

**Università degli Studi di Genova**

**Dipartimento di Scienze Politiche e Internazionali (DISPI)**

**Master di II livello in Innovazione nella Pubblica Amministrazione  
(MIPA)**

**II edizione**

**LE SOFT SKILL NELLA PROFESSIONE DOCENTE**

**Luciana Cannavò**

*“... Se cercheremo di aumentare l’autoconsapevolezza, di controllare più efficacemente i nostri sentimenti negativi, di conservare il nostro ottimismo, di essere perseveranti nonostante le frustrazioni, di aumentare la nostra capacità di esser empatici e di curarci degli altri, di cooperare e stabilire legami sociali - in altre parole, se presteremo attenzione in modo più sistematico all’intelligenza emotiva potremo sperare in un futuro più sereno”.*

D. Goleman, 1995.  
(Intelligenza emotiva)

*«[...] Con l’atteggiamento di chi guarda un ragazzo come un giardiniere guarda un giovane albero, con una natura intrinseca che si svilupperà solo se gli vengano forniti suolo, aria e luce giusti»*

B. Russel, 1980  
(Autorità e individuo)

*«(Gli insegnanti) [...] non dovrebbero preoccuparsi di cosa bisogna fare per fare scuola, ma solo di come bisogna essere per fare scuola»*

Don Lorenzo Milani, 1957.  
(Esperienze pastorali)

INDICE

Abstract

Introduzione

CAPITOLI

1: Soft Skill, inquadramento concettuale e importanza nella gestione di ruolo

1.1 Che cosa sono le soft skill

1.2 L'importanza delle soft skill nella gestione di ruolo

2: Le competenze trasversali nel contesto dell'insegnamento

2.1 Soft skill: qualità dell'insegnamento e qualità dell'organizzazione scolastica

2.2 Le competenze trasversali al centro del percorso formativo

2.3 Soft skill, capacità cognitive e processi decisionali

2.4 L'intelligenza emotiva come modello d'insegnamento: esperienza emotiva e

Relazionale

2.5 L'alfabetizzazione emozionale: non paradigma non solamente scolastico

Conclusioni

Bibliografia

## ABSTRACT

La motivazione che mi ha spinto a scegliere la tematica delle Soft Skill, come competenze trasversali nella professione docente, per l'elaborato finale del Master sull'Innovazione della P.A, è il frutto di un'inclinazione naturale al bisogno di relazione e comunicazione e della passione che alimenta ogni giorno qualsiasi azione finalizzata alla mia professione d'insegnante delle discipline economico-giuridiche presso gli istituti d'istruzione secondaria di II grado.

Credo che dal punto di vista non solo umano ma anche professionale, scegliere di avere consapevolezza dell'importanza della sfera socio-emotiva e relazionale del docente equivale al riconoscere che alla base della relazione educativa vi è un intreccio socio-relazionale di enorme importanza.

Instaurare una relazione con gli allievi significa praticare l'ascolto, promuovere il dialogo, tutelare uno scambio empatico, veicolare le emozioni verso una relazione attiva e produttiva.

Nel corso della mia esperienza professionale ho avuto modo di scoprire che, insegnare non equivale semplicemente alla trasmissione di un sapere ma è un'attività osmotica di una complessità molto più profonda ma altrettanto propositiva e propositiva.

Per insegnare non è sufficiente possedere un ampio bagaglio di conoscenze ma è assolutamente necessario intercettare i bisogni sia dal punto di vista didattico che pedagogico degli allievi, costruendo così, di volta in volta percorsi d'insegnamento che centralizzino questi aspetti e non si focalizzino solo sulla comprensione e memorizzazione dei concetti; bensì vertano sulla costruzione dell'identità di studente e non solo del suo ruolo.

Credo che essere insegnanti implichi la capacità di indirizzare le proprie scelte didattiche alla costruzione di una rete relazionale capace di affrontare ogni diversità

come punto di incontro emotivo che diventa motivo di sprono alla crescita intellettuale e personale.

L'insegnante deve riuscire a revisionare in maniera riflessiva e ove necessario, critica la propria modalità di essere e di agire nella relazione educativa, deve alimentare la capacità di creare interazioni costruttive, intercettando e accogliendo i processi emotivi insiti nel pensare e nell'operare dei discenti.

Ragionare con coscienza riflessiva alla dimensione soggettiva (e non oggettiva con approccio top-down) dell'insegnamento secondo un approccio metodologico bottom-up grazie al quale è stato possibile superare il monomio insegnamento con il binomio insegnamento-apprendimento appare oggi è necessario; Coerentemente a questa linea di ragionamento, oggigiorno all'espressione "insegnamento scientifico" si preferisce usare l'espressione "educazione scientifica", per accentuare l'importanza dei processi costruttivi del soggetto in relazione all'apprendimento, relativi ad un ampio sistema di interazione cognitiva del soggetto con il mondo che lo circonda, nella direzione di una conoscenza e di un dominio dei fenomeni naturali a partire da quelli di cui egli ha esperienza quotidiana.

L'elaborato si compone di un quadro teorico in cui vengono affrontate diverse tematiche.

Nel primo capitolo è stato introdotto il concetto di competenze trasversali all'interno del contesto professionale nella sua generalità ed è stato specificato il loro importante compito all'interno della gestione di ruolo.

Il secondo capitolo, più corposo, espone la relazione tra soft skill e qualità dell'insegnamento e dell'organizzazione scolastica, la loro centralità all'interno del processo formativo, la loro influenza nel processo decisionale, i paradigmi dell'intelligenza emotiva e dell'alfabetizzazione emotiva.

Infine nelle conclusioni si ribadisce che il docente si troverà sempre in un percorso dinamico necessario alla costruzione e alla strutturazione della propria identità di ruolo, inescindibilmente legata alla propria identità come persona.

Lo scopo generale della stesura di questo elaborato si riflette nella volontà di promuovere le competenze emotive, comunicative e relazionali nella pratica dell'insegnamento, nell'imprescindibile consapevolezza che la formazione è relazione, e la direzione degli esiti dell'apprendimento dei discenti risulta strettamente connessa al clima e alla capacità di gestione dell'aula del docente, alla sua maturità emotiva di saper intercettare veicolare e canalizzare bisogni ed emozioni.

Lo scopo specifico di questo elaborato si riflette nella volontà di ricordare a me stessa, neo docente in formazione, che la professione di docente è frutto di una passione disciplinata e regolata ma mai apatica, passione e amore per la comunicazione e l'interazione con le nuove generazioni, rappresentate in larga misura dagli studenti; Mantenendo fermo il principio del rispetto dei ruoli nella relazione docente-discente, è per me di vitale importanza asservire qualsiasi ambizione di carriera alla consapevolezza che la mia professione è sostenuta dalla forza motrice insita negli allievi, nelle loro emozioni, è da quest'ultimi che viene il maggior sostentamento che alimenta la mia speranza nella costruzione di una comunità responsabile attiva e "intelligente emotivamente".

