

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA14205

Le competenze socio-emotive degli insegnanti: importanza, formazione e sfide educative

Teachers' socio-emotional skills: importance of training and related educational challenges

Federica Valbusa, Rosi Bombieri, Ivan Traina,
Roberta Silva, Alessia Bevilacqua, Marco Ubbiali^{1,2}

Sintesi

Quella dell'insegnante è una professione emotivamente intensa, perché costitutivamente relazionale. Questo articolo si concentra sulle competenze socio-emotive dei docenti, per evidenziare come esse condizionino positivamente il clima relazionale della classe e i processi di apprendimento degli studenti, ma anche per mettere in luce quanto esse siano necessarie per fronteggiare con successo le sfide educative che il contesto scolastico solleva, comprese quelle legate all'inclusione, alla valutazione e, più in generale, agli aspetti etici dell'esperienza. Se le competenze socio-emotive costituiscono un bagaglio fondamentale della professione docente, la formazione accademica e post-lauream degli insegnanti non può prescindere dalla loro promozione.

Parole chiave: Competenze socio-emotive; Teacher education; Inclusione; Valutazione; Etica.

Abstract

Being a teacher is a profession characterized by intense emotional aspects, as it is based on relations. This paper focuses on teachers' socio-emotional skills in order to highlight how these skills can positively impact on class relational climate, and on school children's learning processes. Moreover, it sheds light on how such skills are necessary to successfully cope with the educational challenges within school context, such as inclusion, evaluation and ethical aspects related to the education experience. Socio-emotional skills represent a fundamental wealth of skills for teachers, as well as the academic and post-graduation training, that should not be separated from the promotion of such skills.

Keywords: Socio-emotional skills; Teacher education; Inclusion; Evaluation; Ethics.

1. Dipartimento di Scienze Umane, Università di Verona, federica.valbusa@univr.it

2. Ai fini della valutazione accademica si attribuiscono a Federica Valbusa i paragrafi 1 e 5, a Roberta Silva il paragrafo 2, a Rosi Bombieri il paragrafo 3, a Ivan Traina il paragrafo 4.1, ad Alessia Bevilacqua il paragrafo 4.2, e a Marco Ubbiali il paragrafo 4.3. L'attribuzione della bibliografia è equamente divisa.

1. Introduzione: perché sono importanti le SEL skill per gli insegnanti

Quello dell'insegnante è un lavoro emotivamente intenso, poiché costitutivamente relazionale. Fra i vissuti emotivi maggiormente segnalati dai docenti, si annoverano la gioia, la soddisfazione e il piacere dell'insegnare, ma pure la rabbia e la frustrazione, dovute soprattutto a comportamenti difficilmente gestibili degli studenti, anche connessi al non rispetto delle regole, alla mancanza di collaborazione con i colleghi, e al non sentire il loro impegno apprezzato e riconosciuto dai genitori (Nias, 1989; Heargraves, 2000; Lasky, 2000; Sutton & Wheatley, 2003). È inoltre noto come quella dell'insegnante sia una delle professioni più stressanti (Cox & Brockley, 1984; Brown & Ralph, 1992; Montgomery & Rupp, 2005) e, di conseguenza, più a rischio burnout (Ghanizadeh & Jahedizadeh, 2015; Saloviita & Pakarinen, 2021), sindrome psicologica caratterizzata da esaurimento, depersonalizzazione e riduzione del senso di realizzazione professionale (Maslach & Jackson, 1981; Maslach *et al.*, 2001; Schonert-Reichl, 2017), alla cui insorgenza contribuisce anche quel faticoso lavoro emotivo che in letteratura viene definito "emotional labor" (Hochschild, 1983; Zembylas, 2002; Winograd, 2003), quando si esprime nello sforzo di manifestare esternamente emozioni che rispondano alle regole o aspettative del contesto scolastico ma che, in realtà, non sono internamente provate (Yilmaz *et al.*, 2015). Nonostante la professione del docente sia così intensamente connotata a livello emotivo, la ricerca

sulle emozioni connesse all'insegnamento si è sviluppata relativamente tardi: sebbene fin dai primi anni Ottanta vi sia stata una grande fioritura della ricerca sulle emozioni in ambito psicologico (Lewis & Haviland, 1993), è solo alla fine degli anni Novanta che questo tema ha acquisito importanza nella formazione degli insegnanti (Sutton & Wheatley, 2003). E, ancora nei primi anni Duemila, la sfera emotiva risultava essere l'aspetto meno indagato nella ricerca sull'insegnamento, nonostante fosse probabilmente quello più spesso menzionato come importante e necessitante di maggior attenzione (Zembylas, 2005). Occuparsi delle dinamiche emotive che caratterizzano la pratica didattica ed educativa risulta invece fondamentale. E questo anche perché i vissuti emotivi del docente condizionano quelli degli studenti: si è visto, ad esempio, che insegnanti stressati tendono ad avere studenti stressati, in ragione del fatto che lo stress risulterebbe contagioso nel clima emotivo di classe (Schonert-Reichl, 2017), così come si è visto che difficoltà emotive tali da condurre l'insegnante al burnout possono avere effetti dannosi sugli studenti, in particolare su quelli più a rischio di problemi di salute mentale (Jennings & Greenberg, 2009).

Essendo l'insegnamento, come si diceva, una pratica costitutivamente relazionale, risulta legittimo parlare di competenze socio-emotive (SEC) degli insegnanti, includendo con l'utilizzo di questa espressione non solo gli aspetti intrasoggettivi ma anche quelli intersoggettivi dell'emotività. La letteratura evidenzia come insegnanti che hanno sviluppato competenze socio-emotive condizionano positivamente l'ambiente di apprendimento e il clima relazionale della classe: favoriscono

la motivazione alla base dei processi apprenditivi, costruiscono con gli studenti relazioni supportive, e mostrano una buona capacità di gestione della classe e dei comportamenti degli studenti (Sutton & Wheatley, 2003; Jennings & Greenberg, 2009; Jennings, 2015; Schonert-Reichl, 2017).

