
SEL4Teachers: competenze socio-emotive per lo sviluppo professionale dei docenti specializzati¹

Asja Mallus,² Daniele Bullegas³ e Antonello Mura⁴

Sommario

La formazione in servizio dei docenti specializzati costituisce oggi uno spazio particolarmente proficuo per promuovere competenze socio-emotive e per creare occasioni atte a intercettare precocemente bisogni professionali connessi alla gestione di relazioni, emozioni e conflitti nei contesti scolastici.

Muovendo dalle più recenti prospettive sulla professionalità docente e sul *Social and Emotional Learning* (SEL), il presente contributo presenta i primi esiti di uno studio pilota finalizzato alla sperimentazione del programma di formazione *SEL4Teachers*, progettato come dispositivo riflessivo e implementato all'interno di una *Virtual Community of Practice*. L'indagine restituisce le percezioni dei partecipanti rispetto agli effetti del programma, evidenziando un rafforzamento della consapevolezza emotiva, un miglioramento delle capacità di regolazione delle emozioni e una maggiore padronanza nella gestione delle dinamiche relazionali. I risultati suggeriscono come il programma *SEL4Teachers* abbia sostenuto processi di sviluppo professionale fondati sulla condivisione fra pari, sul dialogo riflessivo e sul riconoscimento del valore educativo delle emozioni nell'agire didattico.

Parole chiave

Apprendimento socio-emotivo, Sviluppo professionale, Comunità di pratica virtuali, Approccio mixed-method.

¹ L'intero contributo è frutto della riflessione condivisa e del lavoro congiunto degli autori e dell'autrice. In particolare, Antonello Mura e Daniele Bullegas hanno curato in egual misura le sezioni *Competenze socio-emotive e professionalità docente: il contributo del Social and Emotional Learning* e *Discussione*; Antonello Mura e Asja Mallus hanno curato in egual misura la sezione *Comunità di pratica e formazione dei docenti: il programma SEL4Teachers*; Asja Mallus e Daniele Bullegas hanno redatto in egual misura le sezioni *Metodologia e Risultati*. Le *conclusioni* sono state infine curate congiuntamente dagli autori e dall'autrice.

² Phd candidate, Università degli Studi di Foggia.

³ Ricercatore, Università degli Studi di Cagliari.

⁴ Professore ordinario, Università degli Studi di Cagliari.

SEL4Teachers: Socio-emotional competencies for Support Teachers' Professional Development⁵

Asja Mallus,⁶ Daniele Bullegas⁷ and Antonello Mura⁸

Abstract

In-service professional development for support teachers is a promising setting for fostering socio-emotional competencies. It also creates opportunities to identify early professional needs related to managing relationships, emotions, and conflict in school settings.

Building on recent perspectives on teacher professional development and *Social and Emotional Learning* (SEL), this paper presents initial findings from a pilot study testing the *SEL4Teachers* programme. The programme was designed to support reflective practice and was delivered through a Virtual Community of Practice. The study reports participants' perceptions of its effects, highlighting stronger emotional awareness, improved emotion-regulation skills, and greater confidence in managing relational dynamics. Overall, the findings suggest that *SEL4Teachers* supported professional learning through peer sharing, reflective dialogue, and the recognition of emotions as an educational resource in teaching practice.

Keywords

Social and Emotional Learning, Professional Development, Virtual Communities of Practice, mixed method approach.

⁵ The entire contribution is the result of shared reflection and the joint work of the authors. In particular, Antonello Mura and Daniele Bullegas equally authored the sections *Socio-emotional competencies and the teaching profession: the contribution of Social and Emotional Learning and Discussion*; Antonello Mura and Asja Mallus equally authored the section *Communities of practice and teacher training: the SEL4Teachers program*; Asja Mallus and Daniele Bullegas equally authored the sections *Methodology* and *Results*. The conclusions were finally jointly written by the authors.

⁶ PhD Candidate, University of Foggia.

⁷ Researcher, University of Cagliari.

⁸ Full Professor, University of Cagliari.

Competenze socio-emotive e professionalità docente: il contributo del *Social and Emotional Learning*

Nel panorama educativo contemporaneo, l'agire professionale dei docenti è caratterizzato da livelli crescenti di complessità emotiva e relazionale, che incidono significativamente sulla gestione delle dinamiche socio-relazionali e sulla qualità dell'azione didattica.

Alla luce di tali trasformazioni, competenze quali il riconoscimento e la regolazione delle emozioni, la comunicazione efficace, la gestione dei conflitti e l'assunzione di decisioni consapevoli non possono essere considerate semplici abilità accessorie o risorse individuali, ma devono essere concepite come dimensioni strettamente intrecciate ai processi di insegnamento-apprendimento e allo sviluppo professionale del docente (Hargreaves, 1998; Jennings e Greenberg, 2009; Mura, de Anna e Gaspari, 2015; Mura, Zurru e Tatulli, 2019).

Negli ultimi anni, la crescente consapevolezza della loro importanza ha portato allo sviluppo di un settore di ricerca e di intervento noto come *Social and Emotional Learning* (SEL) (Bombieri, 2021; Cavioni e Grazzani, 2023; Durlak et al., 2025; Mahoney et al., 2021; Weissberg et al., 2015).

Il *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL) definisce il SEL come un processo attraverso il quale giovani e adulti sviluppano e applicano competenze, conoscenze e atteggiamenti riconducibili a cinque aree chiave: consapevolezza di sé, autoregolazione, consapevolezza sociale, competenze relazionali e capacità di prendere decisioni responsabili (CASEL, 2022).

In riferimento alla formazione degli insegnanti, il modello CASEL consente di leggere le competenze socio-emotive come dimensioni costitutive della professionalità docente, che si costruiscono e si trasformano nell'interazione con i contesti educativi (Collie et al., 2025; Kaplan e Göl-Güven, 2026; Mura, Bullegas e Mallus, 2023; Savina, Fulton e Beaton, 2025).

A livello sistemico, l'integrazione del *Social and Emotional Learning* nelle scuole apporta benefici significativi agli studenti, migliorando la regolazione delle emozioni, la motivazione e il rendimento scolastico. Un ambiente educativo capace di valorizzare tali competenze favorisce relazioni positive tra allievi e docenti, con un impatto diretto sulla qualità dell'apprendimento e sul clima emotivo della classe (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017).

Su un piano complementare, elevati livelli di competenze socio-emotive nei docenti si associano a una maggiore soddisfazione lavorativa e a una gestione più efficace della classe, con una conseguente diminuzione del rischio di *burnout* (Oliveira et al., 2021). Un clima scolastico positivo, supportato da relazioni sane, contribuisce, inoltre, a migliorare l'efficacia dell'insegnamento e il benessere generale (Jennings e Greenberg, 2009).

Tali benefici assumono una valenza ancora più rilevante per gli insegnanti specializzati nel sostegno didattico agli alunni in situazione di disabilità; tale ruolo richiede, infatti, una continua modulazione emotiva e relazionale all'interno di contesti educativi sempre più complessi (d'Alonzo, 2020; Mura, 2015; Pavone, 2014; Pavone e Mura, 2024).

In questa prospettiva, i docenti specializzati rivestono un ruolo strategico e multidimensionale: da un lato, mettono in atto competenze metodologico-didattiche finalizzate a rispondere in modo efficace alle fragilità e ai bisogni educativi degli alunni con disabilità; dall'altro, la loro azione si configura come un lavoro di raccordo e di coordinamento tra scuola, famiglia e servizi territoriali, che richiede elevate capacità comunicative, collaborative e di interazione con molteplici attori. Questa posizione li espone a sfide professionali, che rendono imprescindibile lo sviluppo di competenze socio-emotive avanzate, fondamentali per favorire l'inclusione, la partecipazione attiva e i percorsi di emancipazione individuale e sociale (Bullegas, Mallus e Mura, 2024; Mura e Zurru, 2021).

