

Soft Skills degli insegnanti: verso un nuovo ambito di ricerca e formazione nella scuola secondaria italiana

Soft Skills of teachers: towards a new field of research and training in the Italian High school

Valeria Biasi

Università degli Studi "Roma Tre" - valeria.biasi@uniroma3.it

Valeria Caggiano

Università degli Studi "Roma Tre" - valeria.caggiano@uniroma3.it

Anna Maria Ciraci

Università degli Studi "Roma Tre" - annamaria.ciraci@uniroma3.it

ABSTRACT

The recognition of the role of transversal skills in the school makes it necessary to deepen this field of research in order to respond to the need for training of these skills for the teaching profession. After a review of national and international studies, both theoretical and empirical, the "multi-dimensional" character of transversal social competences is highlighted, trying to identify the main factors common to the various classifications proposed in the literature. The evidence presented helps to define the significance of the socio-relational and communicative transversal skills of the teacher as the ability to relate to the other by listening to his needs in an empathic and collaborative way. The main outcomes of an empirical survey are also presented, aimed at exploring some socio-relational competences recognized in international literature as relevant for the teaching profession (Sociability, Ability to establish contacts, Sensitivity, Team orientation, Assertiveness); detected through the administration to 80 teachers of high schools of different disciplines, of the "Social Competence" scale of BIP Questionnaire (Business-focused Inventory of Personality, by Hossiep, Paschen (2003), adapted to the Italian population by Fossati and Ciancaleoni (2013). In summary, it is noted that the professors examined need to further develop their transversal socio-relational and communicative skills: this is possible thanks to specific training programs.

Il riconoscimento del ruolo delle competenze trasversali nella scuola rende necessario l'approfondimento di tale ambito di ricerca per rispondere alla necessità di una formazione di tali competenze per la professione docente.

* Questo articolo è il risultato del lavoro congiunto delle tre autrici. In particolare V. Biasi ha scritto i paragrafi 4, 5 e 6; V. Caggiano ha scritto i paragrafi 1, 2 e 7; A.M. Ciraci ha scritto i paragrafi 3 e 5. Il paragrafo 8 è stato redatto a due mani da V. Biasi e A.M. Ciraci.

Dopo una rassegna di studi nazionali e internazionali, sia teorici sia empirici, si evidenzia il carattere ‘multidimensionale’ delle competenze trasversali di tipo sociale cercando di identificare i principali fattori comuni alle varie classificazioni proposte in letteratura. Le evidenze presentate contribuiscono a definire il significato delle competenze trasversali socio-relazionali e comunicative del docente come la capacità di mettersi in relazione con l’altro ascoltando le sue esigenze in modo empatico e collaborativo. Vengono riassunti gli esiti principali di un’indagine empirica volta ad esplorare alcune competenze socio-relazionali (Socievolezza, Capacità di stabilire contatti, Sensibilità, Orientamento al team, Assertività), rilevate attraverso la somministrazione a 80 docenti di scuole secondarie superiori, della scala sulle “Competenze Sociali” del Questionario BIP (Business-focused Inventory of Personality) di Hosiep, Paschen (2003), adattato alla popolazione italiana da Fossati e Ciancaleoni (2013). In sintesi, si rileva che i docenti esaminati necessitano di sviluppare ulteriormente le loro competenze trasversali di tipo socio-relazionale e comunicativo: ciò è possibile grazie specifici programmi di formazione.

KEYWORDS

BIP questionnaire, Evaluation, Socio-relational and Communicative competences, Teachers’ Soft skills, Teacher training.

Competenze socio-relazionali e comunicative, Competenze trasversali degli insegnanti, Formazione degli insegnanti, Questionario BIP, Valutazione.

1. Introduzione

In Italia il dibattito per una riforma della formazione degli insegnanti si è nuovamente aperto con la delega data al Governo sulla formazione iniziale degli insegnanti in attuazione della L.107/2015; vi è stato a tale proposito un vero sviluppo di studi e ricerche sia sulla formazione iniziale sia su quella in servizio (Domenici, 2017).

L’interesse del mondo della ricerca internazionale si è concentrato su questo tema, in particolare sulla capacità dei “sistemi complessi” di autovalutarsi per migliorarsi. Nella scuola è diventato indispensabile intraprendere percorsi di apprendimento sempre più orientati alla costruzione, valorizzazione e autovalutazione delle proprie competenze.

L’individuazione delle competenze e il percorso che porta al loro apprendimento rappresentano quindi il “vulnus” per le Società del XXI secolo, non soltanto sul versante dello sviluppo economico, ma anche per lo sviluppo culturale e sociale.

