

Sfide socio-emotive nella formazione iniziale degli insegnanti: un'indagine fenomenologica

Socio-Emotional Challenges in Initial Teacher Education: A Phenomenological Inquiry

Rosi Bombieri, Università degli Studi di Verona.

ABSTRACT ITALIANO

La dimensione socio-emotiva nella formazione iniziale degli insegnanti rappresenta un tema cruciale e di crescente interesse sia a livello nazionale sia internazionale. L'articolo presenta un'indagine esplorativa di tipo qualitativo che ha coinvolto 32 aspiranti docenti, con l'obiettivo di indagare la loro esperienza in relazione alle sfide socio-emotive connesse alla pratica professionale. La ricerca ha impiegato l'intervista narrativa in forma scritta e il Metodo Fenomenologico Empirico (MFE) per l'analisi dei dati. Vengono discussi alcuni risultati preliminari, e si traggono indicazioni utili in prospettiva formativa.

ENGLISH ABSTRACT

The socio-emotional dimension in initial teacher education represents a crucial and increasingly relevant topic at both national and international levels. This article presents an exploratory qualitative study involving 32 pre-service teachers, aiming to investigate their experiences of the socio-emotional challenges associated with professional practice. The research employed written narrative interviews and the Empirical Phenomenological Method (EPM) for data analysis. Some preliminary results are discussed, providing insights for future educational and training perspectives.

La dimensione socio-emotiva nella formazione degli insegnanti

Nel contesto italiano, la crescente attenzione rivolta alla dimensione socio-emotiva nelle pratiche educative e didattiche riflette un processo di progressivo consolidamento teorico e istituzionale. La letteratura nazionale di settore offre un ampio quadro di riferimento sul tema (si veda ad esempio Bruzzone, 2023; Cambi, 1996; Cavioni & Grazzani, 2023; Contini, 1992; Iori, 2009; Mortari, 2024; Riva, 2004, Stanzione, 2023), mentre la recente promulgazione della Legge n. 22 del 19 febbraio 2025, incentrata sullo sviluppo delle competenze non cognitive e trasversali, conferma l'assunzione della dimensione emotiva e relazionale come elemento costitutivo dei processi formativi. In ambito internazionale, il costrutto maggiormente diffuso in questo campo è quello del Social Emotional Learning (SEL), definito come il "processo attraverso il quale tutti i giovani e gli adulti acquisiscono e applicano le conoscenze, le competenze e gli atteggiamenti per sviluppare identità sane, gestire le emozioni e raggiungere obiettivi personali e collettivi, provare e mostrare empatia per gli altri, stabilire e mantenere relazioni di supporto e prendere decisioni responsabili e premurose" (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL], n.d.).

Tradizionalmente, la ricerca si è focalizzata sulla promozione di programmi SEL rivolti agli studenti, mentre la formazione dei docenti è rimasta più trascurata, come se le loro competenze socio-emotive fossero date per scontate (Jennings & Greenberg, 2009) (1). La tendenza è stata quella di considerare la formazione come preparazione dei docenti a implementare fedelmente le pratiche di educazione socio-emotiva in classe; solo più di recente è aumentata la consapevolezza dell'importanza di progettare percorsi formativi volti a sviluppare le competenze socio-emotive degli insegnanti stessi (D'Emidio Castion, 2019; Schonert-Reichl, 2017; Stanzione et al., 2024; Valbusa et al., 2022). La rilevanza di tali competenze emerge chiaramente dalle loro ricadute positive: non solo favoriscono il benessere degli studenti e migliorano il clima in classe (Jennings & Greenberg, 2009), ma possono anche contribuire alla prevenzione della dispersione scolastica (Ferrara et al., 2025), una sfida centrale per il sistema educativo contemporaneo (Batini, 2023; Ferrara et al., 2025). Inoltre, sostengono il benessere dei docenti, proteggendoli dal rischio di burnout, particolarmente elevato in questa categoria professionale (Kyriacou, 2001). L'orientamento a un'attenta considerazione di tali aspetti trova conferma anche nel contesto italiano, considerando come la sopra citata Legge n. 22/2025 preveda specifiche iniziative di formazione degli insegnanti. Al contempo, è stato evidenziato come le dimensioni emotive degli aspiranti docenti siano ancora limitatamente esplorate (Ji et al., 2022), e come la ricerca qualitativa possa offrire un contributo significativo a una maggiore comprensione di tale fenomeno (Turner & Stough, 2020). Si sottolinea la necessità di riconsiderare la formazione accademica, promuovendo studi volti a integrare efficacemente le competenze socio-emotive nei curricula universitari (Corcoran & O'Flaherty, 2022; Schonert-Reichl, 2015, 2017).