Nonostante le evidenze scientifiche a favore della formazione socio-emotiva, gli interventi rivolti direttamente agli insegnanti rimangono ancora piuttosto limitati, tanto da non essere previsti nei percorsi di formazione di base e specialistici dei docenti (Bullegas, Mallus e Mura, 2024; Duane et al., 2025; Jennings e Greenberg, 2009; Kaplan e Göl-Güven, 2026).

Quando presenti nella formazione in servizio, tali interventi risultano spesso orientati secondo logiche trasmissive e finalizzati all'apprendimento di strategie operative o alla promozione del SEL come pratica da applicare in classe, finendo per trascurare la dimensione riflessiva della formazione docente (Corcoran e O'Flaherty, 2022; Kasperski e Hemi, 2024; Martinsone e Damberg, 2017).

Ne consegue una ridotta attenzione ai processi attraverso i quali gli insegnanti elaborano i propri vissuti emotivi, ridefiniscono la propria identità professionale e costruiscono significati condivisi rispetto all'agire educativo. In tale scenario, dunque, si rende necessario elaborare dispositivi formativi capaci di assumere il *Social and Emotional Learning* non solo come insieme di competenze da promuovere, ma anche come cornice teorico-metodologica per lo sviluppo della professionalità docente.

A partire da tali considerazioni, il presente studio si propone il fine di esplorare il contributo del programma *SEL4Teachers* come dispositivo formativo per la rielaborazione dell'esperienza professionale, analizzando in che modo l'apprendimento socio-emotivo possa sostenere i processi interpretativi, relazionali e decisionali che qualificano la professionalità degli insegnanti specializzati.

Comunità di pratica e formazione dei docenti: il programma *SEL4Teachers*

Come anticipato, l'integrazione delle competenze socio-emotive nei percorsi di formazione degli insegnanti rappresenta un presupposto necessario per promuovere traiettorie di crescita e di sviluppo professionale. In questa prospettiva, la formazione in servizio dei docenti deve configurarsi come uno spazio di rielaborazione critica dell'esperienza, finalizzato a generare nuove consapevolezze. Lo sviluppo professionale, infatti, si realizza attraverso forme di apprendimento riflessivo, capaci di valorizzare i saperi maturati nella pratica, orientando i docenti verso modelli di azione più consapevoli, intenzionali e partecipati (Fabbri, 2007; Harvey et al., 2025; Korthagen, 2010; Taylor, 2015).

In risposta a tali esigenze, le *Comunità di Pratica* (Wenger, 1998) rappresentano ambienti privilegiati per l'apprendimento professionale, poiché favoriscono la valorizzazione del sapere esperienziale dei docenti attraverso processi di confronto, negoziazione e costruzione condivisa di significati. All'interno di tali contesti, l'analisi collettiva delle esperienze educative crea le condizioni per lo sviluppo di conoscenze situate e di repertori metodologici comuni, sostenendo la costruzione di identità professionali dinamiche e riflessive (Chalmers e Keown, 2006; Wang e Fan, 2025; Wenger et al., 2002).

Le *Virtual Communities of Practice* (VCoP) ne costituiscono l'evoluzione naturale nell'ecosistema digitale, potenziando le possibilità di interazione sociale e di apprendimento collaborativo attraverso l'impiego di ambienti multimediali e multimodali (Kirschner e Lai, 2007; Stern et al., 2015). La possibilità di integrare momenti sincroni e asincroni permette, da una parte, l'espansione dei tempi e degli spazi dell'apprendimento e, dall'altra, l'attivazione di processi di rielaborazione più distesi e riflessivi, favorendo la partecipazione progressiva e l'elaborazione condivisa dell'esperienza professionale. In tali contesti, la multimedialità e la multimodalità dei linguaggi (testuali, audiovisivi, narrativi) non si configurano come meri supporti tecnologici, ma come dispositivi di mediazione capaci di sostenere e orientare la costruzione di significati, il confronto tra prospettive eterogenee e la negoziazione di repertori di pratiche didattiche (Holmes, 2013; McConnell et al., 2013).

Quando orientate esplicitamente all'elaborazione delle dimensioni emotive e relazionali dell'esperienza scolastica, le VCoP possono delinearci come «dispositivi di significazione», nei quali la condivisione dei vissuti emotivi diviene oggetto di riflessione critica e di rielaborazione collettiva da parte dei docenti. In tali ambienti, la dimensione comunitaria favorisce un clima non giudicante e di sostegno reciproco, che permette ai partecipanti di condividere difficoltà, dilemmi professionali e strategie educative, promuovendo processi di apprendimento trasformativo fondati sul confronto tra prospettive eterogenee (Bowles, Al-Muhtadi e Kaviani, 2026; Ghamrawi, 2022; Lahey, 2024). Il dialogo tra pari e la pluralità di punti di vista contribuiscono, in tal senso, alla costruzione di

un'identità professionale capace di integrare in modo coerente le dimensioni cognitive, emotive e relazionali dell'agire educativo (Damico, McKinzie-Bennet e Fulchini, 2018; Dickson et al., 2024; Kimber, Skoog e Sandell, 2013).

Muovendosi all'interno di tale quadro teorico, il programma *SEL4Teachers* si delinea come un dispositivo formativo sviluppato all'interno di una *Comunità di Pratica Virtuale*, finalizzato a favorire processi di apprendimento collaborativo e di sviluppo professionale. Il programma si fonda sull'idea che l'esperienza quotidiana dei docenti — soprattutto quando attraversata da situazioni problematiche o vissuti emotivamente densi — possa costituire il punto di avvio di traiettorie di apprendimento, capaci di generare nuove chiavi di lettura dell'agire educativo.

In questa prospettiva, il dispositivo agisce sulle dimensioni intrapersonali, interpersonali e decisionali delineate nel modello CASEL, attraverso un ciclo ricorsivo di analisi, apprendimento, azione e valutazione, che si qualifica come un processo dinamico di elaborazione dell'esperienza. *L'analisi* consente ai docenti di problematizzare i propri vissuti professionali; *l'apprendimento* introduce cornici interpretative e strumenti concettuali; *l'azione* permette la sperimentazione consapevole di pratiche educative; la *valutazione*, infine, sostiene una rielaborazione critica che riattiva il ciclo, generando nuove domande di senso e ulteriori bisogni formativi (Mura, Bullegas e Mallus, 2023).

Il programma *SEL4Teachers* si struttura attorno a cinque focus tematici, corrispondenti alle competenze socio-emotive individuate dal modello CASEL. Tali nuclei si articolano, a loro volta, in otto moduli didattici, organizzati in differenti unità di apprendimento,⁹ progettate in modalità sincrona e asincrona, finalizzate a generare confronto tra pari e a sostenere la sperimentazione guidata di pratiche SEL nei contesti scolastici di riferimento (cfr. tabella 1).

Tabella 1

L'articolazione del programma *SEL4Teachers*

Modulo didattico	Obiettivo formativo	Unità di apprendimento e attività principali
Avvio delle attività	Introduzione al <i>Social and Emotional Learning</i> .	Aspettative iniziali; introduzione teorica alle cinque competenze SEL; visione di video e partecipazione a forum (asincrono).
Consapevolezza di sé	Riconoscimento e comprensione dei propri vissuti emotivi e del loro impatto sull'agire educativo.	Analisi di case <i>stories</i> ad alta densità emotiva; discussione guidata dei materiali teorici; avvio del diario emotivo personale come strumento di elaborazione dell'esperienza (asincrono).

