



Soft skills in future teachers: An exploratory survey

Le Soft skills nei futuri insegnanti: un'indagine esplorativa

Natalia Altomari

Dipartimento di Matematica e Informatica, Università della Calabria
natalia.altomari@unical.it
<https://orcid.org/0000-0003-0213-9041>

Orlando De Pietro

Dipartimento di Matematica e Informatica, Università della Calabria
orlando.depietro@unical.it
<https://orcid.org/0000-0002-3051-3873>

Antonella Valenti

Dipartimento di Matematica e Informatica, Università della Calabria
antonella.valenti@unical.it
<https://orcid.org/0000-0002-4995-1013>

ABSTRACT

Soft skills are of fundamental importance in the performance of all work activities, particularly teaching, because they are strongly related to personal qualities and attitudes and social and management skills. Even in school settings, therefore, soft skills are needed to interpret and understand complex situations in the design of instructional pathways useful for enhancing students' personal qualities (Ngang, Yie & Shahid, 2015). Difficult to recognize, quantify, assess and develop, this paper aims to investigate the self-perception of them among preschool and elementary school teachers-in-training. Awareness of their own transversal competencies, in addition to promoting personal professional growth in young teachers, prepares them to take this important dimension in their future students and design teaching actions aimed at their enhancement.

Le Soft skills sono di fondamentale importanza nell'espletamento di tutte le attività lavorative, in particolare dell'insegnamento, perché fortemente connesse alla qualità e agli atteggiamenti personali e alle abilità sociali e gestionali. Anche in ambiente scolastico, pertanto, le Soft skills sono necessarie per interpretare e comprendere situazioni complesse nella progettazione di percorsi didattici utili a valorizzare le qualità personali degli alunni (Ngang, Yie & Shahid, 2015). Difficili da riconoscere, quantificare, valutare e sviluppare, questo lavoro si propone di indagare sulla autopercezione che ne hanno gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria in formazione. La consapevolezza delle proprie competenze trasversali, oltre che favorire la personale crescita professionale nei giovani insegnanti, li prepara a tener conto di questa importante dimensione nei loro futuri alunni e progettare azioni didattiche volte al loro potenziamento.

KEYWORDS

Soft skills, Self evaluation, Educational research, Teacher training, UDL
Soft skills, Self evaluation, Ricerca educativa, Formazione insegnanti, UDL

CONFLICTS OF INTEREST

The Authors declare no conflicts of interests.

1. Introduzione

Nella *Società della conoscenza e della comunicazione* l'incertezza e l'instabilità rappresentano la nota caratterizzante delle relazioni uomo-uomo e uomo-macchina (De Pietro, 2015). La Scuola non può non confrontarsi con l'esigenza dello sviluppo di competenze mirate a far fronte in maniera flessibile e dinamica alle mutevoli richieste sociali e lavorative. I modelli di lavoro e la partecipazione alla vita collettiva, sollecitati da continui processi di innovazione tecnologica, richiedono, infatti, cambiamenti nelle modalità di collaborazione fra ruoli, nell'utilizzo delle proprie capacità relazionali e comunicative e nelle pratiche della vita interpersonale e di gruppo. Tutti dovrebbero essere messi nelle condizioni di *imparare ad apprendere* a tutti i livelli, secondo il modello di Gardner (1993). Pertanto, *asset* intangibili quali la relazionalità, la creatività, l'esperienza, l'intelligenza, la persistenza, la curiosità e l'iniziativa sono fattori che caratterizzano e qualificano le competenze necessarie per vivere la società contemporanea e che dovrebbero essere promossi fin dall'età scolare per poter essere utilizzate in tutti gli ambiti di vita, non ultimo quello lavorativo.

Anche il diritto alla cittadinanza attiva può essere garantito solo da un'azione didattica guidata da solide conoscenze metodologico-didattiche, competenze psico-pedagogiche e comunicativo-relazionali. I docenti, pertanto, sono chiamati a progettare e gestire processi di apprendimento-insegnamento che non si esauriscono nel fare acquisire esponenziali quantità di conoscenze ma che siano capaci di dare vita e favorire una formazione multidimensionale degli alunni (MIUR, 2017). Saper insegnare non può tradursi in una questione tecnica di buona applicazione di teorie dell'apprendimento o di strumenti tecnologici. È invece una attività complessa che in ottica socio costruttivista non può non tener conto delle competenze necessarie per reggere l'implicata rete di relazioni sociali che si sviluppa lungo tutto l'arco della vita e che permettono ai membri di una cultura di adattare i loro modi di conoscere e di interagire all'esigenza di quella stessa cultura (Bruner, 1997).

