

La relazione tra le competenze socio-emotive e le abilità di resilienza

Uno studio su insegnanti e educatori specializzati nel sostegno

Simone Catalano¹ e Lorenzo Folini²

Sommario

La relazione insegnante-alunno è ritenuta uno dei fattori di protezione nei percorsi scolastici soprattutto in presenza di vulnerabilità nell'apprendimento (Longobardi, 2013). Nei percorsi educativi gli stessi insegnanti rilevano come attraverso la relazione avvenga un passaggio non solo di conoscenze ma anche di emozioni la cui regolazione è un complemento indispensabile dello sviluppo cognitivo (Bembich, 2020).

Vaccarelli (2016) mette in evidenza come gli insegnanti esprimano bisogni legati a un'idea di relazione educativa intesa come relazione di aiuto per la quale occorre sviluppare l'abilità di resilienza che offra una lettura innovativa dei processi formativi. Il lavoro di ricerca intende sottolineare i fattori di resilienza e le competenze emotive delle professioni educative coinvolte nel sostegno ad alunni con bisogni speciali.

I 186 partecipanti sono stati intervistati tra il personale docente e educativo afferente alla scuola. Per l'analisi dei dati è stata utilizzata la procedura multivariata dei Modelli Lineari Generalizzati. È stato osservato il ruolo facilitatore dell'intelligenza emotiva e della capacità di resilienza alla tolleranza della fatica e della frustrazione nel lavoro di cura svolto da educatori e insegnanti di sostegno.

I risultati evidenziano la promozione di ricadute positive nel processo di insegnamento-apprendimento sia delle variabili professionali, come l'esperienza lavorativa con alunni con fragilità, sia dei percorsi formativi sostenuti. L'incidenza dell'autoefficacia e del governo dello stress sulla funzionalità emozionale rafforza gli strumenti professionali e le risorse personali a cui si attinge nella relazione insegnante-studente. Lo studio suggerisce che, per assicurare il successo delle azioni formative, occorre un approccio riflessivo al significato delle abilità di intelligenza emotiva e resilienza nell'esercizio del ruolo professionale.

Parole chiave

Resilienza, Competenza emotiva, Insegnanti, Educatori, Bisogni educativi speciali.

¹ Culture presso Facoltà di Psicologia Università degli Studi e-Campus, progettista per la formazione ECM presso l'Azienda Socio-Sanitaria Territoriale della Valtellina e dell'Alto Lario.

² Dottore in Scienze dell'Educazione e della Formazione, docente presso Scuola Primaria «Francesco Saverio Quadrio» di Sondrio.

The Relationship Between Socio-Emotional Competences and Resilience Skills: A Study of Teachers and Educators Specialised in Support

Simone Catalano¹ e Lorenzo Folini²

Abstract

The teacher-pupil relationship is considered one of the protective factors in educational programmes, especially for those with vulnerabilities in learning (Longobardi, 2013). In educational contexts, teachers confirm that through relationships there is a transmission of knowledge but also of emotions, whose regulation is an indispensable complement of cognitive development (Bembich, 2020). Vaccarelli (2016) shows how teachers express needs related to the idea of the educational relationship as a helping relationship. It is necessary to develop resilience to offer an innovative reading of educational processes. The present study aims to highlight the resilience factors and emotional competencies of educational professions involved in supporting pupils with special needs. 186 participants, among teaching and educational personnel at school, were interviewed. The multivariate procedure of generalized linear models was used for data analysis. The facilitative role of emotional intelligence and resilience in tolerance of fatigue and frustration in the work of educators and teachers was observed. The results indicate positive spill overs in the teaching-learning process from both professional variables, such as work experience with pupils with vulnerabilities, and the training courses conducted. The impact of self-efficacy and stress management on emotional functioning enhances the professional tools and personal resources adopted in the teacher-student relationship. The study suggests that a reflective approach to the importance of emotional intelligence and resilience skills in this professional role is necessary to ensure the success of training actions.

Keywords

Resilience, Emotional competence, Teachers, Educators, Special educational needs.

¹ Lecturer at the Faculty of Psychology at the University of e-Campus, designer for ECM training at the Territorial Social and Health Authority of Valtellina and Alto Lario.

² Doctor in Educational and Training Sciences, teacher at the «Francesco Saverio Quadrio» Primary School in Sondrio.

Introduzione

L'insegnamento è una pratica costitutivamente relazionale per cui risulta legittimo parlare di competenze sociali ed emotive degli insegnanti, riferendo a questa espressione non solo le componenti intrasoggettive ma anche quelle intersoggettive della competenza emotiva (Catalano, Di Natale e Macaluso, 2013; Federica et al., 2023). Le competenze sociali ed emotive, infatti, sono state fortemente promosse nell'agenda della politica dell'istruzione e nel dibattito pubblico, in particolare mediante azioni di investimento per lo sviluppo delle competenze trasversali negli studenti e nel personale formativo (Disegno di Legge n. 2943, art. 2, *Formazione dei docenti per lo sviluppo di competenze non cognitive nei percorsi scolastici*).

Le ricadute di tali iniziative, in un contesto scolastico segnato dalla rapida globalizzazione dell'informazione e della conoscenza, consentono di anticipare i cambiamenti nell'istruzione, a beneficio di una formazione che promuova le competenze professionali del personale educativo. A tal proposito la letteratura conferma come gli insegnanti che hanno sviluppato competenze socio-emotive influenzino in positivo il clima relazionale della classe e l'ambiente di apprendimento (Federica et al., 2023; Jennings et al., 2014; Schonert-Reichl, 2017).

Nella visione per il futuro dell'istruzione, l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) promuove l'acquisizione di competenze socio-emotive che consentano di valorizzare il personale come «agente di cambiamento» (Calvano, 2020). La motivazione di tale visione va ricercata nell'evidenza che la realtà contemporanea del mondo scolastico conferma i fattori di rischio che causano affaticamento socio-emotivo.