⁹ Gli otto moduli didattici possono essere declinati in una pluralità di unità di apprendimento in relazione alla variabilità delle situazioni contestuali e dei differenti bisogni formativi dei partecipanti.

Autoregolazione	Gestione intenzionale delle emozioni e degli stati affettivi nelle situazioni educative complesse.	Condivisione mediata delle esperienze di diario; <i>case studies</i> su stress, frustrazione e gestione delle emozioni intense; approfondimento teorico; integrazione e rielaborazione del diario emotivo (asincrono).
Integrazione delle competenze intrapersonali	Rielaborazione e <i>transfer</i> delle competenze intrapersonali nella pratica professionale.	<i>Circle time</i> con <i>flashcards</i> tematiche; analisi trasversale dei diari emotivi; riflessione sulle ricadute delle competenze intrapersonali nelle pratiche scolastiche; video-stimolo e forum asincrono.
Consapevolezza sociale	Comprensione delle emozioni altrui e delle dinamiche relazionali nei contesti educativi.	Discussione dei materiali teorici; analisi di casi centrati su empatia, ascolto e riconoscimento dell'altro; prosecuzione del diario emotivo con focus sulle dinamiche relazionali (asincrono).
Competenze relazionali	Costruzione e gestione intenzionale delle relazioni educative e professionali.	Analisi dei diari con attenzione alle dinamiche intersoggettive; <i>case studies</i> su comunicazione, collaborazione e gestione del conflitto; approfondimento teorico; integrazione del diario (asincrono).
Integrazione delle competenze interpersonali	Rielaborazione e <i>transfer</i> delle competenze sociali e relazionali nell'agire educativo.	<i>Circle time</i> con <i>flashcards</i> ; condivisione e rielaborazione collettiva dei diari; analisi delle pratiche scolastiche in chiave relazionale; video-stimolo e forum asincrono.
<i>Decision making</i> responsabile	Trasferimento delle competenze socio-emotive nelle scelte educative e didattiche	Discussione di sintesi del percorso; <i>transfer</i> delle competenze nella pratica didattica; individuazione di strategie operative per l'integrazione del SEL in classe; riflessione finale sul posizionamento professionale.

I moduli sono finalizzati ad accompagnare i docenti in un processo progressivo di sviluppo professionale, favorendo l'integrazione consapevole delle pratiche di apprendimento socio-emotivo nell'azione educativa quotidiana. In tal modo, la comunità di pratica virtuale si configura come spazio dialogico e generativo, entro cui è possibile produrre significati condivisi, negoziare repertori di pratiche e consolidare modalità di interpretazione dell'esperienza professionale coerenti con le competenze socio-emotive (Bullegas, Mallus e Mura, 2024).

Il percorso sollecita una riflessione approfondita sulle dinamiche emotive che attraversano l'azione educativa, con l'obiettivo di favorire l'acquisizione di una maggiore consapevolezza degli stati emotivi e dei processi cognitivi. Tale lavoro comprende l'identificazione dei principali fattori di attivazione emotiva,

l'analisi delle reazioni comportamentali e la capacità di esprimere ed elaborare le emozioni in modo intenzionale, regolato e coerente con le situazioni. In questa prospettiva, i docenti sono posti nella condizione di riconoscere il ruolo che le emozioni possono assumere — in senso facilitante o disfunzionale — nella gestione della classe, nella relazione educativa con gli studenti e nei rapporti con i colleghi.

Al contempo, il percorso promuove una rilettura intenzionale delle dinamiche socio-relazionali che attraversano l'esperienza scolastica, potenziando nei docenti la capacità di riconoscere e di comprendere le emozioni altrui, di modulare consapevolmente la comunicazione e di costruire relazioni significative fondate sull'ascolto, sull'empatia e sul rispetto reciproco. Un ulteriore asse di lavoro riguarda l'integrazione dell'educazione socio-emotiva nelle pratiche didattiche quotidiane.

In questa direzione, come sintetizzato nella tabella 1, il programma offre strategie e strumenti operativi per progettare interventi educativi capaci di rispondere ai bisogni affettivi e relazionali degli studenti e di promuovere ambienti di apprendimento coesi, partecipativi e orientati allo sviluppo armonico della persona.

L'approccio metodologico adottato combina momenti informativi, formativi ed esperienziali, articolandosi in un insieme coerente di attività finalizzate a sostenere l'elaborazione dell'esperienza e la crescita professionale. Accanto all'utilizzo di *flashcards* tematiche, impiegate per stimolare il confronto immediato e favorire la rielaborazione condivisa dei contenuti, il percorso prevede la compilazione di un diario di bordo personale, concepito come spazio strutturato di autoanalisi dei propri vissuti emotivi nella pratica educativa.

I *forum* di discussione asincroni, attivati a partire da video-stimolo e vignette narrative, offrono un contesto di dialogo più disteso, nel quale i docenti possono condividere esperienze, riformulare le proprie interpretazioni e costruire collettivamente nuove prospettive di senso. L'integrazione tra momenti teorici e attività di rielaborazione permette di preservare un equilibrio tra le dimensioni cognitive, emotive e relazionali dell'apprendimento, rafforzando la connessione tra l'esperienza individuale e i processi di sviluppo professionale all'interno della comunità di pratica.

Metodologia

Obiettivi e domande di ricerca

In linea di continuità con il quadro teorico delineato in precedenza, il contributo presenta gli esiti di una prima sperimentazione del programma di formazione

SEL4Teachers. L'obiettivo è stato quello di esplorare in che modo tale percorso formativo sostenesse processi di sviluppo professionale e di elaborazione delle competenze socio-emotive nei docenti coinvolti. Alla luce di tali premesse, il lavoro si è articolato attorno ai seguenti quesiti di ricerca:

1. In che modo la partecipazione al programma di formazione *SEL4Teachers* contribuisce allo sviluppo delle competenze socio-emotive dei docenti specializzati per il sostegno didattico agli alunni in situazione di disabilità?
2. Quali processi di trasformazione professionale emergono nelle pratiche emotive, relazionali e decisionali dei docenti coinvolti nella sperimentazione del programma?

Per esplorare tali interrogativi, lo studio ha adottato un disegno di ricerca esplorativo a metodologia mista, nel quale strumenti quantitativi e qualitativi sono stati integrati in momenti differenti della sperimentazione. In tal senso la ricerca ha previsto una rilevazione all'inizio e al termine dell'intervento delle competenze socio-emotive percepite, affiancata da un'analisi qualitativa delle narrazioni e delle riflessioni emerse nel corso del percorso formativo (Creswell, 2012). Tale impostazione ha consentito di cogliere sia le variazioni dichiarate nelle competenze socio-emotive, sia i processi di significazione e di rielaborazione dell'esperienza professionale attivati dalla partecipazione alla comunità di pratica.

I partecipanti

Il programma *SEL4Teachers* è stato sperimentato con un gruppo di docenti specializzati per il sostegno didattico agli alunni in situazione di disabilità, coinvolti in un percorso di formazione in servizio articolato in otto incontri, della durata di due ore ciascuno, svolti nell'arco di cinque mesi (febbraio 2024-giugno 2024). La partecipazione al percorso ha previsto la frequenza regolare agli incontri e il coinvolgimento nelle attività previste dal dispositivo formativo.