Queste competenze, che rientrano nella sfera delle Soft skills, sono

«un insieme di abilità e saperi non tecnici, che sostengono una partecipazione efficace sul lavoro. Esse non sono specifiche rispetto al tipo di lavoro e sono fortemente connesse alle qualità e agli atteggiamenti personali (fiducia, disciplina, autogestione, ecc.), alle abilità sociali (comunicazione, lavoro in gruppo, gestione delle emozioni, ecc.) e gestionali (gestione del tempo, risoluzione di problemi, pensiero critico...). Per la loro intangibilità, alcune di queste capacità sono difficili da quantificare, riconoscere, valutare e sviluppare» (Dall'Amico & Verona, 2016)

non si tratta di abilità tecniche o specifiche ma sono fortemente connesse alle qualità e agli atteggiamenti personali e alle abilità sociali e gestionali; in pratica, sono un insieme di abilità di fondamentale importanza nell'espletamento delle attività lavorative (Pachauri & Yadav, 2014) e, soprattutto per gli insegnanti, il possedere tali abilità si rivela indispensabile per affrontare con successo le differenti situazioni contestuali (Schulz, 2008). Le Soft skills risultano necessarie per interpretare e comprendere situazioni complesse al fine di progettare percorsi formativi che valorizzino le qualità personali degli alunni (Ngang, Yie & Shahid, 2015) e rappresentano per l'insegnamento e per tutte le altre professioni i "nuovi alfabeti di base" (Vannini, 2009) necessari, come sostiene la European Commission (European Commission, 2008; European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion, 2012), per vivere e gestire la complessità, l'incertezza e la minore prevedibilità. Le situazioni che ne scaturiscono in ambito scolastico possono essere fronteggiate da quegli insegnanti che posseggono buone competenze trasversali e non solo competenze puramente disciplinari. Secondo Hattie (2003), insegnanti professionalmente qualificati e dotati delle opportune Soft skills, hanno un impatto diretto nell'influenzare l'interesse e l'impegno degli studenti nel conseguire più agevolmente il loro successo formativo.

In continuità con un precedente lavoro (De Pietro & Altomari, 2019), vengono qui presentati i risultati di una indagine esplorativa, condotta su un campione significativo di insegnanti in formazione di scuola dell'infanzia e di scuola primaria, il cui obiettivo è stato quello di rilevare la presenza e il livello delle Soft skills necessarie per svolgere in maniera efficace la professione di insegnante e progettare, conseguentemente, attività mirate al loro potenziamento. L'indagine ha consentito anche di verificare la consistenza degli item dello strumento precedentemente predisposto.

2. Soft skills e professionalità docente

Per focalizzare l'indagine sulle Soft skills necessarie a svolgere un'efficace azione didattica, si è fatto ricorso ai risultati di numerose ricerche svolte in ambito educativo. Heckman (2012), Schulz (2008), Dall'Amico e Verona (2016), per citarne alcuni, mettono in evidenza le trasformazioni in corso nei sistemi di istruzione sempre più attenti al potenziamento di quelle competenze spendibili nella vita sociale e lavorativa.

In particolare, la tassonomia definita da Dall'Amico sembra aver delineato meglio le aree di riferimento delle abilità trasversali utili alla professione docente in quanto «aiutano a tessere tutte le interconnessioni possibili che collegano sfera cognitiva e sfera emotiva, etica e capacità di organizzazione, spirito di iniziativa e capacità di comunicazione» (Cinque, 2014, p. 135–136). Per il nostro studio sono state selezionate cinque competenze ritenute fondamentali per gli insegnati: *Comunicazione*; *Leadership*; *Team Group*; *Apprendimento continuo*; *Problem solving*.

2.1 Comunicazione

Fra gli obiettivi formativi degli insegnanti è essenziale la capacità di comunicare in modo efficace e fluente. I docenti devono essere in grado di condividere i loro

pensieri con chiarezza, sia in forma scritta che orale; essere ascoltatori attivi fornendo al contempo la risposta necessaria; essere abili nell'utilizzare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

«Schutz (1958) ha elaborato un sistema definito FIRO (*Fundamental Interpersonal Relations Orientations*) in cui vengono individuati tre principali orientamenti interpersonali che trovano riscontro nel modo di comunicare: a) una tendenza all'inclusione: bisogno di essere assistito, di attirare l'attenzione degli altri, di essere al centro dell'interesse, di collaborare; b) una tendenza al controllo: bisogno di potere, di manipolare i processi decisionali; c) una tendenza all'affettività: bisogno di essere vicino agli altri, condividendone emotività e affetti» (Anonimo, 2022).