# CAPITOLO 1

## SOFT SKILL INQUADRAMENTO CONCETTUALE E IMPORTANZA NELLA GESTIONE DI RUOLO

### *1.1 Che cosa sono le soft skill*

In letteratura solitamente si opera una distinzione tra hard skill, ossia le conoscenze e competenze tecniche e disciplinari necessarie per compiere un determinato lavoro, e soft skill, o competenze trasversali, ossia le capacità e qualità personali e relazionali che un individuo possiede. Per anni denominate, forse in senso riduttivo, soft skill, oggi vengono definite anche *Character skill*<sup>1</sup>

Nel panorama professionale contemporaneo le soft skills o competenze trasversali, note anche come abilità di potere relazionale, sono state negli ultimi decenni particolarmente attenzionate e ricercate, sia in fase di formazione che in fase di selezione. Per quanta riguarda la loro definizione bisogna ammettere che a differenza delle hard skills, ovvero specifiche competenze tecniche, non risulta sempre agevole trovare in maniera definitiva un procedimento per analizzarle e definirle a pieno, in quanto esse emergono spesso, attraverso l'atteggiamento, il comportamento, la personalità e la motivazione. Sebbene quindi, non siano quantificabili, si concorda sulla

---

<sup>1</sup> Blandino, G; (1996), Le capacità relazionali. Prospettive psicodinamiche. UTET, Torino.

consapevolezza sempre più concreta che le soft skills rappresentino una risorsa essenziale che influenza positivamente e notevolmente l'efficienza, il team building e l'innovazione sul posto di lavoro.

La loro importanza nel posto di lavoro prescinde dal settore specifico di lavoro, poiché ogni professione richiede un'interazione umana di base molto positiva, le soft skills risultano preziose in tutti i settori professionali. Facilitando una comunicazione efficace, le soft skills favoriscono la risoluzione creativa dei problemi e creano un senso di cameratismo professionale, che di conseguenza aumenta la produttività<sup>2</sup>.

Senza le soft skill, i team e i dipartimenti di lavoro potrebbero avere difficoltà a funzionare a causa di problemi di comunicazione conflitti e inefficacia; ed è per questa ragione che i responsabili delle assunzioni cercano spesso candidati che abbiano sviluppato queste competenze professionali e una volta assunti i dipendenti, cercano costantemente un modo per rafforzare e motivare l'uso delle stesse, attraverso lo studio e la pratica<sup>3</sup>.

L'Unione Europea<sup>4</sup> ha definito le competenze trasversali come quelle *capacità che permettono al cittadino di agire consapevolmente in un contesto sociale profondamente complesso e di affrontare le sfide poste da modelli organizzativi sempre più digitalizzati e interconnessi*. Inoltre, il Consiglio Europeo (con

---

<sup>2</sup> Caprara, G.V; (2001), La valutazione dell'autoefficacia, Erickson, Trento.

<sup>3</sup> Cheli E; (2004), Relazioni in armonia. Sviluppare l'intelligenza emotiva e le abilità comunicative per stare meglio con gli altri e con sé stessi, Franco Angeli, Milano.

<sup>4</sup> Commissione europea (2016). Comunicazione. Una nuova agenda per le competenze per l'Europa. Bruxelles, 10.6.2016 COM (2016) 381

Consiglio dell'Unione europea (2018), Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, Gazzetta ufficiale dell'Unione europea (2018/C 189/1)



la Raccomandazione del 22 maggio 2018) ha anche riassunto in un'unica matrice le competenze trasversali, fornendo quindi un quadro completo e strutturato in base agli elementi di competenza specifici. Il quadro è organizzato secondo quattro aree semantiche:

- La competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare, in sintesi, si riferisce alla capacità di gestire il proprio apprendimento, di condurre una vita sana dal punto di vista fisico e mentale, per creare le condizioni adatte a lavorare bene in gruppo, agire in situazioni di complessità e gestire le dinamiche interpersonali in un'ottica inclusiva e costruttiva.
- La competenza in materia di cittadinanza, ovvero quelle capacità che consentono di partecipare alla vita civica grazie a una comprensione delle diverse strutture e regole che articolano la società, con una particolare attenzione verso il tema della sostenibilità.
- La competenza imprenditoriale consiste invece nella capacità di pensare, gestire e sviluppare progetti che apportano valore sociale, culturale o economico e che rappresentano quindi un'opportunità per il benessere della società.
- La competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale, infine, implica la comprensione e il rispetto di idee e significati espressi e comunicati in maniera differente da contesti sociali diversi, attraverso varie forme culturali, creative e artistiche. Questo implica una comprensione del proprio ruolo all'interno della società e un impegno ad esprimere il senso della propria funzione.

Vediamo insieme come questa macrocategoria delle competenze trasversali influenza e struttura il generale procedimento della gestione di ruolo.

## *1.2 L'importanza delle soft skill nella gestione di ruolo*

All'interno della macrocategoria delle Soft Skills un ruolo molto importante lo ricopre la comunicazione; essa è necessaria per uno scambio produttivo tra individui, dipartimenti e aziende, in particolar modo quando si rende necessario condividere idee, visioni e progetti e quando è necessario ascoltare feedback e proporre soluzioni. In assenza di una comunicazione attiva e propositiva, la disinformazione e l'incomprensione comporterebbero un prolungamento disutile per l'efficacia e nell'efficienza dell'azione professionale. Se consideriamo che negli ultimi anni per via della pandemia del virus Sars-Covid 19 il lavoro da remoto è diventato sempre più comune, la presenza di dipendenti con forti capacità comunicative si è resa del tutto necessaria e proficua date le difficoltà che il lavoro a distanza comporta.

Sebbene esistano diversi tipi di comunicazione, le competenze comunicative possono essere comunemente classificate come scritte o verbali. Secondo gli esperti, i dipendenti con forti capacità di comunicazione scritta sanno come creare un messaggio incisivo che catturi l'attenzione visiva e crei delle correlazioni cognitive immediatamente traducibili come azioni concrete e fattive. D'altra parte, è noto come la comunicazione verbale è la conditio sine qua non in ogni azione professionale che arrechi poi frutti partecipati e condivisi come azione efficace di un gruppo di lavoro che agisce come unità compatta.

