



# QUADERNI DI INTERCULTURA

ISSN 2035-858X

ANNO XV/2023

Quindici anni di QdI

2009 - 2023



Università  
degli Studi di  
Messina

Dipartimento di Scienze cognitive, psicologiche,  
pedagogiche e degli studi culturali - UniMe

**COSPECS**

Cognitive Sciences, Psychology, Education and Cultural Studies

## SOMMARIO

### **Editoriale. Una panoramica poliedrica sull'intercultura**

Concetta Sirna, Rosa Grazia Romano..... p. 1

### *STUDI MONOGRAFICI*

### **“Quaderni di Intercultura”: Un progetto di dialogo aperto e solidale**

Rosa Grazia Romano..... p. 5

### **Should we still be talking about interculturalism? There may be no other option**

Paul R. Carr..... p. 17

### **Interculturality: a response to conflicts and violence in contemporary societies?**

Claudio Bolzman..... p. 35

### **Oltre l'intercultura. Prospettive postcoloniali, decoloniali e trasformative**

Giuseppe Burgio, Lavinia Pia Vaccaro..... p.47

### **La pedagogia interculturale in Brasile. Radici e sfide**

Mariateresa Muraca, Reinaldo Matias Fleuri..... p.59

### **El corazòn ètico del proyecto intercultural. Conmemoraciòn del 75 aniversario de la declaraciòn de derechos humanos**

Vicent Gozálvez..... p. 73

### **Il progetto di educazione globale nel Mediterraneo. La cattedra Unesco-UV e la rete delle donne per la pace nei cinque continenti**

Patrizia Panarello..... p. 87

### **Educazione alla cittadinanza globale: per un cambio di paradigma della scuola italiana**

Sofia Donato..... p. 99

### **Bisogno di relazione e autenticità**

Giusy Di Bella..... p. 113

### **Le competenze emotivo-relazionali nel profilo professionale dell'insegnante**

Karin Bagnato..... p. 129

### **Soziologische Zeitdiagnostik, außerschulische Jugend (bildungs) arbeit und mögliche Wege aus der Individualisierungsfalle**

Marc-Ansgar Seibel..... p. 145

### *ESPERIENZE*

### **Tedeschi in Sardegna. Il fascino del Mediterraneo**

Franz Hamburger, Günther Sander..... p. 159

## LE COMPETENZE EMOTIVO-RELAZIONALI NEL PROFILO PROFESSIONALE DELL'INSEGNANTE

### EMOTIONAL-RELATIONAL SKILLS IN THE TEACHER'S PROFESSIONAL PROFILE

**Karin Bagnato\***

In una realtà educativa particolarmente complessa, la necessità di reinventare il ruolo e le funzioni del docente diventa qualcosa di imprescindibile che nasce dalla consapevolezza che le sole conoscenze teoriche e tecniche non bastano, se non sono accompagnate da abilità di carattere emotivo e relazionale.

È quindi fondamentale prevedere percorsi e laboratori ad hoc al fine di sviluppare l'Intelligenza Emotiva e sostenere strategie e competenze specifiche che permettano agli insegnanti di incrementare il livello di competenze comunicativo-emotivo-relazionale, di vivere serenamente il proprio lavoro, di essere un modello educativo valido per i propri alunni e di accrescere il loro adattamento sociale e scolastico.

Lavorare su queste competenze risulta fondamentale anche per la costruzione di un clima positivo e inclusivo volto alla valorizzazione della diversità: difatti, la dimensione emotiva-relazionale può fungere da aiuto o da barriera all'inclusione.

*In a particularly complex educational reality, the need to reinvent the role and functions of the teacher becomes something unavoidable that stems from the awareness that theoretical and technical knowledge alone is not enough if it is not accompanied by emotional and relational skills.*

*It is therefore essential to provide ad hoc paths and workshops in order to develop Emotional Intelligence and support specific strategies and skills that enable teachers to increase the level of communicative-emotional-relational skills, to live their work serenely, to be a valid educational model for their pupils and to increase their social and school adaptation.*

*Working on these skills is also crucial for building a positive and inclusive climate aimed at valuing diversity: in fact, the emotional-relational dimension can act as an aid or a barrier to inclusion.*

**Parole-chiave:** insegnanti – formazione – Intelligenza Emotiva – professionalità docente

**Key-words:** teachers - training - emotional intelligence - teaching professionalism

#### 1. La trasversalità delle competenze emotivo-relazionali

Negli ultimi decenni riguardo la professione docente sono state elaborate numerose e differenti proposte circa il tipo di competenze necessarie per poter svolgere in modo ottimale il compito educativo e formativo che le compete<sup>1</sup>.

---

\* Professoressa Associata in Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università degli Studi di Messina.

<sup>1</sup> U. Margiotta (1999), *L'insegnante di qualità*, Armando, Roma; P. Perrenoud (2002), *Dieci competenze per insegnare*, Anicia, Roma; E. Damiano (2004), *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La

In una realtà educativa particolarmente complessa, la necessità di *reinventare* il ruolo e le funzioni del docente diventa qualcosa di imprescindibile che nasce dalla consapevolezza che le sole conoscenze teoriche e tecniche non bastano, se non sono accompagnate da abilità di carattere emotivo e relazionale.

Mezzini<sup>2</sup> sostiene che per concretizzare un agire professionale che vada oltre le finalità prettamente didattiche, al fine di raggiungere anche intenti squisitamente educativi, sia necessario un ventaglio di competenze che riguardi sia i contenuti disciplinari e le strategie di insegnamento-apprendimento sia l'ambito emotivo-relazionale. Ciò perché un docente professionalmente competente è colui che svolge il proprio lavoro con cura e attenzione, che è disposto a mettere in discussione le proprie scelte e a costruire e sperimentare modalità relazionali idonee a rispondere efficacemente alle diverse situazioni scolastiche.

Numerosi studi e ricerche<sup>3</sup> asseriscono che la competenza emotivo-relazionale dell'insegnante, sia esso curricolare o di sostegno, si configuri come una delle variabili più rilevanti che influenzano positivamente o negativamente il percorso formativo dello studente e lo sviluppo delle sue funzioni cognitive superiori.

Difatti, nel processo di apprendimento non è implicata solo la dimensione cognitiva, ma anche quella emotiva, affettiva, relazionale e motivazionale. Non si apprende in modo sterile, ma ogni acquisizione porta con sé un insieme di bisogni, desideri, emozioni, affetti, pregiudizi, ostacoli e risorse<sup>4</sup>. Non c'è, dunque,

---

Scuola, Brescia; L. W. Anderson (2004), *Increasing teacher effectiveness*, UNESCO, Paris; L. Darling-Hammond - J. Bransford (Eds.) (2007), *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*, John Wiley & Sons, New York; B. Koster - J. J. Dengerink (2008), *Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity ownership and function experience from the Netherlands*, in «European Journal of Teacher Education», 2008, 31(2), pp. 135-149; G. Franceschini (2012), *Insegnanti consapevoli. Saperi e competenze per i docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria*, Clueb, Bologna; L. Darling-Hammond - M. E. Hylar - M. Gardner (2017), *Effective teacher professional development*, Learning Policy Institute, Palo Alto, CA; M. Baldacci - E. Nigris - M. G. Riva (2020), *Idee per la formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano; M. Fiorucci - E. Zizoli (2022) (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte*, Pensa MultiMedia, Lecce; A. De Vivo - M. Michelini - M. Striano (2022), *Professione insegnante. Quali strategie per la formazione?*, Guida Editori, Napoli.