La letteratura dimostra che lo stile comunicativo dell'insegnante costituisce un fattore cruciale nei processi di apprendimento-insegnamento. In particolare, lo stile comunicativo influisce sulla percezione dell'efficacia dell'insegnamento. Questo spiegherebbe l'apprendimento "affettivo" e medierebbe quello "cognitivo" (Schutz, 1958).

2.2 Problem solving

Gli insegnanti devono saper pensare in modo critico, creativo, innovativo e analitico e devono avere la capacità di applicare le conoscenze. Devono, pertanto, possedere la capacità di identificare e analizzare situazioni complesse, anche ai fini valutativi, di esercitare la riflessione e il pensiero critico per favorire lo sviluppo di idee e soluzioni alternative.

Lo strumento più usato per rilevare l'abilità di risoluzione dei problemi è il *Problem Solving Inventory* sviluppato da Heppner e Petersen (1982) applicabile molteplici contesti.

2.3 Teamwork

La capacità di lavorare in gruppo implica l'abilità di lavorare e cooperare con persone di vari contesti sociali e culturali in modo da raggiungere obiettivi comuni. Al fine di costruire un buon rapporto di lavoro con i pari, è essenziale essere rispettosi verso l'atteggiamento, il comportamento e la convinzione degli altri, assumendo a volte il ruolo di leader e a volte il ruolo di membro del gruppo. Ohland e i suoi colleghi (2012) hanno messo a punto uno strumento, denominato CATME (*Comprehensive Assessment of Team Member Effectiveness*) per misurare l'abilità di *teamwork* e hanno individuato le cinque competenze legate al lavoro di squadra (Ohland et al., 2012).

1. Contribuire al lavoro del team comprende diversi comportamenti come contributi individuali che migliorano la qualità del lavoro.
2. Saper interagire con i colleghi comprende l'ascolto attivo, il chiedere e mostrare interesse verso le idee di altri colleghi, fornire incoraggiamento ed entusiasmo alla squadra.
3. Mantenere il team sulla buona strada comporta il monitoraggio dei progressi ottenuti attraverso il monitoraggio e feedback costruttivi da fornire a ogni membro del gruppo.

4. Avere buone aspettative sulla qualità del lavoro svolto e motivare la squadra al fine di raggiungere risultati ottimali.
5. Avere conoscenze e abilità rilevanti per interpretare i diversi comportamenti ed essere in grado di acquisire nuove competenze a beneficio del team.

2.4 Apprendimento continuo

Nell'acquisizione di competenze e conoscenze, Crick, Broadfoot e Claxton (2004), hanno elaborato il *Lifelong Learning Inventory* mettendo in evidenza, attraverso tale strumento, che gli insegnanti dovrebbero essere in grado di apprendimento autonomo e autoregolato; avere le competenze per cercare informazioni pertinenti da varie fonti ed essere in grado di gestirle in modo efficiente; essere, inoltre, ricettivi a nuove idee e in grado di sviluppare una mente investigativa.

2.5 Leadership

L'abilità di *leadership* implica la capacità degli insegnanti di condurre diverse attività. Gli insegnanti dovrebbero conoscere le teorie di leadership di base che consentano loro di condurre un progetto. È anche essenziale che siano in grado di comprendere il ruolo di un leader e di un membro del gruppo e di essere in grado di svolgerli in modo intercambiabile. Houghton & Neck (2002) hanno sviluppato un questionario di *autoleadership* nel contesto scolastico, denominato *The revised self-leadership questionnaire*.

3. Obiettivi

In considerazione del fatto che la relazione fra apprendimento, conoscenze, competenze, formazione di base e processi decisionali nella progettazione educativa e didattica consentono di individuare ipotesi di ricerca che mettono al centro dell'attenzione le Soft skills (De Pietro, 2019), si è ritenuto necessario definire e delineare esplicitamente quali Soft skills siano principalmente implicate in questo processo. A tale scopo, si è pensato di realizzare un'indagine esplorativa per rilevare e misurare il livello delle Soft skills necessarie per svolgere in maniera efficace la professione di insegnante.

La restituzione di questo dato permetterà di progettare, all'interno dei percorsi di formazione degli insegnanti, attività didattiche mirate al loro potenziamento.

4. Lo strumento di rilevazione

Le cinque Soft skills selezionate ai fini di questa ricerca presentano caratteristiche diverse ma, soprattutto, si collocano su livelli differenti della personalità che l'insegnante professionista dovrebbe possedere, affinché questi, sostiene Michele Pellerey (2017), possa «[...] sollecitare, guidare e sostenere l'attività riflessiva, interpretativa, di concettualizzazione e di sviluppo di abitudini adeguate di governo» del processo di apprendimento-insegnamento.