Per tali motivazioni, è indispensabile innalzare il livello della qualità dell’apprendimento e renderlo permanente (Taylor, 2017). Appare fondamentale in particolare la qualità del percorso formativo, il “come” si apprende fa la differenza nel garantire una maggiore inclusione sociale e la pervasività di questi processi (Ulivieri, Binanti, Colazzo, Piccinno, 2018). La valutazione e la certificazione delle competenze sono all’attenzione di tutti i sistemi complessi come garanzia di crescita, ed è centrale l’identificazione di un sistema condiviso nei vari settori a cui riferirsi.

2. Qualità dell'insegnamento e qualità dell'organizzazione scolastica

Già nel 2005 l'Organization for Economic Co-operation and Development (OECD, 2005) ha evidenziato che la qualità dell'insegnamento è centrale per migliorare l'apprendimento degli allievi (OECD, 2014). Recentemente si ribadisce da più fonti che le attività di formazione dei docenti possono influenzare la qualità dell'operato delle scuole (Ferrara, 2016; Strollo, Capobianco, 2018) e della vita professionale degli insegnanti (Domenici, 2017; Ulivieri *et al.*, 2018).

Nel panorama attuale, dove la formazione degli insegnanti è considerata uno dei fattori chiave per garantire la qualità dell'istruzione e migliorarne il livello, è dunque rilevante l'esigenza di un'offerta formativa continua a favore di professionisti ed operatori in ambito scolastico: una formazione capace peraltro di rispondere alle carenze di condivisione e collaborazione oggi riscontrate nelle diverse organizzazioni scolastiche.

Lo scenario odierno non può che mettere in evidenza l'urgenza di formare docenti capaci di lavorare in scenari organizzativi nuovi (Capaldo, Rondanini, 2017) con solide competenze (sia disciplinari sia trasversali) e con nuovi strumenti di autovalutazione volti al miglioramento continuo.

La sfida posta dalla prospettiva delle competenze trasversali e dall'apprendimento permanente porta quindi in primo piano la necessità di adeguate opportunità e modalità di formazione per gli insegnanti.

3. Le soft skills degli insegnanti

In letteratura solitamente si opera una distinzione tra *hard skills*, ossia le conoscenze e competenze tecniche e disciplinari necessarie per compiere un determinato lavoro, e *soft skills*, o competenze trasversali, ossia le capacità e qualità personali e relazionali che un individuo possiede. Per anni denominate, forse in senso riduttivo, *soft skills*, oggi vengono definite anche *character skills* (Heckman, Kautz, 2012). Già nel 2005 nell'indagine ALL (*Adult Literacy and Lifeskills*) dell'OECD la locuzione *soft skills* si riferiva, infatti, in particolare, alla capacità di risolvere i problemi.

In Italia l'esigenza di incrementare la formazione di terzo livello anche su questa tipologia di competenze è stata rimarcata con sempre maggiore enfasi sia da agenzie nazionali (ANVUR), sia dal mondo produttivo che solleva da tempo la necessità di allineare la qualità delle competenze specialistiche con *skills* sociali e trasversali.

Non a caso la capacità di lavorare in gruppo, pianificare, gestire progetti per raggiungere obiettivi, risolvere problemi e le competenze digitali e comunicative, costituiscono abilità ritenute di importanza crescente oggi dalle imprese (Unioncamere-Excelsior, 2017).

Secondo l'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca occorre accertare e certificare negli studenti universitari soprattutto le *generic skills*, come il pensiero critico (*critical thinking*), la capacità di risolvere problemi nuovi (*problem solving*) e di prendere decisioni (*decision making*) in tempi rapidi e in condizioni di rischio; nonché la capacità di comunicare oralmente e per iscritto (*ability to communicate*) (ANVUR, 2014).

L'Unione Europea ha nel tempo intrapreso iniziative per favorire lo sviluppo delle competenze chiave trasversali necessarie per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, la coesione sociale e l'occupazione e per sostenere percorsi di mobilità transnazionale. Strumenti fondamentali in tale direzione sono stati la

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006) e la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (2008). Nel 2016 la Commissione Europea lancia una nuova *Skill Agenda for Europe* per ribadire l'importanza delle competenze, in particolare della competenza digitale e della competenza imprenditoriale, quali presupposti per l'occupazione e l'innovazione nella *digital economy and society*, mentre nel 2018 il Consiglio dell'Unione europea, allo scopo di dare un nuovo impulso all'occupazione, alla crescita e agli investimenti, vara un *Nuovo quadro di riferimento europeo delle competenze chiave* in cui emerge un'attenzione particolare alle competenze orientate all'innovazione, come appunto la competenza digitale e la competenza imprenditoriale.

Contestualmente, l'importanza dell'acquisizione di competenze in ambito comunicativo e relazionale per gli insegnanti viene ben evidenziata da Hattie (2013) il quale ne identifica alcune negli "insegnanti eccellenti", mentre da tempo nella letteratura si sottolinea l'importanza per l'insegnante dell'acquisizione di competenze nella relazione d'aiuto, nelle modalità di interazione e di relazione educativa con gli alunni della classe, di capacità di lettura delle dinamiche familiari e dei modelli di comunicazione e collaborazione con i colleghi. La disponibilità alla relazione ed alla comunicazione è infatti considerato uno degli elementi distintivi dell'*insegnante inclusivo* (Rivoltella, Rossi, 2012; Ciraci, Isidori, 2017).