Tra le soft skill un ruolo importante lo ricopre anche l'adattabilità, data la natura spesso frenetica e in continua evoluzione del mondo professionale, essa risulta fondamentale per mantenere il normale funzionamento dell'azienda, nonostante i cambiamenti di aspettative, di obiettivi e di responsabilità. Adattare il proprio approccio a una certa attività, mitigare lo stress individuale e collettivo, mantenere la calma e trovare soluzioni nuove ed efficaci in modo tempestivo è una delle competenze maggiormente

richieste. Essere adattabili richiede un certo livello di flessibilità e determinazione, ecco perché questa soft skill è una delle più richieste nell'attuale panorama professionale, indipendentemente dal settore di lavoro.

Parimenti all'adattabilità, e non paradossalmente, anche la creatività rientra tra le soft skills essenziali. L'assenza improvvisa di un membro del team potrebbe richiedere la riorganizzazione creativa delle responsabilità o la rivisitazione di un piano di lavoro già ben strutturato. Bilanciare l'immaginazione con i limiti pratici è fondamentale quando si adottano soluzioni creative. Dal momento che trovare soluzioni non è sempre così semplice, la creatività a volte può generare sperimentazione. Sebbene provare diverse soluzioni possa richiedere più tempo rispetto a scegliere ed eseguire un unico piano, la sperimentazione di solito produce un risultato molto più efficace, poiché vengono ponderati e valutati vari risultati. Inoltre, la sperimentazione dimostra un alto livello di determinazione e tenacia, che genera più fiducia dei colleghi e dei dirigenti nelle competenze professionali del dipendente.

Per quanto riguarda la responsabilità e leadership esse figurano indipendentemente dal ruolo<sup>5</sup>, come fondamentali per garantire che tutte le attività siano risolte in modo accurato ed efficiente; in quanto i dipendenti responsabili gestiscono il proprio tempo di lavoro in modo efficace e sono soliti assumersi la responsabilità delle loro azioni, anche se si tratta di prendere scelte che possono comportare dei rischi scelte che si tradurranno in errori, Essere responsabili, assumersi dei rischi, ammettere i propri errori permette di creare fiducia all'interno del team di lavoro. Alcuni responsabili delle assunzioni cercano candidati con esperienza nel tutoraggio di colleghi o nel coaching di nuovi dipendenti, poiché queste soft skills dimostrano la conoscenza delle tecniche di comunicazione e gettano le basi per un lavoro di squadra efficace.

---

<sup>5</sup> Pellerey, M. (2017). Soft skill e orientamento professionale. CNOS-FAP: Centro Nazionale Opere Salesiane.

Il lavoro di squadra è certamente una soft skill fondamentale sul posto di lavoro, che va oltre la semplice collaborazione e riguarda, nello specifico il prendere in considerazione suggerimenti e contributi da varie fonti per raggiungere il miglior risultato possibile<sup>6</sup>. Le competenze chiave nel lavoro di squadra includono pazienza e diplomazia, le quali consentono ai team di trovare un terreno comune ma proficuo tra idee e stili professionali distinti. Dal momento che prospettive diverse a volte possono portare a conflitti, anche la sensibilità e il rispetto sono considerate soft skill di alto livello nel lavoro di squadra. In assenza di cooperazione, le attività si prolungano a causa dell'inefficienza e diventano difficili da portare a termine quando sorgono problemi logistici o pratici. Con il lavoro di squadra, invece, i progetti diventano più facili da gestire, il lavoro viene assegnato in base alle competenze di ciascun membro del team e il contributo di più collaboratori stimola un'ampia gamma di soluzioni creative. Sebbene essere un efficace compagno di squadra a volte possa significare ripensare il proprio approccio in determinati compiti o incarichi, il lavoro di squadra è essenziale per creare un ambiente di lavoro piacevole e produttivo.

Avere un'attitudine positiva è anch'essa una delle soft skills necessarie dal punto di vista professionale; una visione e un comportamento positivi arrecano in sé la capacità di trasformare l'ambiente di lavoro. Le parole incoraggianti gentili ed edificanti sono sempre apprezzate e rafforzano la comunicazione, il lavoro di squadra e la produttività, migliorando nettamente l'output professionale generale. Al contrario, essere negativi può portare a un senso di malessere facendo aumentare lo stress all'interno del team di lavoro e riducendo notevolmente il successo professionale. È importante chiarire che mantenere atteggiamento positivo non significa negare o ignorare la presenza di difficoltà, significa andare avanti al meglio delle proprie capacità affrontando con positività le sfide cercando attivamente un risultato ideale date le circostanze.

---

<sup>6</sup> Rogers C. R. (1997), *La terapia centrata sul cliente*, (Lumbelli L.), La Nuova Italia, Firenze (Ed.or. 1951).

Un'ulteriore soft skill è rappresentata dalla presenza nell'operatività professionale, del pensiero critico. Possedere un pensiero critico consiste nel percepire, anticipare e risolvere i problemi. La capacità di ragionare e riflettere in maniera critica sul proprio operato è la base per avviare un processo di *problem solving*. Il pensiero critico mostra che i dipendenti sono capaci di prendere l'iniziativa per risolvere i problemi, ed essere un efficace risolutore di problemi aumenta l'efficienza sul posto di lavoro. Per alimentare una costante attitudine al pensiero critico, i dipendenti hanno bisogno di equilibrio e determinazione. Chi ha pensiero critico è spesso un *decision maker* in quanto sa dare priorità ai diversi compiti, valutare situazioni complesse e soppesare i potenziali risultati rispetto alle soluzioni proposte. Poiché affrontare problemi o conflitti può portare a situazioni inaspettate, e possono sorgere nuove sfide anche dopo aver risolto quelle precedenti, i responsabili delle assunzioni considerano la capacità di risoluzione coerente dei problemi come segno di un pensiero critico ben sviluppato.

All'interno delle Soft Skill le abilità interpersonali giocano un ruolo altrettanto essenziale insieme alle altre competenze fin qui esaminate. Esse descrivono la capacità di interagire attivamente e positivamente all'interno di un rapporto professionale. Creare relazioni forti e coese<sup>7</sup>, significa che le attività di lavoro diventano più efficienti e produttive, e generano buona volontà e successo per tutte le parti coinvolte. Poiché lavorare con gli altri è una parte integrante della vita quotidiana in quasi tutti i settori, le abilità interpersonali sono una qualità chiave; il networking e la capacità di negoziazione sono tra le migliori abilità interpersonali nel posto di lavoro al giorno d'oggi. Il networking, come potente strumento che consente ai professionisti di scambiare informazioni e contatti genera spesso nuovi contatti e potenziali opportunità per l'azienda; scambio che finisce per stimolare anche la crescita professionale e umane delle persone coinvolte nel network. Nello stesso modo, negoziare richiede la capacità

---

<sup>7</sup> Russel B. (1980), *Autorità e individuo*, trad. it Longanesi, Milano.

di relazionarsi con gli altri<sup>8</sup>, comprendere gli obiettivi di entrambe le parti e trovare un terreno comune. Man mano che le aziende in tutto il mondo diventano sempre più interconnesse, quest'insieme di competenze sono esempi di Soft skills sempre più richieste sul posto di lavoro.