Il questionario, costruito per un precedente lavoro (De Pietro & Altomari, 2019), è costituito da 70 item. Ogni Soft skill è descritta da 14 items di cui 7 corri-

spondenti a “domande dirette” e sette a “domande indirette”, per la verifica della coerenza della risposta fornita dal campione. Il questionario, in autovalutazione, utilizza una scala Likert a cinque punti, da 1 (per niente d'accordo) a 5 (completamente d'accordo).

4.1 Il “Soft Skills Teacher Questionnaire”

COMUNICAZIONE	
DIRETTI	INDIRETTI
1. Dedico molto tempo ad ascoltare gli altri	26. Evito di dimostrare apprezzamento con i gesti
6. Durante un'attività di formazione mi fa piacere che mi vengano poste domande sull'argomento che sto spiegando	36. Alla fine di una discussione non sempre mi chiedo se gli altri abbiano compreso quello che ho detto
11. Sono disponibile ad accettare critiche e a discuterne	46. A volte ho difficoltà a comprendere le intenzioni dell'altro
21. Scambio le mie idee con gli altri	16. Utilizzo un linguaggio molto ricercato con una terminologia non comune
31. Mi confronto con i diversi punti di vista dei miei interlocutori	51. Non spreco tempo a discutere di problemi che rallentano le attività che mi ero prefissato
41. Utilizzo un linguaggio chiaro e semplice	56. Interagisco con gli altri solo durante i momenti previsti nel mio programma di giornata
61. Sono disponibile ad aiutare gli altri andando oltre l'impegno richiesto	66. Preferisco utilizzare il linguaggio verbale rispetto a quello gestuale

Tabella 1. Soft Skills Teacher Questionnaire. Item per la categoria: comunicazione.

PROBLEM SOLVING	
DIRETTI	INDIRETTI
2. Cerco di prevedere cosa potrebbe accadere prima di eseguire un'attività	17. Quando penso a come gestire un problema, ricorro a schemi già conosciuti
7. Cerco di capire le cause di ogni problema	37. Quando risolvo un problema mi concentro su di esso senza soffermarmi sulle cause che lo hanno prodotto
12. Confronto attentamente diverse soluzioni per risolvere i problemi	47. Quando si presenta un problema metto in atto la prima cosa che mi viene in mente per risolverlo
22. Esamino la situazione problematica cercando di ottenere tutte le informazioni importanti	52. Quando si presenta un problema cerco di risolverlo il più velocemente possibile
32. Riesco a trovare modi nuovi e utili per risolvere un problema	57. Nell'analisi di un problema non mi soffermo molto sui dettagli
42. Quando risolvo un problema, prendo decisioni che in seguito si dimostrano soddisfacenti	62. Quando mi trovo davanti ad una situazione problematica agisco immediatamente senza riflettere a lungo
27. Risolvo le situazioni problematiche intervenendo direttamente sul problema	67. Non penso mai a cosa potrebbe accadere quando risolvo un problema, mi affido al mio istinto

Tabella 2. Soft Skills Teacher Questionnaire. Item per la categoria: problem solving.

TEAMWORK	
DIRETTI	INDIRETTI
3. Partecipo attivamente nei gruppi di studio o di lavoro	18. Prediligo il lavoro individuale
8. Comunico efficacemente e in modo costruttivo quando lavoro in gruppo	28. Prendo in considerazione le opinioni degli altri solo per dimostrare la fondatezza delle mie
13. In un lavoro di gruppo riconosco l'utilità delle diverse prospettive di ogni singolo membro	38. Ho difficoltà a gestire le situazioni conflittuali
23. Favorisco l'instaurarsi di un clima positivo tra i membri del mio gruppo di lavoro o di studio	48. Assumo un ruolo dominante all'interno del mio gruppo
33. Apprezzo i progetti che richiedono lavori di gruppo	53. Quando lavoro in gruppo preferisco non condividere con altri membri i progressi personali
43. In un lavoro di gruppo esprimo agli altri membri le mie impressioni sull'andamento del progetto	58. In un lavoro di gruppo, non ritengo indispensabile integrare il mio lavoro con quello degli altri
63. In un gruppo di lavoro tendo ad affidarmi agli altri colleghi	68. All'interno di un gruppo non esprimo giudizi sul lavoro degli altri

Tabella 3. Soft Skills Teacher Questionnaire. Item per la categoria: teamwork.