L'esperienza socio-emotiva degli insegnanti in formazione: una ricerca esplorativa

Il disegno della ricerca

A partire dalle premesse brevemente delineate, è stata progettata una ricerca esplorativa di tipo qualitativo, mirata a indagare l'esperienza, i pensieri e i bisogni degli studenti frequentanti l'ultimo anno del corso di studi in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Verona, in riferimento alle sfide socio-emotive legate alla futura pratica professionale (2). L'obiettivo è stato quello di mettere in luce il vissuto degli studenti, al fine di orientare il miglioramento dell'offerta formativa e sviluppare interventi coerenti con i bisogni emergenti, anche in una prospettiva lifelong, valorizzando l'ascolto della loro voce (Galeotti & Esposito, 2024). Lo studio si è configurato come ricerca educativa, mirando a una finalità formativa, che si concretizza nell'offerta di un'esperienza di apprendimento ai partecipanti, e a una finalità euristica, ovvero la raccolta di dati relativi a tale esperienza utili a rispondere alla domanda di ricerca. In merito alla finalità formativa, sono stati coinvolti come partecipanti gli studenti iscritti all'insegnamento di "Ricerca Partecipata", che ha tra i suoi obiettivi quello di promuovere la comprensione delle modalità di realizzazione di una ricerca partecipata. In linea con tale obiettivo, è stato adottato un approccio partecipativo: sono state condivise con gli studenti tutte le fasi del lavoro di ricerca, ponendo attenzione alla dimensione della loro partecipazione attiva

come opportunità di promuovere competenze euristiche e riflessive. Il docente referente dell'insegnamento ha proposto agli studenti una presentazione dello studio, condivisa insieme al ricercatore che ha condotto l'indagine, chiarendo modalità e carattere volontario della partecipazione, assenza di implicazioni valutative e tutela della riservatezza. È stato approfondito, in un incontro dedicato, il disegno di ricerca, offrendo uno spazio di riflessione volto a mettere in relazione i contenuti teorici affrontati nel corso dell'insegnamento con la loro applicazione operativa nella conduzione di una ricerca empirica. Successivamente, a conclusione della fase di partecipazione degli studenti che hanno aderito allo studio, è stato realizzato un incontro di approfondimento sulla metodologia di analisi dei dati, durante il quale sono stati condivisi i risultati preliminari emersi dalla ricerca. Tale incontro si è configurato come uno spazio di confronto e negoziazione interpretativa, con una duplice finalità: da un lato, evidenziare il valore metodologico della costruzione di risultati condivisi come strumento di rigorosa validazione dei dati; dall'altro, promuovere una riflessione collettiva sui contenuti emersi.

Tali scelte sono legate ad alcuni assunti fondamentali nella formazione iniziale e continua degli insegnanti. La complessità della pratica educativa e didattica richiede di coltivare competenze riflessive e di ricerca che supportino i docenti nell'elaborare risposte sempre uniche e contestuali, all'interno di una realtà dinamica e in continua trasformazione (Mortari, 2007). Le competenze euristiche assumono quindi un ruolo centrale: esse sostengono la costruzione di pratiche didattiche fondate sull'evidenza, favoriscono un'analisi critica dei contesti e promuovono la riflessione sistematica sull'esperienza educativa, elementi indispensabili per generare conoscenza pratica (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Darling-Hammond, 2017; Pritchard, 2002). Le scelte adottate rispetto al coinvolgimento degli studenti riflettono il principio per cui l'apprendimento di tali competenze è strettamente legato alla pratica diretta della ricerca stessa (Mortari, 2009).