Poiché la forza lavoro diventa sempre più multiculturale e diversificata, oggi per una buona riuscita dell'operatività di un team di lavoro, risulta essenziale un'ulteriore soft skill che può essere definita come sensibilità culturale. La sensibilità culturale è essenziale per costruire buoni rapporti di lavoro e aumentare l'innovazione sul posto di lavoro. Essa si riferisce alla consapevolezza e al rispetto dei diversi modi di pensare, lavorare e interagire con gli altri. I dipendenti con sensibilità culturale dimostrano di essere aperti all'apprendimento e all'ascolto degli altri, abilità molto apprezzate negli ambienti professionali. Avere sensibilità culturale significa anche essere sensibili alla comunicazione non verbale e alla consapevolezza di come essa può variare a seconda del contesto culturale. Comprendere i segnali di comunicazione non verbale come il linguaggio del corpo, il contatto visivo e il tono della voce è fondamentale per costruire un ambiente di lavoro positivo, produttivo e comprensivo. Proprio come la comunicazione verbale, la comunicazione non verbale può essere relativa in base alla cultura, quindi la formazione può aiutare a garantire una comunicazione efficace tra colleghi e aziende.

---

<sup>8</sup> Zuker E; (1995) La capacità di influenzare gli altri, F. Angeli/management tools.

## CAPITOLO 2

### LE COMPETENZE TRASVERSALI NEL CONTESTO DELL'INSEGNAMENTO

#### *2.1 Soft skill: qualità dell'insegnamento e qualità dell'organizzazione scolastica*

Nel 2005 l'Organization for Economic Cooperation and Development<sup>9</sup> (OECD, 2005) nell'indagine ALL (Adult Literacy and Lifeskills) ha evidenziato che la qualità dell'insegnamento è centrale per migliorare l'apprendimento degli allievi (OECD, 2014). Studi ancora più recenti hanno ribadito che le attività di formazione dei docenti possono influenzare la qualità dell'operato delle scuole e della vita professionale degli insegnanti. Nel panorama attuale, dove la formazione degli insegnanti è considerata uno dei fattori chiave per garantire la qualità dell'istruzione e migliorarne il livello, è dunque rilevante l'esigenza di un'offerta formativa continua a favore di professionisti ed operatori in ambito scolastico: una formazione capace, peraltro, di rispondere alle carenze di condivisione e collaborazione oggi riscontrate nelle diverse organizzazioni scolastiche. Lo scenario odierno non può che mettere in evidenza la sfida posta dalla prospettiva delle competenze trasversali e dall'apprendimento permanente come necessità di adeguate opportunità e modalità di formazione per gli insegnanti.

---

<sup>9</sup> OECD (2018). The future of education ad skills. Education 2030. OECD Publishing.

In Italia l'esigenza di incrementare la formazione di terzo livello anche su questa tipologia di competenze è stata rimarcata con sempre maggiore enfasi sia da agenzie nazionali come l'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR), sia dal mondo produttivo che solleva da tempo la necessità di allineare la qualità delle competenze specialistiche con skill sociali e trasversali. Non a caso la capacità di lavorare in gruppo, pianificare, gestire progetti per raggiungere obiettivi, risolvere problemi e le competenze digitali e comunicative, costituiscono abilità ritenute di importanza crescente oggi dalle imprese.

Anche a livello sovranazionale tale necessità è stata presa in considerazione; l'Unione Europea<sup>10</sup>, ad esempio, ha nel tempo intrapreso iniziative per favorire lo sviluppo delle competenze chiave trasversali necessarie per la realizzazione personale, per la cittadinanza attiva, per la coesione sociale. Strumenti fondamentali in tale direzione sono stati la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006) e la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (2008).

Nel 2016 la Commissione Europea ha lanciato una nuova *Skill Agenda for Europe* per ribadire l'importanza delle competenze, in particolare della competenza digitale e della competenza imprenditoriale, quali presupposti per l'occupazione e l'innovazione nella *digital economy and society*, mentre nel 2018 il Consiglio dell'Unione europea, allo scopo di dare un nuovo impulso all'occupazione, alla crescita e agli investimenti, ha varato un nuovo quadro di riferimento europeo delle competenze chiave in cui emerge un'attenzione particolare alle competenze trasversali. Contestualmente, l'importanza

---

<sup>10</sup> Commissione europea (2016). Comunicazione. Una nuova agenda per le competenze per l'Europa. Bruxelles, 10.6.2016 COM (2016) 381

Consiglio dell'Unione europea (2018), Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, Gazzetta ufficiale dell'Unione europea (2018/C 189/1)



dell'acquisizione di competenze in ambito comunicativo e relazionale per gli insegnanti viene ben evidenziata nell'importanza per l'insegnante dell'acquisizione di competenze nella relazione d'aiuto, nelle modalità di interazione e di relazione educativa con gli alunni della classe, nella capacità di lettura delle dinamiche familiari e dei modelli di comunicazione e nella collaborazione con i colleghi. La disponibilità alla relazione ed alla comunicazione è infatti considerato uno degli elementi distintivi dell'insegnante inclusivo. La sfida posta dalla prospettiva delle competenze trasversali e dell'apprendimento permanente porta, pertanto, in primo piano la necessità di adeguate opportunità e modalità di formazione per gli insegnanti. Come precedentemente esposto, nell'ambito delle competenze trasversali, vengono annoverate sia abilità emotive, sia abilità sociali e cognitive: in particolare ci si riferisce, per l'ambito cognitivo, all'importanza dello sviluppo del pensiero critico, del pensiero creativo e dell'autoregolazione dei processi di apprendimento e, per gli ambiti emotivo e sociale, al ruolo fondamentale, sia per il successo formativo dell'allievo sia per quello professionale dell'adulto, dell'empatia, dell'auto-efficacia e delle capacità di collaborazione e comunicazione.

Possiamo quindi affermare che le soft skills come abilità di tipo socio-emotivo, cognitivo e metacognitivo, fondamentali per lo sviluppo personale, per l'adattamento sociale e per il successo sia formativo sia lavorativo, vengono oggi ritenute complementari alle competenze tecniche specifiche. Considerando a questo punto i suddetti aspetti comuni alle varie classificazioni proposte, con il termine competenze trasversali o soft skills, nell'ambito formativo, ci si riferisce alle abilità relazionali e comunicative, alla flessibilità mentale, alla capacità di problem solving, all'apertura all'esperienza ed alla capacità empatica come competenze necessarie e basilari per l'esercizio di un efficace ruolo docente.