LIFELONG LEARNING	
DIRETTI	INDIRETTI
4. Continuo a formarmi dopo aver raggiunto una stabilità lavorativa	19. Preferisco acquisire nuove conoscenze che sprecare tempo a riflettere su quelle pregresse
9. Sono in grado di migliorare il modo in cui faccio le cose	29. Tendo ad apprendere rapidamente piuttosto che soffermarmi a riflettere su conoscenze già possedute
14. Riesco a stabilire connessioni tra cose nuove che imparo e cose che già conosco	39. Non perdo tempo nella formazione, ma mi concentro sull'attività lavorativa
24. Mi interfaccio con gli altri per risolvere i problemi e migliorare la mia conoscenza	49. Mi concentro solo sulle cose che contano davvero
34. Se rimango bloccato in un'attività di apprendimento penso a come e cosa fare per superare la difficoltà	54. Quando incontro un ostacolo nello studio o nel lavoro penso di non essere all'altezza della situazione
44. Metto in discussione le mie conoscenze pregresse	69. Non sono certo della correttezza di una soluzione se non la ho elaborata da solo
64. Le mie idee variano in relazione alle nuove conoscenze acquisite	59. Ritengo necessario approfondire solo le cose che mi interessano realmente

Tabella 4. Soft Skills Teacher Questionnaire. Item per la categoria: lifelong learning.

LEADERSHIP	
DIRETTI	INDIRETTI
5. Uso l'immaginazione per proiettarmi in compiti importanti	20. Sono io a decidere gli obiettivi del gruppo
10. Ho aspettative di successo prima di iniziare una determinata attività	30. In situazioni contrastanti non propongo nessuna soluzione decisiva
15. Tendo a superare le sfide che affronto	40. Se raggiungo l'obiettivo che mi ero prefissato è merito più della casualità che dell'impegno profuso
25. Cerco di prevedere le richieste di ogni membro del gruppo	50. Mi concentro sul raggiungimento degli obiettivi a breve termine piuttosto che su quelli a lungo termine
35. Quando mi pongo degli obiettivi ragiono su quelli a breve a medio e a lungo termine	55. Mi sento in colpa quando non svolgo bene un compito
45. Utilizzo note scritte per organizzare le fasi del lavoro	60. Non mi soffermo sui lati positivi del mio lavoro
65. Mi focalizzo sugli aspetti piacevoli e non su quelli spiacevoli delle mie attività	70. Sono concentrato sugli obiettivi da raggiungere e mi sfuggono le cose che mi piacciono

Tabella 5. Soft Skills Teacher Questionnaire. Item per la categoria: leadership.

5. Il campione

L'indagine è stata svolta su un campione di 774 studenti e studentesse del Corso di Laurea Magistrale quinquennale a ciclo unico di Scienze della Formazione Primaria dell'Università della Calabria negli a.a. 2020/2021 e 2021/2022.

La maggioranza del campione è composto da femmine, nello specifico il 95,1% e il restante 4,9% da maschi. Il 37,2% di studenti è iscritto al terzo anno, il 23,8% al primo anno, il 17,5% al secondo anno, il 16,6% al quinto anno, il 3,5% al terzo e la restante parte (1,4%) è fuori corso. L'intero campione dei partecipanti è di nazionalità italiana e l'età media è di 22 anni (Deviazione Standard = 5,46).

6. Risultati

6.1 Analisi Statistiche Descrittive

Di seguito sono presentate le indagini preliminari del questionario proposto nel presente studio che presuppone dei passaggi ulteriori di validazione dello strumento tramite apposita analisi fattoriale esplorativa prima, e confermativa poi. Allo scopo di effettuare queste analisi in studi futuri sono qui presentate le prime analisi relative alla normalità e all'affidabilità. La Figura 1 è relativa alla curva normale rappresentata dai dati raccolti. Prendendo in considerazione i criteri di Curran, West e Finch (1996) (Asimmetria $> |1|$ = grave non normalità; Curtosi $> |3|$ = moderata non normalità) si può considerare il valore dell'item 58, per quanto riguarda l'asimmetria al limite di una grave non normalità. Sebbene solo un item presenti questi valori, i risultati delle analisi descrittive possono essere considerati affidabili.

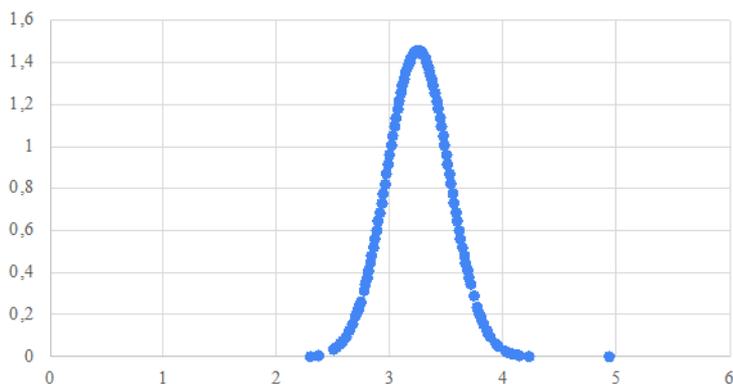


Figura 1. Curva di distribuzione.