Affinché gli insegnanti possano sviluppare competenze socio-emotive, è importante coinvolgerli in esperienze di Social-Emotional Learning (SEL). Il SEL è definito dal CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), la principale organizzazione che se ne occupa a livello internazionale, come il processo attraverso cui si acquisiscono e si applicano efficacemente le conoscenze, le attitudini e le abilità necessarie a comprendere e gestire le emozioni, proporsi e raggiungere obiettivi positivi, sentire e mostrare empatia verso gli altri, stabilire e mantenere relazioni positive, e prendere decisioni responsabili (www.casel.org). Come vedremo, se molti sono i programmi di SEL direttamente rivolti agli studenti, più difficile è trovare in quest'ambito pratiche formative che risultino prioritariamente destinate agli insegnanti, mentre è fondamentale, nella costruzione dei curricula accademici così come nella proposta dei percorsi di aggiornamento post-lauream, lavorare anche in questa prospettiva. Insegnanti così formati hanno un'elevata consapevolezza di sé, così come un'elevata consapevolezza sociale, costruiscono e mantengono relazioni supportive, prendono decisioni responsabili in base a valutazioni che tengono conto anche degli effetti sugli altri, e sanno come gestire al meglio le loro emozioni e i loro comportamenti (Jennings & Greenberg, 2009). Non solo il benessere

socio-emotivo degli insegnanti condiziona quello degli studenti (Schonert-Reichl, 2017), ma insegnanti con elevate competenze socio-emotive possono anche supportare meglio l'acquisizione di queste da parte dei loro studenti (Denham *et al.*, 2012), condizionando positivamente l'efficacia dei programmi di SEL rivolti agli studenti (Jennings & Greenberg, 2009).

Data l'importanza di considerare, nella ricerca quanto nella pratica, la dimensione socio-emotiva dell'insegnamento, in quanto professione costitutivamente relazionale e sempre emotivamente connotata, in questo articolo ci proponiamo di esplorare qual è lo stato dell'arte della teacher education in quest'ambito, per poi mettere in evidenza quanto una formazione socio-emotiva risulti necessaria per affrontare le sfide educative che il contesto scolastico solleva, in particolare quelle legate all'inclusione, alla valutazione e all'esperienza etica, che sono fra le più sentite nel panorama contemporaneo.

2. SEL e teacher education

Quanto fin qui presentato rende evidente la necessità di arricchire la formazione insegnanti attraverso gli strumenti offerti dal SEL per raggiungere contemporaneamente due obiettivi distinti ma intrecciati: a) promuovere lo sviluppo delle competenze socio-emotive degli insegnanti e b) metterli nelle migliori condizioni per attuare efficacemente e consapevolmente programmi di SEL a favore dei loro studenti. Inoltre, integrare la formazione insegnanti con azioni esplicitamente dedicate allo sviluppo delle loro competenze socio-emotive rappresenta una risorsa per il miglio-

ramento del clima di classe in senso generale e per una migliore capacità da parte degli insegnanti di gestire le situazioni stressogene connesse alla pratica educativa e formativa (Jennings & Greenberg, 2009; Schonert-Reichl, 2017; Shewark *et al.*, 2018).

Coerentemente con queste premesse, negli ultimi anni la teacher education ha visto un sostanzioso incremento delle attività formative ispirate al SEL attraverso azioni diversificate e multiformi (Waajid *et al.*, 2013; D'Emidio-Caston, 2019). Questa difformità, tuttavia, a ben guardare nasconde degli elementi di continuità, che è opportuno indagare per meglio comprendere le possibilità di integrare programmi di SEL all'interno di sistemi formativi complessi.

Un primo, fondamentale elemento che caratterizza questo tipo di interventi è l'enfasi posta sulla necessità, per un insegnante, di essere consapevole non solo del proprio agito, ma pure dei pensieri e dei vissuti emotivi che ad esso soggiacciono, sapendoli contestualizzare in modo critico, all'interno del processo di insegnamento (Denham *et al.*, 2017; D'Emidio-Caston, 2019; Nenonene *et al.*, 2019). Questo significa, in altri termini, saper formare un insegnante che sappia utilizzare le proprie competenze riflessive come uno strumento di analisi della propria pratica professionale e, più in generale, del proprio "esserci" nel momento didattico, vivendo la dimensione interiore in modo consapevole e ponderato, sapendovi cogliere elementi utili per una crescita personale oltre che professionale (Mortari, 2009). Questo ci mostra come punto di partenza delle attività di SEL all'interno della teacher education debba essere quello di favorire la capacità dei futuri

insegnanti di rivolgere uno sguardo riflessivo sulla propria vita interiore oltre che sul proprio agito, poiché non è possibile raggiungere un'efficace alfabetizzazione socio-emotiva se non partendo da un miglioramento della propria capacità di auto-consapevolezza critica.