<sup>2</sup> P. Mezzini (2000), *L'insegnante di qualità. Alle radici psicologiche dell'insegnamento di successo*, Giunti, Firenze.

<sup>3</sup> T. Gordon (1974), *Insegnanti efficaci. Il metodo Gordon: pratiche educative per insegnanti genitori e studenti*, tr. it Giunti Lisciani, Teramo, 1991; I. Salzberger-Wittenberg - G. Henry-Polacco - E. Osborne (1993), *L'esperienza emotiva nei processi di insegnamento e di apprendimento*, Liguori, Napoli; D. Francescato - A. Putton - S. Cudini (1998), *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*, La Nuova Italia Scientifica, Roma; C. Saarni (1999), *The development of emotional competence*, The Guilford Press, New York; L. Tuffanelli (1999) (a cura di), *Intelligenze, emozioni e apprendimenti. Le diversità nell'interazione formativa*, Erickson, Trento; R. De Beni - A. Moè (2000), *Motivazione e apprendimento*, il Mulino, Bologna; J.E. Zins et All. (2004) (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*, Teachers College Press, New York; G. Petter (2006), *Il mestiere di insegnante*, Giunti, Firenze; O. Albanese et All. (2008), *Promozione del benessere negli insegnanti*, in C. Guido - G. Verni (2008) (a cura di), *Educazione al benessere e nuova professionalità insegnante*, Ragusa Grafica Moderna, Bari, pp. 85-108; A. Morganti (2018), *L'insegnante efficace. Promuovere le competenze socioemotive per l'inclusione*, Carocci, Roma; D. Donahue-Keegan - E. Villegas-Reimers - J. M. Cressey (2019), *Integrating social-emotional Learning and culturally responsive teaching in teacher education preparation programs*, in «Teacher Education Quarterly», 2019, 46(4), pp. 150-168; B.G. Gimbert et All. (2023), *Social emotional learning in schools: the importance of educator competence*, in «Journal of Research on Leadership Education», 2023, 18(1), pp. 3-39.

<sup>4</sup> E. Visconti (2011), *Processi educativi e apprendimento elettivo*, Pensa Multimedia, Lecce.

apprendimento che non sia emotivo e impregnato di vissuti pregressi. Inoltre, la sinergia tra le sopraindicate dimensioni influenza notevolmente anche gli aspetti tipicamente neuropsicologici e psicopedagogici, quali: attenzione, concentrazione, memoria, impegno, autonomia nell'esecuzione di un compito, organizzazione concettuale, problem-solving e rendimento scolastico.

Luigina Mortari<sup>5</sup> sottolinea che “relazione e apprendimento sono intrecciati, ma mentre la prima influisce sul secondo, quest'ultimo non ha da condizionare l'atteggiamento del docente nei riguardi dell'allievo in termini di rispetto, accettazione e comprensione. [...] È la tonalità emotiva ad emettere la sentenza sulla valenza positiva o negativa di una situazione, di un'esperienza, di una relazione”. Di conseguenza, scarse abilità emotive e relazionali del docente indirizzano inevitabilmente verso l'instaurarsi di una relazione educativa non autentica, generando, in alcuni casi, anche il fallimento del mandato educativo e formativo.

Promuovere, dunque, la competenza emotiva vuol dire formare insegnanti emotivamente e socialmente abili, capaci di assolvere ai propri compiti percependosi come valide figure di riferimento, di prendere decisioni tenendo sotto controllo le proprie emozioni, di vivere esperienze positive con i propri alunni e colleghi, significa, insomma, contribuire alla formazione di una professionalità docente completa a 360°.

## 2. Le competenze emotivo-relazionali nella formazione docente

Nel percorso che porta a diventare docente, l'acquisizione dei contenuti disciplinari e del sapere pedagogico gioca un ruolo centrale rispetto alla dimensione emotiva e relazionale, che è presente ma in modo marginale, di conseguenza, è indispensabile che i futuri insegnanti siano formati anche da questo punto di vista perché da ciò dipende una migliore efficacia didattica e educativa.

Le competenze emotive e relazionali non sono abilità innate, né dipendono da una predisposizione naturale o da una sensibilità individuale più o meno spiccata, sono bensì aspetti della personalità che possono essere padroneggiati adeguatamente se coltivati e messi al centro degli obiettivi educativi di una comunità che si vuole occupare in maniera globale della crescita dei propri membri<sup>6</sup>.

Ogni insegnante declina la propria professionalità in modo unico e individuale e la traspare secondo le proprie convinzioni, il significato attribuito all'esperienza emotiva e il contesto in cui è inserito. Ciò sottintende la capacità di prestare attenzione agli stati emotivi propri e altrui, di essere consapevole della valenza relazionale di azioni e comportamenti, e di identificare gli aspetti della comunicazione non verbale, quali

---

<sup>5</sup> L. Mortari (2010) (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Mondadori, Milano, pp. 191, 206.

<sup>6</sup> I. Salzberger-Wittenberg - G. Henry-Polacco - E. Osborne (1993), *L'esperienza emotiva nei processi di insegnamento...*, cit.; D. Francescato - A. Putton - S. Cudini (1998), *Star bene insieme a scuola...*, cit.; C. Saarni (1999), *The development of emotional competence*, cit.; M. Brearley (2000), *Emotional intelligence in the classroom*, Crown House Publishing; J. Gross (2002), *Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences*, in «Psychophysiology», 2002, 39(3), pp. 281-291; D. Fedeli (2006), *Emozioni e successo scolastico*, Carocci, Roma; J. Gross (2007) (Ed.), *Handbook of emotion regulation*, Guilford, New York; U. Mariani - R. Schiralli (2012), *Intelligenza Emotiva a scuola*, Erickson, Trento; L. Ingvarson et All. (2014), *Best practice teacher education programs and Australia's own programs*, Department of Education, Canberra; T. Flushman - M. Guise - S. Hegg (2021), *Partnership to support the social and emotional learning of teachers*, in «Teacher Education Quarterly», 2021, 48(3), pp. 80-105; L. Morgan et All. (2002), *Teachers' experiences: social emotional engagement knowledge and skills*, in «Educational Research», 2022, 64(1), pp. 41-59.

abilità che possono essere migliorate attraverso un aumento della consapevolezza dei propri schemi emotivi e cognitivi. Inoltre, la sinergia tra consapevolezza dei propri schemi emotivi e cognitivi, della relazione che tra di essi intercorre e delle strategie di regolazione emotiva che generalmente si utilizzano, permette di impiegare al meglio le competenze professionali e di mutare o modulare reazioni comportamentali ed emotive.