La sfida posta dalla prospettiva delle competenze trasversali e dell'apprendimento permanente porta pertanto in primo piano la necessità di adeguate opportunità e modalità di formazione per gli insegnanti.

4. La necessità di una formazione delle competenze trasversali del docente

Ricordiamo che nell'ambito delle competenze trasversali, o *soft skills*, vengono annoverate dall'OECD (2018) sia *abilità emotive*, sia *abilità sociali* e *cognitive*: in particolare ci si riferisce, per l'ambito cognitivo, all'importanza dello sviluppo del pensiero critico, del pensiero creativo e dell'autoregolazione dei processi di apprendimento e, per gli ambiti emotivo e sociale, al ruolo fondamentale, sia per il successo formativo dell'allievo sia per quello professionale dell'adulto, dell'*empatia*, dell'*auto-efficacia* e delle *capacità di collaborazione e comunicazione* ([https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf); <https://www.oecd.org/education/2030/>).

Occorre precisare che storicamente Bennett, Dunne e Carré avevano già nel 1999 fornito una dettagliata classificazione delle *soft skills* articolata in quattro categorie. Esse riguardavano: la sfera della *gestione del sé* (che comprendeva abilità come saper organizzare il tempo, stabilire obiettivi e priorità, gestire il proprio apprendimento, ecc), la sfera della *gestione dell'informazione* (che includeva l'abilità di saper usare in modo appropriato le fonti, la tecnologia, i media, le informazioni). La sfera delle *abilità relazionali* (ossia saper rispettare i punti di vista e i valori altrui, lavorare produttivamente in un contesto cooperativo, delegare o aspettare, negoziare, offrire critiche costruttive). La quarta sfera riguardava poi le strategie per *affrontare efficacemente un compito* (per esempio saper concettualizzare i problemi, identificarne le caratteristiche principali, ecc.).

Nel 2003 il National Center of Vocational Education Research (NCVER) avanzò una definizione più allargata secondo cui le *soft skills* comprenderebbero sia *abilità di pensiero* (problem-solving, programmazione e organizzazione di informazioni, pensiero creativo, pensiero sistemico, capacità di apprendere ad

apprendere), sia *disposizioni personali* (come responsabilità, flessibilità, abilità a gestire il tempo, autostima), sia *abilità interpersonali* (capacità di comunicare e di lavorare in gruppo) oltre a capacità *professionali* (come l'apertura all'innovazione e l'imprenditorialità) e alle cosiddette competenze di *cittadinanza*.

Più recentemente Heckman e Kautz (2016), nell'identificare le cosiddette competenze trasversali, si sono focalizzati soprattutto su alcuni *aspetti di personalità*, (o "character skills") riferendosi in particolare ai cinque fattori (*Big Five*) elaborati da McCrae e Costa (1987) i quali come è noto comprendono: coscienziosità, stabilità emotiva, apertura all'esperienza, estroversione e amicalità. Tali fattori risulterebbero correlati al successo scolastico e lavorativo, se integrati con misure di tipo cognitivo.

Mangano (2014), riferendo degli esiti della ricerca condotta in Italia dalla Fondazione Agnelli in collaborazione con l'Università di Genova, include tra le *soft skills* le capacità di: risolvere problemi, analizzare e sintetizzare informazioni, formulare giudizi in autonomia, comunicare efficacemente, apprendere in maniera continuativa, lavorare in gruppo, essere intraprendente.

A tale classificazione Luzzatto, Moscati, Mangano e Pieri (2015) propongono peraltro di aggiungere l'abilità individuale di organizzare e pianificare.

Alma Laurea dal canto suo ha definito una lista di 14 *soft skills* per i laureati in cerca di lavoro da valorizzare nel curriculum vitae, che riportiamo di seguito: autonomia, fiducia in sé stessi, flessibilità/adattabilità, resistenza allo stress, capacità di pianificare e organizzare, precisione/attenzione ai dettagli, capacità di apprendere in maniera continuativa, di conseguire obiettivi, di gestire le informazioni, intraprendenza, capacità comunicativa, abilità nel problem-solving, capacità di team work, disposizione alla leadership.