Esse, però, in quanto competenze non disciplinari risultano in termini di assessment <sup>11</sup>piuttosto difficili da valutare in quanto oggetti “multidimensionali”. A differenza di gran parte delle competenze tecniche tradizionali, le soft skills presuppongono un loro uso in contesti dinamici e differenziati e la loro valutazione dovrebbe essere orientata a intercettare l’incidenza dei contesti in trasformazione e a rendere visibili i meccanismi critici e di ragionamento adottati per risolvere problemi complessi e mutevoli.

La loro incidenza è legata innanzitutto alla capacità dei docenti<sup>12</sup> di essere sensibili nel cogliere e decifrare i segnali presenti nel contesto relazionale, quindi la capacità di entrare in sintonia con l’altro, capire le sue emozioni e le sue aspettative. Non essere in sintonia emotiva con l’altro, infatti, come sappiamo, produce ostacoli nella relazione in quanto l’interlocutore non si sente né percepito né compreso. La sensibilità può essere potenziata e la persona può trarre vantaggi da feedback efficaci e mirati, promossi ad esempio attraverso percorsi di formazione professionale.

Le competenze trasversali socio-relazionali e comunicative del docente non si identificano, quindi, con il costrutto di estroversione/introversione ma con la capacità di mettersi in relazione professionale con l’altro ascoltando le sue esigenze in modo empatico e collaborativo<sup>13</sup>, si di una vera e propria apertura alla relazione interpersonale a fini comunicativi, sia per scopi organizzativi sia per fini didattici.

---

<sup>11</sup> Day C., Qing G. (2009), Teacher emotions: well-being and effectiveness. In Schutz. P.A., Michalinos Z. (a cura di), *Advances in teacher emotion research*, Springer Us.

<sup>12</sup> Gordon, T; (1991), *Insegnanti efficaci*, Giunti, Firenze.

<sup>13</sup> Goleman D., Senge P. (2016), *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione*, Rizzoli Etas, Milano.

## *2.2 Le competenze trasversali al centro del percorso formativo: una nuova sfida per la scuola*

Le competenze trasversali sono al centro del nuovo programma di apprendimento pratico che ha sostituito l'Alternanza Scuola Lavoro; infatti i PCTO (Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento) sono finalizzati ad attuare pratiche e strategie innovative per sviluppare negli studenti quelle competenze richieste dai nuovi sistemi economici e dalle esigenze individuali degli alunni. La sfida che si trova davanti la scuola italiana, quindi, è quella di innovare l'azione educativa, potenziando la centralità dello studente e incrementando la collaborazione con il contesto territoriale. In quest'ottica, assume sempre più importanza un modello di apprendimento che si collega al mondo reale con attività orientate all'azione e basate proprio sulle competenze trasversali<sup>14</sup>.

Per questa ragione le competenze trasversali sono messe al centro del percorso di apprendimento, in quanto migliorano il grado di acquisizione di consapevolezza dello studente rispetto alla propria crescita personale. Allo stesso tempo, attivano capacità riflessive e comportamentali essenziali per muoversi in contesti sociali e di lavoro; implicano infatti processi di pensiero, di cognizione e di comportamento. Sono competenze chiave nell'ottica della formazione permanente perché si caratterizzano per l'alto grado di trasferibilità in compiti e ambienti diversi, dotando così lo studente di capacità che gli permettono di migliorare la qualità del proprio comportamento e realizzare strategie efficaci per i diversi contesti in cui si troverà ad agire.

---

<sup>14</sup> Biasi, V. (2017). *Dinamiche dell'apprendere. Schemi mentali, interessi e questioni didatticovalutative*. Roma: Carocci.

La natura peculiare delle competenze trasversali finisce per implicare nella scuola una innovazione della metodologia didattica, orientata al potenziamento della connessione tra contesti formali, informali e non formali in cui si sviluppa l'apprendimento. L'aspetto emotivo e relazionale viene posto al centro del processo educativo e diventa un elemento sostanziale dell'apprendimento<sup>15</sup>. Così come la metodologia di insegnamento, anche il monitoraggio del percorso formativo, e quindi gli strumenti di valutazione, devono essere adeguati alle caratteristiche delle competenze trasversali. Tra le altre cose, questo significa anche organizzare e dare priorità a colloqui individuali e di gruppo, simulazioni e altre metodologie attive (role playing, project work, ecc.) rispetto alle "tradizionali" forme di valutazione. La valutazione<sup>16</sup>, infatti, non riguarda più solamente i traguardi e le competenze acquisite, ma anche il grado di consapevolezza acquisito dallo studente, in primis proprio nel sapere giudicar e valorizzare le sue capacità in termini di competenze trasversali.

### *2.3 Soft skill, capacità cognitive e processi decisionali*

Negli ultimi anni, nel campo delle scienze delle decisioni alcuni stud<sup>17</sup>i hanno messo in luce che l'uomo razionale che opera in molti ambiti professionali scientifici non è davvero integralmente razionale ma è umano, fragile e forte allo stesso tempo,

---

<sup>15</sup> Clarizia L; (2013), *La relazione: alla radice dell'educativo, all'origine dell'educabilità*, Anicia, Roma.

<sup>16</sup> Pianta, R.C; (2006), *Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice*. In C. Evertson and C.

<sup>17</sup> Sarni C; (1999), *The development of emotional competence*, The Guilford Press, New York.

potremmo dire, necessariamente influenzato nella sua operatività da un flusso di emozioni. Non si è ancora giunti ad una definizione condivisa di emozione, ma si può serenamente affermare che esse abbiano una struttura multi sistemica, e rivestano un ruolo importante nei processi di ragionamento, giudizio e decisione. Sono numerose oggi le teorie (le teorie dell'*appraisal* ad esempio), che sottolineano l'intreccio tra esperienza emotiva e processi cognitivi, Fra emozione e cognizione, quindi, esiste un forte legame diretto. Le emozioni sono attivate dai significati e dai valori e non dallo stimolo in sé. Recenti studi, infatti, hanno messo in luce la stretta interconnessione tra le emozioni e il processo decisionario. Ciò che si evince è che le nostre scelte non sono esclusivamente razionali, nemmeno quelle che pensiamo siano molto ponderate e ragionate. Le neuroscienze e gli studiosi del comportamento umano<sup>18</sup> si sono accorti che in realtà, per prendere le nostre decisioni, non usiamo esattamente la logica. Anzi, ci sono diversi elementi che finiscono per viziare le nostre scelte e a renderle molto spesso sbagliate. Prima di tutto, tendiamo a prendere le nostre decisioni basandoci unicamente su quello che vediamo, su quello che abbiamo sottomanò, e non su tutte le informazioni realmente presenti. A farci deragliare dalla retta via ci sono poi le nostre emozioni e le semplificazioni che la nostra mente fa di continuo, facendoci prendere delle scorciatoie; tutto questo avviene inconsciamente, e per questo facciamo molta fatica a renderci conto di questi meccanismi.