Un secondo elemento che accomuna le esperienze di SEL all'interno della teacher education riguarda la valorizzazione della dimensione sistemica nei contesti educativi e formativi. I percorsi formativi aventi come obiettivo quello di sostenere lo sviluppo professionale di insegnanti all'interno di approcci pedagogico-didattici valorizzanti la dimensione sociale, oltre che quella personale, nei processi di apprendimento (come ad esempio la pedagogia montessoriana o la Confluent Education) si sono infatti rivelati terreno fertile per l'integrazione di momenti formativi ispirati al SEL (D'Emidio-Caston, 2019). Questo perché punti fondamentali del SEL sono la promozione delle competenze relazionali (ovvero la capacità di stabilire relazioni positive con persone diverse, accogliendo il punto di vista dell'altro) e la promozione della consapevolezza sociale (ovvero la capacità di partire da tali relazioni per creare una valorizzazione delle differenze reciproche per un arricchimento reciproco) (Osher *et al.*, 2016). Affinché ciò si realizzi, tuttavia, è necessario che l'insegnante sappia leggere la classe non come una collazione frammentata di monadi parcellizzate, ma come un'entità multiforme eppure integrata in cui il singolo si arricchisce e cresce attraverso la relazione con l'altro. Affinché un'attività di SEL si inserisca proficuamente all'interno della teacher education deve dunque promuovere nell'insegnante la capacità di considerare la natura olistica del

contesto classe, nonché il suo sapersi inserire in esso in modo positivo, funzionale eppure discreto, sostenendo la multidimensionalità della sua tessitura sociale.

3. Esempi di pratiche formative: il RULER e il CARE

La consapevolezza relativa al valore delle competenze socio-emotive degli insegnanti sta progressivamente crescendo, tuttavia all'interno della letteratura internazionale emergono alcune criticità, come la tendenza a dare per scontato che gli insegnanti siano di per sé dotati di adeguate competenze socio-emotive (Jennings & Greenberg, 2009), la necessità di maggiore ricerca per comprendere meglio come il SEL si inserisca nella preparazione universitaria (Schonert-Reichl, 2017), e ancora la presenza limitata di spazi formativi, nonostante gli insegnanti ne avvertano l'importanza (Bridgeland *et al.*, 2013). Inoltre, è stato segnalato come molti programmi SEL si articolino attraverso proposte prioritariamente rivolte agli studenti e non comprendano nel loro pacchetto formativo interventi mirati in modo specifico allo sviluppo delle competenze socio-emotive degli insegnanti (Jennings & Greenberg, 2009).

In questo paragrafo, si riportano brevemente due esempi di pratiche che pongono invece particolare attenzione alla promozione di tali competenze. Tra i programmi SEL evidence-based, spicca in tal senso il RULER, sviluppato presso lo Yale Center for Emotional Intelligence. L'acronimo RULER nasce dalle cinque parole inglesi che indicano le competenze che si intende promuove-

re: riconoscere (Recognizing), comprendere (Understanding), etichettare (Labeling), esprimere (Expressing) e regolare (Regulating) le emozioni. I principali strumenti previsti dal RULER devono essere anzitutto compresi e utilizzati dagli insegnanti stessi al fine di sviluppare le proprie competenze professionali e personali, prima di essere proposti in classe. Ad esempio, per sviluppare la regolazione emotiva, uno strumento con il quale gli insegnanti sono aiutati a fare pratica è il *Meta-momento*, che permette di lavorare sulla consapevolezza dei fattori che tendono ad attivare reazioni automatiche, sull'utilizzo del respiro consapevole al fine di evitare reazioni automatiche dannose, e sulla promozione di strategie che supportino comportamenti in linea col proprio "miglior sé" (ad esempio, il proprio miglior sé può essere connesso all'essere considerati competenti e affidabili da parte di colleghi e studenti) (Hoffmann *et al.*, 2020, p. 106). Si tratta di un lavoro su di sé sfidante in quanto non esiste una strategia "corretta" (*ibidem*), e in ogni caso si tratta sempre di soluzioni segnate dalla specificità individuale e contestuale. Il principio di fondo è che è fondamentale che gli insegnanti siano i primi a saper lavorare sulla propria capacità di autoregolazione, in modo da fornire un modello autentico agli studenti nella vita quotidiana in classe.

Altri programmi promettenti si sono sviluppati all'interno della cornice teorica della Mindfulness. In particolare, il programma CARE (Cultivating Awareness and Resilience in Education), basato sul "Prosocial Classroom Model" (Jennings & Greenberg, 2009), incoraggia gli insegnanti a un lavoro sulla propria persona attraverso pratiche da eser-

citare sia al lavoro che a casa. Il programma integra lezioni dirette, attività esperienziali e riflessive, e verte su tre principali nuclei tematici: insegnamento relativo alle abilità emotive, consapevolezza e riduzione dello stress, e pratica della compassione (Schussler *et al.*, 2016, p. 133). La premessa sulla quale il CARE si fonda è che per essere empatici e compassionevoli nelle relazioni è fondamentale sviluppare anzitutto tali qualità all'interno di sé stessi, e che la cura degli altri "richiede cura di sé" (Jennings *et al.*, 2019, p. 222). Incoraggiando tecniche legate alla cura di sé, autoconsapevolezza e regolazione emotiva, si mira a promuovere sia la salute fisica ed emotiva degli insegnanti sia la loro capacità di interagire con gli studenti, con un conseguente miglioramento degli ambienti di apprendimento (Schussler *et al.*, 2016, p. 140).

Gli esempi riportati sono in linea con una visione della formazione che pone al centro la soggettività dell'insegnante: al di là di specifici programmi e attività da realizzare, è proprio il suo modo d'essere e di approcciarsi alla dimensione emotiva e relazionale nella vita quotidiana in classe a rappresentare un modello prezioso a sostegno della crescita socio-emotiva degli studenti.

4. SEL e sfide educative

4.1. SEL e inclusione nel panorama contemporaneo

In questo paragrafo si intende far luce su uno degli aspetti salienti del presente articolo, ovvero la mancanza di percorsi specifici per gli insegnanti che, oltre ad acquisire compe-

tenze e conoscenze sulle attività didattiche e sulla gestione delle emozioni, dovrebbero saper mettere in atto strategie di coinvolgimento e partecipazione per favorire la creazione di contesti educativi quanto più possibile inclusivi. A partire proprio dalla gestione di emozioni e sentimenti, aspetto di particolare rilevanza soprattutto per l'insegnante di sostegno.