A tale proposito, Ricchiardi e Emanuel (2018) hanno appena messo a punto presso l'Università degli Studi di Torino uno strumento di autovalutazione delle *soft skills* (detto PassporTest), articolato su un modello comprendente 12 *soft skills*, riprendendo le precedenti classificazioni sia di Bennett *et al.* (1999) sia di Heckman e Kautz (2016). Questo modello comprende competenze articolate in diverse aree: *l'area del compito* (che include abilità di problem solving e decision making, di gestione del tempo e degli spazi, di adozione di strategie adeguate nell'affrontare il compito); *l'area del sé* (che include la valorizzazione di sé, l'autoregolazione emotiva, l'intraprendenza); *l'area motivazionale* (che include la capacità di orientamento all'obiettivo, l'attribuzione causale, la resilienza); *l'area delle relazioni interpersonali* (che include la capacità di lavorare in gruppo, di comunicare e di gestire il conflitto).

In sintesi, dopo questa breve ricognizione dei principali contributi condivisi dalla letteratura di settore, possiamo definire le *soft skills* come *abilità di tipo socio-emotivo, cognitivo e meta-cognitivo*, fondamentali per lo sviluppo personale, per l'adattamento sociale e per il successo sia formativo sia lavorativo; esse vengono spesso ritenute complementari alle competenze tecniche specifiche.

Considerando a questo punto i suddetti aspetti comuni alle varie classificazioni proposte, con il termine competenze trasversali o *soft skills* veniamo sostanzialmente a riferirci, in particolare in ambito formativo, soprattutto ad *abilità relazionali e comunicative*, alla *flessibilità mentale*, alla capacità di *problem solving*, all'*apertura all'esperienza* ed alla *capacità empatica* (Biasi, 2019). Queste possono essere quindi indicate come competenze trasversali necessarie e basilari per l'esercizio di un efficace ruolo docente.

5. Il problema della rilevazione e valutazione delle soft skills

Le competenze non disciplinari risultano in termini di *assessment* piuttosto difficili da valutare in quanto oggetti “multidimensionali”. Nei contesti reali di vita e di lavoro il saper agire competente è, infatti, il frutto di un insieme di dimensioni (Robasto, 2016) che risulta difficile scorporare l’una dall’altra. Per esempio, il saper lavorare in gruppo, incorpora diverse sotto-dimensioni che richiamano potenziali altre capacità. A differenza di gran parte delle competenze tradizionali, le *soft skills* presuppongono un loro uso in contesti dinamici e differenziati (Pellerey, 2017) e la loro valutazione dovrebbe essere orientata a intercettare l’incidenza dei contesti in trasformazione e a rendere visibili i meccanismi critici e di ragionamento adottati per risolvere problemi complessi e mutevoli (Caggiano, 2018).

Alcuni studiosi hanno sostenuto che solo attraverso approcci qualitativi, in particolare di *peer reviewing* (Nicol, Macfarlane-Dick, 2006), sia possibile dare un peso a queste competenze, perché solo questi approcci permetterebbero di prendere in considerazione più variabili contemporaneamente, vederne l’uso nei contesti reali o simulati, produrre una valutazione situata agganciata ad una specifico *setting* di applicabilità.

Per altri studiosi, invece, anche gli strumenti quantitativi potrebbero fornire dati sufficientemente robusti sull’impatto dei percorsi formativi in termini di sviluppo di competenze non disciplinari.

Indubbiamente, come precisa Baldacci (2019, p.224) mettendo in guardia da valutazioni frettolose e svolte in modo metodologicamente non affidabile, «il carattere indiretto e di lungo termine della strutturazione delle competenze getta un’ombra sulla pratica di una loro misurazione a tempi brevi e sulla pretesa di passare rapidamente a bilanci di competenze e/o alla loro certificazione».

6. L’importanza del ricorso a strumenti di valutazione validati per la rilevazione delle competenze socio-relazionali e comunicative

Come sappiamo, a livello metodologico utilizzare uno strumento standardizzato e adattato alla popolazione italiana permette di garantire affidabilità e validità ai risultati che vengono conseguiti: ciò diventa irrinunciabile per rilevare, misurare e valutare anche in senso comparativo variabili complesse come gli *atteggiamenti*.

In quest’ottica, al fine di rilevare le *competenze sociali (relazionali e comunicative) del docente*, abbiamo scelto di utilizzare il noto Questionario *Business-focused Inventory of Personality* (BIP)¹ di Hossiep e Paschen (2003), adattato alla popolazione italiana da Fossati e Ciancaleoni (2013). Questo strumento misura 14 tratti e atteggiamenti articolati in 5 domini: “Orientamento occupazionale”, “Comportamento occupazionale”, “Competenze sociali”, “Specificità caratteriali” e “Considerabilità sociale”.

Riteniamo utile a questo punto definire sinteticamente i 5 fattori rilevati facenti parte del dominio delle *Competenze Sociali*, di cui ci siamo occupati in questa indagine:

1 IL BIP è un test di personalità sviluppato in Germania e ormai noto in tutta Europa. Pur essendo un test costruito ad hoc per il mondo delle aziende è stato comunque ritenuto un ottimo strumento per rilevare alcune soft skills degli insegnanti.