La selezione dei partecipanti è avvenuta su base volontaria, in relazione alla disponibilità e all'interesse verso lo sviluppo delle competenze socio-emotive. Il campione è stato costituito da otto docenti specializzati nelle attività di sostegno didattico agli alunni in situazione di disabilità, in servizio presso diversi istituti scolastici della Sardegna, prevalentemente di genere femminile e con un'età compresa tra i 36 e i 60 anni. La maggior parte dei partecipanti ha maturato un'esperienza professionale compresa tra uno e cinque anni di servizio su posto di sostegno, mentre l'esperienza su posto comune è risultata generalmente limitata. Il campione è stato composto in prevalenza da docenti della scuola primaria, seguiti da insegnanti della scuola secondaria di primo e di secondo grado. Le principali caratteristiche demografiche sono state riportate nella tabella 2.

Tabella 2

Caratteristiche dei partecipanti alla formazione

Partecipante	Genere	Età	Anzianità su posto di sostegno	Anzianità su posto comune	Ordine di scuola
D1	Femminile	36-45	1-5	Nessuna	Scuola primaria
D2	Femminile	36-45	1-5	1-5	Scuola primaria
D3	Femminile	46-55	1-5	1-5	Scuola primaria
D4	Femminile	≥ 56	1-5	1-5	Scuola primaria
D5	Femminile	36-45	1-5	1-5	Scuola primaria
D6	Femminile	36-45	1-5	11-20	Scuola primaria
D7	Femminile	46-55	1-5	Nessuna	Scuola secondaria di I grado
D8	Maschile	36-45	6-10	Nessuna	Scuola secondaria di II grado

Gli strumenti di raccolta dei dati

Durante il percorso formativo sono stati utilizzati due strumenti di rilevazione, finalizzati a misurare i cambiamenti percepiti dai docenti e ad approfondire i processi di trasformazione attivati dal programma.

Il questionario *SEL-Reflect*

All'inizio e al termine del programma è stato somministrato il questionario di autovalutazione *Social and Emotional Learning – Reflective evaluation for teachers (SEL-Reflect)*, elaborato a partire dall'analisi comparativa di due strumenti già presenti in letteratura (Agliati et al., 2020; Morganti e Bocci, 2017), e adattato in base ai bisogni formativi emersi nella fase esplorativa del progetto (Bullegas, Mallus e Mura, 2024; Mallus, Bullegas e Mura, 2025). Lo strumento si compone di 25 item organizzati in cinque aree, corrispondenti alle competenze delineate dal modello CASEL, e prevede una modalità di risposta su scala *Likert* a quattro punti.

Il focus group

Al termine del percorso formativo è stato condotto un focus group volto a integrare i dati del questionario con una prospettiva qualitativa. L'incontro ha

coinvolto i partecipanti in un confronto finalizzato ad approfondire le percezioni relative all'evoluzione delle competenze socio-emotive, esplorare le modalità di applicazione delle pratiche SEL nei contesti scolastici e individuare possibili criticità o ambiti di miglioramento del programma. La conduzione del focus group si è basata su una traccia semi-strutturata, articolata in domande aperte appositamente progettate per stimolare la riflessione e favorire il confronto dialogico tra i partecipanti.

L'analisi dei dati

I dati raccolti attraverso i questionari sono stati analizzati mediante statistiche descrittive, al fine di rilevare variazioni nelle competenze socio-emotive dei partecipanti e di individuare tendenze di incremento, stabilità o decremento nelle diverse dimensioni considerate. Le discussioni nel focus group sono state integralmente registrate e trascritte. Sui trascritti è stata poi condotta un'analisi tematica (Braun, Clarke e Gray, 2017), finalizzata a esplorare le percezioni dei docenti rispetto al percorso formativo e alle proprie competenze socio-emotive, a mettere in luce le esperienze ritenute più significative e a individuare le pratiche considerate efficaci nel contesto dell'insegnamento.

I risultati

Il questionario di autopercezione delle competenze socio-emotive

L'analisi dei questionari ha evidenziato una trasformazione nella percezione che i docenti hanno sviluppato in merito alle proprie competenze socio-emotive, mettendo in luce un'evoluzione che interessa in modo trasversale molteplici dimensioni della professionalità insegnante. In particolare, si rilevano progressi nelle sfere emotiva e relazionale, nonché nelle capacità riflessive, che sembrano incidere sia sulle modalità di gestione delle dinamiche educative, sia sul livello di consapevolezza del ruolo professionale e sulla qualità delle interazioni con studenti e colleghi.

Consapevolezza di sé. I dati mostrano un incremento nella capacità dei docenti di riconoscere le proprie emozioni, come indicato dall'aumento dei consensi sull'item 1.1 (dal 37,5% al 62,5%). Tuttavia, sono emerse ancora reticenze nel verbalizzare le emozioni in classe e trasformarle in occasioni educative (item 1.2); il 50% dei partecipanti, infatti, ha continuato a esprimere incertezza. Nel complesso, questa competenza si conferma tra le più complesse e meno consolidate (figura 1).

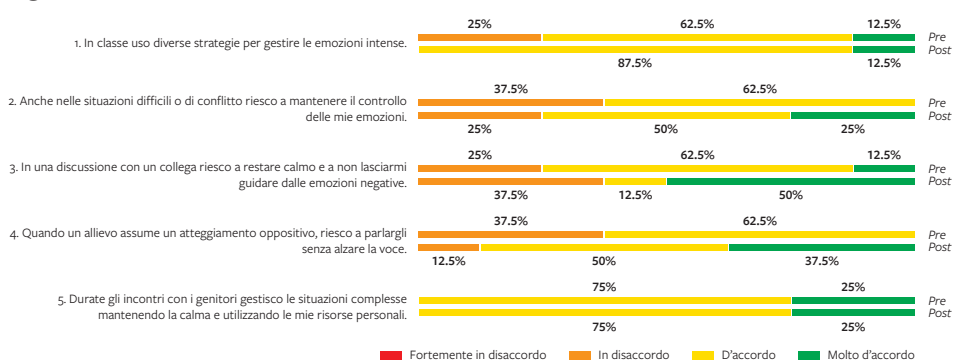
Figura 1



Distribuzione delle risposte relative alla consapevolezza di sé.

Autoregolazione. In quest'area si registrano progressi nella gestione delle emozioni intense: l'item 2.1 evidenzia un netto miglioramento (+25%) nella capacità di regolare stati come stress e rabbia. Persistono comunque alcune difficoltà nelle situazioni relazionali più critiche, come nelle situazioni di confronto con i colleghi (item 2.3), nelle quali è aumentata la percentuale di docenti in disaccordo. Questi risultati sembrano riflettere una maggiore consapevolezza delle sfide emotive che gli insegnanti incontrano nella quotidianità (figura 2).