Per quanto riguarda l'obiettivo euristico, la domanda di ricerca è stata così definita: "Quali pensieri, esperienze e significati esprimono i futuri insegnanti riguardo alla dimensione socio-emotiva a scuola?". È stato adottato un approccio fenomenologico, mirando a indagare in profondità i vissuti dei partecipanti, avendo cura di dare spazio a un'espressione libera a partire dal loro mondo di significati. Lo strumento per la raccolta dei dati è l'intervista narrativa in forma scritta, articolata nelle seguenti domande aperte: 1) Secondo il tuo punto di vista, quali sono le caratteristiche di un insegnante competente dal punto di vista socio-emotivo?; 2) Quali sfide socio-emotive immagini di poterti trovare ad affrontare nel lavoro di insegnante, considerando il tuo modo d'essere e le esperienze fino ad oggi vissute?; 3) Puoi narrare un episodio vissuto o osservato nel corso del tirocinio/lavoro che consideri sia stato "sfidante" dal punto di vista socio-emotivo?; 4) C'è qualcos'altro che vorresti aggiungere?. Prevedere la narrazione di episodi vissuti in tirocinio o in contesti lavorativi ha permesso di delineare una visione più completa dell'esperienza dei futuri insegnanti, molti dei quali già impegnati in attività professionali a scuola.

La terza domanda, che chiede di narrare episodi emotivamente sfidanti, si colloca nel solco della letteratura sugli incidenti critici, che valorizza l'uso della narrazione di eventi

significativi dell'esperienza professionale in contesti formativi e di ricerca educativa (Flanagan, 1954; Tripp, 1993). Il dispositivo narrativo proposto è orientato ad attivare un processo riflessivo sull'agire professionale, riconducibile alla *reflection-on-action* (Schön, 1983), in linea con approcci pedagogici che attribuiscono valore formativo alla riflessione sulla pratica e sull'esperienza (Salerni & Zanazzi, 2019). I materiali prodotti consentono di esplorare come tale processo prende forma e si articola.

La compilazione dell'intervista è avvenuta in forma autonoma, al di fuori delle attività didattiche curricolari dell'insegnamento. Le risposte, raccolte in forma anonima e non riconducibili all'identità dei partecipanti, sono state caricate direttamente dai partecipanti su una piattaforma dedicata, che prevedeva una sezione specifica per la raccolta del consenso informato. Gli incontri condivisi di approfondimento si sono invece svolti nel corso delle lezioni, in modalità congiunta tra il conduttore della ricerca e il docente referente del corso, poiché ritenuti di utilità formativa per tutti gli studenti.

Nel suo complesso il disegno di ricerca è orientato a integrare i risultati relativi a tutte le domande proposte nell'intervista, al fine di cogliere le relazioni tra rappresentazioni professionali, pensiero riflessivo ed esperienza vissuta. È perseguita, al contempo, una finalità educativa, in quanto il percorso di ricerca è concepito per favorire lo sviluppo di competenze riflessive ed euristiche nei partecipanti, attraverso il collegamento tra i contenuti teorici affrontati nell'ambito dell'insegnamento frequentato e la sperimentazione pratica di una ricerca partecipata, sostenuta da spazi formativi dedicati.

Il Metodo Fenomenologico Empirico

L'analisi dei dati è stata realizzata secondo i principi del Metodo Fenomenologico Empirico (MFE) (Mortari, 2023), che assume come riferimenti fondamentali due concetti della fenomenologia husserliana (Husserl, 1913/2002): l'"essenza concreta", che riguarda le qualità specifiche e contingenti con cui un fenomeno si manifesta nello spazio e nel tempo, e il metodo degli "adombramenti successivi", secondo cui tali qualità particolari possono emergere solo progressivamente, mediante un'attenzione costante al fenomeno che ne garantisca una comprensione quanto più fedele possibile. Nello specifico, i testi prodotti dai partecipanti sono stati raccolti in un unico file testuale e sottoposti a un processo di analisi qualitativa manuale, attraverso i seguenti passaggi: anzitutto, tutti i dati sono stati anonimizzati; i testi sono stati letti ripetutamente e sono state individuate le unità significative; ogni unità significativa è stata tradotta in un'etichetta descrittiva; le etichette descrittive sono state raggruppate in classi di essenze estese di primo livello (o categorie) secondo un principio di comunanza semantica; secondo lo stesso criterio, le categorie di primo livello sono state ulteriormente raggruppate in classi di essenze estese di secondo livello (o macrocategorie), fino alla costruzione del coding system finale. L'intero lavoro di analisi si è caratterizzato per un processo riflessivo e ricorsivo, con un costante ritorno ai dati al fine di assicurare la tenuta del sistema di codifica e la massima fedeltà possibile ai dati originari. È stato inoltre effettuato un *member check* con il docente referente dell'insegnamento, a conoscenza di elementi contestuali rilevanti, contribuendo a un'interpretazione condivisa e alla solidità dei risultati. Il coding system finale esprime una teoria descrittiva del fenomeno indagato, che non pretende di avere una validità