Essere un docente, però, non significa automaticamente avere coscienza della propria sfera interiore e riuscire a gestirla equilibratamente, per di più, la situazione si potrebbe complicare se egli si percepisce incapace di padroneggiare in modo adeguato le proprie emozioni.

A tale proposito Martha Nussbaum<sup>7</sup> afferma che avere cognizione delle proprie emozioni vuol dire essere capaci di mettere in relazione due aspetti della nostra vita mentale, quello emotivo e quello cognitivo. La studiosa asserisce anche che la vita emotiva assomiglia a uno *sconvolgimento geologico* perché plasma il paesaggio della vita della mente e, quindi, anche la nostra vita sociale. Ciò evidenzia che le emozioni non sono qualcosa di superficiale, ma sono coesenziali alla vita cognitiva e hanno la forza di orientare l'essere umano<sup>8</sup>.

Pertanto, per aiutare gli insegnanti a sviluppare e potenziare la consapevolezza delle proprie modalità di funzionamento interpersonale, delle proprie strategie di regolazione delle emozioni e del ruolo che queste giocano anche nelle interazioni professionali, è necessario che essi lavorino su questi aspetti durante tutto il percorso che dalla formazione porta all'insegnamento.

### 3. Intelligenza Emotiva e professionalità docente

Alla luce di quanto detto finora, il possesso delle competenze emotivo-relazionali si configura come una *conditio sine qua non* affinché gli insegnanti possano assolvere al meglio ai loro compiti educativi e formativi. L'assenza di tali capacità potrebbe determinare non solo interventi educativi inadeguati e inefficaci, ma anche disagi, malesseri e sofferenze nei docenti stessi. Potrebbe anche capitare che il docente non riesca a coinvolgere gli studenti nell'interazione e, quindi, nella relazione educativa, di conseguenza, gli allievi non riuscirebbero ad aprirsi, a comunicare e a condividere le proprie esperienze significative.

Da qui la necessità che i docenti abbiano consapevolezza del coinvolgimento emotivo-relazionale che la propria professione implica e che diano voce a ciò che è presente in classe al fine di essere in grado di rispondere alle sollecitazioni della comunità senza correre il rischio di andare incontro a frustrazioni eccessive.

Diventa indispensabile, perciò, pensare ad una formazione degli insegnanti che si focalizzi su questi aspetti e che sia sempre continua e aggiornata affinché si possa creare un ambiente favorevole e facilitante e si possano, così, raggiungere obiettivi specificatamente educativi.

Da questo punto di vista, ci viene in aiuto il costrutto di Intelligenza Emotiva che nasce nel 1990 a opera di Salovey e Mayer<sup>9</sup> che la definiscono come la capacità di mo-

---

<sup>7</sup> M. C. Nussbaum (2001), *Upheavals of thought: the intelligence of emotions*, Cambridge University Press, Cambridge.

<sup>8</sup> L. Mortari (2017), *Semi di educazione affettiva*, in F. Valbusa - L. Mortari (2017) (a cura di), *L'orto delle emozioni - Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*, FrancoAngeli, Milano, pp. 11-34.

<sup>9</sup> P. Salovey - J.D. Mayer (1990), *Emotional intelligence*, in «Imagination, Cognition and Personality», 1990, 9, pp. 185-211.

nitorare e dominare le emozioni proprie e altrui, di discriminarle tra loro e di usare le informazioni acquisite per guidare il pensiero e l'azione.

È stato Goleman<sup>10</sup>, però, a rendere più popolare il concetto di Intelligenza Emotiva esplicitandola come “la capacità di motivare se stessi, di persistere nel perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni, di controllare gli impulsi e rimandare la gratificazione, di modulare i propri stati d'animo evitando che la sofferenza ci impedisca di pensare, di essere empatici e di sperare”. Goleman definisce, dunque, l'Intelligenza Emotiva non solo come un insieme di competenze psicologiche (percezione, espressione, comprensione), ma anche come un complesso di abilità sociali, motivazionali e operative necessarie per il nostro benessere. Tali competenze sono: (1) la conoscenza delle proprie emozioni, (2) il controllo delle emozioni (3) la motivazione di se stessi, (4) il riconoscimento delle emozioni altrui (empatia) e (5) la gestione delle relazioni.

*La conoscenza delle proprie emozioni* fa riferimento alla capacità di riconoscere un'emozione nel momento in cui si manifesta e rappresenta la competenza fondamentale sulla quale si basano tutte le altre. Si tratta di un'abilità che implica un'attenzione costante e imparziale per i propri stati interiori piacevoli e spiacevoli. È una modalità neutrale della mente che sostiene l'introspezione, ovvero la mente osserva e studia l'esperienza, comprese le emozioni. È, dunque, una forma di attenzione non reattiva e non critica verso i propri stati interiori che favorisce la comprensione di sé.

Conoscere le proprie emozioni significa essere consapevoli sia del proprio stato emotivo sia dei pensieri che formuliamo su di esso.

*Il controllo delle emozioni* riguarda la capacità di saperle monitorare al fine di manifestarle in modo appropriato, cioè, adeguate e proporzionate alla circostanza. Ciò perché quando le emozioni sono troppo *deboli*, compaiono indifferenza e distacco, ma quando sono troppo intense o durano troppo a lungo, diventano patologiche e minano il benessere personale.

La padronanza di sé si configura, pertanto, come la capacità di frenare gli eccessi emozionali non in termini di soppressione, ma di equilibrio tra emozioni piacevoli e spiacevoli poiché ogni emozione porta con sé un valore e un significato. Il giusto equilibrio fra emozioni piacevoli e spiacevoli, così come il riuscire a tenere sotto controllo soprattutto quelle spiacevoli, sono le condizioni essenziali per garantire il proprio benessere.

Naturalmente, non si può in alcun modo prevedere in quale momento saremo travolti da un'emozione, né che tipo di emozione ci travolgerà, ma possiamo, in qualche modo, gestirne la durata e l'intensità.

*La motivazione di se stessi* è la capacità di ritardare la gratificazione al fine di raggiungere un obiettivo e si configura come un'abilità necessaria per qualunque tipo di realizzazione, per focalizzare l'attenzione e per trovare motivazione e controllo di sé. Forse non esiste capacità più importante del saper resistere agli impulsi poiché tutte le emozioni, per loro stessa natura, si traducono in una spinta ad agire.

Quando le emozioni spiacevoli sono così forti, persistenti ed invadenti da orientare l'attenzione dell'individuo sulle proprie preoccupazioni, tanto da sopraffare tutti gli altri pensieri e interferire con gli eventuali tentativi di concentrarsi su qualcos'altro, significa che esse stanno sconfinando nel patologico. Ovvero, il cervello emozionale prende il sopravvento su quello razionale.

---

<sup>10</sup> D. Goleman (1996), *Intelligenza Emotiva*, Rizzoli, Milano, p. 54.