6.2 Consistenza interna

Con l'analisi degli item e l'affidabilità, abbiamo esplorato, attraverso il programma statistico SPSS 26, le cinque scale che misurano le Soft Skills per valutare la coerenza del set di item.

Come si può notare nella *Tabella 6*, le scale esaminate mostrano correlazioni corrette item-scala che vanno da un minimo .01 di ad un massimo di .47.

I valori dell'Alfa di Cronbach, compresi tra .52 e .67, dimostrano che gli elementi del questionario presentano un buon grado di affidabilità.

Soft Skills	Numero Item	Affidabilità	Correlazione item-scala
<i>Comunicazione</i>	14	Alpha di Cronbach = .62	Da .05 a .42
<i>Problem Solving</i>	14	Alpha di Cronbach = .67	Da .07 a .46
<i>Teamwork</i>	14	Alpha di Cronbach = .64	Da .01 a .47
<i>Apprendimento continuo e gestione delle informazioni</i>	14	Alpha di Cronbach = .61	Da .10 a .45
<i>Leadership</i>	14	Alpha di Cronbach = .52	Da .01 a .34

Tabella 6. Affidabilità variabili Soft Skills.

6.3 I valori medi delle Soft Skills rilevate

Allo scopo di analizzare il campione preso in considerazione, a seguito delle analisi descrittive relative allo strumento utilizzato e in linea con l'obiettivo primario del presente contributo, in questo paragrafo si riportano i principali risultati rispetto alla percezione, rilevata in autovalutazione, della presenza e del grado delle cinque soft skills prese in considerazione. Si è proceduto, quindi, con l'analisi delle medie di ciascuna Soft skill. La *Figura 2* descrive i dati rilevati per ogni com-

petenza. Come si nota, la Soft skill con maggior impatto, ossia, quella che il campione ritiene di possedere in grado superiore è la *Comunicazione* (3.8). La seconda Soft skill con punteggio più alto è il *Teamwork* (3.77), segue il *Problem Solving* (3.76), la *capacità di apprendimento permanente* (3,68) e infine la *Leadership* (3.65). L'ultimo valore è in linea con l'attuale ruolo degli insegnanti in formazione, non ancora inseriti (se non attraverso le attività di tirocinio) in un contesto scolastico in cui poter prendere decisioni, guidare una classe e esprimere la loro capacità di leadership.

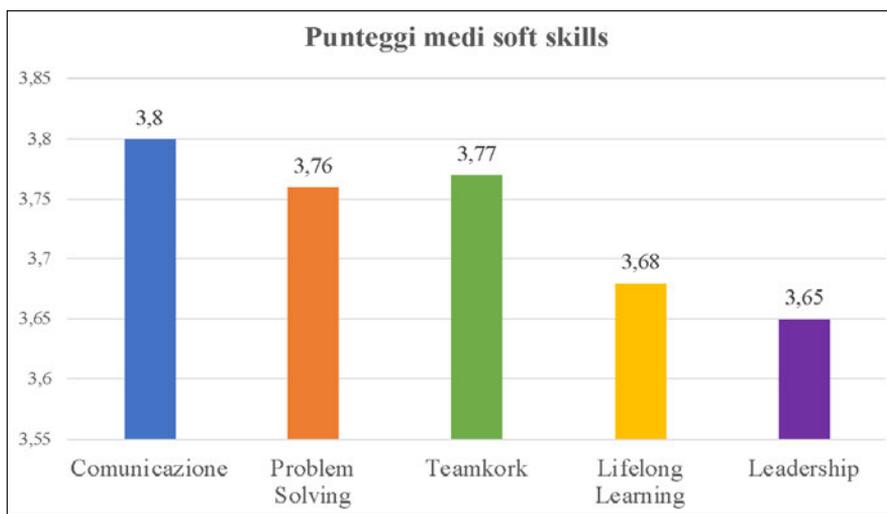


Figura 2. Punteggi medi soft skills rilevate.

8. Discussione e conclusioni

L'indagine ci ha permesso di rilevare la presenza e il grado della percezione delle abilità trasversali di un campione rappresentativo di insegnanti in formazione di scuola di infanzia e di scuola primaria e, nel contempo, ha dimostrato la validità e l'attendibilità dello strumento di rilevazione (questionario) utilizzato.

Riteniamo, pertanto, attendibili i dati relativi all'indagine che sono rappresentativi della popolazione generale essendo il campione considerato sufficientemente ampio. Di conseguenza, il database risulta affidabile e analizzabile.