generale, ma permette di comprendere tale fenomeno singolare in profondità, e in tal senso consente di ottenere indicazioni utili anche a realtà contestuali affini (Mortari et al., 2023).

Risultati

Questo contributo presenta e discute una parte dei risultati emersi, ovvero quelli relativi alla terza domanda dell'intervista, volta a raccogliere episodi vissuti sul campo che si sono connotati come sfidanti dal punto di vista socio-emotivo. I risultati presentati dovranno essere letti in relazione all'intero percorso di ricerca, al fine di una comprensione integrata. Hanno partecipato allo studio 32 studenti, e sono stati raccolti complessivamente 33 episodi, in quanto un partecipante ne ha narrati due. Alcuni dati contestuali relativi al focus dell'episodio narrato vengono sinteticamente descritti nella tabella 1.

TAB. 1: FOCUS DEGLI EPISODI

Focus degli episodi narrati	N
Gestione di problematiche comportamentali	9
Difficoltà di gestione della classe	4
Relazioni con i colleghi	3
Situazioni relative ad alunni con diagnosi esplicitata	3
Rapporto con le famiglie	3
Situazioni relative ad alunni con background migratorio	3
Gestione di momenti di fragilità degli alunni	3
Episodi che hanno coinvolto bambini in situazioni familiari difficili	2
Gestione di manifestazioni emotive intense	2
Episodi relativi a difficoltà personali dei partecipanti	1

La tabella 2 mostra il coding system finale: nella prima colonna sono riportate le essenze estese di primo livello (o macrocategorie), nella seconda colonna le relative essenze estese di secondo livello (o categorie). Macrocategorie e categorie sono indicate in ordine decrescente, a partire da quelle rappresentate con maggiore frequenza all'interno dei dati fino a quelle rilevate in misura minore. I dati relativi alla frequenza sono riportati nelle rispettive colonne.

TAB. 2: CODING SYSTEM

Essenze estese di secondo livello (macrocategorie)	Essenze estese di primo livello (categorie)
Il pensare (N= 43)	Riflettere sul proprio agire (N=16)
	Interrogarsi sui vissuti dei bambini (N=7)
	Riflettere sulle dinamiche del contesto educativo (N=7)

	Interrogarsi sulle ragioni sottostanti i comportamenti dei bambini (N=5)
	Ritenere di aver appreso da esperienze sfidanti (N=5)
	Riconoscere la centralità del ruolo del tutor (N=3)
Il sentire (N=41)	Sentirsi emotivamente sopraffatti (N=9)
	Sentirsi in difficoltà (N=8)
	Vivere un carico emotivo difficile (N=6)
	Provare senso di impotenza (N=5)
	Sentire una svalutazione (N=4)
	Provare ansietà (N=2)
	Provare frustrazione (N=2)
	Provare paura (N=2)
	Provare tristezza (N=2)
	Provare rabbia (N=1)
L'agire (N=30)	Attivarsi per garantire buone condizioni emotive (N=7)
	Promuovere la comunicazione (N=7)
	Tentare strategie efficaci (N=6)
	Dedicare attenzione ai segnali emotivi (N=6)
	Cercare supporto (N=4)