Nella misura in cui, invece, le nostre azioni sono motivate da emozioni di entusiasmo, piacere, fervore e fiducia in se stessi, o anche da un grado ottimale di ansia, esse supportano la capacità di pensare, di fare progetti, di risolvere problemi, di impegnarsi in vista di un obiettivo da raggiungere, ecc. In altre parole, spingono verso la realizzazione dei propri obiettivi poiché riescono a far venire fuori le proprie risorse interne (empowerment).

*Il riconoscimento delle emozioni altrui (empatia)* rinvia alla capacità di cogliere i segnali sociali che indicano bisogni e desideri altrui. Si tratta di una capacità basata sulla consapevolezza delle proprie emozioni ed è fondamentale nelle relazioni con gli altri; quanto più siamo aperti verso le nostre emozioni, tanto più abili saremo nel leggere le emozioni e i sentimenti altrui.

Provare un sentimento insieme a un altro essere umano significa essere emozionalmente partecipi e per raggiungere tale obiettivo è necessario saper leggere i messaggi che si basano sulla comunicazione non verbale. Tale competenza è necessaria sia perché raramente le emozioni vengono verbalizzate sia perché circa il 90% di un messaggio emotivo, per sua natura, viene comunicato attraverso canali non verbali.

La capacità di cogliere i sentimenti altrui tramite indizi non verbali determina diversi vantaggi, quali, maggiore adeguatezza emotiva, estroversione e sensibilità.

*La gestione delle relazioni* richiama tutte quelle abilità sociali che creano le condizioni per instaurare adeguate ed efficaci rapporti interpersonali. In particolare, controllare le proprie emozioni e saper leggere accuratamente le situazioni sociali permettono di gestire in modo adeguato le interazioni, i conflitti e i problemi comunicativi.

Si tratta di abilità che aumentano la popolarità, la leadership e l'efficacia nelle relazioni interpersonali. Infatti, coloro che eccellono in queste abilità riescono bene in tutti i campi nei quali è richiesto di interagire adeguatamente con gli altri.

Le abilità a cui si fa riferimento sono: l'influenza (impiego di tattiche di persuasione efficienti), la comunicazione (invio di messaggi chiari e vincenti), la leadership (capacità di ispirare e guidare gruppi e persone), l'avvio del cambiamento (capacità di iniziare o dirigere il cambiamento), la gestione del conflitto (capacità di negoziare o risolvere situazioni di disaccordo), la costruzione di legami (capacità di instaurare e mantenere relazioni utili), la collaborazione e la cooperazione (capacità di lavorare con altri verso obiettivi comuni) e il lavoro in team (capacità di creare una sinergia di gruppo nel perseguire obiettivi collettivi)<sup>11</sup>.

Le competenze proposte da Goleman possono essere apprese da chiunque, indipendentemente dall'età, dal sesso, dalla nazionalità, dal ceto sociale, dalla cultura di appartenenza e dal credo religioso. Il livello di Intelligenza Emotiva di un soggetto non è stabile fin dalla nascita né si sviluppa solo durante l'infanzia, ma continua ad evolversi durante tutto l'arco della vita, via via che si impara dall'esperienza.

Le ricerche effettuate in questo settore<sup>12</sup> hanno anche messo in evidenza una stretta correlazione tra Intelligenza Emotiva e gestione del conflitto. Ciò perché, nel

---

<sup>11</sup> D. Goleman (2006), *Lavorare con Intelligenza Emotiva: come inventare un nuovo rapporto con il lavoro*, Rizzoli, Milano; D. Goleman (2006), *Intelligenza sociale*, Rizzoli, Milano.

<sup>12</sup> D. Goleman (1996), *Intelligenza Emotiva*, cit.; D. Goleman (2004), *Intelligenza Emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano; M. Martello (2005), *L'Intelligenza Emotiva: dalla mediazione del conflitto alla relazione costruttiva*, in «Minori Giustizia: Rivista Interdisciplinare di Studi Giuridici, Psicologici, Pedagogici e Sociali sulla Relazione fra Minorenni e Giustizia», 2005, 4, pp. 1-4; D. Goleman (2006), *Intelligenza sociale*, cit.; G. Giorgi - V. Majer (2008), *Intelligenza Emotiva e mobbing: un focus su un campione di vittime di azioni vessatorie*, in «Risorsa Uomo», 2008, 3, pp. 309-323; K.

momento in cui ci si trova dinanzi a un conflitto, l'Intelligenza Emotiva si attiva immediatamente per cercare di comprendere se sia possibile gestirlo mediante strategie focalizzate sul problema (si agisce direttamente sul conflitto al fine di trovare una soluzione) o sulle emozioni (non si agisce sul conflitto, ma sulla gestione delle emozioni spiacevoli coinvolte).

Gli studi<sup>13</sup> hanno, inoltre, rilevato che gli individui con un buon livello di Intelligenza Emotiva sono generalmente più consapevoli delle proprie emozioni e sono in grado di gestirle in modo più efficace rispetto ai soggetti che manifestano comportamenti disfunzionali. Così come è stato dimostrato che gli individui con un'alta Intelligenza Emotiva sono più propensi a riferire di riuscire a instaurare relazioni positive con gli altri e meno inclini a segnalare interazioni negative.

In sintesi, ciò che emerge è che l'Intelligenza Emotiva risulta fondamentale per il benessere dell'individuo poiché favorisce la sua capacità di adattare il proprio comportamento alla situazione specifica e alle esigenze del gruppo, e promuove la capacità di assumere comportamenti adattivi. Risulta, dunque, di fondamentale importanza acquisire una certa abilità nell'uso dell'Intelligenza Emotiva al fine di riuscire ad adottare nei confronti dell'altro un atteggiamento di ascolto aperto, empatico, profondo e neutro.

Ed è proprio attraverso l'educazione e lo sviluppo di questa componente che gli insegnanti possono imparare ad essere emotivamente intelligenti, capaci di utilizzare le emozioni come una risorsa straordinaria che permette loro di agire per scelta e non di re-agire, passando dalla dipendenza dagli altri e dagli eventi alla libertà di azione intenzionale.

In particolare, l'acquisizione delle competenze sopraindicate darà al docente l'opportunità di costruirsi una professionalità completa e diversificata.

*La conoscenza delle proprie emozioni* renderà i docenti consapevoli dei propri stati interiori nel momento stesso in cui si manifestano e ciò permetterà loro di gestire al meglio la propria vita privata e professionale. Tale abilità, a sua volta, rafforzerà altri aspetti della personalità. Infatti, gli insegnanti si percepiranno autonomi, consapevoli e sicuri dei propri limiti e punti di forza, svilupperanno un adeguato benessere psicologico e saranno maggiormente predisposti ad interpretare la vita positivamente. Nel caso in cui esperiranno emozioni spiacevoli, non rimugineranno in modo continuo fino ad ossessionarsi, ma riusciranno a liberarsene in tempi abbastanza brevi.

---

Bagnato (2014), *Diversità e conflitto nelle relazioni interpersonali*, in «Quaderni di Intercultura», 2014, Anno VI, pp. 2-11.