I risultati ottenuti sono soddisfacenti dal punto di vista dell'autopercezione di questi futuri giovani insegnanti. Questo è da ritenersi un dato positivo in quanto le competenze trasversali, come ampiamente dimostrato, sono considerate essenziali nel processo di apprendimento-insegnamento e quindi è auspicabile che questi insegnanti siano consapevoli dell'importanza e dell'attenzione che dovranno rivolgere agli alunni delle loro classi. Abilità come comunicazione, risoluzione dei problemi, gestione del tempo, lavoro di squadra e leadership (Bunchberger, Campos, Kallos & Stephenson, 2000; Pachauri & Yadav, 2014; Riedler & Eryaman, 2016; Çetin & Ünsal, 2020) sono considerate fondamentali e gli stessi insegnanti percepiti come "eccellenti" mostrano di possedere buone abilità trasversali comportamentali, interpersonali e affettive (Fleischmann, 2013). Relativamente all'obiettivo primario della ricerca e sulla base delle sue premesse, i risultati del presente lavoro sono in linea con studi precedenti che hanno dimostrato che

gli insegnanti in formazione generalmente hanno una visione positiva delle proprie competenze trasversali (Dogan, 2021).

Il questionario può dunque essere proposto come utile strumento per indurre gli insegnanti ad una riflessione sul bagaglio di competenze possedute e sui fabbisogni formativi indispensabili per la crescita personale e professionale. L'accento è posto sulla reale esigenza di collaborazione del gruppo e del singolo. Lavorando infatti, sulla presa di coscienza dell'insegnante, sul suo ruolo all'interno del gruppo, sul suo modo di comunicare e interagire, diventa naturale concentrarsi sui possibili interventi educativi per migliorare il processo di apprendimento-insegnamento, considerando la relazione insegnante-studente come strumento fondamentale e imprescindibile.

Tutto ciò, in accordo con l'approccio completamente nuovo al mondo dell'istruzione voluto dalla *Legge 13 luglio 2015 n. 107*, la "Buona Scuola" (Repubblica Italiana, 2015) che non è soltanto una riforma, ma rimette al centro i due soggetti principali: studenti e docenti che devono essere in grado di dialogare per la partecipazione al processo di apprendimento-insegnamento e restituire a questo un significato concreto.

In conclusione, valorizzare le competenze trasversali nella formazione degli insegnanti e nell'agire didattico quotidiano promuove anche il valore e la cultura della vera inclusione che può essere realizzata soltanto attraverso degli scambi relazionali in grado di valorizzare le differenze e le diversità nel gruppo classe. La riflessione dell'importanza del rapporto pedagogico che si realizza in classe tra tutti i suoi componenti si traduce nella capacità di dialogare e di collaborare, abolendo ogni genere di barriera che si frappone tra alunni con e senza disabilità, tra docenti curricolari e docenti specializzati per le attività di sostegno, verso la concretizzazione del modello di scuola che postula *l'apprendimento universale*.

Riferimenti bibliografici

- Anonimo. (2022). La comunicazione in classe: stile comunicativo del docente ed insegnamento efficace [Prot. 0004412 del 30/04/2022, IV-5 (Uscita)]. Istituto Comprensivo Statale G. Pascoli-Tricase. Retrieved September 30, 2022, from https://www.pascolitricase.edu.it/attachments/article/980/timbro_LA%20COMUNICAZIONE%20IN%20CLASSE.pdf
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione: Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Bucherberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., & Stephenson, J. (Eds.). (2000). *Green paper on teacher education in Europe: High quality teacher education for high quality education and training*. TNTEE. Retrieved September 30, 2022, from <http://www.cep.edu.rs/sites/default/files/greenpaper.pdf>
- Çetin, A., & Ünsal, S. (2020). Mental structures of pre-service teachers regarding values. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eitim Fakültesi Dergisi*, 49, 187–210. Retrieved September 30, 2022, from <https://hdl.handle.net/11672/3281>
- Cinque M (2014). Dalle virtù alle competenze alle Soft skills. In C. Ciappei, & M. Cinque (Eds.), *Soft skills per il governo dell'agire. La saggezza e le competenze prassico-pragmatiche*. Milano: Franco Angeli.
- Crick, R. D., Broadfoot, P., & Claxton, G. (2004). Developing an effective lifelong learning inventory: The ELLI project. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 247–272. <https://doi.org/10.1080/0969594042000304582>
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological methods*, 1(1), 16. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1082-989X.1.1.16>
- Dall'Amico, E., & Verona, S. (2016), *Quali sono le Soft Skill più richieste dalle imprese?*