Discussione

Riguardo al focus degli episodi (tabella 1), il numero consistente di casi relativi a problematiche comportamentali e più in generale alla gestione della classe conferma quanto ampiamente consolidato in letteratura circa la difficoltà legata al far fronte a simili situazioni nella pratica quotidiana degli insegnanti (Porter, 2020). Al contempo, si osserva come i partecipanti identifichino numerosi altri tipi di esperienze come emotivamente sfidanti. I casi in cui la sfida socio-emotiva coinvolge i colleghi, le famiglie, e ancora le situazioni legate al background migratorio degli alunni, suggeriscono l'importanza di una formazione che sappia supportare i futuri insegnanti non solo nella direzione di adottare uno sguardo sistematico, ma anche nel saper gestire la risonanza emotiva che tale postura sollecita. La ricerca sul SEL ha posto crescente attenzione all'importanza di assumere un approccio integrato e sistematico (Mahoney et al., 2021), capace di mettere in dialogo i diversi protagonisti e livelli implicati nel contesto educativo. Ciò che si vuole qui sottolineare, alla luce dei dati emersi, è che un simile approccio richiede all'insegnante un carico emotivo che necessita di spazi di accompagnamento mirati già a partire dai percorsi di formazione iniziale. Insegnante, alunno, classe, colleghi, scuola, famiglie e comunità compongono insieme una realtà dinamica e interconnessa che attiva risonanze emotive che vanno anzitutto accolte e riconosciute: garantire spazi di confronto e condivisione dei vissuti emotivi sperimentati sul campo diventa occasione di elaborazione e allenamento

rispetto a tale complessità, traducendosi anche in un fattore protettivo per il benessere degli studenti e per mantenere motivazione rispetto alla futura pratica professionale.

Entrando nel vivo del coding system, si osserva come le macrocategorie più frequentemente rappresentate riguardino il pensare e il sentire: i partecipanti si sono soffermati sulla dimensione interiore dell'esperienza, esplicitando a più riprese quali pensieri e quale connotazione emotiva assumeva il proprio vissuto nel corso degli episodi narrati. La riflessione sul proprio agire rappresenta la categoria più rappresentata: tale dato può essere letto alla luce dell'attenzione del corso di studi a coltivare le competenze riflessive degli studenti, che trasversalmente a numerose interviste si interrogano sui significati delle proprie azioni e sulle motivazioni sottostanti. Diverse riflessioni riguardano il porsi domande circa l'appropriatezza dei propri interventi e delle proprie competenze, e il chiedersi se al posto dell'insegnante si sarebbe stati in grado di affrontare adeguatamente la situazione. La riflessività si esprime anche nell'interrogarsi circa le ragioni sottese ai comportamenti dei bambini, e alle dinamiche del contesto, mostrando una propensione ad andare oltre alla dimensione visibile per accedere a una comprensione profonda e larga dei fenomeni educativi, come si può osservare nel seguente estratto.

Ricordo in particolare una lite fra due alunni: uno dei due [...] stava passando un difficile momento in famiglia [...], dal quale, probabilmente, nasceva il suo essere provocatore, non per cattiveria, quanto per bisogno di attenzione. L'altro [...] era uno dei colpevolizzati dell'atto di bullismo dell'anno precedente: sembrava covasse una rabbia e una fragilità dentro sé, tale da non riuscire mai a guardarti negli occhi.

In alcuni casi i partecipanti affermano che, nonostante le difficoltà sperimentate, sentono di aver appreso da episodi sfidanti, riconoscendo come fondamentale il ruolo del tutor di riferimento:

È stato un momento delicato ed è stato molto sfidante e stimolante. Ho dovuto concentrarmi molto e in questo è stato centrale il confronto con la mia tutor che mi ha accompagnato nella comprensione del bambino e del contesto in cui era inserito.

Inizialmente ho cercato di offrire un supporto morale alla bambina e poi ho riferito l'episodio alla tutor [...]. Ritengo che il comportamento della tutor mi sia stato di esempio per comprendere come poter eventualmente agire di fronte a queste situazioni.