Kahneman<sup>19</sup> afferma che la nostra mente ha due modalità di lavoro: il sistema 1 e il sistema 2. Il sistema 1 è primitivo, inconsapevole e automatico. È sempre acceso, non

---

<sup>18</sup> Vella G., *Relazione e identità*, in Visani E., Solfaroli Camillocci D. (a cura di) 2006, *Identità e relazione. La formazione dell'identità secondo diversi orientamenti clinici e in differenti contesti*, Franco Angeli, Milano.

<sup>19</sup> Kahneman, D. Tversky, A. and (1974). Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases. *Science*, 185(4157):1124–1131.

Kahneman, D; (2012) *Pensieri lenti e veloci*, Mondadori, Milano.

lo controlliamo, ed è emozionale, intuitivo, impaziente, velocissimo, e molto, molto impulsivo. Può svolgere più compiti nel medesimo tempo, usa poca energia, dà immediatamente senso a qualsiasi cosa che ci viene proposta, e viene influenzato molto facilmente. Il sistema 2 è consapevole, razionale, metodico e cauto. Questa è la ragione per cui lo storytelling funziona così bene: mentre la parte razionale della nostra mente è impegnata a seguire la logica della storia, quella più emotiva si lascia influenzare dalla morale. Il nostro sistema 1 ama lo storytelling, in quanto questo dà senso a delle cose che altrimenti sembrano del tutto casuali e incomprensibili. Da questo punto di vista, lo storytelling non è il fenomeno culturale che crediamo che sia, no, è un meccanismo naturale e innato della nostra mente, la quale dà più confidenza alla storia che si viene a creare intorno ai dati che ai dati stessi.

Quando siamo felici e bendisposti, il sistema 1 tende ad avere il pieno controllo, dando così pieno sfogo al nostro intuito. Se il nostro umore è più cupo, invece, il sistema 2 inizia a farsi più presente e a prendere più spesso il controllo. Una persona giù di morale, dunque, potrebbe essere tendenzialmente più razionale di una persona che sprizza gioia da tutti i pori.

Le conclusioni alle quali giunge non solamente Kahneman riguardano la consapevolezza che non siamo razionali quanto vorremmo essere, e che le nostre decisioni sono molto raramente – anzi, non lo sono praticamente mai – figlie del puro e semplice raziocinio. Sapere che la nostra mente ci gioca questi scherzi non è sufficiente per non commettere più questi medesimi errori, ma è sicuramente un passo in avanti per riuscire a farne un po' meno.

#### *2.4 L'intelligenza emotiva come modello d'insegnamento: esperienza emotiva e relazionale*

Per creare un contesto emozionale positivo in cui l'allievo può sperimentarsi dentro un ambiente psicologico di sicurezza e accettazione reciproca, risulta centrale il ruolo dell'insegnante. L'insegnante efficace, consapevole che i vissuti emotivi influenzano i traguardi legati al profitto, si sforza di comprendere i processi e le dinamiche dell'interazione educativa per costruire uno stile educativo ispirato ai criteri di ascolto, accompagnamento, interazione e non semplicemente valutazione.

Goleman<sup>20</sup> definisce intelligenza emotiva l'abilità di riconoscere, comprendere e usare l'informazione emozionale relativa a sé e agli altri. Più nello specifico, l'Autore individua un set di competenze costituenti il costrutto di competenza emotiva e distingue quattro diversi domini:

- *Self-awareness*: consapevolezza delle proprie emozioni ed utilizzo delle stesse nei contesti e nelle situazioni di presa di decisione;
- *Social-awareness*: empatia e capacità di comprensione emotiva nelle relazioni;
- *Self-management*: capacità di autocontrollo delle emozioni e capacità di adattamento alle diverse situazioni;
- *Relationship-management*: gestione proficua delle relazioni interpersonali.

La centralità dell'allievo presuppone e si fonda sulla centralità del docente, se, come già ribadito, i sentimenti e le emozioni dell'insegnante professionista possono fungere da risorsa per costruire ed incrementare gli esiti educativi e formativi, allora egli deve strutturare il suo agire formativo ed educativo nella consapevolezza emotiva della necessaria cura personale che genera consapevolezza della propria interiorità, delle proprie difficoltà e del modo di stare e di essere nella relazione. In prospettiva

---

<sup>20</sup> Goleman D; (2011) Intelligenza emotiva, Bur Grandi saggi.

riflessiva, il saper fare per saper essere dell'insegnante dovrebbe essere incastonato entro le dinamiche relazionali ed emotive della classe ed essere teso alla promozione del benessere e prevenzione del disagio dell'allievo. La consapevolezza personale autoriflessiva dell'insegnante, in quanto coprotagonista dell'interazione e della relazione educativa, esprime il moto e l'impulso a riesaminare sé stesso, le proprie azioni, il proprio ruolo di guida e il ruolo nella relazione educativa.

Gli atteggiamenti e le aspettative che l'insegnante riversa nel rapporto con l'allievo e il modo in cui si situa nella relazione sono influenzati profondamente dal giudizio con cui considera sé stesso<sup>21</sup> e dal significato che attribuisce al suo mandato professionale e al suo ruolo.

L'insegnamento, come tutte le *helping-profession*, è una professione ad alta valenza riflessiva: è nella pratica infatti che si intercetta il significato della propria esperienza e si riconoscono, sperimentandole, le proprie capacità e competenze in una posizione di continua conversazione con la situazione, di incessante interrogazione sul senso delle proprie pratiche, sulle mete auspicate e le metodologie intraprese.

L'educatore può orientare il proprio intervento selezionando strumenti, obiettivi, metodologie non individuate in maniera predeterminata, ma intercalate nella situazione, in relazione alle caratteristiche dell'allievo, ai bisogni emersi, alle dinamiche interpersonali, alle caratteristiche del contesto psicologico e emotivo. In tal modo, nelle operazioni di riflessione e discernimento dell'intervento da attuare il docente può fare riferimento alla ricchezza di informazioni insita nella pratica.