- 1) La *Sensibilità* corrisponde alla capacità di essere sensibili nel cogliere e decifrare i segnali presenti nel contesto relazionale. La scala si riferisce alla percezione piuttosto che all'azione, non valuta cioè la sensibilità sociale in termini di risposta comportamentale alla percezione di una situazione sociale, ma la disposizione a percepire anche i segnali più piccoli all'interno di una situazione sociale. Riguarda quindi la capacità di entrare in sintonia con l'altro, capire le sue emozioni e le sue aspettative. Non essere in sintonia emotiva con l'altro, infatti, come sappiamo, produce ostacoli nella relazione in quanto l'interlocutore non si sente né percepito né compreso. La sensibilità può essere potenziata e la persona può trarre vantaggi da feedback efficaci e mirati, promossi ad esempio attraverso percorsi di formazione professionale.
- 2) La *Capacità di stabilire contatti* è vicina al costrutto di estroversione/introversione ma se ne differenzia in quanto concerne più specificamente l'apertura alla relazione con l'altro nel senso di capacità di sviluppare relazioni interpersonali professionali (per esempio creare una rete di contatti nel contesto professionale ecc.).
- 3) La scala della *Socievolezza* valuta la preferenza per una tipologia di relazioni sociali caratterizzata da amichevolezza e rispetto, tolleranza e scarsa tendenza al conflitto; le persone con elevata socievolezza ricercano attivamente armonia nei rapporti con gli altri e fronteggiano costruttivamente conflitti e tensioni.
- 4) La scala relativa all'*Orientamento al team* si focalizza sulla disposizione individuale ad assumersi delle responsabilità affinché venga mantenuta la cooperazione. Si rileva la disponibilità personale ad offrire il proprio contributo e supporto alle decisioni di gruppo.
- 5) Per le persone poco orientate al gruppo, l'autonomia e l'indipendenza sul lavoro hanno molta importanza: essi si sentono al meglio in ruoli che consentono loro di lavorare il più possibile indipendentemente e separatamente dagli altri.
- 6) La scala *Assertività* concerne la tendenza a farsi sentire e valere nelle situazioni sociali, attraverso componenti che includono sia la *dominanza* sia la capacità di convincere gli altri perseverando nel sostenere la propria posizione anche di fronte a resistenze e forze contrarie.

Alla luce dei risultati ottenuti dalla compilazione da parte di un gruppo di 80 insegnanti di scuola secondaria superiore, delle suddette 5 scale facenti parte del dominio delle Competenze Sociali del Questionario BIP si nota che quattro dei fattori rilevati sono strettamente interrelati, mentre la scala sull'Assertività appare come dimensione separata o comunque poco correlata (Tabella 1).

I fattori strettamente interrelati ("Stabilire contatti", "Orientamento al Team", "Sensibilità" e "Socievolezza") appaiono quindi comporre in modo articolato un costrutto complesso che possiamo chiamare nello specifico *competenze socio-relazionali e comunicative*, parte certo non marginale dell'ampio gruppo delle *competenze trasversali* (Biasi, 2019).

Le evidenze presentate attraverso questa matrice di correlazione contribuiscono a definire con maggior chiarezza, a nostro avviso, il significato delle *competenze trasversali socio-relazionali e comunicative del docente* le quali non si identificano con il costrutto di estroversione/introversione ma con la *capacità di mettersi in relazione professionale con l'altro ascoltando le sue esigenze in modo empatico e collaborativo*, si tratta quindi di una *apertura alla relazione interpersonale a fini comunicativi, sia per scopi organizzativi sia per fini didattici*.

		Assertività	Stabilire Contatti	Orientamento al Team	Sensibilità	Socievolezza
Assertività	r	1				
Stabilire Contatti	r	,172	1			
	Sign. (a due code)	,126				
Orientamento al Team	r	,221*	,779**	1		
	Sign. (a due code)	,049	,000			
Sensibilità	r	,231*	,734**	,595**	1	
	Sign. (a due code)	,039	,000	,000		
Socievolezza	r	,057	,739**	,625**	,519**	1
	Sign. (a due code)	,616	,000	,000	,000	

* La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

** La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

**Tabella 1 – Matrice di Correlazione (r di Pearson)
tra le cinque scale del dominio “Competenze Sociali” del BIP (N=80).**

Questo genere di *social skills* permettono la crescita della professionalità docente ed è possibile grazie a *specifici programmi di formazione* promuoverne la consapevolezza e lo sviluppo.

7. Le social skills degli insegnanti della scuola secondaria: una rilevazione empirica

7.1. Obiettivo, Metodologia, Procedura, Partecipanti

Nell’ottica di dare un contributo alla questione problematica del rilevare e valutare le competenze trasversali, si presentano qui i primi esiti di uno studio condotto con uno strumento validato e standardizzato anche sulla popolazione italiana, utilizzato nell’ambito del Progetto Europeo PEACE-S dedicato alla mappatura delle competenze trasversali degli insegnanti in 5 paesi europei (Italia, Portogallo, Belgio, Austria, Romania) e volto ad esplorare alcune *soft skills* degli insegnanti italiani.