Il costante dibattito politico, ad esempio, tende a riformare continuamente l'organizzazione scolastica, la regolamentazione burocratica, la formazione dei docenti, la specializzazione nel sostegno, la qualità dell'istruzione, i livelli di apprendimento e la valutazione del rendimento degli studenti, disorientando il personale educativo su funzioni, compiti e obiettivi. Infatti, il personale coinvolto nell'intervento educativo è maggiormente esposto a rischio di stress e costretto a adattarsi emotivamente a diversi ruoli subendo un sovraccarico dei processi decisionali (Agyapong et al., 2023).

Percepire e comprendere le emozioni degli studenti e regolare le proprie è un chiaro indicatore di equilibrio emotivo del contesto classe. In questo modo, le abilità di autoregolazione emotiva configurano le qualità da leader emotivo promuovendo il benessere personale e professionale, le prestazioni lavorative, le relazioni e il rendimento scolastico stesso degli studenti (Catalano, 2016).

È importante comprendere che l'azione educativa richiede strategie applicate alla gestione emotiva: se non si valorizzano le corresponsabilità educative, le relazioni con i colleghi e gli studenti, il dialogo con gli *stakeholders* e la sana

gestione dei carichi burocratici, si indebolisce la capacità di fare fronte mentalmente ed emotivamente alle situazioni, gravando sui livelli di resilienza (Catalano e Cerniglia, 2009).

Studi recenti (Mancini, Mameli e Biolcati, 2022; Iqbal e Noor, 2023) hanno suggerito come gli insegnanti traggano vantaggio da una sana regolazione emotiva per controllare le situazioni lavorative stressanti. Infatti, un'elevata competenza nella gestione e nel governo delle proprie emozioni correla nei docenti con maggiori livelli di autoefficacia e di soddisfazione, che promuovono relazioni costruttive in cui la fatica emotiva è percepita come sfidante piuttosto che come minacciosa.

Diversi studi condotti su insegnanti hanno anche mostrato l'apporto positivo di alcune variabili indipendenti, come l'esperienza lavorativa e l'età, sui livelli di autoconsapevolezza delle proprie emozioni e la gestione efficace in situazioni stressanti (Catalano, Di Natale e Macaluso, 2013). I lavori di Brunsting e colleghi (2014) hanno sottolineato inoltre una maggiore propensione a stati di crisi nel personale educativo più giovane e livelli significativi di fatica emotiva nelle donne rispetto agli uomini che invece percepiscono sentimenti di inefficacia.

Fattori protettivi di resilienza in ambiente educativo

Negli ultimi anni la resilienza degli insegnanti e, in generale, del personale scolastico è stata al centro di numerosi studi (Malaguti, 2023; Pellizzer, Trevisan e De Rossi, 2022; Baldacci et al., 2022). Gu (2014) sostiene che la resilienza, intesa come la capacità di adattarsi positivamente in situazioni avverse, implica qualcosa di più del semplice riequilibrarsi. Insegnanti e educatori, adottando le responsabilità professionali connesse al ruolo, si trovano ad affrontare situazioni che generano ansia, conflitto e stress, in contesti che richiedono gestione delle emozioni, controllo e flessibilità.

Tra i fattori di rischio che le scienze umanistiche riferiscono alle professioni di aiuto rientrano le condizioni che hanno un forte impatto sulla vita privata e che sono attribuibili alle comunità di riferimento, alle reti sociali e alle situazioni politiche o alle condizioni emergenziali (Agyapong et al., 2023; Turner e Garvis, 2023; Zhang et al., 2023; Padmanabhanunni e Pretorius, 2023; Zhen, Yao e Zhou, 2023).

Tutti questi elementi influenzano l'accesso alle proprie competenze professionali rendendo vulnerabili gli agenti educativi, con significative ricadute sulle azioni integrative e inclusive per gli alunni con bisogni educativi speciali. Sensibilizzare, dunque, al tema della resilienza nei contesti scolastici consente di promuovere nel personale educativo la costruzione di risorse personali per governare le situazioni critiche attraverso l'impiego di fattori protettivi riscontrabili in letteratura (Gu e Day, 2007):

- adattamento al cambiamento di strategie in funzione di nuove situazioni;
- gestione delle pressioni del lavoro affinché non gravino sulla salute mentale e sul benessere;
- salvaguardia dell’ottimismo per continuare a ispirare e motivare gli studenti;
- gestione costruttiva delle critiche e dei riscontri negativi, assumendoli come opportunità di crescita professionale;
- valorizzazione del processo di insegnamento-apprendimento trovando ispirazione nel progresso degli studenti;
- cura del benessere personale in termini fisici e mentali, coniugando il giusto equilibrio tra lavoro e vita privata.

Il personale educativo resiliente rappresenta un modello positivo per i propri studenti fungendo da esempio per affrontare e superare le difficoltà con determinazione. È pertanto importante che le scuole e le istituzioni educative offrano programmi di supporto e di formazione sulla gestione dello stress e la possibilità di condividere le esperienze con colleghi per promuovere una cultura della corresponsabilità educativa (Catalano e Cerniglia, 2021; Paolozzi e Maddalena, 2023).

Indicatori emozionali per le pratiche didattiche

Possedere un’elevata intelligenza emotiva è di fondamentale importanza nel contesto dell’istruzione in quanto consente di comprendere e di rispondere in modo efficace alle emozioni degli studenti, creando un ambiente di apprendimento positivo e supportante. La regolazione emozionale è un aspetto fondamentale nel lavoro con i bambini e i giovani e si riferisce alla capacità di controllare l’esperienza e l’espressione delle emozioni (Gross, 2002).

A partire dagli studi di Mayer, Caruso e Salovey (1997) la regolazione emotiva è considerata una delle tre sfaccettature generali richieste per la competenza emotiva, mentre le altre due sono il riconoscimento dei propri stati emotivi e l’espressione attraverso il linguaggio verbale e non verbale. Tali componenti svolgono un ruolo decisivo nello sviluppo socio-emotivo dei discenti e influenzano significativamente l’ambiente educativo (Fried, 2011).