<sup>13</sup> J. D. Mayer - P. Salovey (1995), *Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings*, in "Applied and Preventive Psychology", 1995, 4, pp. 197-208; E. N. Gallagher - D. A. Vella-Brodrick (2008), *Social support and emotional intelligence as predictors of subjective well-being*, in «Personality and Individual Differences», 2008, 44(7), pp. 1551-1556; A. I. Vergara et All. (2015), *Be water: direct and indirect relations between perceived emotional intelligence and subjective well-being*, in «Australian Journal of Psychology», 2015, 67(1), pp. 47-54; N. Dolev - S. Leshem (2016), *Teachers' emotional intelligence: the impact of training*, in «International Journal of Emotional Education», 2016, 8(1), pp. 75-94; N. Dolev - S. Leshem (2017), *Developing emotional intelligence competence among teachers*, in «Teacher Development», 2017, 21(1), pp. 21-39; D. Goleman - L. Bennett - Z. Barlow (2017), *Coltivare l'Intelligenza Emotiva. Come educare all'ecologia*, Flon, Roma; S. Neale - L. Spencer-Arnell - L. Wilson (2018), *Intelligenza Emotiva e coaching. Nuovi strumenti per migliorare i tuoi risultati*, Unicomunicazione.it., Milano; M. Hughes - J. B. Terrell (2019), *Team Emotivamente Intelligente. Come sviluppare le 7 competenze emotive necessarie al team*, Unicomunicazione.it., Milano.

*Il controllo delle emozioni* genererà nel docente predisposizione a sperimentare emozioni spiacevoli e piacevoli, consapevolezza, comprensione e accettazione dei diversi stati emotivi, assenza di eccessiva attenzione sull'emozione disfunzionale, flessibilità nell'utilizzo di strategie adeguate al contesto, disponibilità a modulare l'intensità e la durata della risposta emotiva, impegno nel raggiungimento di un dato obiettivo, ecc.

Tutto questo faciliterà l'adattamento del docente all'ambiente che lo circonda promuovendo l'emissione di rapide risposte comportamentali, supportando i processi cognitivi, attentivi e di decision-making, e agevolando sia la registrazione in memoria di eventi significativi sia l'elaborazione di informazioni aggiornate riguardo la corrispondenza individuo-ambiente.

In particolare, i docenti capaci di regolare i propri comportamenti di reazione riusciranno a gestire quell'arousal emotivo che scatta nelle situazioni sociali. Con più facilità, saranno in grado di adottare modalità comportamentali appropriate e costruttive che influiranno sulla motivazione, sulla gestione della classe, sulle scelte didattiche e comunicative, ecc. *L'auto-motivazione* permetterà di raggiungere gli obiettivi prefissati e di concretizzare qualsiasi tipo di realizzazione.

I docenti capaci di ritardare la propria gratificazione saranno più efficaci a livello personale, più sicuri di sé e più abili nel resistere alle frustrazioni della vita. Se sottopressione, accetteranno le sfide che gli si presenteranno, perseguiranno i propri obiettivi senza rinunciarvi, avranno maggiore fiducia in se stessi, prenderanno l'iniziativa e si butteranno a capofitto nei loro progetti. Di conseguenza, diminuirà notevolmente la probabilità che, essendo sottopressione, vadano incontro a blocchi, regressioni, eccessivo nervosismo o disorganizzazione.

L'auto-motivazione, inoltre, li porterà ad essere più inclini alla speranza e ciò permetterà loro di prefiggersi obiettivi ambiziosi e di impegnarsi per raggiungerli.

La speranza è molto di più di una visione positiva del futuro perché fa riferimento alla convinzione di avere la volontà, la forza e i mezzi per raggiungere i propri obiettivi, qualunque essi siano.

I docenti particolarmente inclini alla speranza hanno in comune alcuni aspetti: la capacità di auto-motivarsi, la percezione di avere le risorse necessarie per raggiungere i propri obiettivi, l'abilità di rassicurare se stessi nei momenti difficili convincendosi che le cose andranno meglio, la capacità di escogitare modi diversi per raggiungere gli obiettivi prefissati o di modificarli se si incontrano difficoltà, la capacità di scomporre un compito complesso in tanti piccoli e semplici compiti, ecc.<sup>14</sup>. Sperare significa, dunque, non farsi sopraffare dall'ansia, non assumere atteggiamenti disfattisti e non arrendersi di fronte alle difficoltà e agli insuccessi.

Ulteriore elemento strettamente legato alla speranza è l'ottimismo, inteso come l'atteggiamento volto a nutrire forti aspettative sul fatto che, in generale, le cose volgeranno al meglio nonostante fallimenti e frustrazioni. Di fronte a situazioni difficili, l'ottimismo impedirà al docente di sprofondare nell'apatia o nella depressione. In particolare, i docenti ottimisti attribuiranno il fallimento a fattori che possono essere modificati al fine di garantirsi buoni risultati in futuro. Essi considereranno, quindi, l'insuccesso come qualcosa a cui si può rimediare.

---

<sup>14</sup> C. R. Snyder et All. (1991), *The will and the ways: development and validation of an individual-differences measure of hope*, in «Journal of Personality and Social Psychology», 1991, 60(4), pp. 570-585.

L'empatia darà al docente la possibilità di sentire le emozioni dell'allievo e questo sentire si configurerà come un temporaneo ingresso nei vissuti dell'altro al fine di comprenderne lo stato interiore, i pensieri e le reazioni.

L'insegnante empatico sceglierà di percorrere la via del dialogo, della reciprocità e dell'integrazione comunicativa, saprà ascoltare e comprendere cosa accade emotivamente nei propri alunni, accetterà le diverse personalità ed opinioni, creerà un clima di accoglienza e assumerà un ruolo proattivo. Tutto ciò al fine di far sentire ai propri alunni di essere compresi e supportati, di essere stimolati a rimanere motivati, di essere aiutati nell'aumentare la consapevolezza di sé, di essere incoraggiati a difendere se stessi e di essere sostenuti nella costruzione del proprio futuro.

Sicuramente, lavorare in un clima empatico non risolverà tutti i problemi, ma indubbiamente promuoverà la crescita dello studente e faciliterà lo sviluppo dell'autostima e dell'autoefficacia che, a loro volta, motiveranno al cambiamento.

Ciò si verificherà perché essere veramente empatici significa comunicare all'altro di essere pervenuto ad una profonda comprensione del suo stato interiore negli aspetti emotivi e cognitivi e nel fornire una risposta emozionale a quanto compreso.

Non dimentichiamo che parte integrante dell'empatia è proprio la componente comunicativa che fa riferimento ad una dimensione che va oltre la semplice interazione verbale poiché noi comunichiamo più di quanto diciamo e comprendiamo più di quanto l'altro ci dice. Essa è un *agire* sociale in cui i partner comprendono vicendevolmente le intenzioni altrui e costruiscono una relazione cooperativa che acquista significato in riferimento ai contesti in cui si svolge. Di conseguenza, essere empatici significa anche essere maggiormente competenti da un punto di vista comunicativo.