Figura 2

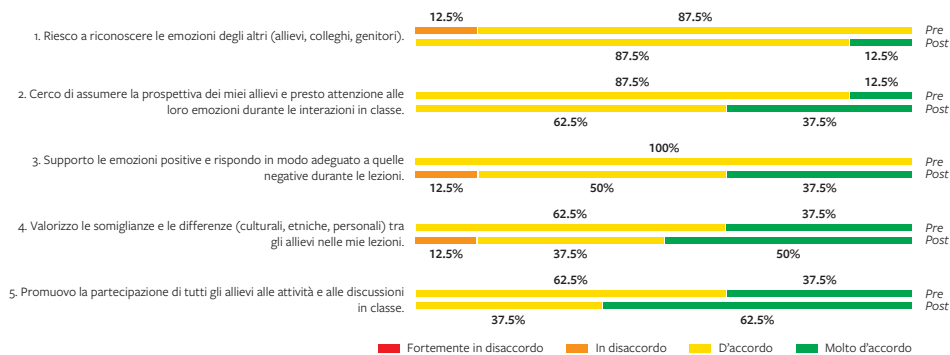


Distribuzione delle risposte relative all'autoregolazione

Consapevolezza sociale. Le risposte post-formazione segnalano una maggiore attenzione alla dimensione empatica, con particolare riferimento alla capacità di riconoscere le emozioni degli altri (item 3.1). Tuttavia, gli item 3.3 e 3.4 mostrano una lieve crescita del disaccordo, indicando come alcuni docenti riconoscano le difficoltà nel gestire adeguatamente le emozioni espresse dagli studenti e nel

favorire una piena inclusione emotiva nelle dinamiche di classe. Questo suggerisce che, pur crescendo la sensibilità, persistono criticità legate alla traduzione concreta di tale consapevolezza in pratiche educative efficaci (figura 3).

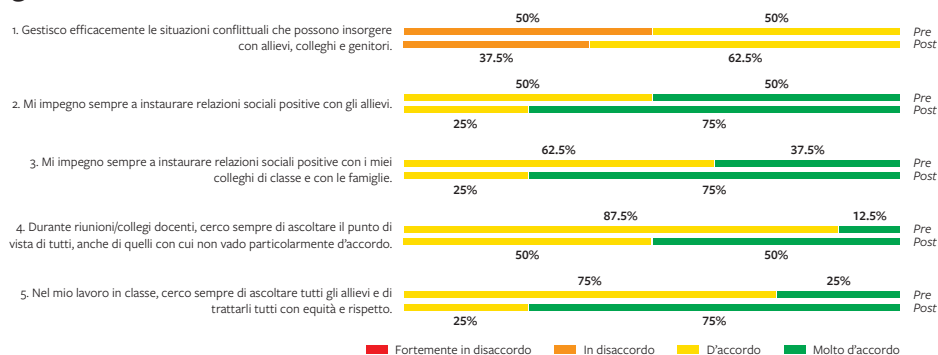
Figura 3



Distribuzione delle risposte relative alla consapevolezza sociale.

Capacità relazionali. I risultati indicano un miglioramento generalizzato nella percezione delle proprie competenze interpersonali. La maggior parte dei docenti, nel post-intervento, si dichiara d'accordo con gli item relativi alla gestione delle relazioni in ambito scolastico. Ciononostante, le situazioni conflittuali complesse — in particolare quelle descritte nell'item 4.1 — continuano a rappresentare, per una parte dei partecipanti, un'area di fragilità, suggerendo la necessità di ulteriori approfondimenti e supporti formativi mirati (figura 4).

Figura 4



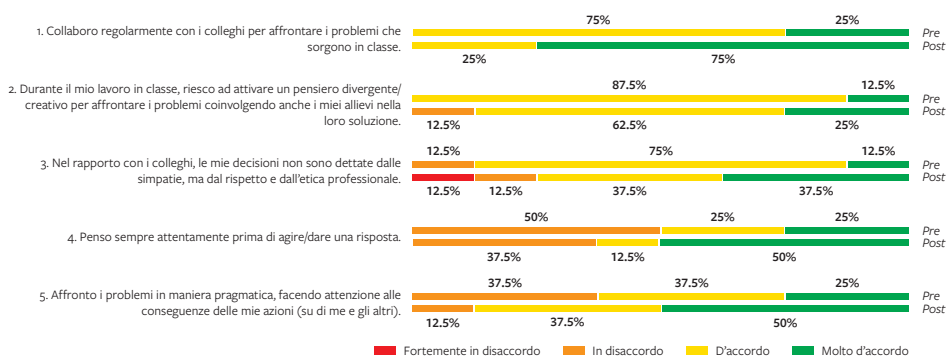
Distribuzione delle risposte relative alle capacità relazionali.

Capacità di assumere decisioni responsabili. L'analisi dei dati relativi a questa competenza evidenzia un quadro articolato. Gli item 5.1 e 5.5 mostrano un'evol-

luzione positiva, con un incremento del grado di accordo nel post-intervento, a testimonianza di una maggiore attenzione verso il lavoro cooperativo e la valutazione delle conseguenze delle proprie azioni.

Diversamente, gli item 5.2 e 5.3 registrano una lieve flessione: aumentano le percentuali di disaccordo rispetto alla capacità di attivare un pensiero divergente e di mantenere imparzialità nelle relazioni professionali. Tale andamento può essere interpretato come un segnale di accresciuta consapevolezza delle difficoltà implicite nei processi decisionali complessi, specialmente in contesti caratterizzati da pressione emotiva e interazioni multiple (figura 5).

Figura 5



Distribuzione delle risposte relative alla capacità di prendere decisioni responsabili.

Narrazioni, nuove consapevolezze e traiettorie di sviluppo professionale

L'analisi delle trascrizioni ha permesso di contestualizzare i risultati emersi dai questionari, offrendo una lettura più approfondita dei cambiamenti percepiti e delle dinamiche sottese ai processi di sviluppo professionale attivati dal programma. Le narrazioni dei docenti hanno infatti contribuito a integrare i dati quantitativi, chiarendo in che modo le variazioni rilevate nelle cinque competenze delineate dal CASEL si traducano in esperienze, strategie e atteggiamenti professionali concreti. Da questo confronto sono emersi alcuni temi, che riflettono in modo coerente le traiettorie di sviluppo professionale e le aspirazioni dei partecipanti.

Dalla consapevolezza emotiva alla riflessione sull'agire

Dall'analisi delle narrazioni dei partecipanti al focus group è possibile evidenziare un passaggio significativo: da una concezione dell'empatia intesa principalmente come capacità di comprendere l'altro a una maggiore consapevolezza

di sé, riconosciuta come prerequisito fondamentale per un agire educativo più intenzionale e riflessivo. La riflessività è percepita come competenza emergente, capace di mettere in relazione la dimensione emotiva con quella cognitiva: «Prima associavamo l'emozione soprattutto all'ascolto di ciò che gli altri provavano; ci siamo poi resi conto che è altrettanto indispensabile la competenza di riflettere su di sé e di sviluppare consapevolezza delle proprie emozioni» [D2].

Il percorso formativo ha sollecitato un processo di *sospensione riflessiva*, attraverso il quale i docenti imparano a riconoscere e comprendere le proprie emozioni nel contesto dell'agire educativo. La riflessione diventa così un modo per accedere all'esperienza e rielaborarla in chiave trasformativa: «Adesso riesco a riflettere su cosa è successo e su come ho reagito» [D5]. Molte narrazioni rivelano la nascita di un atteggiamento più analitico, consapevole, anche se talvolta, dai tratti incerti.

La maggiore capacità di analisi di sé si accompagna, in alcuni casi, a un senso di incertezza o di ansia rispetto alla correttezza delle proprie scelte: «Mi trovo a considerare me stessa in quel momento, cioè mi rivedo... continuo a rivedere il mio atteggiamento, se ho agito bene, che magari avrei potuto introdurre altre strategie... mi metto sempre in analisi. Tutto questo un po' mi mette... ansia... ho paura di non mettere effettivamente in atto quello che ho imparato» [D6].

La riflessività è descritta come pratica quotidiana che aiuta a comprendere il legame tra emozioni, decisioni e azioni educative. Tale consapevolezza amplia il campo delle competenze emotive, estendendolo oltre la comprensione dell'altro per includere la relazione con sé stessi. In questa prospettiva, il percorso formativo ha favorito nei docenti una crescita professionale che si traduce nella capacità di apprendere dall'esperienza e di orientare le proprie scelte in modo più coerente e intenzionale.