Diversi studi dimostrano che la regolazione emotiva è una caratteristica personale che influenza la pratica pedagogica e consente di adottare strategie efficaci per gestire lo stress e le sfide emotive che possono sorgere durante il lavoro.

È importante ricordare che il modello di Mayer, Caruso e Salovey (2016) qualifica l’intelligenza emotiva come una competenza che può essere appresa e sviluppata, e che consiste nell’uso delle informazioni emotive finalizzate a risolvere situazioni personali e interpersonali, consentendo un adattamento ottimale all’ambiente.

I ricercatori nel campo della psicologia dell'educazione e della sociologia riconoscono che le emozioni negative, intese nell'accezione suggerita da Pam (2013) come espressione di un effetto negativo nei confronti di un evento o di una persona, hanno un profondo impatto e sono correlate a percezioni di competenze inferiori, insoddisfazione lavorativa, esaurimento emotivo e stress (Carson, 2006; Burić, Slišković e Penezić, 2019; Frenzel, Daniels e Burić, 2021). L'associazione tra le interazioni in classe e le emozioni esperite è concepita come un processo transazionale adattivo e dinamico che si esprime nella loro influenza reciproca (Newberry et al., 2023).

Metodo

La presente ricerca è stata ispirata da uno studio sulla connessione tra resilienza e intelligenza emotiva nel personale scolastico che interviene a sostegno di alunni con disabilità (Nguì e Lay, 2020) e ha evidenziato quanto gli insegnanti siano esposti a situazioni di stress nella gestione del lavoro. È stato osservato il ruolo facilitatore dell'intelligenza emotiva e della capacità di resilienza alla tolleranza della fatica e della frustrazione nel lavoro di cura svolto da educatori e insegnanti di sostegno per i quali il coinvolgimento personale emotivo e psicologico è molto elevato.

L'analisi della letteratura esistente sopra presentata fornisce utili spunti per gli scopi della nostra ricerca. Negli insegnanti il costrutto di resilienza è strettamente correlato con la competenza socio-emotiva (Merrell, Levitt e Gueldner, 2010; Jennings et al., 2014; Pozo-Rico et al., 2023); inoltre tale competenza è facilitata dalle abilità di resilienza (Schneider, Lyons e Khazon, 2013). Alcuni studi hanno registrato l'incidenza sui costrutti di competenza socio-emotiva e di resilienza di alcune variabili indipendenti come il genere, gli anni di esperienza professionale e il titolo di studio (Nguì e Lay, 2020).

Obiettivo generale del nostro studio è quello di registrare l'effetto di variabili come il ruolo educativo (insegnante di sostegno o educatore scolastico), strumenti compensativi e dispensativi utilizzati negli interventi educativi, durata temporale dell'assistenza ad personam (breve: due incontri settimanali; lunga: più di due incontri settimanali), tipologia di bisogno educativo supportata e risorse più frequentemente adottate (personali o professionali).

Date tali premesse, obiettivo specifico del presente studio è quello di esplorare negli insegnanti di sostegno e nel personale educativo assistenziale il legame che la competenza emotiva definisce con la resilienza. Nel dettaglio, ipotizziamo quanto segue: l'ipotesi 1 (H₁) sostiene l'esistenza di una relazione significativa tra la resilienza e la competenza emotiva; l'ipotesi 2 (H₂) è che la resilienza sia una variabile esplicativa dei livelli di competenza emozionale per cui è possibile

predire il comportamento della variabile criterio (competenza emotiva) attraverso l'espressione dei valori del predittore resilienza.

Partecipanti

I soggetti coinvolti sono stati 186 di cui il 92,5% (N = 172) di genere femminile e il 7,5% (N = 14) di genere maschile. L'età media dei partecipanti è di 36 anni (SD:8.78), in un range compreso tra un minimo di 20 e un massimo di 64 anni. È stato somministrato un questionario self-report per raccogliere le caratteristiche riguardanti il ruolo professionale, gli anni di esperienza, la tipologia di bisogni educativi soddisfatti, il titolo di studio, l'ordine scolastico in cui si è svolto l'incarico, il tempo di assistenza dedicato al singolo alunno, le mansioni effettuate, gli strumenti e le risorse personali o professionali impiegati.

Il gruppo è distribuito tra educatori professionali socioeducativi per il 46,2% (N = 86) dei casi e docenti di sostegno nel 43% (N = 80), mentre una piccola parte, il 10,8% (N=20), è costituita da coloro che hanno svolto entrambe le professioni. L'esperienza del personale scolastico coinvolto sul sostegno è in media di 8 anni (SD:7.05) e si distribuisce come riportato nella tabella 1.

Si rileva che il 47,3% (N = 88) ha lavorato con minori aventi diverse tipologie di diagnosi, tra cui autismo, Sindrome di Down, ritardo cognitivo; il 44,1% (N = 82) ha lavorato con minori che, in base a quanto emerso da una valutazione neuropsichiatrica, usufruiscono della legge 104/92; il 7,5% (N = 14) con alunni con BES non ricompresi nelle precedenti vulnerabilità e, infine, solamente l'1,1% (N = 2) con studenti con DSA.

A livello formativo si riscontra che il 51,6% (N = 96) dei partecipanti alla ricerca ha conseguito dopo un percorso di almeno un quinquennio una laurea magistrale o di vecchio ordinamento, mentre la parte restante si distribuisce tra il 19,4% (N = 36) che ha conseguito un dottorato di ricerca, un master o una specializzazione, il 16,1% (N = 30) con titolo di laurea triennale e il 12,9% (N = 24) con un diploma di scuola superiore. L'esperienza dei partecipanti equidistribuisce il gruppo tra coloro che lavorano attualmente nella scuola dell'infanzia o nella scuola primaria, per il 50,5% (N = 94), e coloro che prestano servizio nella scuola secondaria di primo o secondo grado, per il 49,5% (N = 92).