L'acquisizione delle abilità sociali consentirà ai docenti di mettere in atto specifici comportamenti verbali e non in grado di influenzare le risposte degli allievi nel contesto interpersonale, di evitare conseguenze non volute, di predisporre lo sviluppo di un'adeguata competenza relazionale.

In particolare, l'apprendimento delle abilità sociali sarà particolarmente funzionale per attuare una comunicazione efficace che permetta lo sviluppo di legami autentici fondati sulla fiducia e sull'accettazione, per rafforzare e manifestare sensibilità verso gli altri, per focalizzare la propria attenzione sul vissuto dello studente, per comunicare un profondo interesse verso l'altro. Inoltre, tali abilità daranno al docente la possibilità di creare un contatto emotivamente significativo che, motivando l'alunno attraverso un coinvolgimento personale, lo aiuterà nella costruzione di un'identità consapevole di sé e dei propri limiti e favorirà l'arricchimento che deriva proprio dal confronto con l'altro. Ciò significa che si creeranno le condizioni affinché l'alunno possa fruire di un *contesto di apprendimento*, inteso come crescita e strutturazione della personalità (ricerca di autonomia).

Lo sviluppo dell'Intelligenza Emotiva riduce anche il rischio che gli insegnanti vadano incontro a situazioni di esaurimento emotivo, determinate da stress eccessivo a scuola (burn-out) e caratterizzate da distacco emotivo e relazionale che, inevitabilmente, andrebbero ad influire sul benessere degli allievi. Infatti, i docenti emotivamente competenti sono in grado di lavorare bene anche in condizioni di stress psicofisico poiché percependosi molto sereni e produttivi, riescono ad allontanare lo spettro dell'insoddisfazione e della frustrazione<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> M. B. Anderson - E. F. Iwanicki (1984), *Teacher motivation and its relationship to burnout*, in «Educational Administration Quarterly», 1984, 20, pp. 109-132; J. Cosgrove (2000), *Breakdown. The facts about stress in teaching*, Routledge Falmer, London; S. Di Nuovo - E. Commodari (2004) (a cura

Lavorare sulla dimensione emotiva risulta fondamentale anche per la costruzione di un clima positivo e inclusivo volto alla valorizzazione della diversità perché si ha l'opportunità di creare un contesto in cui ogni allievo ha la possibilità di sentirsi a proprio agio, di crescere in maniera armonica, di far emergere la propria personalità e di fare in modo che la diversità divenga un arricchimento reale<sup>16</sup>. In altre parole, la dimensione emotiva può fungere da facilitatrice o da barriera all'inclusione.

Da quanto detto, emerge chiaramente che l'insegnamento non può esaurirsi nella sola padronanza di competenze didattico-disciplinari e organizzative, ma si sostanzia anche di abilità emotivo-relazionali, comunicative e sociali.

Si tratta di competenze essenziali che arricchiscono il profilo identitario e professionale dei docenti, incidendo sulla loro capacità di far fronte alle esigenze

---

di), *Costi psicologici del curare: stress e burnout nelle professioni d'aiuto*, Bonanno Editore, Acireale-Roma; C. Perri - A. Valenti (2008), *L'insegnante specializzato: ruolo professionale e rischio burnout*, in «Didattica e didattiche disciplinari: quaderni per la nuova secondaria», 2008, 7, pp. 1-30; G. Blandino (2008), *Quando insegnare non è più un piacere*, Cortina, Milano; J. M. Augusto-Landa et All. (2012), *Analyzing the relations among perceived emotional intelligence, affect balance and burnout*, in «Behavioral Psychology/Psicologia Conductual», 2012, 20(1), pp. 151-168; A. M. Murdaca - P. Oliva - A. Nuzzaci (2014), *Fattori individuali e contestuali del burnout: una ricerca descrittiva sugli insegnanti curricolari e di sostegno*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 2014, 12, pp. 99-120; A. Cohen - M. Abedallah (2015), *The mediating role of burnout on the relationship of emotional intelligence and self-efficacy with OCB and performance*, in «Management Research Review», 2015, 38(1), pp. 2-28; A. A. Colomeischi (2015), *Teachers burnout in relation with their emotional intelligence and personality traits*, in «Procedia - Social and Behavioral Sciences», 2015, 180, pp. 1067-1073; D. Guglielmi - F. Fraccaroli (2016), *Stress a scuola*, il Mulino, Bologna; S. Mérida-López - N. Extremera (2017), *Emotional intelligence and teacher burnout: a systematic review*, in «International Journal of Educational Research», 2017, 85, pp. 121-130; C. Fiorilli et All. (2019), *Teachers' burnout: the role of trait emotional intelligence and social support*, in «Frontiers in Psychology», 2019, 10, pp. 1-9; P. Puertas Molero et All. (2019), *Influence of emotional intelligence and burnout syndrome on teacher's well-being: a systematic review*, in «Social Sciences», 2019, 8(6), pp. 1-12; I. Janković - Z. J. Marjanović - A. A. Dimitrijević (2020), *The role of trait emotional intelligence in teaching: can it moderate the effects of student disruptive behavior on teachers' burnout?*, Proceedings of the XXVI Scientific Conference "Empirical Studies in Psychology", 2020 October, pp. 55-58; E. Oberle et All. (2020), *Do students notice stress in teachers? Associations between classroom teacher burnout and students' perceptions of teacher social-emotional competence*, in «Psychology in the Schools», 2020, 57(11), pp. 1741-1756; K. Schoeps et All. (2021), *Impact of emotional intelligence on burnout among Spanish teachers: a mediation study*, in «Psicología Educativa», 2021, 27(2), pp. 135-143; G. Mancini et All. (2022), *Intelligenza Emotiva di tratto e burnout professionale negli insegnanti di scuola primaria. Una rassegna sistematica della letteratura*, in «Ricerche di Psicologia», 2022, 45, pp. 1-22.

<sup>16</sup> P. A. Jennings - M. T. Greenberg (2009), *The prosocial classroom: teachers social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*, in «Review of Educational Research», 2009, 79, pp. 491-525; A. Signorelli (2017), *Inclusione scolastica ed educazione socio emotiva: risultati di una ricerca europea*, in «Rivista Italiana di Educazione Speciale per l'Inclusione», 2017, 5 (2), pp. 53-70; A. Morganti (2018), *L'insegnante efficace. Promuovere le competenze socio-emotive per l'inclusione*, Carocci, Roma; A. Mura - A. L. Zurru (2019), *Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi*, in «L'integrazione scolastica e sociale», 2019, 18(1), pp. 43-57; A. Morganti - S. Pascoletti - A. Signorelli (2020), *Index per le tecnologie socio-emotive. Approcci innovativi all'educazione inclusiva*, Mondadori, Milano; S. Valente et All. (2020), *The role of the teacher's emotional intelligence for efficacy and classroom management*, in «CES Psicologia», 2020, 13(2), pp. 18-31; A. Mura - G. Bonaiuti (2022), *Formazione degli insegnanti: professionalità, riflessività e processi di inclusione*, in A. De Vivo - M. Michellini - M. Striano (2022), *Professione insegnante. Quali strategie per la formazione?*, Guida editore, Napoli, pp. 1025-1031.

didattiche, relazionali ed emotive del gruppo classe, di costruire un clima di classe positivo, di supportare i propri alunni, di progettare attività che tengano conto delle potenzialità e delle abilità di tutti, di promuovere la cooperazione, di gestire positivamente le tensioni quotidiane e di essere essi stessi un modello educativo valido per i propri alunni.