Riguardo alla macrocategoria del sentire, le categorie maggiormente rappresentate riguardano il sentirsi in difficoltà, il sentirsi sopraffatti dalle emozioni e il vivere un carico emotivo difficile. In misura minore sono stati nominati in modo più definito precise emozioni e stati d'animo, tra i quali prevale il vissuto di impotenza. Nonostante i limiti legati al numero ridotto di partecipanti allo studio, è possibile tracciare qualche riflessione utile in chiave formativa. La capacità di riconoscere e dare un nome al proprio vissuto emotivo è posta al cuore della competenza emotiva (Iori, 2010; Mortari, 2017). Tra le aree di competenza individuate secondo il costrutto del SEL, l'autoconsapevolezza emotiva gioca un ruolo centrale in relazione a tutte le altre: saper riconoscere e nominare le diverse sfumature del proprio sentire rappresenta un passo imprescindibile per poterle regolare,

per poterle riconoscere nell'altro, per costruire relazioni positive e prendere decisioni responsabili. Considerando il senso di sopraffazione emotiva, l'incertezza e la fatica emerse talvolta anche nel far fronte all'espressione di momenti di fragilità degli alunni, è possibile ipotizzare che prevedere spazi formativi dedicati a riconoscere e dare un nome alle risonanze emotive che la vita in classe sollecita permetterebbe di dare rinnovato senso alle difficoltà e alle esperienze sfidanti sperimentate. Valorizzare, lungo il percorso accademico, attività formative che sappiano offrire spazi di autocomprendensione emotiva (Mortari, 2017) si considera in tal senso una risorsa preziosa.

Va al contempo sottolineato come emerga una considerevole proattività anche in situazioni che hanno messo duramente alla prova: nella macrocategoria relativa all'agire, si evidenzia come gli studenti si siano attivati per garantire buone condizioni emotive, sostenere una comunicazione positiva e tentare strategie efficaci. Da notare anche la propensione a dedicare attenzione ai segnali emotivi, attivando competenze osservative in relazione agli aspetti non verbali, e il riconoscere i propri limiti cercando supporto ove necessario:

In questo specifico episodio la bambina era appoggiata con la testa sul banco e non alzava lo sguardo da una decina di minuti; io mi sono avvicinata per chiederle come stava e per provare a comprendere il motivo del suo comportamento. La bambina non ha alzato lo sguardo per un po', fino a quando le ho chiesto se volesse disegnare per raccontarmi come si sentiva, sapendo che il disegno è un'attività che apprezza molto.

[...] Inizialmente mi sono spaventata e mi sono sentita colpevole per aver creato in lei questa reazione, e non riuscendo a calmarla mi sono sentita anche impotente. Successivamente la tutor mi ha spiegato che lei non ama le domande dirette e che queste le provocano una reazione negativa. Nei giorni seguenti quindi ho cercato di evitare questo approccio e ho trovato modi diversi per riuscire a coinvolgerla nelle attività.

L'osservazione, la riflessività, insieme al supporto tutoriale, rappresentano una bussola che guida gli studenti a intervenire in modo proattivo e a cogliere la dimensione costruttiva nell'affrontare episodi sfidanti. Al contempo, si rileva un carico emotivo che suggerisce la necessità di proposte formative mirate, con particolare attenzione allo sviluppo dell'autoconsapevolezza emotiva. In questa direzione si collocano contributi che valorizzano la riflessività (Mortari, 2015), propongono approcci ispirati alla mindfulness (Jennings et al., 2017) e riconoscono il valore degli apporti psicoanalitici nell'esplorazione delle dimensioni inconsce della pratica educativa (Biondo et al., 2022; Hernández Díaz, 2022).

Come anticipato nella sezione relativa al disegno di ricerca, i risultati preliminari emersi sono stati condivisi con i partecipanti durante un incontro di approfondimento dedicato: la restituzione dei risultati ha rappresentato per studenti e ricercatori un'occasione di riflessione su di sé e sulle proprie esperienze, configurandosi come un momento significativo di autoformazione rispetto allo sviluppo delle competenze socio-emotive.

Conclusioni

Pur basandosi su un numero ridotto di partecipanti e su una singola realtà contestuale, lo studio contribuisce allo sviluppo della comprensione in un campo cruciale e di crescente interesse, ancora limitatamente esplorato dal punto di vista qualitativo.