La maggior parte dei soggetti intervistati (89,2%; N = 166) svolge con almeno un singolo alunno assistito più di due incontri alla settimana, supportandolo nel 51,6% dei casi (N = 96) in più attività che vanno dall'assistenza alle autonomie personali (pasto e attività motorie) al sostegno didattico. Il personale formativo utilizza per il 36,6% (N = 68) in modo combinato più strumenti compensativi con gli alunni, scegliendo tra Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA), materiale semplificato o lettori di testi.

A fronte del supporto fornito agli alunni con bisogni educativi speciali i partecipanti dichiarano, nel 35,5% dei casi (N = 66), di preferire l'utilizzo di risorse professionali ovvero la propria formazione e l'esperienza pregressa; il 32,3% (N = 60) adotta strumenti personali come la capacità di tolleranza, il fronteggiamento di situazioni complesse o di eventi stressanti, le abilità emotive ed empatiche, le doti caratteriali, le capacità creative e di risoluzione dei problemi. La parte restante del gruppo bilancia le competenze personali e professionali per il sostegno didattico e l'assistenza.

Tabella 1

Frequenza degli anni di esperienza

Anni di esperienza	N	Percentuale	Percentuale cumulata
< 5	82	44,1%	44,1%
6-10	52	28,0%	72,0%
11-15	32	17,2%	89,2%
> 16	20	10,8%	100,0%

Strumenti

Si è proceduto alla somministrazione di due strumenti di indagine. Il primo è denominato *Emotional Social Competence Questionnaire* (ESCQ; Catalano e Cerniglia, 2009), il cui obiettivo è quello di sondare il livello di competenza emotiva dei partecipanti attraverso 29 item con scala Likert a 5 punti che rilevano le seguenti tre dimensioni: la *Percezione e Comprensione delle emozioni altrui* (PCE), che riguarda l'abilità di distinguere le emozioni degli altri in situazioni espressive il cui significato trova un certo consenso all'interno del particolare contesto socio-culturale; la capacità di *Etichettare le proprie Emozioni* (EPE), dando un nome alle esperienze interne; la *Regolazione e Uso efficace delle emozioni* (RUE), che consiste nel controllare le emozioni al fine di consentire flessibilità nella vita sociale ed emozionale. L'alfa di Cronbach delle sottoscale (PCE : 0,83; EPE : 0,84; RUE : 0,71) indica una coerenza interna molto buona.

Il secondo reattivo è la *Scala di Resilienza Professionale degli Insegnanti* (Benvenuto et al., 2021), composta da 28 item che indagano il livello di resilienza e la percezione di autoefficacia e autostima del personale formativo a fronte di situazioni altamente stressanti. I partecipanti hanno potuto esprimersi fornendo le proprie risposte di accordo su una scala Likert a 4 punti da «per nulla» a «molto».

I fattori indagati dallo strumento sono cinque: la *Percezione di autoefficacia*, intesa come la fiducia e il senso di adeguatezza nell'affrontare situazioni complesse; il *Sentimento della base sicura/Supporto sociale*, volto a rilevare il grado di inserimento in una rete sociale, la percezione del clima e la disponibilità alla cooperazione; l'*Appraisal*, cioè le strategie applicate per analizzare e valutare le situazioni complesse, anche in presenza di emozioni connesse allo stress; il *Coping*, inteso come impiego di energie sui compiti professionali in presenza di criticità; il *Locus of control*, che esamina la percezione dell'origine dei problemi e dell'impatto delle proprie azioni nell'affrontarli.

I valori delle singole alfa di Cronbach sono superiori a 0,89 e consentono di affermare che la scala ha ottime caratteristiche di omogeneità interna. I reattivi somministrati sono stati preceduti da un questionario esplorativo sulle variabili indipendenti prese in esame per il disegno di ricerca.

Procedure

L'indagine è stata condotta durante il primo semestre dell'anno scolastico 2022-2023 in provincia di Sondrio. I partecipanti alla ricerca sono stati invitati a completare il questionario in modalità online mediante un link condiviso nei principali social network, rispondendo in modo anonimo e spontaneo. I soggetti hanno prestato consenso informato consapevoli delle finalità della ricerca a loro dichiarata, fornendo le loro risposte concernenti la gestione emotiva dei soggetti con vulnerabilità a scuola.

Analisi dei dati

Sono state effettuate le analisi statistiche descrittive e inferenziali sulle variabili demografiche e sulle risposte fornite ai questionari usando la versione 26 di SPSS Statistics IBM. Per testare le ipotesi nulle sugli effetti delle variabili prese in esame è stata eseguita la procedura multivariata dei Modelli Lineari Generalizzati (GLM).

Per mezzo dell'analisi della varianza, sui fattori oggetto nel nostro studio (competenza socio-emotiva e resilienza), è stata appurata l'incidenza delle variabili di disegno (genere, anni di esperienza professionale e titolo di studio, ruolo educativo con mansione di insegnante di sostegno o educatore scolastico, strumenti compensativi e dispensativi utilizzati negli interventi educativi, durata temporale dell'assistenza *ad personam*, tipologia di bisogno educativo speciale assistita e risorse personali o professionali più frequentemente adottate) ed è

stato effettuato il conseguente esame Tukey *post hoc* per valutare le differenze tra le medie nel campione non parametrico.

È stata impiegata la versione 2.4.2 del software Jamovi per attestare l'ipotesi dell'esistenza di una correlazione r di Pearson tra le sottoscale dell'intelligenza emotiva e dei fattori di resilienza, mentre si è adottata un'analisi della regressione lineare per prevedere i valori della variabile dipendente intelligenza emotiva a partire dalla variabile esplicativa della resilienza (Magnano, Craparo e Paolillo, 2016).