Autoregolazione e consapevolezza emotiva come competenze situate

Nel corso delle discussioni di gruppo, i docenti hanno descritto un'evoluzione significativa nella gestione delle proprie emozioni, riconoscendo l'importanza di saper modulare le reazioni in funzione delle situazioni educative. L'autoregolazione è interpretata come capacità di scegliere consapevolmente la risposta più adeguata al contesto: «Mi fermo, riesco a riflettere un po' di più... sono anche molto più consapevole di quello che provo e forse anche di quello che provano gli altri» [D4]. Tale consapevolezza consente di affrontare i momenti di tensione in modo più lucido e costruttivo, trasformando la reattività in agire intenzionale: «Di fronte a una provocazione, ho trovato il momento giusto per parlare... senza offendere» [D6].

Le narrazioni restituiscono un ampliamento del repertorio di strategie di interazione e di comunicazione: «Ho a disposizione un bagaglio [...] ho più stra-

tegie per interagire a scuola con tutti» [D8]. L'autoregolazione diventa così una competenza che si costruisce nella pratica e si adatta alle specificità dei contesti, legandosi strettamente alla dimensione etica della relazione educativa: «L'autoregolazione diventa una scelta consapevole; [...] prima evitavo il conflitto, ora scelgo quando fare quel passo indietro e con chi» [D7].

Parallelamente a tali elementi di sviluppo, emergono anche aspetti di vulnerabilità che confermano quanto rilevato nei dati quantitativi. Alcuni partecipanti dichiarano infatti di sentirsi ancora esposti, soprattutto nelle situazioni conflittuali tra adulti, riconoscendo la necessità di un costante esercizio riflessivo sull'esperienza: «Quando avviene una discussione molto alterata tra colleghi... ancora non sono preparata... sono molto in balia di determinate emozioni» [D9].

In altri casi, l'aumento del disaccordo emerso nel questionario viene reinterpretato come segnale di una maggiore assertività: non si tratta più di mantenere la calma a ogni costo o di eludere il conflitto per preservare un'apparente armonia, bensì di valutare intenzionalmente tempi e modalità dell'intervento: «Forse prima non sarei riuscita, avrei detto “ma sì, per non litigare... faccio anche un passo indietro”. E invece adesso siamo capaci di scegliere quando fare quel passo indietro, e con chi» [D7].

In questa prospettiva, l'autoregolazione e la consapevolezza emotiva non appaiono come traguardi acquisiti, ma come processi evolutivi e situati, che si affinano attraverso la continua negoziazione tra emozioni, intenzioni e responsabilità educative.

Dalla solitudine professionale alla comunità riflessiva

Nell'analisi delle narrazioni dei partecipanti si coglie il passaggio da una percezione di isolamento professionale a una visione più cooperativa e dialogica dell'agire didattico. I partecipanti riconoscono che il confronto e la condivisione rappresentano elementi decisivi per sostenere il proprio equilibrio emotivo e professionale, oltre che per consolidare le competenze socio-emotive: «Ci sono sempre stati un ascolto e un confronto, non per giudicare, ma per aiutarci reciprocamente, per capirci e sostenerci» [D5].

L'esperienza del piccolo gruppo viene descritta come uno spazio sicuro, capace di favorire la partecipazione e la riflessione: «Uno dei punti di forza è stato proprio il confronto tra di noi, anche il fatto che fossimo un piccolo gruppo ha reso più facile parlare e mettersi in gioco» [D5].

La formazione assume per molti insegnanti il significato di un luogo di riconoscimento reciproco e di sostegno, dove potersi esprimere senza timore di giudizio. La dimensione collaborativa è percepita come condizione essenziale per superare la frammentazione e la solitudine che caratterizzano l'esperienza professionale dei docenti: «A volte perdiamo tanto tempo a fare carte e non a

sentirci davvero; invece, questo spazio ci ha permesso di fermarci, di ascoltarci, di capire cosa ci accade quando qualcosa ci mette in difficoltà» [D3]. Questa consapevolezza trasforma l'idea di benessere, spostandola dal piano individuale a quello relazionale, dove il senso di appartenenza diventa risorsa per la crescita personale e collettiva.

Verso una cultura diffusa del benessere socio-emotivo a scuola

L'importanza di promuovere una maggiore sensibilità verso il benessere socio-emotivo all'interno della comunità scolastica rappresenta un'ulteriore dimensione che si rileva nel corso delle discussioni. Alcuni partecipanti hanno, infatti, proposto strategie concrete per avviare questo processo, suggerendo di integrare percorsi rivolti agli alunni con momenti di collaborazione tra docenti: «Mi piacerebbe iniziare a farlo con gli alunni e, allo stesso tempo, coinvolgere un collega come supporto, così potremmo lavorare su due fronti» [D7]. È emersa, inoltre, la consapevolezza che la diffusione di una cultura del benessere richiede lavoro di rete, condivisione di risorse e progettualità comune: «Dobbiamo cercare di non lasciarci sopraffare dalla frustrazione e provare invece a dar vita a qualche progetto che possa sensibilizzare e coinvolgere la comunità scolastica» [D8].

Discussione

L'analisi integrata dei dati raccolti evidenzia l'efficacia del programma *SEL4Teachers* nel sostenere processi di sviluppo professionale attraverso il potenziamento delle competenze socio-emotive. Dai risultati si evincono progressi significativi nelle diverse dimensioni delle competenze socio-emotive, in particolare nel riconoscimento e nella regolazione delle emozioni, nella gestione degli stati affettivi intensi e nelle dinamiche interpersonali.

Gli esiti appaiono in linea con la letteratura internazionale sul *Social and Emotional Learning*, confermando il legame tra lo sviluppo di competenze socio-emotive, il rafforzamento del senso di efficacia professionale, la riduzione dello stress e la qualità delle relazioni educative (Jennings et al., 2019; Jennings e Greenberg, 2009; Oliveira et al., 2021a, 2021b). Si tratta di evidenze che trovano riscontro anche nelle narrazioni emerse dai focus group, nei quali si rileva un miglioramento nel modo di affrontare le situazioni scolastiche ad alta densità emotiva, grazie al rafforzamento della propria consapevolezza emotiva e all'acquisizione di specifiche strategie. Tali trasformazioni, oltre a incidere sul benessere personale e relazionale, si delineano come indicatori di sviluppo professionale, poiché riflettono la capacità di integrare stabilmente le competenze socio-emotive nell'agire didattico (Fu et al., 2025; Jennings et al., 2017; Oliveira et al., 2021b).

Al contempo, la riflessività emerge non solo come esito individuale, ma come processo situato e relazionale, sostenuto dalla dimensione collaborativa della formazione: la partecipazione alla VCoP ha infatti offerto uno spazio dialogico in cui gli insegnanti, attraverso il confronto tra pari e la condivisione di esperienze, hanno potuto sviluppare competenze socio-emotive radicate nella pratica, intrecciando tale apprendimento con una rielaborazione del ruolo e della professionalità docente (Ghamrawi, 2022; Kaplan e Göl-Güven, 2026; Kirschner e Lai, 2007; Moreno et al., 2025).