Nel complesso, le criticità evidenziate rispetto alle dinamiche emotive emergenti in classe trovano conferma nei risultati emersi da una precedente analisi mirata a indagare le sfide socio-emotive che gli stessi studenti immaginano di dover affrontare nella futura pratica professionale (Bombieri & Bevilacqua, 2023): prima ancora di diventare insegnanti, gli studenti sperimentano una molteplicità di situazioni critiche, seppur in condizioni protette; al contempo, si aspettano di incontrare tali sfide nella futura pratica professionale, sentendosi ancora impreparati nell'affrontarle. Tali risultati sottolineano l'esistenza di un bisogno di supporto e formazione ancora poco riconosciuto nei percorsi di formazione iniziale, ma al contempo fortemente avvertito dagli studenti. Le indicazioni finora evidenziate potranno essere ulteriormente approfondite attraverso l'integrazione con i dati emersi nel complessivo percorso di ricerca, attualmente in corso, che consentirà di esplorare le tensioni tra le rappresentazioni dell'insegnante socio-emotivamente competente e l'esperienza vissuta, evidenziando le relative implicazioni formative.

In conclusione, si sottolinea la necessità di ulteriori sviluppi della ricerca, ripensando la formazione socio-emotiva come parte integrante, e non accessoria, della professionalità docente (Murano et al., 2019). Investire fin dai percorsi iniziali nello sviluppo delle competenze socio-emotive costruisce le basi per la futura pratica professionale, risulta particolarmente prezioso in relazione ai primi anni di attività, che rappresentano una fase estremamente delicata (OECD, 2019), e sostiene lo sviluppo continuo delle competenze lungo l'intera carriera, in un'ottica di lifelong learning.

Note degli autori

L'autore ringrazia la prof.ssa Alessia Bevilacqua per il prezioso supporto.

Note

(1) Nel testo si ricorre al maschile sovraesteso per ragioni di sintesi stilistica.

(2) In questo contributo vengono presentati alcuni risultati del percorso di ricerca. Un'altra parte del corpus è già stata oggetto di analisi e pubblicazione (Bombieri & Bevilacqua, 2023). I sottoparagrafi sul disegno di ricerca e sul Metodo Fenomenologico Empirico riprendono alcuni aspetti illustrati nella sezione metodologica di Bombieri e Bevilacqua (2023). L'analisi integrata dell'intero corpus dei dati è tuttora in corso.

Riferimenti bibliografici

Batini, F. (2023). Un panorama lunare: la dispersione scolastica. *RicercaZione*, 15(1), 19-31. <https://doi.org/10.32076/RA15101>

Biondo, D., Patalano, R., & Rotondo, C. (2022). *Psicoanalisi a scuola. Valutare e prevenire la dispersione scolastica*. Vecchiarelli Editore.

- Bombieri, R., & Bevilacqua, A. M. A. (2023). Socio-emotional challenges: Giving voice to pre-service teachers. In M. del Mar Molero Jurado, M. del Mar Simón Márquez, J. J. Gázquez Linares, P. Molina Moreno, & S. Fernández Gea (Eds.), *Nuevos enfoques de aproximación a la investigación e intervención en contextos educativos* (pp. 483–493). Dykinson.
- Bruzzone, D. (2022). *La vita emotiva*. Scholé-Morcelliana.
- Cambi, F. (1996). *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*. Armando.
- Cavioni, V., & Grazzani, I. (2023). L'apprendimento sociale ed emotivo: teorie e buone pratiche per promuovere la salute mentale a scuola. Il Mulino.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL]. (n.d.). *Fundamentals of SEL*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational researcher*, 28(7), 15-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X028007015>
- Corcoran, R. P., & O'Flaherty, J. (2022). Social and emotional learning in teacher preparation: Pre-service teacher well-being. *Teaching and Teacher Education*, 110, 103563. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103563>
- Contini, M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. La Nuova Italia.
- Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators*. JosseyBass.
- D'Emidio-Caston, M. (2019). Addressing social, emotional development, and resilience at the heart of teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 46(4), 116-149. <https://www.jstor.org/stable/26841579>
- Ferrara, G., Pedone, F., & Moscato, M. (2025). Emotional intelligence, coping, and teachers' beliefs: keys to preventing school dropout. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 25(2), 248–264. <https://doi.org/10.36253/form-17634>
- Flanagan, J. C. (1954). *The critical incident technique*. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327–358. <https://doi.org/10.1037/h0061470>
- Galeotti, G., & Esposito, G. (2024). A Student Voice Approach in Work-Related Learning. From Lesson-Learned in Secondary School to Suggestions for Higher Education. *Employability & Competences*, 175. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/55501/9788864536729.pdf?sequence=1#page=193>
- Hernández Díaz, A. (2022). L'intuizione emotivo-cognitiva a scuola: un glossario. In E. Marchiori & A. Moroni (Eds.), *Ascolto educativo. Interazioni tra psicoanalisi, pedagogia e clinica dell'età evolutiva* (pp. 115-140). Linea.
- Husserl, E. (2002). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica* (Vol. 1). Einaudi.
- Iori, V. (Ed.). (2009). *Il sapere dei sentimenti*. FrancoAngeli.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of educational psychology*, 109(7), 1010. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>