Risultati

Dall'analisi condotta mediante Modelli Lineari Generalizzati (GLM) emerge che il genere dei partecipanti, il loro ruolo di docente o educatore, il tempo e gli strumenti dedicati alle specifiche assistenze non hanno effetti sulle variabili dipendenti oggetto di studio. Una serie di Manova ha confermato gli effetti degli anni di esperienza sui livelli di resilienza e di intelligenza emotiva (Lambda di Wilks = 0,71, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,11$).

Nello specifico i confronti Tukey *post-hoc* operati mostrano come gli anni di esperienza influenzino: la *percezione di autoefficacia* ($F_{(3,185)} = 4,16$, $p < 0,005$), per cui i soggetti entro i cinque anni di esperienza hanno minore fiducia e senso di adeguatezza nell'affrontare le situazioni con alunni con bisogni educativi speciali; il *locus of control* ($F_{(3,185)} = 3,80$, $p < 0,01$), per cui il personale con esperienza superiore a 17 anni si percepisce maggiormente capace di attribuire le cause dei problemi e comprendere come le proprie azioni impattino sul cambiamento; la *regolazione e l'uso efficace delle emozioni* ($F_{(3,185)} = 2,56$, $p < 0,05$), secondo cui il personale educativo con esperienza compresa tra gli 11 e i 15 anni presenta maggiori livelli di autoregolazione emozionale rispetto ai colleghi più giovani. Il dato evidenzia come il controllo emotivo sia possibile dopo almeno un decennio di esperienza a contatto con le vulnerabilità che hanno ricadute scolastiche.

L'analisi della varianza condotta ha registrato differenze significative in corrispondenza dell'effetto della tipologia di bisogni educativi trattati (Lambda di Wilks = 0,76, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,85$). In particolare, i confronti Tukey *post-hoc* mostrano punteggi medi superiori del personale educativo che ha lavorato con alunni con differenti bisogni inclusivi rispetto a chi ha trattato solo casi di disabilità ai sensi della Legge 104/1992.

Tali esperienze hanno promosso lo sviluppo di maggiore autostima e fiducia nelle proprie abilità ($F_{(3,185)} = 3,37$, $p < 0,02$), una migliore capacità di accesso a strategie applicate alla gestione di situazioni problematiche ($F_{(3,185)} = 3,55$, $p < 0,01$), al fine di acquisire flessibilità nella vita sociale ed emozionale ($F_{(3,185)} = 2,77$, $p < 0,04$).

La variabile titolo di studio ha un effetto significativo (Lambda di Wilks = 0,69, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,12$) sull'intelligenza emotiva a favore del personale specializzato rispetto ai laureati in percorsi triennali.

In particolare, i test *post-hoc* valorizzano le loro competenze nella comprensione dei segnali emotivi altrui ($F_{(3,185)} = 3,41, p < 0,01$) e di riconoscimento dei propri stati interni ($F_{(3,185)} = 7,43, p < 0,001$). È stata registrata la differenza dei punteggi medi ai reattivi somministrati tra i due gruppi di partecipanti equidistribuiti tra personale educativo in ordini scolastici superiori (secondaria di primo e secondo grado) e inferiori (scuola primaria e dell'infanzia).

Emergono valori medi maggiori a carico degli ordini superiori in corrispondenza della capacità di gestire le situazioni faticose ($t = 2,14; p < 0,01$), facendo leva sulle risorse personali ($t = 3,04; p < 0,005$) e sulle proprietà di lettura emotiva dei contesti situazionali e delle proprie risposte emotive ($t = 3,13 p < 0,001$). Infine, per indagare l'effetto delle risorse prevalentemente scelte in situazione (personali, professionali, o entrambe), l'Anova ha rivelato che l'utilizzo congiunto delle risorse personal-professionali influenza le medie dei punteggi alla dimensione relativa alla percezione di efficacia responsiva situazionale ($F_{(3,185)} = 4,26, p < 0,01$), mentre il criterio di governo nelle etero-percezioni emozionali è favorito dall'uso delle risorse professionali ($F_{(3,185)} = 7,45 p < 0,001$).

Attraverso l'analisi del rapporto tra le sub-scale delle due dimensioni indagate (resilienza e intelligenza emotiva) si conferma quanto già evidente in letteratura circa la significativa correlazione tra le variabili ($p < 0,001$). Il fattore *Locus of control* (RES_F_5) della scala di resilienza non registra correlazione lineare con le sottodimensioni dell'intelligenza emotiva (tabella 2), riportando valori di relazione negativi e non significativi (cfr. Deniz, Tras e Aydogan, 2009).

L'analisi della regressione lineare mostra una significativa relazione di dipendenza ($p < 0,001$) che consente di prevedere (tabella 3) i valori di intelligenza emotiva sulla base del predittore resilienza ($R^2 = 0,32; \beta = 1,25$).

Tabella 2

Correlazione tra le sottodimensioni delle variabili dipendenti di disegno

	Res_F_1	Res_F_2	Res_F_3	Res_F_4	Res_F_5	El_2	El_3	El_1
Res_F_1	—							
Res_F_2	0,378***	—						
Res_F_3	0,643***	0,423***	—					
Res_F_4	0,746***	0,413***	0,751***	—				
Res_F_5	0,147*	-0,021	-0,034	0,224**	—			
El_2	0,363***	0,331***	0,532***	0,517***	-0,111	—		
El_3	0,362***	0,355***	0,397***	0,450***	-0,038	0,483***	—	
El_1	0,347***	0,330***	0,416***	0,476***	-0,015	0,568***	0,456***	—

Note. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Tabella 3

Regressione lineare

Model Fit Measures

Model	R	R ²
1	0,567	0,322

Model Coefficients-EI-MEDIO

Predictor	Estimate	SE	95% Confidence Interval		t	p
			Lower	Upper		
Intercept	10,84	2,089	6,718	14,96	5,19	< 0,001
RES-MEDIO	1,25	0,134	0,989	1,52	9,34	< 0,001

Discussione

La ricerca pedagogica che intenda supportare il miglioramento dei contesti didattici e educativi deve necessariamente orientarsi alla promozione della componente socio-emotiva e della dimensione di resilienza nelle professioni educative che supportano soprattutto le vulnerabilità (Federica et al., 2023). Da un'analisi della letteratura è evidente l'interesse dei ricercatori sul tema dei vissuti emotivi degli insegnanti (Catalano, Di Natale e Macaluso, 2013; Burić, 2019; Jennings et al., 2019; Kuk, Czechowski e Femiak, 2015; Lauer mann e Butler, 2021) e le ricadute sul benessere del contesto classe che si determinano a partire dalla qualità delle relazioni.