Tutto ciò potrebbe realizzarsi mediante l'organizzazione di percorsi laboratoriali da attuare sia in una fase di formazione iniziale dei futuri insegnanti sia in itinere al fine di incrementare il livello di competenza emotivo-relazionale e di accrescere il loro adattamento sociale e scolastico

Tali iniziative dovrebbero essere implementate in modo programmatico, sistemico, preventivo e dovrebbero essere necessariamente sostenute da interventi legislativi e investimenti economici specifici.

In un contesto scolastico caratterizzato da crescenti livelli di complessità, appare, dunque, indispensabile supportare adeguatamente la formazione professionale degli insegnanti, offrendo loro specifici percorsi volti a sviluppare e sostenere quelle competenze emotivo-relazionali necessarie per vivere serenamente il proprio lavoro e affrontare efficacemente le sfide educative che quotidianamente incontrano nel contesto scolastico.

## Riferimenti bibliografici

Albanese O. - Fiorilli C. - Gabola P. - Zorzi F. (2008), *Promozione del benessere negli insegnanti*, in C. Guido - G. Verni (2008) (a cura di), *Educazione al benessere e nuova professionalità insegnante*, Ragusa Grafica Moderna, Bari, pp. 85-108.

Anderson L. W. (2004), *Increasing teacher effectiveness*, UNESCO, Paris.

Anderson M. B. - Iwanicki E. F. (1984), *Teacher motivation and its relationship to burnout*, in «Educational Administration Quarterly», 1984, 20, pp. 109-132.

Augusto-Landa J. M. - López-Zafra E. - Berrios-Martos M. P. - Pulido-Martos M. (2012), *Analyzing the relations among perceived emotional intelligence, affect balance and burnout*, in «Behavioral Psychology/Psicologia Conductual», 2012, 20(1), pp. 151-168.

Bagnato K. (2014), *Diversità e conflitto nelle relazioni interpersonali*, in «Quaderni di Intercultura», 2014, Anno VI, pp. 2-11.

Baldacci M. - Nigris E. - Riva M. G. (2020), *Idee per la formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano.

Blandino G. (2008), *Quando insegnare non è più un piacere*, Cortina, Milano.

Brearley M. (2000), *Emotional intelligence in the classroom*, Crown House Publishing.

Cohen A. - Abedallah M. (2015), *The mediating role of burnout on the relationship of emotional intelligence and self-efficacy with OCB and performance*, in «Management Research Review», 2015, 38(1), pp. 2-28.

Colomeischi A. A. (2015.), *Teachers burnout in relation with their emotional intelligence and personality traits*, in «Procedia - Social and Behavioral Sciences», 2015, 180, pp. 1067-1073.

Cosgrove J. (2000), *Breakdown. The facts about stress in teaching*, Routledge Falmer, London.

Damiano E. (2004), *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia.

Darling-Hammond L. - Bransford J. (2007) (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*, John Wiley & Sons, New York.

Darling-Hammond L. - Hyler M. E. - M. Gardner (2017), *Effective teacher professional development*, Learning Policy Institute, Palo Alto, CA.

De Beni R. - Moè A. (2000), *Motivazione e apprendimento*, il Mulino Bologna.

Di Nuovo S. - Commodari E. (2004) (a cura di), *Costi psicologici del curare: stress e burnout nelle professioni d'aiuto*, Bonanno Editore, Acireale-Roma.

Dolev N. - Leshem S. (2016), *Teachers' emotional intelligence: the impact of training*, in «International Journal of Emotional Education», 2016, 8(1), pp. 75-94.

Dolev N. - Leshem S. (2017), *Developing emotional intelligence competence among teachers*, in «Teacher Development», 2017, 21(1), pp. 21-39.

Donahue-Keegan D. - Villegas-Reimers E. - Cressey J. M. (2019), *Integrating social-emotional Learning and culturally responsive teaching in teacher education preparation programs*, in «Teacher Education Quarterly», 2019, 46(4), pp. 150-168.

Fedeli D. (2006), *Emozioni e successo scolastico*, Carocci, Roma.

Fiorilli C. - Benevene P. - De Stasio S. - Buonomo I. - Romano L. - Pepe A. - Addimando L. (2019), *Teachers' burnout: the role of trait emotional intelligence and social support*, in «Frontiers in Psychology», 2019, 10, pp. 1-9.

Fiorucci M. - Zizoli E. (2022) (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte*, Pensa MultiMedia, Lecce.

Flushman T. - Guise M. - Hegg S. (2021), *Partnership to support the social and emotional learning of teachers*, in «Teacher Education Quarterly», 2021, 48(3), pp. 80-105.

Francescato D. - Putton A. - Cudini S. (1998), *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.

Franceschini G. (2012), *Insegnanti consapevoli. Saperi e competenze per i docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria*, Clueb, Bologna.

Gallagher E. N. - Vella-Brodrick D. A. (2008), *Social support and emotional intelligence as predictors of subjective well-being*, in «Personality and Individual Differences», 2008, 44(7), pp. 1551-156.

Gimbert B. G. - Miller D. - Herman E. - Breedlove M. - Molina C. E. (2023), *Social emotional learning in schools: the importance of educator competence*, in «Journal of Research on Leadership Education», 2023, 18(1), pp. 3-39.

Giorgi G. - Majer V. (2008), *Intelligenza Emotiva e mobbing: un focus su un campione di vittime di azioni vessatorie*, in «Risorsa Uomo», 2008, 3, pp. 309-323.

Goleman D. - Bennett L. - Barlow Z. (2017), *Coltivare l'Intelligenza Emotiva. Come educare all'ecologia*, Tlon, Roma.

Goleman D. (1996), *Intelligenza Emotiva*, Rizzoli, Milano.

Goleman D. (2004), *Intelligenza Emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano.

Goleman D. (2006), *Intelligenza sociale*, Rizzoli, Milano.

Goleman D. (2006), *Lavorare con Intelligenza Emotiva: come inventare un nuovo rapporto con il lavoro*, Rizzoli, Milano.

Gordon T. (1974), *Insegnanti efficaci. Il metodo Gordon: pratiche educative per insegnanti genitori e studenti*, tr. it. Giunti Lisciani, Teramo, 1991.

Gross J. (2002), *Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences*, in «Psychophysiology», 2002, 39(3), pp. 281-291.

Gross J. (2007) (Ed.), *Handbook of emotion regulation*, Guilford, New York.

Guglielmi D. - Fraccaroli F. (2016), *Stress a scuola*, il Mulino, Bologna.

Hughes M. - Terrell J. B. (2019), *Team Emotivamente Intelligente. Come sviluppare le 7 competenze emotive necessarie al team*, Unicomunicazione.it, Milano.