Ji, Y., Oubibi, M., Chen, S., Yin, Y., & Zhou, Y. (2022). Pre-service teachers' emotional experience: Characteristics, dynamics and sources amid the teaching practicum. *Frontiers in Psychology*, 13, 968513. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.968513>

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>

Legge 19 febbraio 2025, n. 22, Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive e trasversali nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti nonché nei percorsi di istruzione e formazione professionale. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale n. 54, 5 marzo 2025. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2025/03/05/25G00029/SG>

Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, 76(7), 1128. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000701>

Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*. Carocci.

Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Carocci.

Mortari, L. (2015). Emotion and education: Reflecting on the emotional experience emotion and education. *European Journal of Educational Research*, 4(4), 157-176. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.4.4.157>

Mortari, L. (2017). *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*. Raffaello Cortina Editore.

Mortari, L. (2023). *Fenomenologia empirica*. Il Nuovo Melangolo.

Mortari, L. (2024). *Emozioni e virtù. Educazione affettiva, educazione etica*. Raffaello Cortina Editore.

Mortari, L., Valbusa, F., Ubbiali, M., & Bombieri, R. (2023). The empirical phenomenological method: Theoretical foundation and research applications. *Social Sciences*, 12(7), 413. <https://doi.org/10.3390/socsci12070413>

Murano, D., Way, J. D., Martin, J. E., Walton, K. E., Anguiano-Carrasco, C., & Burrus, J. (2019). The need for high-quality pre-service and inservice teacher training in social and emotional learning. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(2), 111-113. <https://doi.org/10.1108/JRIT-02-2019-0028>

OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

Porter, L. (2020). *Student behaviour: Theory and practice for teachers*. Routledge.

Pritchard, I. A. (2002). Travelers and trolls: Practitioner research and institutional review boards. *Educational Researcher*, 31(3), 3-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X031003003>

Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascolto delle emozioni*. Guerini.

Salerni, A., & Zanazzi, S. (2019). Riflettere per analizzare e valutare un'esperienza formativa: Il ruolo del confronto tra pari [Reflecting to analyze and evaluate a formative experience]. In P. Lucisano & A. M. Motti (Eds.), *Training actions and evaluation processes* (pp. 373–382). Collana SIRD. https://sfera.unife.it/retrieve/e309ade4-959c-3969-e053-3a05fe0a2c94/Salerni_Riflettere-per-analizzare.pdf

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The future of children*, 27(1), 137-155. <https://www.jstor.org/stable/44219025>

Schonert-Reichl, K. A., Hanson-Peterson, J. L., & Hymel, S. (2015). SEL and preservice teacher education. In J. A. Durlak (Ed.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 406-421). Guilford Publications.

Stanzione, I. (2023). Contesti educativi e supporto agli aspetti emotivi nel lavoro: un'indagine qualitativa sul ruolo delle competenze socio-emotive nella pratica professionale. *Italian journal of educational research*, 31, 025-037. <https://doi.org/10.7346/sird-022023-p25>

Stanzione, I., Szpunar, G., & Femminini, A. (2024). Social and emotional skills for educational professionals success and work well-being. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 24(1), 225-241. <https://doi.org/10.36253/form-15348>

Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgement*. Routledge.

Turner, K., & Stough, C. (2020). Pre-service teachers and emotional intelligence: A scoping review. *The Australian Educational Researcher*, 47(2), 283-305. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00352-0>

Valbusa, F., Bombieri, R., Traina, I., Silva, R., Bevilacqua, A., & Ubbiali, M. (2022). Le competenze socio-emotive degli insegnanti: importanza, formazione e sfide educative. *RicercaZione*, 14(2), 41-56. <https://doi.org/10.32076/RA14205>