A tal proposito già Damasio (1995) e Goleman (1995) riscontravano quanto la relazione sia il momento chiave in cui le azioni sui contesti sono determinate dai funzionamenti del sistema emozionale degli agenti. Con Mortari (2019) possiamo riflettere su come la dimensione socio-emotiva sia una direzione fondamentale della cura di sé e quanto ciò influenzi l'impegno emotivo che le professioni educative assolvono nei confronti degli studenti e delle loro famiglie soprattutto nell'ottica della corresponsabilità educativa.

Lo studio presentato ha esaminato l'equilibrio nella gestione emotiva e nel governo delle risorse personali finalizzate all'azione educativa con alunni con bisogni educativi speciali. Le figure agenti di cambiamento nella vita scolastica di tali studenti sono in primo luogo l'insegnante dedicato al sostegno delle autonomie e l'educatore professionale socioeducativo, che integrano le proprie competenze con finalità inclusive (Fedeli e Munaro, 2022). Entrambe le pro-

fessionalità coinvolte nella ricerca hanno sottolineato come le esperienze di insegnamento-apprendimento fondate sul presidio delle emozioni e delle strategie adattive, di autoresponsabilità, di comprensione delle unicità emotive di ciascuno producano relazioni positive, caratterizzate da mediazione dei conflitti e iniziative per migliorare il controllo.

Le richieste poste alle scuole oggi associano alle questioni sulla formazione disciplinare quelle sullo sviluppo di competenze emotive, personali e sociali. Un nuovo approccio che sottolinea che il capitale umano è legato anche a quegli aspetti che prendono il nome di *soft skills*, *non cognitive skills* (NCS) o *character skills*: tratti di personalità innati e formati dall'interazione con l'ambiente, che condizionano l'apprendimento e le abilità lavorative e possono cambiare in maniera significativa nel corso dell'esistenza di un individuo (Blandino, 2008; Chiosso, Poggi e Vittadini, 2021).

I continui cambiamenti sociali pongono il personale educativo in situazioni che li dominano e per le quali non sono stati preparati a sufficienza durante la loro formazione. Con tali presupposti sviluppano la loro attività lavorativa circondati da disequilibri di diversa natura, che richiedono grandi capacità emotive nello sviluppo della pratica didattica.

La relazione tra resilienza e intelligenza emotiva tra i 186 intervistati di età compresa tra 20 e 64 anni dimostra che gli individui con un alto punteggio di intelligenza emotiva possono affrontare in modo adattivo i fattori di stress e le fatiche emotive del lavoro di cura con alunni vulnerabili. La dipendenza dal predittore resilienza emersa sui valori medi di intelligenza emotiva permette di comprovare l'incidenza dell'autoefficacia e il governo dello stress sulla funzionalità emozionale. Considerata la centralità delle emozioni nel processo educativo, per assicurare il successo delle azioni inclusive, occorre un approccio riflessivo al significato delle abilità di intelligenza emotiva e resilienza nell'esercizio del ruolo professionale.

La riflessività nella formazione della professionalità è stata a lungo una delle preoccupazioni più rilevanti nella pratica professionale, specialmente nell'ambito della formazione degli educatori e degli insegnanti. Il professionista riflessivo sa leggere e reinterpretare la propria esperienza, sviluppando in questo modo la sua identità professionale in un processo di messa in discussione di certezze sia esterne sia interne al soggetto, non soltanto in ambito cognitivo (Crotti, 2017).

Beck, Giddens e Lasch (1999) distinguono, nello specifico, tra una *riflessività strutturale*, che interessa le regole e le risorse della struttura in cui il soggetto è inserito, e un'*auto-riflessività*, in cui l'agente riflette sull'incidenza delle proprie scelte sul contesto. Una sana relazione pedagogica, infatti, non può prescindere dal modo in cui viene modellato e guidato lo stato emotivo degli studenti al fine di costruire una costellazione di abilità correlate e sostenere la maturità personale degli alunni.

Conclusioni

L'intelligenza emotiva ha dimostrato di avere un impatto significativo sul personale scolastico. In ambito educativo è considerata una competenza essenziale in quanto favorisce la creazione di un ambiente di lavoro positivo e stimolante e promuove la fiducia, la motivazione e la produttività. Alla luce dei risultati del presente studio emergono evidenze sull'impatto dell'esperienza professionale nella gestione emotiva. Si stimano nel personale esperto maggiori competenze di organizzazione del lavoro, di elaborazione di piani strategici di azione e di adattamento a situazioni mutevoli, con conseguente incremento del senso di adeguatezza rispetto al ruolo.

In studi simili (Harlina, Bachri e Dewi, 2019) è emerso che l'esperienza professionale agevola il lavoro quotidiano degli insegnanti lasciando maggiore attenzione all'uso e alla gestione delle emozioni in classe. L'esperienza favorisce, secondo altre ricerche (Sutton e Harper, 2009), maggiori occasioni di espressione di emozioni positive, come gioia ed entusiasmo, che trasmettono un tono positivo nel contesto.