Le interconnessioni fra SEL e inclusione sono di grande interesse per il panorama contemporaneo della ricerca di interventi in grado favorire l'inclusività. Infatti, la maggior parte degli studenti con difficoltà di apprendimento presenta spesso anche difficoltà nelle relazioni sociali, in particolare nel riconoscere le emozioni in sé e negli altri, regolare e gestire le emozioni forti (sia positive che negative), riconoscere i propri punti di forza e bisogni (Elias, 2004).

La ricerca mostra che tali difficoltà possono essere affrontate tramite percorsi di SEL, e che le connessioni con l'apprendimento e la disabilità riguardano diverse aree, tra cui: il riconoscimento delle proprie emozioni e di quelle altrui, la regolazione degli stati emotivi, l'ascolto e la comunicazione, il rispetto degli altri, la definizione di obiettivi realistici, la pianificazione, la cooperazione, la gestione positiva dei conflitti, il mostrare responsabilità etica e sociale (Payton *et al.*, 2000). Queste aree possono essere il punto di contatto tra interventi rivolti all'acquisizione di competenze in ambito SEL e azioni finalizzate a creare contesti inclusivi.

Alcuni esempi di pratiche di SEL applicate all'ambito dell'educazione speciale sono per esempio la partecipazione ad attività artistiche (quali musica e teatro), sportive, ludico-

ricreative, o anche l'utilizzo di strategie didattiche come l'autobiografia multimediale, o metodologie di apprendimento cooperative. Inoltre, le esperienze di SEL mostrano che gli interventi di gruppo sono importanti opportunità per acquisire le competenze necessarie al fine di costruire efficaci relazioni sociali e sviluppare maggiore fiducia in sé stessi.

Dalla letteratura sull'argomento emerge come siano stati sviluppati diversi progetti di SEL. Inizialmente negli Stati Uniti, come per esempio il School-Wide Positive Behaviour Support a sostegno del comportamento positivo a scuola (Mitchell, 2018), o le iniziative promosse dal CASEL (Morganti & Signorelli, 2016).

Inoltre, negli ultimi anni sono state realizzate diverse esperienze a livello europeo, soprattutto nell'ambito del programma Erasmus Plus, tra cui il progetto EBE-EUSMOS, il programma Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS®), e il progetto EAP_SEL incentrato sul rapporto tra educazione socio-emotiva e inclusione scolastica (Novak *et al.*, 2016; Signorelli, 2017).

Da questi programmi e interventi emerge in modo chiaro come fare attività SEL implichi che queste siano frequenti e di qualità, che l'insegnante creda in quello che fa e che abbia un atteggiamento propositivo e coinvolgente. Inoltre, questi programmi hanno la caratteristica di focalizzarsi in particolare sulle attività da proporre agli allievi, i comportamenti da favorire e la riflessione sulle emozioni.

Questo aspetto viene spesso citato, ma mai approfondito. Le strategie di partecipazione dovrebbero infatti riguardare più livelli per un effettivo coinvolgimento della comunità in senso ampio in interventi basati sul SEL

e finalizzati a supportare un'educazione il più possibile inclusiva.

Questi livelli possono essere rappresentati da una dimensione macro, meso e micro del coinvolgimento di diversi soggetti.

La macro-dimensione riguarda la scuola come istituzione e le azioni che può mettere in atto per coinvolgere altre agenzie educative del territorio, quali associazioni, organizzazioni no profit, cooperative, mondo accademico (Morganti *et al.*, 2019).

La meso-dimensione si riferisce a quelle strutture di livello organizzativo (ovvero i Gruppi per l'inclusione scolastica a livello regionale, territoriale e di singola scuola), che potrebbero avere il compito di coinvolgere centri di aggregazione (sportiva, musicale, artistica) e strutture di assistenza socio-sanitaria (come cooperative, ASL, Comuni, ecc.).

La micro-dimensione riguarda invece il gruppo classe, e vede nell'insegnante (sia di sostegno che curricolare) la figura in grado di arrivare a tutte le famiglie degli studenti.

Per intervenire su queste tre dimensioni è necessario formare gli insegnanti ad agire in un'ottica di sistema rispetto all'esterno, oltre che promuovere strategie in grado di favorire un'effettiva partecipazione della comunità.

4.2. SEL e valutazione nel panorama contemporaneo

Se analizziamo attentamente la letteratura scientifica alla ricerca di evidenze circa le competenze socio-emotive degli insegnanti connesse alle pratiche valutative, è possibile rilevare come esse inizino a essere oggetto di riflessione. L'elemento che accomuna tali argomentazioni, però, è una correlazione

pressoché esclusiva con i vissuti emotivi degli studenti, quasi a pensare che all'insegnante venga richiesto di prestare attenzione solamente agli aspetti extrasoggettivi dell'emotività per favorire l'apprendimento degli studenti. Tali studi evidenziano come emotività e cognizione siano fra di loro interconnesse. A partire da Damasio (1995) e Goleman (1995), si rileva come il sistema di ragionamento sia un'estensione del sistema emozionale e da questo prenda le mosse, evidenziando pertanto come l'emozione giochi un ruolo non solo attivo, bensì preponderante, nei processi cognitivi e apprenditivi. Analogamente, anche le più recenti ricerche realizzate attraverso tecniche di neuroimaging mettono in luce come le funzioni dell'emisfero sinistro e di quello destro non risultino separate e non codifichino in modo differente informazioni cognitive ed emotive. Le emozioni, così come le nozioni acquisite durante i processi di apprendimento, lasciano tracce iscritte nella nostra memoria e creano connessioni neurali sempre nuove (Lucangeli, 2019). Questa lettura di matrice comportamentista può costituire un importante tassello per chi lavora in ambito educativo, laddove i fenomeni possono trovare un'espressione e una comprensione maggiormente complessa se osservati e indagati attraverso un'epistemologia naturalistica (Mortari, 2007). Coerentemente con un approccio-socio-costruttivista, recenti studi hanno affrontato la più specifica connessione fra emozioni, apprendimento e valutazione, evidenziando come le modalità con cui vengono vissuti i processi apprenditivi e valutativi non dipendano esclusivamente dal contenuto, bensì anche dall'evento di apprendimento stesso e da ciò che le persone