Nel complesso, i risultati mettono in luce l'importanza di progettare ambienti formativi capaci di sostenere la riflessività, valorizzare l'esperienza e fornire strumenti operativi per la pratica didattica, promuovendo così una crescita professionale continua. La strutturazione del percorso secondo la logica della comunità di pratica, con spazi di confronto costante e di *feedback* reciproco, si è rivelata una condizione favorevole per l'apprendimento individuale e la costruzione di un'identità professionale maggiormente consapevole e integrata.

Limiti e sfide metodologiche

Pur evidenziando un quadro complessivamente positivo, lo studio presenta alcuni limiti metodologici che ne circoscrivono la portata interpretativa. Sul piano dei risultati, la consapevolezza di sé e la capacità decisionale si confermano come le dimensioni più resistenti al cambiamento: entrambe, come evidenziato dai dati del questionario, richiedono processi di interiorizzazione probabilmente più lenti e un esercizio prolungato di riflessione e regolazione emotiva. La difficoltà a tradurre la consapevolezza in scelte coerenti, soprattutto nei contesti relazionali complessi o conflittuali, indica che lo sviluppo delle competenze intrapersonali necessita di spazi formativi dedicati, in cui la riflessività possa essere accompagnata da esperienze di confronto reale e da *feedback* continuativi. In questa direzione, l'implementazione di moduli specifici centrati sulla negoziazione, sulla comunicazione assertiva e sulla gestione dei conflitti potrebbe sostenere e rafforzare lo sviluppo delle competenze socio-emotive.

Dal punto di vista metodologico, la ridotta numerosità dei partecipanti e la breve durata del programma costituiscono vincoli rilevanti per la generalizzabilità dei risultati. Al contempo, la scelta di un disegno di ricerca esplorativo ha consentito di cogliere le trasformazioni soggettive, ma non di verificare la reale traduzione delle competenze acquisite in pratiche direttamente osservabili. Inoltre, l'utilizzo prevalente di strumenti di autovalutazione e di focus group ha restituito un quadro ricco di vissuti, ma parziale rispetto all'impatto effettivo sull'azione didattica.

A partire da tali considerazioni, diviene quindi necessario, in ottica futura, ampliare la numerosità del campione e diversificarne la composizione, compren-

dendo anche i docenti curricolari. Parallelamente, risulta opportuno definire e validare ulteriori strumenti di valutazione per approfondire ulteriormente i risultati dell'indagine. Infine, l'inclusione di pratiche osservative nei contesti reali e di dispositivi strutturati di feedback — come supervisioni tra pari o momenti di analisi riflessiva delle interazioni in classe — permetterebbe di cogliere in modo più accurato la traduzione effettiva delle competenze SEL nella pratica professionale quotidiana.

Conclusioni

L'esperienza formativa proposta dal programma *SEL4Teachers* ha contribuito a fare emergere la centralità delle competenze socio-emotive nella pratica professionale degli insegnanti, evidenziando come percorsi intenzionali, strutturati e basati su metodologie riflessive possano contribuire in modo significativo allo sviluppo professionale del docente.

Il percorso formativo ha reso visibile un cambiamento che coinvolge le traiettorie di sviluppo professionale. Le competenze socio-emotive, infatti, non appaiono più come un corredo accessorio, ma come responsabilità educativa da radicarsi nel profilo identitario del docente. L'integrazione progressiva di strategie di autoregolazione e di comunicazione empatica nella pratica quotidiana segnala l'emergere di una maggiore riflessività, capace di riconoscere la componente affettiva come uno dei principi organizzatori dell'agire didattico. Il programma si è così configurato come spazio professionalizzante, in cui il sapere esperienziale dei docenti si è intrecciato con il sapere teorico e metodologico, generando il senso di appartenenza ad una comunità in formazione.

In tale prospettiva, lo sviluppo delle competenze socio-emotive coincide con un ampliamento della capacità di pensare e di abitare la complessità educativa, fondamento di una professionalità che si costruisce non tanto accumulando conoscenze o strategie, quanto imparando a trasformare le proprie esperienze in risorse di senso e di azione.

Bibliografia

- Agliati A., Barriga P., Cifuentes P., Baena I., Beržanskytė J., Cavioni V. et al. (2020), *Toolkit per la valutazione delle abilità sociali ed emotive a scuola*, Lithuanian Children and Youth Centre.
- Bombieri R. (2021), *Social and emotional learning. Il valore dell'educazione socio-emotiva a scuola*, Milano, Raffaello Cortina.
- Bowles M., Al-Muhtadi O. e Kaviani A. (2026), *The role of online communities of practice in developing blended teaching knowledge and practice during a digital transformation in higher education*, «Teaching and Teacher Education», vol. 172, n. 105354.

- Braun V., Clarke V. e Gray D. (a cura di) (2017), *Collecting Qualitative Data*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bullegas D., Mallus A. e Mura A. (2024), *Competenze socio-emotive e sviluppo professionale dei docenti: le percezioni e le esperienze degli insegnanti specializzati*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 12, n. 2, pp. 19-28.
- Cavioni V. e Grazzani I. (2023), *L'apprendimento sociale ed emotivo. Teorie e buone pratiche per promuovere la salute mentale a scuola*, Bologna, il Mulino.
- Chalmers L. e Keown P. (2006), *Communities of practice and professional development*, «International Journal of Lifelong Education», vol. 25, n. 2, pp. 139-156.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2022), *What is social and emotional learning?*, <http://www.casel.org/social-and-emotional-learning/> (consultato il 3 marzo 2026).
- Collie R.J., Sáez-Delgado F.M. e Granziera H. (2025), *Teachers' perceived social-emotional competence as a vital mechanism of adult SEL*, «Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy», vol. 5, n. 100117.
- Corcoran R.P. e O'Flaherty J. (2022), *Social and emotional learning in teacher preparation: pre-service teacher well-being*, «Teaching and Teacher Education», vol. 110, n. 103563.
- Creswell J. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed.), Boston, Pearson.
- D'Alonzo L. (2020), *La gestione della classe per l'inclusione*, Brescia, Morcelliana.
- Damico N., McKinzie Bennett C. e Fulchini A. (2018), «*Show me what it's supposed to look like*»: *Exploring mindfulness-based support for early career teachers in an era of neoliberal reform*, «Policy Futures in Education», vol. 16, n. 6, pp. 828-847.
- Dickson E., Lardier D.T., Verdezoto C.S. e Hackett J.M. (2024), *Reducing isolation for educators through ECHO virtual communities of practice*, «Frontiers in Education», vol. 9, n. 1409721.
- Duane A.M., Caouette J.D., Morris K.S., Metzger A.N., CalHOPE Research Committee e Shapiro V.B. (2025), *Securing the foundation: Providing supports and building teacher capacity for SEL implementation through a university-based continuing education course*, «Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy», vol. 5, n. 100082.
- Durlak J.A., Weissberg R.P., Schellinger K.B., Dymnicki A.B. e Taylor R.D. (2011), *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions*, «Child Development», vol. 82, n. 1, pp. 405-432.
- Durlak J.A., Domitrovich C.E. e Mahoney J.L. (a cura di) (2025), *Handbook of Social and Emotional Learning*, 2a ed., New York, NY, Guilford Press.
- Fabbri L. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, Roma, Carocci.
- Fu L., Hu H., Wang C., Lui I.D. e Lee J. (2025), *Social-emotional competence as the promotive and protective factor for Chinese school teachers' well-being*, «Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy», vol. 5, n. 100091.
- Ghamrawi N. (2022), *Teachers' virtual communities of practice: A strong response in times of crisis or just another fad?*, «Education and Information Technologies», vol. 27, n. 5, pp. 5889-5915.
- Hargreaves A. (1998), *The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for educational leadership*, «International Journal of Leadership in Education», vol. 1, n. 4, pp. 315-336.
- Harvey M., Walkerdén G., Semple A., McLachlan K., Lloyd K. e Bosanquet A. (2025), *Reflecting on reflective practice: Issues, possibilities and guidance principles*, «Higher Education Research & Development», vol. 44, n. 7, pp. 1849-1857.
- Holmes B. (2013), *School teachers' continuous professional development in an online learning community: Lessons from a case study of an eTwinning learning event*, «European Journal of Education», vol. 48, n. 1, pp. 97-112.