---

<sup>21</sup> Foucault M; (1984), *La cura di sé*, trad. it. di Guarino L., Feltrinelli, Milano 1985.



Applicato ormai da quasi vent'anni, il programma della Scienza del sé<sup>22</sup> si pone come modello per l'insegnamento dell'intelligenza emotiva. I contenuti della Scienza del sé corrispondono quasi punto per punto ai componenti dell'intelligenza emotiva e alle abilità fondamentali consigliate per la prevenzione dei pericoli che minacciano i giovanissimi. I contenuti dell'insegnamento comprendono l'autoconsapevolezza, ossia la capacità di riconoscere i sentimenti e di costruire un vocabolario per la loro verbalizzazione; cogliere i nessi tra pensieri, sentimenti e reazioni; sapere se si sta prendendo una decisione in base a riflessioni o a sentimenti; prevedere le conseguenze di scelte alternative; applicare queste conoscenze a decisioni su temi come le droghe, il fumo o il sesso. L'autoconsapevolezza può anche consentire nel riconoscimento della propria forza e delle proprie debolezze e nel sapersi considerare in una luce positiva, ma realistica. Capire che cosa sta dietro un sentimento (per esempio l'offesa che scatena la collera) risulta quindi necessario per procedere all'interno della relazione educativa. Comprendere i sentimenti altrui, assumere il loro punto di vista, rispettare i diversi modi in cui le persone considerano e valutano una situazione, sono le basi. Un'attenzione particolare viene dedicata ad imparare a saper ascoltare e a porre domande; distinguere tra ciò che qualcuno dice o fa e le proprie reazioni o i propri giudizi; essere sicuri di sé, invece di arrabbiarsi o restare passivi; imparare l'arte di collaborare, di risolvere i conflitti e negoziare i compromessi.

Nella Scienza del sé non vengono dati voti, la vita stessa è l'esame finale<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> Goleman D; (2011) Intelligenza emotiva, Bur Grandi saggi.

<sup>23</sup> Goleman D., Senge P. (2016), A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione, Rizzoli Etas, Milano.

## *2.5 L'alfabetizzazione emozionale: un nuovo paradigma non solamente scolastico*

Poiché per moltissimi giovani il contesto familiare non offre più un punto d'appoggio sicuro al quale rivolgersi per correggere le loro carenze di competenza emozionale e sociale, la scuola si candida ad essere quell'istituzione sociale che permette di raggiungere i giovani e fornirgli lezioni fondamentali non semplicemente dal punto di vista accademico, ma soprattutto dal punto di vista personale.

L'alfabetizzazione emozionale comporta che il ruolo sociale delle scuole si estenda e vada a compensare le deficienze familiari nella socializzazione dei ragazzi. Questo compito arduo e a tratti utopico richiede due mutamenti importanti: gli insegnanti devono oltrepassare i limiti della propria missione tradizionale e la comunità dev'essere più coinvolta nella vita della scuola.

Oltre alla necessaria propensione e formazione dei docenti, l'alfabetizzazione emozionale amplia la visione del compito delle scuole, conferendo a esse più esplicitamente un ruolo sociale nell'impartire ai ragazzi lezioni essenziali per la vita; è questo un ritorno al ruolo classico dell'educazione. Questo obiettivo più ampio richiede che si sfruttino le opportunità fuori e dentro la classe per aiutare i giovani a trasformare momenti di crisi personale in lezioni di competenza emozionale. Il programma funziona anche meglio quando le lezioni a scuola sono coordinate con quello che avviene a casa. Molti programmi di alfabetizzazione emozionale comprendono corsi speciali per i genitori, per insegnare loro ciò che i figli stanno imparando a scuola. Lo scopo non è soltanto quello di consentire ai genitori di integrare ciò che viene impartito a scuola, ma anche quello di aiutare quei genitori che sentono il bisogno di rapportarsi in maniera più efficace con la vita emotiva dei figli.

In tal modo i ragazzi ricevono messaggi coerenti di competenza emozionale in ogni ambito della loro vita. Queste linee parallele di rafforzamento delle lezioni emozionali non solo in classe finiscono per creare un intreccio più saldo tra la scuola, i genitori e la comunità. Si aumenta la probabilità che ciò che i ragazzi imparano a scuola non rimanga una semplice esperienza scolastica, ma venga messo alla prova, praticato e affinato nelle sfide reali della vita.

Una delle sfide più corpose in tema di riforma delle scuole è rappresentata dalla costruzione di una cultura scolastica che trasformi l'istituto in una «comunità di assistenza»<sup>24</sup>, un luogo in cui gli studenti si sentono rispettati, seguiti curati e legati ai compagni agli insegnanti e alla scuola stessa.

Bisogna comunque ammettere che, anche se i programmi di alfabetizzazione emotiva per gran parte, finirebbero per adattarsi bene alla normale struttura di una giornata scolastica, essi rappresentano un mutamento rilevante in ogni contesto didattico. Sarebbe ingenuo non prevedere ostacoli alla loro introduzione nelle scuole. Molti genitori possono ritenere che la materia in sé stessa sia troppo personale perché venga trattata a scuola e che sia meglio lasciare temi simili all'educazione dei genitori. Gli insegnanti possono essere riluttanti all'idea di dedicare un'altra parte della giornata a temi che appaiono così slegati dalle materie scolastiche fondamentali; alcuni docenti possono provare dinanzi a questi contenuti un disagio tale da non volerli insegnare e comunque tutti avranno bisogno di un addestramento speciale per farlo.

---

<sup>24</sup> Biasi, V. (2019). Formazione delle competenze trasversali del docente e del dirigente scolastico per l'orientamento formativo e la gestione delle dinamiche conflittuali. In G. Aleandri (a cura di), *Lifelong and lifewide learning and education. Spagna e Italia a confronto* (pp. 241-251). Roma: Roma Tre Press.

Premesso questo, i dati<sup>25</sup> suggeriscono che, anche se tali corsi non cambiano la vita di nessuno dal giorno alla notte, col passare dei ragazzi da una classe all'altra si manifestano segni visibili di miglioramento nella qualità della vita scolastica e nelle prospettive, nonché nel livello di competenza emozionale, di chi li segue. In merito agli studenti è emerso che, sono riusciti ad avere maggiore autoconsapevolezza emozionale, migliore capacità di riconoscere e denominare le nostre emozioni, migliore capacità di comprendere le cause dei sentimenti e di riconoscere la differenza tra sentimenti e azioni, maggiore controllo delle emozioni e della collera, una condotta meno aggressiva o autodistruttiva, sentimenti più positivi sul proprio io, sulla scuola e sulla famiglia, migliore capacità di affrontare lo stress, maggiore autocontrollo e migliori risultati nelle prove scolastiche.