coinvolte - siano essi docenti o studenti - portano con sé in quel momento (Boud, 2002; Crossman, 2007). Come rilevano Pekrun e colleghi (2002) in una nota tassonomia, sono molteplici le tipologie di emozioni connesse all'apprendimento: le emozioni di riuscita; le emozioni epistemiche; le emozioni per argomento; le emozioni sociali.

Benché ad oggi sia fortunatamente superato l'approccio compensatorio (il cosiddetto 'feedback sandwich', ovvero la pratica dell'inserire un giudizio valutativo di carattere negativo fra due o più elogi) (Molloy *et al.*, 2020), risulta ancora frequente la semplicistica distinzione fra emozioni positive associate al miglioramento dell'apprendimento e il rendimento ed emozioni negative che possono influenzare negativamente il comportamento successivo degli allievi (Atwater *et al.*, 2002; Smither *et al.*, 2005; Pekrun, 2018). Si attende ad oggi come necessario, per promuovere cambiamenti duraturi in termini di sviluppo cognitivo, sollecitare correttamente la dimensione emotiva nei processi valutativi e di feedback (Boud & Molloy, 2013; Carless *et al.*, 2011; Sadler, 2010; Shields, 2015). Esistono, ad esempio, poche evidenze rispetto all'influenza delle emozioni di riuscita sull'elaborazione e sulla ricezione delle diverse tipologie di feedback (Dowden *et al.*, 2013).

Quanto asserito finora consente di comprendere come sia in ogni caso indispensabile non solo continuare a indagare tali processi, bensì anche includere nei percorsi di *teacher feedback literacy* - ovvero quei percorsi per insegnanti finalizzati all'acquisizione di conoscenze, competenze e attitudini utili per progettare processi di feedback che consentano agli studenti di prendere in carico i

feedback che ricevono (Carless & Winstone, 2020) - le evidenze inerenti alla dimensione emotiva che accompagna valutazione e feedback. È però importante - è questo che si intende valorizzare in questo paragrafo - che in tali percorsi venga offerta agli insegnanti la possibilità di esplorare e comprendere anche i vissuti emotivi personali per acquisirne consapevolezza, evitando così che essi orientino in modo irriflesso e inconscio le loro pratiche valutative in classe (Mortari, 2003).

4.3. SEL e questioni etiche nel panorama contemporaneo

Nella tradizione del SEL tra le diverse skill promosse dai percorsi formativi rientra anche una serie di competenze che caratterizzano quelle che, secondo un linguaggio più specificatamente filosofico, vengono considerate di tipo etico, rivolte tanto a sé che agli altri. In modo ancor più esplicito, in letteratura si trovano percorsi educativi che combinano pratiche di SEL e di "character education", uno dei più diffusi approcci di educazione etica e morale (Elias, 2009; Hatchimonji *et al.*, 2022), anche nella formazione di educatori e insegnanti (Cohen, 2006; Haslip *et al.*, 2019). La filosofia fenomenologica offre un solido supporto a questa possibile contaminazione tra aspetti socio-affettivi ed etici, rilevando come ogni atto del sentire «è essenzialmente percezione di qualità di valore, positive o negative, delle cose» (De Monticelli, 2003, p. 71): tale sentire «motiva in ultima analisi il volere» (p. 76), cioè coltiva nelle persone la tensione a compiere scelte in nome di qualcosa che sentono buono. E tendere a ciò che è considerato

buono (più precisamente o più pienamente "tendere alla vita buona") è, secondo Ricoeur (1993), la definizione di etica.

Molto vasta è la letteratura che riconosce la natura etica dell'insegnamento che vive di quotidiane deliberazioni etiche nelle pratiche educative, nei contenuti curricolari, nelle relazioni con gli studenti, i genitori e i colleghi, nelle azioni di valutazione ecc. (Boon *et al.*, 2009; Boon & Maxwell, 2016). A volte la pratica mette gli insegnanti di fronte a veri e propri dilemmi etici (Shapira-Lishchinsky, 2009). I docenti, però, sono spesso inconsapevoli di queste sfide e delle conseguenze delle loro azioni (Husu & Tirri, 2007): la maggior parte di esse è, infatti, nascosta e viene agita secondo automatismi, mentre solo una parte è oggetto di riflessione consapevole (Mahony, 2009).

Da un punto di vista storico, però, la dimensione etica dell'insegnamento è emersa nei discorsi accademici solo a partire dagli anni Ottanta del Novecento, e quindi è stata affrontata nella formazione dei docenti solo successivamente. Eppure, l'insegnamento è in sé pratica etica, e si rileva che i giovani scelgono tale professione principalmente per le sue dimensioni etiche (Brookhart & Freeman, 1992): per questo la formazione dei docenti pre- e in- servizio in questo campo è fondamentale. Autori come Nucci (2008) ritengono la conoscenza come la via principale per tale formazione, e l'abbondante letteratura accumulata sul tema come fonte principale. Se certamente lo studio è fondamentale, essendo però l'etica una dimensione pratica della vita non può ridursi a un insieme di conoscenze acquisite: molto, infatti, dell'educazione etica passa

attraverso ciò che non è pianificato e ciò che è inconsapevole, anche all'interno della formazione accademica (Thornberg, 2008).