All’interno della vasta gamma delle *competenze relazionali e sociali*, abbiamo diretto la nostra attenzione a quelle competenze che, sulla base della recente letteratura di riferimento (Domenici, Biasi, Ciraci, 2014; Strollo, Capobianco, 2018), sono maggiormente apprezzate nel contesto scolastico: *Sensibilità, Capacità di stabilire contatti, Socievolezza, Orientamento al team, Assertività*.

Come già precisato, per esplorare le *competenze sociali* in seguito all’analisi della letteratura, è stato scelto dai membri del Progetto internazionale sopra citato, il *Business-focused Inventory of Personality* (BIP, di Hossiep e Paschen, 2003), adattato alla popolazione italiana da Fossati e Ciancaleoni (2013).

Le scale utilizzate nella presente indagine hanno riguardato il dominio delle *Competenze Sociali* e gli item utilizzati sono stati 61.

Gli altri quattro domini presenti nello strumento non sono stati presi in considerazione ai fini della presente indagine in quanto orientati più al mondo delle aziende che a quello dell’istruzione.

Il dominio relativo alle *Competenze sociali* esamina quindi ciò che caratterizza la persona nell'interazione con gli altri, quanto essa è incline ad instaurare velocemente relazioni e fare rete, il suo livello di assertività, collaboratività e propensione a lavorare con altri, tale dominio include le cinque scale utilizzate nella presente indagine.

Hanno partecipato alla somministrazione 80 insegnanti di scuola media superiore, (76.25% donne) in età dai 40 e i 60 anni. L'80 % dei docenti insegnava una materia appartenente all'area umanistica mentre il 19% insegnava una materia appartenente all'area scientifica.

7.2. Principali risultati

Le analisi statistiche sono state effettuate con lo strumento IBM SPSS 23.0. Oltre alle analisi descrittive e alla verifica delle correlazioni, è stata condotta l'analisi dell'affidabilità del questionario utilizzando il Metodo di coerenza interna Alpha di Cronbach (tale valore è risultato buono e cioè superiore a .70 per ognuna delle cinque componenti rilevate). La statistica utilizzata è stata quella descrittiva per le misure di tendenza centrale e dispersione. I punteggi grezzi sono stati convertiti in punteggi stanine per poter effettuare una comparazione. Utilizzando questa scala tipificata, la media dei punteggi corrisponde a 5 e la deviazione standard a 2. Il confronto tra le medie è stato effettuato attraverso il Test t per campioni indipendenti.

Il dominio relativo alle *Competenze sociali* esplorate prende in considerazione la relazione con gli altri in ambito lavorativo ed esamina quindi ciò che caratterizza la persona nell'interazione con gli altri, quanto è propensa a instaurare velocemente relazioni e fare rete, il suo livello di assertività, di collaboratività e propensione a lavorare in gruppo.

Rispetto alle soft skills relative alle aree indagate (*Sensibilità, Capacità di stabilire contatti, Socievolezza, Orientamento al team e Assertività*), si riportano di seguito i principali risultati emersi dall'analisi delle medie e delle deviazioni standard per le sei aree indagate.

Scale BIP Competenza sociale N = 80	Punteggio medio	Deviazione standard
	Sensibilità	5.01
Capacità di stabilire contatti	4.73	1.71
Socievolezza	3.72	1.48
Orientamento al team	5.35	1.75
Assertività	5.84	1.46

Tabella 2 - Valori medi e Deviazioni standard registrati dal gruppo degli 80 insegnanti intervistati (Biasi, Caggiano, Ciraci, 2019)

Dalla Tabella 2 si evince, con chiarezza, che il punteggio normativo del campione è al di sotto della media per quanto riguarda il costrutto *Socievolezza*; ciò vuol dire che i docenti italiani dovrebbero cercare di migliorare la capacità di relazione con gli altri riducendo le situazioni di conflitto interpersonale.

Per quanto riguarda gli altri fattori, essi si aggirano tutti intorno alla media normativa (ossia al valore 5) per cui si può affermare i docenti intervistati non possiedono soft skills particolarmente sviluppate, come sarebbe invece auspicabile per le professioni ad alto impatto sociale.

Per quanto riguarda l'area dell'Assertività, in particolare, la media tende al 6 che è un valore molto alto; la Deviazione Standard, invece, è la più bassa e tende a 1.46: ciò vuol dire che i livelli di assertività degli insegnanti presi in esame sono piuttosto simili tra loro.

Infine, dato particolarmente rilevante, la media dell'area della *Socievolezza* risulta la più bassa (3.72): ciò indica una minore disposizione dei docenti verso atteggiamenti di apertura sociale e di fronteggiamento costruttivo del conflitto interpersonale.