Ingvarson L. - Reid K. - Buckley S. - Kleinhenz E. - Masters G. - Rowley G. (2014), *Best practice teacher education programs and Australia's own programs*, Department of Education, Canberra.

Janković I. - Marjanović Z. J. - Dimitrijević A. A. (2020), *The role of trait emotional intelligence in teaching: can it moderate the effects of student disruptive behavior on teachers' burnout?*, Proceedings of the XXVI Scientific Conference "Empirical Studies in Psychology", 2020 October, pp. 55-58.

Jennings P. A. - Greenberg M. T. (2009), *The prosocial classroom: teachers social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*, in «Review of Educational Research», 2009, 79, pp. 491-525.

Koster B. - Dengerink J. J. (2008), *Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity ownership and function experience from the Netherlands*, in «European Journal of Teacher Education», 2008, 31(2), pp. 135-149.

Mancini G. - Righi N. - Trombini E. - Biolcati R. (2022), *Intelligenza Emotiva di tratto e burnout professionale negli insegnanti di scuola primaria. Una rassegna sistematica della letteratura*, in «Ricerche di Psicologia», 2022, 45, pp. 1-22.

Margiotta U. (1999), *L'insegnante di qualità*, Armando, Roma.

Mariani U. - Schiralli R. (2012), *Intelligenza Emotiva a scuola*, Erickson, Trento.

Martello M. (2005), *L'Intelligenza Emotiva: dalla mediazione del conflitto alla relazione costruttiva*, in «Minori Giustizia: Rivista Interdisciplinare di Studi Giuridici, Psicologici, Pedagogici e Sociali sulla Relazione fra Minorenni e Giustizia», 2005, 4, pp. 1-4.

Mayer J. D. - Salovey P. (1995), *Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings*, in «Applied and Preventive Psychology», 1995, 4, pp. 197-208.

Mezzini P. (2000), *L'insegnante di qualità. Alle radici psicologiche dell'insegnamento di successo*, Giunti, Firenze.

Mérida-López S. - Extremera N. (2017), *Emotional intelligence and teacher burnout: a systematic review*, in «International Journal of Educational Research», 2017, 85, pp. 121-130.

Morgan L. - Close S. - Siller M. - Kushner E. - Brasher S. (2002), *Teachers' experiences: social emotional engagement knowledge and skills*, in «Educational Research», 2002, 64(1), pp. 41-59.

Morganti A. - Pascoletti S. - Signorelli A. (2020), *Index per le tecnologie socio-emotive. Approcci innovativi all'educazione inclusiva*, Mondadori, Milano.

Morganti A. (2018), *L'insegnante efficace. Promuovere le competenze socio-emotive per l'inclusione*, Carocci, Roma.

Mortari L. (2010) (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Mondadori, Milano.

Mortari L. (2017), *Semi di educazione affettiva*, in F. Valbusa - L. Mortari (2017) (a cura di), *L'orto delle emozioni - Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*, Milano, Franco Angeli, pp. 11-34.

Mura A. - Bonaiuti G. (2022), *Formazione degli insegnanti: professionalità, riflessività e processi di inclusione*, in A. De Vivo - M. Michelini - M. Striano (2022), *Professione insegnante. Quali strategie per la formazione?*, Guida Editori, Napoli, pp. 1025-1031.

Mura A. - Zurru A. L. (2019), *Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi*, in «L'integrazione scolastica e sociale», 2019, 18(1), pp. 43-57.

Murdaca A. M. - Oliva P. - Nuzzaci A. (2014), *Fattori individuali e contestuali del burnout: una ricerca descrittiva sugli insegnanti curricolari e di sostegno*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 2014, 12, pp. 99-120.

Neale S. - Spencer-Arnell L. - Wilson L. (2018), *Intelligenza Emotiva e coaching. Nuovi strumenti per migliorare i tuoi risultati*, Unicomunicazione.it., Milano.

Nussbaum M.C. (2001), *Upheavals of thought: the intelligence of emotions*, Cambridge University Press, Cambridge.

Oberle E. - Gist A. - Cooray M. S. - Pinto J. B. R. (2020), *Do students notice stress in teachers? Associations between classroom teacher burnout and students' perceptions of teacher social-emotional competence*, in «Psychology in the Schools», 2020, 57(11), pp. 1741-1756.

Perrenoud P. (2002), *Dieci competenze per insegnare*, Anicia, Roma.

Perri C. - Valenti A. (2008), *L'insegnante specializzato: ruolo professionale e rischio burnout*, in «Didattica e didattiche disciplinari: quaderni per la nuova secondaria», 2008, 7, pp. 1-30.

Petter G. (2006), *Il mestiere di insegnante*, Giunti, Firenze.

Puertas Molero P. - Ortega F. Z. - Jiménez J. L. U. - Valero G. G. (2019), *Influence of emotional intelligence and burnout syndrome on teacher's well-being: a systematic review*, in «Social Sciences», 2019, 8(6), pp. 1-12.

Saarni C. (1999), *The development of emotional competence*, The Guilford Press, New York.

Salovey P. - Mayer J. D. (1990), *Emotional intelligence*, in «Imagination, Cognition and Personality», 1990, 9, pp. 185-211.

Salzberger-Wittenberg I. - Henry-Polacco G. - Osborne E. (1993), *L'esperienza emotiva nei processi di insegnamento e di apprendimento*, Liguori, Napoli.

Schoeps K. - Tamarit A. - Peris-Hernández M. - Montoya-Castilla I. (2021), *Impact of emotional intelligence on burnout among Spanish teachers: a mediation study*, in «Psicología Educativa», 2021, 27(2), pp. 135-143.

Signorelli A. (2017), *Inclusione scolastica ed educazione socio emotiva: risultati di una ricerca europea*, in «Rivista Italiana di Educazione Speciale per l'Inclusione», 2017, 5 (2), pp. 53-70.

Snyder C. R. - Harris C. - Anderson J. R. - Holleran S. A. - Irving L. M. - Sigmon S. T. - Yoshinobu L. - Gibb J. - Langelle C. - Harney P. (1991), *The will and the ways: development and validation of an individual-differences measure of hope*, in «Journal of Personality and Social Psychology», 1991, 60(4), pp. 570-585.

Tuffanelli L. (1999) (a cura di), *Intelligenze, emozioni e apprendimenti. Le diversità nell'interazione formativa*, Erickson, Trento.

Valente S. - Lourenco A. A. - Alves P. - Dominguez-Lara S. (2020), *The role of the teacher's emotional intelligence for efficacy and classroom management*, in «CES Psicología», 2020, 13(2), pp. 18-31.

Vergara A. I. - Alonso-Alberca N. - San-Juan C. - Aldás J. - Vozmediano L. (2015), *Be water: direct and indirect relations between perceived emotional intelligence and subjective well-being*, in «Australian Journal of Psychology», 2015, 67(1), pp. 47-54.

Visconti E. (2011), *Processi educativi e apprendimento elettivo*, Pensa MultiMedia, Lecce.

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



©2023 by the Author(s); licensee Quaderni di Intercultura. This article is an Open Access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)