Sanger e Osguthorpe (2005; 2011), riconoscendo la grande produzione in materia, lamentano però che non c'è un sufficiente legame tra quanto teoricamente elaborato e le credenze di fondo che gli insegnanti hanno maturato e vanno maturando nella loro formazione. I futuri insegnanti, infatti, per oltre dodici anni prima dell'università, come poi durante il percorso accademico, sono in continuo contatto con i rappresentanti di quella che sarà la loro professione: in questo modo elaborano credenze di fondo sulle dinamiche di insegnamento-apprendimento anche e soprattutto da un punto di vista etico. Se non si parte da queste visioni implicite e non si lavora perché possano essere rielaborate e formate in ottica professionale, scientificamente fondata, ogni apprendimento resterà infecondo. L'insegnamento infatti è un'attività pratica, e ogni agire è mosso da un sentire che è fondamentale educare affinché sia in grado di cogliere gli elementi di valore (etici) che sfidano l'azione. È per questo così importante una adeguata formazione socio-affettiva che sia attraversata dalla sensibilità per gli aspetti etici del reale (De Monticelli, 2003; Mortari, 2017).

5. Conclusioni

A conclusione di questo articolo, non possiamo che ribadire quanto sia fondamentale, per una ricerca pedagogica che intenda essere realmente di supporto al miglioramento dei contesti didattici ed educativi (Mortari, 2007), occuparsi della dimensione socio-emotiva

della professione docente, anche per fondare percorsi formativi di SEL direttamente, e non solo secondariamente, destinati agli insegnanti. Il rischio infatti è quello di impostare la formazione in quest'ambito come un pacchetto di conoscenze che gli insegnanti dovrebbero possedere per implementare programmi di SEL pensati prioritariamente per gli studenti. Per promuovere efficacemente nelle classi attività di SEL, invece, non è sufficiente che i docenti abbiano acquisito adeguate conoscenze in merito, ma è anche essenziale che essi stessi abbiano sviluppato competenze socio-emotive (Schonert-Reichl, 2017). Come abbiamo visto, tali competenze li rendono inoltre più preparati a gestire le sfide educative e didattiche legate all'inclusione e alla valutazione: la postura socio-emotiva dell'insegnante condiziona il clima relazionale ed emotivo della classe, e un clima relazionale ed emotivo positivo favorisce la fioritura e la coltivazione di un ambiente di apprendimento inclusivo, caratterizzato da relazioni supportive fra gli studenti; inoltre, la capacità di prevedere i vissuti emotivi degli studenti in relazione ai feedback che elaborano e ricevono, e quindi la capacità di comprenderli e rapportarsi empaticamente ad essi, è essenziale per la costruzione di un sistema valutativo che sia rispettoso della loro sensibilità emotiva e, dunque, proprio per questo, più efficace in ottica formativa. Una formazione socio-emotiva risulta necessaria anche per sostenere e affrontare le questioni etiche che attraversano quotidianamente la pratica educativa e didattica, fino a diventare non di rado veri e propri dilemmi per gli insegnanti, dilemmi che chiamano in causa il nucleo più profondo dei loro valori e li fanno sentire messi

in questione non solo professionalmente ma anche personalmente.

Per venire alla stretta attualità, la pandemia da Covid-19, che oltre ai drammatici effetti sanitari ha comportato un pesante stravolgimento dei modi che conoscevamo di rapportarci gli uni agli altri, e la guerra in Ucraina, che ha riportato la minaccia bellica in Europa con un disastro umanitario enorme e gravi conseguenze economiche, stanno sollevando all'interno delle scuole nuove sfide socio-emotive: per citarne solo alcune, quelle legate alla perdita di coesione relazionale, con gruppi classe da ricostruire dopo la distanza imposta negli scorsi anni scolastici dalle regole per il contenimento dei contagi, e quelle legate alle esigenze dei bambini e ragazzi traumatizzati dall'esperienza della guerra, che arrivano in Italia, spesso solo con le loro mamme, come profughi.

L'impatto della pandemia e della guerra sul benessere socio-emotivo dei bambini e dei ragazzi e sui contesti educativi è attualmente allo studio (Singh *et al.*, 2020; Hadar *et al.*, 2020; Sánchez-Pujalte *et al.*, 2021; Viner *et al.*, 2022; Callister, 2022; Noorani & Antonello, 2022); per quanto la ricerca su questi temi sia ancora in uno stato pionieristico, occorre tuttavia già sottolineare come le scuole siano chiamate a contribuire allo sviluppo di una società capace di affrontare anche situazioni drammatiche, educando cittadini in grado di leggere i bisogni emotivi altrui, di rapportarsi empaticamente agli altri e di costruire relazioni supportive, sapendo guardare non solo al bene per sé, ma anche al bene degli altri e al bene comune. Ma la scuola non può far fronte a questo impegno così socio-emotivamente connotato senza occuparsi di coltivare, come

degno della più assoluta attenzione, anche il benessere socio-emotivo degli insegnanti, che per prendersi cura degli altri, cioè degli studenti e delle loro famiglie, anche quando questo significa far fronte a situazioni difficili, e per prendersi cura del contesto scolastico in generale, devono inoltre aver appreso a prendersi cura di sé. E la dimensione socio-emotiva è una direzione fondamentale della cura di sé (Mortari, 2019), e così deve essere considerata già dai curricula accademici.