Il tema delle azioni inclusive in ambito pedagogico è corroborato dalle esperienze condotte con differenti disabilità in quanto permette di acquisire maggiore esperienza di gestione del disagio dei minori e consente l'attivazione mirata di interventi didattici personalizzati. Avere accesso a risorse multiple nel lavoro con alunni con bisogni educativi speciali consente di generare un sistema auto-referenziale, che si nutre delle proprie esperienze, e autoregolato, che guida il comportamento e orienta la lettura delle situazioni, procurando occasioni per lo sviluppo di nuove esperienze e capacità. Il professionista che matura competenza dalle proprie esperienze è un ottimo esempio di resilienza nel mondo della scuola, in quanto sarà in grado di adottare metodologie e tecniche didattiche diverse per valorizzare il proprio lavoro con i bisogni educativi speciali.

Bibliografia

- Agyapong B., Brett-MacLean P., Burbuck L., Agyapong V.I. O. e Wei Y. (2023), *Interventions to reduce stress and burnout among teachers: A scoping review*, «International Journal of Environmental Research and Public Health», vol. 20, n. 9, pp. 1-22.
- Baldacci M., Pironi T., Lazzari M. e Benvenuto G. (2022), Editoriale: *La formazione degli insegnanti tra vecchie e nuove sfide, numero monografico di «Pedagogia oggi»*, «Pedagogia Oggi», vol. 20, n. 1, pp. 8-17.
- Beck U., Giddens A. e Lasch P. (1999), *Modernizzazione riflessiva*, Trieste, Asterios.
- Bembich C. (2020), *Favorire l'inclusione attraverso la promozione dell'interdipendenza tra gli studenti: uno studio esplorativo in un contesto scolastico vulnerabile*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 8, n. 1, pp. 553-567.

- Benvenuto G., Di Genova N., Nuzzacci A. e Vaccarelli A. (2021), *Scala di Resilienza Professionale degli Insegnanti: Prima validazione nazionale*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», vol. 23, pp. 201-218.
- Blandino G. (2008), *Quando insegnare non è più un piacere, La scuola difficile, proposte per insegnanti e formatori*, Milano, Raffaello Cortina.
- Brunsting N.C., Sreckovic M.A. e Lane K.L. (2014), *Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013*, «Education and Treatment of Children», vol. 37, n. 4, 681-712.
- Burić I. (2019), *The role of emotional labor explaining teachers' enthusiasm and students' outcomes: A multilevel mediational analysis*, «Learning and Individual Differences», vol. 70, pp. 12-20.
- Burić I., Slišković A. e Penezić Z. (2019), *Understanding teacher well-being: A cross-lagged analysis of burnout, negative student-related emotions, psychopathological symptoms, and resilience*, «Educational Psychology», vol. 39, n. 9, pp. 1136-1155.
- Calvano G. (2020), *La formazione dei docenti all'Agenda 2030 per la «nuova» Educazione Civica. Il punto di vista dei docenti neoassunti della Provincia di Bari*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», vol. 12, n. 20, pp. 247-268.
- Carson R.L. (2006), *Exploring the episodic nature of teachers' emotions as it relates to teacher burnout*, West Lafayette, Purdue University.
- Catalano S. (2016), *Le componenti disposizionali dell'intelligenza emotiva: Ottimismo e felicità negli insegnanti*, «Quaderni di Orientamento», vol. 49, pp. 60-69.
- Catalano S. e Cerniglia I. (2009), *Approcci psicometrici alla valutazione della regolazione affettiva*, Roma, Aracne.
- Catalano S. e Cerniglia I. (2021), *Lo psicologo scolastico come risorsa nelle alleanze educative*, «Psicologia dell'Educazione», vol. 3, n. 1, pp. 47-58.
- Catalano S., Di Natale V. e Macaluso D. (2013), *Visusti lavorativi degli insegnanti. La validità predittiva della competenza emotiva*, «Quaderni di Orientamento», vol. 42, pp. 58-66.
- Chiosso G., Poggi A. e Vittadini G. (2021), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*, Bologna, il Mulino.
- Crotti M. (2017), *La riflessività nella formazione alla professione docente*, «Edetania», vol. 52, pp. 85-106.
- Damasio A.R. (1995), *L'errore di Cartesio. Emozioni, ragione e cervello umano*, Milano, Adelphi.
- Deniz M., Tras Z. e Aydogan D. (2009), *An investigation of academic procrastination, locus of control, and emotional intelligence*, «Educational Sciences: Theory and Practice», vol. 9, n. 2, pp. 623-632.
- Fedeli D. e Munaro C. (2022), *L'educazione alle competenze emotive nel profilo professionale dell'insegnante: Punti di forza e criticità*, «Annali online della didattica e della formazione docente», vol. 14, n. 23, pp. 66-80.
- Federica V., Bombieri R., Traina I., Silva R., Bevilacqua A. e Ubbiali M. (2023), *Le competenze socio-emotive degli insegnanti: importanza, formazione e sfide educative*, «Ricercazione», vol. 2, n. 14, pp. 1-12.
- Frenzel A.C., Daniels L. e Burić I. (2021), *Teacher emotions in the classroom and their implications for students*, «Educational Psychologist», vol. 56, n. 4, pp. 250-264.
- Fried L. (2011), *Teaching Teachers about Emotion Regulation in the Classroom*, «Australian Journal of Teacher Education», vol. 36, n. 3, pp. 117-127.
- Goleman D. (1995), *Emotional intelligence*, New York, Bantam.
- Gross J.J. (2002), *Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences*, «Psychophysiology», vol. 39, n. 3, pp. 281-291.
- Gu Q. (2014), *The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness*, «Teachers and Teaching», vol. 20, n. 5, pp. 502-529.
- Gu Q. e Day C. (2007), *Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness*, «Teaching and Teacher Education», vol. 23, n. 8, pp. 1302-1316.