Da questi dati, si evince, quindi che i docenti intervistati risultano essere sicuramente più assertivi che socievoli: tale risultato si può spiegare anche come messa in atto di un atteggiamento difensivo nei confronti dello stress professionale e, in particolar modo, ciò fa emergere una forte esigenza di formazione professionale in ambito relazionale e comunicativo.

8. Commenti e conclusioni

Le *Competenze sociali* rilevate attraverso il Questionario BIP hanno riguardato in sintesi *la qualità della relazione con gli altri in ambito lavorativo* in termini di sensibilità nell'entrare in sintonia con l'altro, capire le sue emozioni e le sue aspettative; disponibilità ad instaurare relazioni e fare rete; orientamento amichevole e scarsa tendenza al conflitto; collaboratività, propensione a lavorare in gruppo, assertività.

I risultati più significativi della rilevazione effettuata hanno evidenziato sostanzialmente un basso livello di *Socievolezza* dei docenti intervistati, ossia una loro scarsa disposizione verso atteggiamenti di apertura sociale.

Sono apparsi singolari gli elevati punteggi registrati dalla scala dell'Assertività che includono sia la dominanza sia la capacità di convincere gli altri, perseverando nel sostenere la propria posizione anche di fronte a resistenze che vanno in direzione contraria.

In definitiva questi insegnanti sono risultati più assertivi che aperti empaticamente alla relazione interpersonale: emerge, in conclusione, come sempre più rilevante, la necessità di promuovere percorsi di formazione per lo sviluppo di atteggiamenti di maggior sensibilità, empatia, apertura alla comunicazione e alla relazione con l'altro.

Tali atteggiamenti risultano infatti particolarmente funzionali per la professionalità docente (Biasi, 2017).

La presente indagine empirica ha peraltro messo in evidenza il carattere 'multidimensionale' delle competenze trasversali di tipo sociale costituite da componenti sia relazionali sia comunicative.

Oggi l'incremento e la valorizzazione delle competenze *soft* è diventato un elemento cardine anche per il processo di apprendimento durante tutto l'arco della vita.

Proprio al fine di sviluppare le competenze necessarie per interagire con il mondo è necessario riflettere su come promuovere le competenze trasversali all'interno della formazione degli insegnanti e analizzare le *best practices* relative alle soft skills presenti nei corsi universitari (Frabboni, 2015).

In particolare vi sono *best practices* a cui il nostro sistema universitario po-

trebbe ispirarsi come quella dell'Università Politecnico di Valencia in Spagna e l'Università di Scienze Applicate di Turku in Finlandia: entrambe queste università pubbliche prevedono dei percorsi curriculari nei quali le *soft skills* diventano materia di insegnamento del corso.

Peraltro, per fronteggiare lo scenario contemporaneo del mondo del lavoro, caratterizzato da un aumento dell'incertezza, da situazioni intollerabili di emarginazione ed esclusione sociale e da forti disuguaglianze in termini di reddito e di prospettive lavorative, la formazione può dare probabilmente un contributo importante (Ciraci, 2018), a patto di riuscire ad esprimersi nel far conseguire a tutti la capacità permanente di un rinnovo continuo delle varie tipologie di competenze in una prospettiva di *life long learning*.

Come infatti precisato nel 2017 dalla Commissione europea: «È probabile che la maggior parte dei bambini che iniziano oggi la scuola elementare eserciteranno un domani professioni attualmente sconosciute. Le sfide poste dal maggior ricorso alla tecnologia e all'automazione incideranno su tutte le professioni e su tutti i settori. Per sfruttare al meglio le nuove opportunità attenuandone nel contempo qualsiasi effetto negativo occorrerà investire massicciamente nelle competenze e ripensare i sistemi di istruzione e di apprendimento permanente».