Se da un lato orientano la ricerca già in essere a una dimensione pratica, volta al miglioramento emotivo e relazionale dei contesti educativi e alla progettazione di programmi di teacher education ispirati alla cura di sé, dall'altro lato le questioni affrontate in questo articolo aprono anche nuove piste di ricerca. Andrebbero ad esempio maggiormente esplorate le dinamiche socio-emotive sottese ai processi cognitivi dell'apprendimento, in particolar modo la relazione fra la postura emotiva e relazionale dell'insegnante e la motivazione ad apprendere degli studenti così come la personalizzazione e la durata nel tempo dei contenuti appresi. Ed è inoltre necessaria una ricerca più approfondita su come le questioni etiche condizionano la dimensione emotiva degli insegnanti e su quali sono i sentimenti propriamente morali che attraversano più frequentemente la quotidianità del lavoro educativo. In un contesto di ricerca che si concentra soprattutto sulla messa a punto e l'indagine delle pratiche di SEL rivolte agli studenti, occorrerebbe inoltre capire, attraverso lo studio rigoroso di esperienze di teacher education promosse sul campo, quali strumenti e metodi risultano invece più efficaci per lo sviluppo delle competenze so-

cio-emoive degli insegnanti. In particolare, in questo articolo, è stata messa in luce la necessità di promuovere e studiare esperienze di SEL orientate allo sviluppo delle competenze socio-emoive necessarie a rispondere alle sfide educative e didattiche dell'inclusione e della valutazione: le proposte formative offerte dalla letteratura in questi ambiti sono infatti relativamente scarse rispetto alla grande attenzione che, come abbiamo messo in luce, la teacher education dovrebbe riservare ad essi.

Il tema è cioè complesso, e non abbiamo

la presunzione con questo articolo di averlo presentato né attraversato nelle sue tante dimensioni, ma ci auguriamo di aver fornito utili spunti di riflessione, a partire dalla tesi fondamentale che, in conclusione, vogliamo ribadire: le competenze socio-emoive costituiscono un bagaglio fondamentale della professione docente, e la formazione accademica e post-lauream non può prescindere dalla promozione di esperienze di SEL, se vuole preparare insegnanti capaci di far fronte alle sfide educative del contesto scolastico attuale.

Bibliografia

- Atwater, L. E., Waldman, D. A., & Brett, J. F.** (2002). Understanding and optimizing multisource feedback. *Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration. The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management*, 41(2), 193-208.
- Betancourt, T. S.** (2012). *The social ecology of resilience in war-affected youth: a longitudinal study from Sierra Leone*. In *The social ecology of resilience* (pp. 347-356). Springer, New York, NY.
- Boon, H. J., & Maxwell, B.** (2016). Ethics Education in Australian Preservice Teacher Programs: A Hidden Imperative? *Australian Journal of Teacher Education*, 41(5), 1-20.
- Boon, H. J., Tobias, S., Baune, B., & Kennedy, L.** (2009). Ars CooperativaNaturae. Ethical contingencies across medicine and education: a case study. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 4(6), 41-67.
- Boud, D.** (2002). *The unexamined life is not the life of learning: rethinking assessment for lifelong learning*. Professional lecture presented at Trent Park, Middlesex University, London UK.
- Boud, D., & Molloy, E.** (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38, 698-712.
- Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A.** (2013). *The Missing Piece: A National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools. A Report for CASEL*. <https://casel.org/the-missing-piece/>
- Brookhart, S. M., & Freeman, D. J.** (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37-60.
- Brown, M., & Ralph, S.** (1992). Towards the identification of stress in teachers. *Research in education*, 48(1), 103-110.
-

- Callister, L. C.** (2022). Supporting Refugee Women and Children During Armed Conflict. *MCN: The American Journal of Maternal/Child Nursing*, 47(5), 297.
- Carless, D., & Winstone, N.** (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 1-14. n. [doi:10.1080/13562517.2020.1782372](https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372)
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J.** (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in higher education*, 36(4), 395-407.
- Cohen, J.** (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. *Harvard educational review* 76(2) 201-237.
- Cox, T., & Brockley, T.** (1984). The experience and effects of stress in teachers. *British Educational Research Journal*, 10(1), 83-87.
- Crossman, J.** (2007). The role of relationships and emotions in student perceptions of learning and assessment. *Higher Education Research & Development*, 26(3), 313-327.
- D'Emidio-Caston, M.** (2019). Addressing social, emotional development, and resilience at the heart of teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 46(4), 116-149.
- Damasio, A. R.** (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- De Monticelli, R.** (2003). *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*. Milano: Garzanti.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K.** (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Miller, S. L.** (2017). Early childhood teachers' socialization of emotion: Contextual and individual contributors. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 46, No. 6, pp. 805-824). Springer US.
- Dowden, T., Pittaway, S., Yost, H., & McCarthy, R.** (2013). Students' perceptions of written feedback in teacher education: Ideally feedback is a continuing two-way communication that encourages progress. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(3), 349-362.
- Elias, M. J.** (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning disability quarterly*, 27(1), 53-63.
- Elias M. J.** (2009). Social-Emotional and Character Development and Academics as a Dual Focus of *Educational Policy*, 23(6), 831-846.
- Ghanizadeh, A., & Jahedizadeh, S.** (2015). Teacher burnout: A review of sources and ramifications. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 6(1), 24-39.
- Goleman, D.** (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam
- Hadar, L. L., Ergas, O., Alpert, B., & Ariav, T.** (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 573-586.
- Haslip, M. J., Ayana, A. H., & Donaldson, L.** (2019). How Do Children and Teachers Demonstrate Love, Kindness and Forgiveness? Findings from an Early Childhood Strength-Spotting Intervention. *Early childhood education journal* 47(5), 531-547.
- Hargreaves, A.** (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education*, 16(8), 811-826.
- Hatchimonji, D. R., Vaid, E., Linsky, A. C. V., Nayman, S. J., Yuan, M., MacDonnell, M., & Elias, M. J.** (2022). Exploring relations among social-emotional and character development targets: character virtue, social-emotional learning skills, and positive purpose. *International Journal of Emotional Education*, 14(1), 20-37.