In un'epoca in cui a troppi giovani manca la capacità di affrontare i propri turbamenti, di ascoltare o di concentrarsi, di tenere a freno gli impulsi, di sentirsi responsabili del proprio lavoro o di curare l'apprendimento, qualunque cosa rafforzi queste abilità contribuirà alla loro educazione. In tal senso l'alfabetizzazione emozionale aumenta la capacità di insegnamento della scuola, nella formazione del carattere, nell'educazione alla crescita morale e nell'educazione civica.

---

<sup>25</sup> Riva M.G.; 2015), La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti, In ascolto della vita emotiva, Pedagogia Oggi, 2; p.21-39.

## CONCLUSIONI

Per la costruzione della relazione educativa, l'avvio di un intervento didattico proficuo e una gestione sensibile della complessità nei contesti scolastici, appaiono fondamentali la competenza comunicativa e la competenza assertiva dell'insegnante, buone capacità emotive e disposizione all'ascolto di sé e dell'allievo, e atteggiamenti di comprensione, accettazione, accoglimento.

Trasporre nella pratica tali posizioni diventa un'esigenza imprescindibile se le competenze trasversali si riconoscono come componenti essenziali e necessarie della professionalità docente, se si assume una visione della scuola come comunità accogliente e educante, e se si sostiene il ruolo dell'insegnante come professionista che tende allo sviluppo e al potenziamento di tutti gli aspetti della persona.

L'avvio di un lavoro di consapevolezza, di definizione e di collocazione rispetto alle determinanti della relazione educativa si sostiene abbia funto da slancio motivazionale nel percorso graduale di assunzione del ruolo professionale.

È insegnante professionista colui che opera un incessante sviluppo individuale e identitario.

## **Bibliografia**

Bellelli, G; (2012), *Decisioni ed Emozioni*, il Mulino, Bologna.

Bennet, N., Dunne, E. Carré, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher Education*, 37(1), 71-93.

Biasi, V. (2017). *Dinamiche dell'apprendere. Schemi mentali, interessi e questioni didatticovalutative*. Roma: Carocci.

Biasi, V. (2019). *Formazione delle competenze trasversali del docente e del dirigente scolastico per l'orientamento formativo e la gestione delle dinamiche conflittuali*. In G. Aleandri (a cura di), *Lifelong and lifewide learning and education. Spagna e Italia a confronto* (pp. 241-251). Roma: Roma Tre Press.

Blandino, G; (1996), *Le capacità relazionali. Prospettive psicodinamiche*. UTET, Torino.

Caprara, G.V; (2001), *La valutazione dell'autoefficacia*, Erickson, Trento.

Cheli E; (2004), *Relazioni in armonia. Sviluppare l'intelligenza emotiva e le abilità comunicative per stare meglio con gli altri e con sé stessi*, Franco Angeli, Milano.

Clarizia L; (2013), *La relazione: alla radice dell'educativo, all'origine dell'educabilità*, Anicia, Roma.

Damiano E; (2007), *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Cittadella Editrice, Milano.

Commissione europea (2016). *Comunicazione. Una nuova agenda per le competenze per l'Europa*. Bruxelles, 10.6.2016 COM (2016) 381 final.

Consiglio dell'Unione europea (2018), *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Gazzetta ufficiale dell'Unione europea (2018/C 189/1)

Damiaso, A; (2005), *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano.

Day C., Qing G. (2009), Teacher emotions: well-being and effectiveness. In Schutz. P.A., Michalinos Z. (a cura di), *Advances in teacher emotion research*, Springer Us.

Foucault M; (1984), *La cura di sé*, trad. it. di Guarino L., Feltrinelli, Milano 1985.

Franta H., Colasanti A.R. (1991), *L'arte dell'incoraggiamento*, La Nuova Italia Scientifica, Firenze.

Goleman D; (2011) *Intelligenza emotiva*, Bur Grandi saggi.

Goleman D., Senge P. (2016), *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione*, Rizzoli Etas, Milano.

Gordon, T; (1991), *Insegnanti efficaci*, Giunti, Firenze.

Greco A, Buscaglia V (2006) *La rappresentazione dei concetti fisici: energia e forza*, Disa - Laboratorio di Psicologia e Scienze Cognitive Università degli Studi di Genova Technical Report 0601.

Kahneman, D. Tversky, A. and (1974). *Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases*. *Science*, 185(4157):1124–1131.

Kahneman, D; (2012) *Pensieri lenti e veloci*, Mondadori, Milano.

Magro G; (2022) *La comunicazione efficace*, Franco Angeli.

Milani L. (1957), *Esperienze Pastorali*, LEF, Firenze.

Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.

Novara D; (2020), *La grammatica dei conflitti*, Sonda, Milano.

OECD (2018). *The future of education ad skills. Education 2030*. OECD Publishing.

Pellerey, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. CNOS-FAP: Centro Nazionale Opere Salesiane.

Petter, G;(1992) *La preparazione psicologica degli insegnanti*, La Nuova Italia, Firenze.

Pianta, R.C; (2006), *Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice*. In C. Evertson and C.

Piovani M, e G. Granchi; (2016) *Problem solving creativo*, Giunti.

Riva M.G.; 2015), La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti, In ascolto della vita emotiva, Pedagogia Oggi, 2; p.21-39.

Rogers C. R. (1997), La terapia centrata sul cliente, (Lumbelli L.), La Nuova Italia, Firenze (Ed.or. 1951).

Russel B. (1980), Autorità e individuo, trad. it Longanesi, Milano.

Sarni C; (1999), The development of emotional competence, The Guilford Press, New York.

Vella G., *Relazione e identità*, in Visani E., Solfaroli Camillocci D. (a cura di) 2006, *Identità e relazione. La formazione dell'identità secondo diversi orientamenti clinici e in differenti contesti*, Franco Angeli, Milano.

Viteritti A; (2004), Le competenze degli insegnanti traducono i cambiamenti della scuola, in Benadusi L., Consoli F. (a cura di), *La governance della scuola. Istituzioni e soggetti alla prova dell'autonomia*, Il Mulino, Bologna.

Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, & Contemporary Issues* (pp. 685-710), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

World Health Organization, *Life Skills Education in Children and adolescents in school. Introduction and Guidelines to facilitate the development and implementation of like skills programmes*, WHO/MNH/PSF/93.7°, Rev2, Geneva, 1993.

Zins J., Weissberg R., Wang M., Walberg H.J. (2004), *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?* Teachers College Press, New York.

Zuker E; (1995) *La capacità di influenzare gli altri*, F. Angeli/management tools.