- Torino: Centro Estero per l'Internazionalizzazione Piemonte. Retrieved September 30, 2022, from <https://epale.ec.europa.eu/sv/node/23857>
- De Pietro, O. (2015). Competenze digitali e professionalità docente. *Topologik*, 18, 112–124. Retrieved September 30, 2022, from http://www.topologik.net/O_De_Pietro_Topologik_Issue_n.18_2015.pdf
- De Pietro, O. (2019). Service Learning e Alternanza Scuola Lavoro: un possibile raccordo per maturare le Soft skills richieste dal mondo del lavoro: Una indagine esplorativa. *Italian Journal of Educational Research*, 22, 157–177, 2019. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/3397>
- De Pietro, O., & Altomari, N. (2019). Uno strumento per misurare le Soft Skills degli insegnanti: risultati di uno studio pilota. *Advances in Social Science and Culture*, 1(2), 245–257. <https://doi.org/10.22158/assc.v1n2p245>
- Dogan, A. (2021). A Study on the Soft Skills of Pre-Service Teachers. *International Journal of Progressive Education*, 17(4), 35–48. Retrieved September 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1308636>
- European Commission (2008). *Il Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved September 30, 2022, from <https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/EQF-Archives-IT.pdf>
- European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion. (2012). *Transferability of skills across economic sectors : role and importance for employment at European level*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2767/40404>
- Fleischmann, E. M. (2013). *Soft skills of excellent teachers in diverse South African schools in the Western Cape* [Doctoral dissertation]. Stellenbosch: Stellenbosch University. Retrieved September 30, 2022, from <http://hdl.handle.net/10019.1/80131>
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books
- Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference, What is the research evidence?. *Interpretations*, 36(2), 27–38. Retrieved September 30, 2022, from https://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard Evidence on Soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Heppner, P. (1988). *The problem solving inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Heppner, P. P., & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of counseling psychology*, 29(1), 66–75. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.29.1.66>
- Houghton, J. D., & Neck, C. P. (2002). The revised self-leadership questionnaire: Testing a hierarchical factor structure for self-leadership. *Journal of Managerial psychology*, 17(8), 672–691. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1108/02683940210450484>
- Isidori, E., Migliori, M., Echazarreta, R. R., & Maulini C. (2015). Il questionario per la rilevazione dei profili pedagogici degli allenatori: un contributo alla ricerca in pedagogia dello sport. *Italian Journal of Educational Research*, 8(14), 141–156. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/1593>
- MIUR (2017). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Retrieved September 30, 2022, from <https://web.archive.org/web/20220210035646/http://www.indicazioni Nazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni-nazionali-e-nuovi-scenari.pdf>
- Ngang, T. K., Yie, C. S., & Shahid, S. A. M. (2015). Quality teaching: Relationship to Soft skills acquisition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1934–1937. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.649>
- Ohland, M. W., Loughry, M. L., Woehr, D. J., Bullard, L. G., Felder, R. M., Finelli, C. J., Layton, R. A., Pomeranz, H. R., & Schmucker, D. G. (2012). The comprehensive assessment of team member effectiveness: Development of a behaviorally anchored rating scale for self-and peer evaluation. *Academy of Management Learning & Education*, 11(4), 609–630. <https://doi.org/10.5465/amle.2010.0177>
- Pachauri, D., & Yadav, A. (2014). Importance of Soft skills in Teacher Education Programme.

- IJERT: International Journal of Educational Research and Technology*, 5(1), 22–25. Retrieved September 30, 2022, from <https://soeagra.com/ijert/ijertmarch2014/5.pdf>
- Pellerey, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. CNOS-FAP. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.cnos-fap.it/node/43705>
- Repubblica Italiana. (2015)., Legge 107 del 13 luglio 2015: Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. *GU Serie Generale*, 162. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>
- Riedler, M., & Eryaman, M. Y. (2016). Complexity, diversity and ambiguity in teaching and teacher education: practical wisdom, pedagogical fitness and tact of teaching. *International Journal of Progressive Education*, 12(3), 172–188. Retrieved September 30, 2022, from <https://ijpe.inased.org/makale/220>
- Schulz, B. (2008). The Importance of Soft skills: Education beyond academic knowledge. *NAWA: Journal of Language and Communication*, 2008(June), 146–154. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.bcsgea.org.bd/wp-content/uploads/2019/11/The-Importance-of-Soft-Skills-Education-beyond-academic-knowledge.pdf>
- Schutz, W. C. (1958). *FIRO: A three-dimensional theory of interpersonal behavior*. Rinehart.
- Tang, K. N. (2018). The importance of Soft skills acquisition by teachers in higher education institutions. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 41(1), 22–27. Retrieved September 30, 2022, from <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/kjss/article/view/234867>
- Vannini, I. (2009). *La qualità nella didattica*. Trento: Erickson