Riferimenti bibliografici

- ANVUR (2014). Le competenze effettive di carattere generalista dei laureati italiani 2014. <http://www.anvur.it/wp-content/uploads/2014/12/Rapporto%20TECO%202014.pdf>
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: Franco Angeli.
- Bennet, N., Dunne, E. Carré, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher Education*, 37(1), 71-93.
- Biasi, V. (2017). *Dinamiche dell'apprendere. Schemi mentali, interessi e questioni didattico-valutative*. Roma: Carocci.
- Biasi, V. (2019). Formazione delle competenze trasversali del docente e del dirigente scolastico per l'orientamento formativo e la gestione delle dinamiche conflittuali. In G. Alexandri (a cura di), *Lifelong and lifewide learning and education. Spagna e Italia a confronto* (pp. 241-251). Roma: Roma Tre Press.
- Biasi, V., Caggiano, V., Ciraci, A. M. (2019). Rilevazione e Valutazione delle Competenze Sociali e Comunicative (Social Soft Skills) in Docenti di Scuola Secondaria Superiore. Comunicazione presentata al *Convegno SIRD, SIPES, SIREM, SIEMeS "Le Società per la società"*. Roma, 26-27 Settembre.
- Caggiano, V. (2018). Education to leadership: Shakespeare's exempla and soft skills. *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, 7(2), pp.45-61.
- Capaldo, N., Rondanini, L. (2017). *Nuovi scenari della scuola italiana: dalla legge 107 ai decreti attuativi*. Trento: Erickson.
- Ciraci A.M. (2018). *Mancata scolarizzazione: disagio sociale, danno economico, privilegio politico. La scuola nella lotta all'abbandono*. In V. Biasi, M. Fiorucci (a cura di), *Forme contemporanee del disagio* (pp. 167-186). Roma: Roma TrE-Press.
- Ciraci, A. M., Isidori, M. V. (2017). Insegnanti inclusivi. Un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 207-234.
- Commissione europea (2016). Comunicazione. *Una nuova agenda per le competenze per l'Europa*. Bruxelles, 10.6.2016 COM (2016) 381 final.
- Consiglio dell'Unione europea (2018), *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Gazzetta ufficiale dell'Unione europea (2018/C 189/1).
- Domenici, G. (a cura di). (2017). *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. Roma: Armando.
- Domenici, G., Biasi, V., Ciraci, A.M. (2014). Evaluation of Teaching and Relational Compe-

- tencies for a Flexible Integrated Didactic Strategy: The CDVR Questionnaire. *Congreso Universidad*, 3(1), 1-15.
- Ferrara G. (2016). La qualità inclusiva della scuola e le competenze dell'insegnante: uno strumento di rilevazione. *Form@re*, 16(3).
- Fossati, L., Ciancaleoni, M. (a cura di). (2013). *Business-focused Inventory of Personality (BIP) (Edizione italiana)*. Firenze: Hogrefe.
- Frabboni, F. (2015). *La scuola comprensiva: riflessioni su curricolo verticale e continuità educativa*. Trento: Erickson.
- Hattie, J. (2013). Di che natura è l'evidenza che fa la differenza per l'apprendimento? *Form@re*, 13(2).
- Heckman, J. J., Kautz, T. (2012). Hard Evidence on Soft Skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-464.
- Heckman, J. J., Kautz, T. (2016). *Formazione e valutazione del capitale umano*. Bologna: Il Mulino.
- Hossiep, R., Paschen, M. (2003). *Das Bochumer Inventar zu berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP)*. Verlag: Hogrefe,
- Luzzatto, G., Moscati, R., Mangano, S., Pieri, M. T. (2015). *Le competenze trasversali nell'impianto didattico dei Corsi di Studio. I risultati di un questionario rivolto ai Responsabili dei Corsi di Laurea e di Laurea Magistrale*. CARED.
- Mangano, S. (2014). *Un confronto tra ricercatori e mondo del lavoro sulle competenze trasversali dei laureati*. Retrieved from <http://www.fondazioneagnelli.it/>
- McCrae, R. R., Costa, P. T. (1987). Validation of the Five Factor model of personality across instrument and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81-90.
- Nicol, D. J., Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- OECD (2005). *Adult Literacy and Lifeskills*. OECD Publishing.
- OECD (2014). *Measuring innovation in education: a new perspective*. OECD Publishing.
- OECD (2018). *The future of education ad skills. Education 2030*. OECD Publishing.
- Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione europea (2006). *Raccomandazione. Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, L 394/10. IT. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea. IT 30.12.2006.
- Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione europea (2008). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*. Bruxelles, 23 aprile 2008 (2008/C 111/01).
- Pellerey, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. CNOS-FAP: Centro Nazionale Opere Salesiane.
- Ricchiardi, P., Emanuel, F. (2018). Valutare le soft skill in università / Soft Skill assessment in higher education. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 21-53.
- Rivoltella, P. C., Rossi, P. G. (a cura di). (2012). *L'Agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Robasto, D. (2016). *Una nuova expertise del corpo docente a supporto dell'autovalutazione scolastica*. *Form@re*, 16(2).
- Strollo, M. R., Capobianco, R. (2018). I "laboratori delle competenze" per la formazione del docente-ricercatore nel percorso FIT. *Formazione & Insegnamento*, 15(3), 173-186.
- Taylor, E. W. (2017). *Transformative Learning Theory*. In A. Laros, T. Fuhr, E. W. Taylor (Eds), *Transformative Learning Meets Bildung* (pp. 17-29). Northwestern (Switzerland): University of Applied Sciences and Arts.
- Ulivieri, S., Binanti, L., Colazzo S., Piccinno, M. (2018). *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Unioncamere-Excelsior (2017). Excelsior Informa. I Programmi Occupazionali delle Imprese rilevati dal Sistema delle Camere di Commercio.