- Jennings P.A. e Greenberg M.T. (2009), *The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*, «Review of Educational Research», vol. 79, n. 1, pp. 491-525.
- Jennings P.A., Brown J.L., Frank J.L., Doyle S., Oh Y., Davis R. et al. (2017), *Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions*, «Journal of Educational Psychology», vol. 109, n. 7, pp. 1010-1028.
- Jennings P.A., Doyle S., Oh Y., Rasheed D., Frank J.L. e Brown J.L. (2019), *Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being*, «Journal of School Psychology», vol. 76, pp. 186-202.
- Kaplan Z. e Göl-Güven M. (2026), *Teachers' SEL identity (SEL-ID): An intersection between teacher identity and social and emotional learning (SEL)*, «Behavioral Sciences», vol. 16, n. 1, art. 58.
- Kasperski R. e Hemi M.E. (2024), *Promoting socio-emotional learning competencies in teacher education through online clinical simulations*, «European Journal of Teacher Education», vol. 47, n. 4, pp. 805-820.
- Kimber B., Skoog T. e Sandell R. (2013), *Teacher change and development during training in social and emotional learning programs in Sweden*, «The International Journal of Emotional Education», vol. 5, n. 1, pp. 17-35.
- Kirschner P.A. e Lai K.-W. (2007), *Online communities of practice in education*, «Technology, Pedagogy and Education», vol. 16, n. 2, pp. 127-131.
- Korthagen F.A.J. (2010), *How teacher education can make a difference*, «Journal of Education for Teaching», vol. 36, n. 4, pp. 407-423.
- Lahey T. (2024), *From college to classroom: Using virtual collaborative inquiry to support first-year teachers with classroom management*, «Journal of Education», vol. 204, n. 3, pp. 499-510.
- Mahoney J.L., Weissberg R.P., Greenberg M.T., Dusenbury L., Jagers R.J., Niemi K. et al. (2021), *Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students*, «American Psychologist», vol. 76, n. 7, p. 1128.
- Mallus A., Bullegas D. e Mura A. (2025), *Teacher education and social and emotional learning: experiences and perceptions of specialized teachers on socio-emotional skills*, «Scuola democratica» (a cura di), Proceedings of the Third International Conference of the journal Scuola democratica. Education and/ for Social Justice. Vol. 2: Cultures, Practices, and Change, Roma, Associazione per Scuola Democratica, pp. 34-41.
- Martinsone B. e Damberga I. (2017), *Qualitative analysis of teachers' written self-reflections after implementation of a social-emotional learning program in Latvia*, «International Journal of School & Educational Psychology», vol. 5, n. 4, pp. 215-225.
- McConnell T.J., Parker J.M., Eberhardt J., Koehler M.J. e Lundeberg M.A. (2013), *Virtual professional learning communities: teachers' perceptions of virtual versus face-to-face professional development*, «Journal of Science Education and Technology», vol. 22, n. 3, pp. 267-277.
- Moreno A., Banashak J., Kontoudakis M., Evans A., Bajet R. e Laase A. (2025), *Giving to teachers what we ask them to give to others: Supporting adult SEL through reflective insight and healing*, «Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy», vol. 5, art. 100086.
- Morganti A. (2018), *L'insegnante efficace. Promuovere le competenze socio-emotive per l'inclusione*, Milano, FrancoAngeli.
- Morganti A. e Bocci F. (2017), *Didattica inclusiva nella scuola primaria*, Firenze, Giunti.
- Morganti A., Pascoletti S. e Signorelli A. (2020), *Index per le tecnologie socio-emotive. Approcci innovativi all'educazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Mura A. (2015), *L'insegnante specializzato: Radici e ali*. In A. Mura, L. de Anna e P. Gaspari (a cura di), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, Milano, FrancoAngeli, pp. 27-42.

- Mura A., de Anna L. e Gaspari P. (a cura di) (2015), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, Milano, FrancoAngeli.
- Mura A. e Zurru A.L. (2021), *Orientamento formativo: Costruire «plausibili realtà» nel dialogo tra docenti e famiglie*. In R. Caldin e C. Giacconi (a cura di), *Pedagogia Speciale, famiglie e territori: Sfide e prospettive*, Milano, FrancoAngeli, pp. 42-55.
- Mura A., Zurru A.L. e Tatulli I. (2019), *Theoretical and methodological elements of an inclusive approach to education*, «Education Science & Society», vol. 10, n. 2, pp. 123-136.
- Mura A., Bullegas D. e Mallus A. (2023), *Professionalità docente e competenze socio-emotive: Traiettorie teorico-operative per la formazione degli insegnanti*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», vol. 15, n. 26, pp. 258-271.
- Oliveira S., Roberto M.S., Veiga-Simão A.M. e Marques-Pinto A. (2021a), *A meta-analysis of the impact of social and emotional learning interventions on teachers' burnout symptoms*, «Educational Psychology Review», vol. 33, n. 4, pp. 1779-1808.
- Oliveira S., Roberto M.S., Pereira N.S., Marques-Pinto A. e Veiga-Simão A.M. (2021b), *Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers' outcomes: A systematic review with meta-analysis*, «Frontiers in Psychology», vol. 12, n. 677217.
- Pavone M. (2014), *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano, Mondadori Università.
- Pavone M. e Mura A. (2024), *L'insegnante specializzato per il sostegno: Tradizione, nuove proposte e bisogni formativi*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 23, n. 1, pp. 56-78.
- Savina E., Fulton C. e Beaton C. (2025), *Teacher emotional competence: A conceptual model*, «Educational Psychology Review», vol. 37, n. 2, pp. 217-250.
- Stern R.S., Harding T.B., Holzer A.A. e Elbertson N.A. (2015), *Current and potential uses of technology to enhance SEL: What's now and what's next?* In J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg e T.P. Gullotta (a cura di), *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*, New York, NY, Guilford Press, pp. 516-531.
- Taylor E.W. (2015), *Teacher transformation: A transformative learning perspective*, «Italian Journal of Educational Research», vol. 8, n. 15, pp. 17-26.
- Taylor R.D., Oberle E., Durlak J.A. e Weissberg R.P. (2017), *Promoting positive youth development through school-based social-emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects*, «Child Development», vol. 88, n. 4, pp. 1156-1171.
- Wang Y. e Fan Z. (2025), *The impact of communities of practice on professional development among Chinese teachers: A mixed-methods longitudinal study*, «Sage Open», vol. 15, n. 3, pp. 1-22.
- Weissberg R.P., Durlak J.A., Domitrovich C.E. e Gullotta T.P. (2015), *Social and emotional learning: Past, present, and future*. In J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg e T.P. Gullotta (a cura di), *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*, New York, NY, Guilford Press, pp. 3-19.
- Wenger E. (1998), *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*, Cambridge, Cambridge University Press. Trad. it., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.
- Wenger E., McDermott R. e Snyder W.M. (2002), *Cultivating communities of practice*, Cambridge, MA, Harvard Business School Press. Trad. it., *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Milano, Guerini e Associati, 2007.