- Harlina Y., Bachri A.A. e Dewi M.S. (2019), *Pengaruh Motivasi, Pendidikan, Pelatihan dan Pengalaman Kerja Terhadap Kinerja Guru SMKN 5 Banjarmasin*, «Jurnal Wawasan Manajemen», vol. 7, n. 1, pp. 99-112.
- Iqbal S. e Noor F. (2023), *Emotional Intelligence among the Teachers of Special Needs Children: A Systematic Review*, «Journal of Academic Research for Humanities», vol. 3, n. 2, pp. 78-92.
- 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.
- Jennings P.A., Brown J.L., Frank J., Tanler R., Doyle S., Rasheed D. e Greenberg M. (2014), *Promoting Teachers' Social and Emotional Competence: A Replication Study of the Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE) Program*, «Society for Research on Educational Effectiveness», vol. 1, pp. 1-9.
- Kuk A., Czechowski M. e Femiak J. (2015), *Social competence and emotional intelligence of future PE teachers and their participation in psychological workshops*, «Human Movement», vol. 16, n. 3, pp. 163-170.
- Lauermann F. e Butler R. (2021), *The elusive links between teachers' teaching-related emotions, motivations, and self-regulation and students' educational outcomes*, «Educational Psychologist», vol. 56, n. 4, pp. 243-249.
- Longobardi C. (2013), *Misurare e valutare la qualità della relazione nel contesto educativo e scolastico*, «Psicologia dell'Educazione», vol. 7, pp. 161-173.
- Magnano P., Craparo G. e Paolillo A. (2016), *Resilience and Emotional Intelligence: which role in achievement motivation*, «International Journal of Psychological Research», vol. 9, n. 1, pp. 9-20.
- Malaguti E. (2023), *Quasi Adatti? Equità, diversità, inclusione e resilienza: approccio multisistemico, socio-ecologico nella ricerca nel campo della Pedagogia Speciale e Didattica Speciale*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 22, n. 1, pp. 5-32.
- Mancini G., Mameli C. e Biolcati R. (2022), *Burnout in Italian primary teachers: The predictive effects of trait emotional intelligence, trait anxiety, and job instability*, «Europe's Journal of Psychology», vol. 18, n. 2, pp. 168-180.
- Mayer J.D., Caruso D.R. e Salovey P. (2016), *The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates*, «Emotion Review», vol. 8, n. 4, pp. 290-300.
- Merrell K.W., Levitt V.H. e Gueldner B.A. (2010), *Proactive strategies for promoting social competence and resilience*. In K.W. Merrell, V.H. Levitt e B.A. Gueldner (a cura di), *Practical handbook of school psychology: Effective practices for the 21st century*, New York, Guildford Press, pp. 254-273.
- Mortari L. (2017), *La sapienza del cuore*, Milano, Raffaello Cortina.
- Newberry M., Rizvi M., van der Want A., Jonas-Ahrend G., Kaldi S., Kihara T. e Ratnam T. (2023), *Teacher Educators' Experiences and Expressions of Emotion During the Pandemic: International Perspectives*. In C.G. Craig, J. Mena e R.G. Kane (a cura di), *Teacher Education in the Wake of Covid-19*, Bingley, Bradford, Emerald Publishing Limited, pp. 81-98.
- Ngui G.K. e Lay Y.F. (2020), *The Effect of Emotional Intelligence, Self-Efficacy, Subjective Well-Being and Resilience on Student Teachers' Perceived Practicum Stress: A Malaysian Case Study*, «European Journal of Educational Research», vol. 9, n. 1, pp. 277-291.
- Padmanabhanunni A. e Pretorius T.B. (2023), *Teacher Burnout in the Time of COVID-19: Antecedents and Psychological Consequences*, «International Journal of Environmental Research and Public Health», vol. 20, n. 5, pp. 1-13.
- Pam M.S. (2013), *Negative emotion*, <https://psychologydictionary.org/negative-emotion> (consultato il 10 agosto 2023).
- Paolozzi M. e Maddalena S. (2023), *Superare le avversità tra incertezza e cura di sé: La resilienza nei contesti educativi*, «Journal of

- Health Care Education in Practice», vol. 5, n. 1, pp. 91-101.
- Pellizzer L., Trevisan O. e De Rossi M. (2022), *Emergency teaching compared: Collaboration and technology training for resilience development in teachers*, «Form@ re-Open Journal per la formazione in rete», vol. 22, n. 3, pp. 81-97.
- Pozo-Rico T., Poveda R., Gutiérrez-Fresneda R., Castejón J.L. e Gilar-Corbi R. (2023), *Revamping teacher training for challenging times: Teachers' well-being, resilience, emotional intelligence, and innovative methodologies as key teaching competencies*, «Psychology Research and Behavior Management», vol. 16, pp. 1-18.
- Schneider T.R., Lyons J.B. e Khazon S. (2013), *Emotional intelligence and resilience*, «Personality and Individual Differences», vol. 55, n. 8, pp. 909-914.
- Schonert-Reichl K.A. (2017), *Social and emotional learning and teachers. The future of children*, vol. 27, n. 1, pp. 137-155.
- Sutton R.E. e Harper E. (2009), *Teachers' emotion regulation*. In L.J. Saha e A.G. Dworkin (a cura di), *International handbook of research on teachers and teaching*, Boston, Springer, pp. 389-401.
- Turner K. e Garvis S. (2023), *Teacher Educator Wellbeing, Stress and Burnout: A Scoping Review*, «Education Sciences», vol. 13, n. 4, pp. 1-15.
- Vaccarelli A. (2016), *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa: Promuovere la resilienza nella relazione educativa*, Milano, FrancoAngeli.
- Zhang W., He E., Mao Y., Pang S. e Tian J. (2023), *How Teacher Social-Emotional Competence Affects Job Burnout: The Chain Mediation Role of Teacher-Student Relationship and Well-Being*, «Sustainability», vol. 15, n. 3, pp. 1-13.
- Zhen B., Yao B. e Zhou X. (2023), *Acute stress disorder and job burnout in primary and secondary school teachers during the COVID-19 pandemic: The moderating effect of sense of control*, «Current Psychology», vol. 42, n. 23, pp. 19853-19860.