- Hochschild, A. R.** (1983). *The managed hearth: Commercialization of human feeling*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S., & Willner, C. J.** (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion*, 20(1), 105.
- Husu, J., & Tirri, K.** (2007). Developing whole school pedagogical values - A case of going through the ethos of "good schooling". *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 390-401.
- Jennings, P. A.** (2015). *Mindfulness for teachers: Simple skills for peace and productivity in the classroom*. New York: WW Norton & Company.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T.** (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.
- Jennings, P. A., DeMauro, A. A., & Mischenko, P.** (2019). *Cultivating Awareness and Resilience in Education*. The CARE for teachers program. In I. Ivtzan (Ed.). *Handbook of mindfulness-based programmes: Mindfulness interventions from education to health and therapy* (219-230). London & New York: Routledge.
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M.** (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies. Social Policy Report. *Society for Research in Child Development*, 26(4), 3-22.
- Lasky, S.** (2000). The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 843-860.
- Lewis, M., & Haviland, J. M.** (Eds.). (1993). *Handbook of Emotions*. New York: Guilford Press.
- Lucangeli, D.** (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.
- Mahony, P.** (2009). Should 'ought' be taught?. *Teaching and Teacher Education*, 25(7), 983-989.
- Maslach, C., & S. E. Jackson** (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P.** (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- Mitchell, D.** (2018). *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva – Le strategie basate sull'evidenza*. Trento: Erickson.
- Molloy, E., Ajjawi, R., Bearman, M., Noble, C., Rudland, J., & Ryan, A.** (2020). Challenging feedback myths: values, learner involvement and promoting effects beyond the immediate task. *Medical education*, 54(1), 33-39.
- Montgomery, C., & Rupp, A. A.** (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 28(3), 458-486.
- Morganti A., & Signorelli A.** (2016). Insegnanti alle prese con programmi educativi evidence-based: l'esperienza italiana del Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS®). *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(4) 121-136.
- Morganti, A., Signorelli, A., & Marsili, F.** (2019). Supportare l'educazione socio-emotiva attraverso un modello school-wide. I risvolti sulla qualità dei processi inclusivi. *L'integrazione scolastica e sociale*, 18(2), 139-147.
- Mortari, L.** (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo della formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L.** (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.

- Mortari, L.** (2009). *Ricercare e riflettere*. Roma: Carocci.
- Mortari, L.** (2017). *La sapienza del cuore*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L.** (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nononene, R. L., Gallagher, C. E., Kelly, M. K., & Collopy, R. M.** (2019). Challenges and Opportunities of Infusing Social, Emotional, and Cultural Competencies into Teacher Preparation. *Teacher Education Quarterly*, 46(4), 92-115.
- Nias, J.** (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London & New York: Routledge.
- Noorani, S., & Antonello, D.** (2022). Supporting Refugee Learners from Ukraine in Schools in Europe. Eurydice Report. *European Education and Culture Executive Agency, European Commission*. Retrieved from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/51d16f1b-0c8f-11ed-b11c-01aa75ed71a1/language-en>.
- Novak, M., Mihić, J., Bašić, J., & Nix, R. L.** (2017). PATHS in Croatia: A school-based randomised-controlled trial of a social and emotional learning curriculum. *International Journal of Psychology*, 52(2), 87-95.
- Nucci, L.** (2008). *Nice is not enough: A teacher's guide to education in the moral domain*. Columbus, OH: Merrill.
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. P.** (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education*, 40(1), 644-681.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P.** (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risks behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70, 179-185.
- Pekrun, R.** (2018). Control-value theory: A social-cognitive approach to achievement emotions. *Big theories revisited*, 2, 162-190.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P.** (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.
- Ricoeur, P.** (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Sadler, D. R.** (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.
- Saloviita, T., & Pakarinen, E.** (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97(5), 103221.
- Sánchez-Pujalte, L., Mateu, D. N., Etchezahar, E., & Gómez Yepes, T.** (2021). Teachers' burnout during COVID-19 pandemic in Spain: Trait emotional intelligence and socioemotional competencies. *Sustainability*, 13(13), 7259.
- Sanger, M., & Osguthorpe, R.** (2005). Making sense of moral education. *Journal of Moral Education*, 34(1), 57-72.
- Sanger, M. N., & Osguthorpe, R. D.** (2011). Teacher education, preservice teacher beliefs, and the moral work of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 27, 569-578.
- Schonert-Reichl, K. A.** (2017). Social and emotional learning and teachers. *The future of children*, 27(1), 137-155.
- Schussler, D. L., Jennings, P. A., Sharp, J. E., & Frank, J. L.** (2016). Improving teacher awareness and well-being through CARE: A qualitative analysis of the underlying mechanisms. *Mindfulness*, 7(1), 130-142.

- Shapira-Lishchinsky, O., & Orland-Barak, L.** (2009). Ethical dilemmas in teaching: the Israeli case. *Education and Society, 27*(3), 27-45.
- Shewark, E. A., Zinsser, K. M., & Denham, S. A.** (2018). Teachers' perspectives on the consequences of managing classroom climate. *Child & Youth Care Forum, 47*(6), 787-802.
- Shields, S.** (2015). 'My work is bleeding': exploring students' emotional responses to first-year assignment feedback. *Teaching in Higher Education, 20*(6), 614-624.
- Signorelli, A.** (2017). Inclusion scolastica ed educazione socio emotiva: risultati di una ricerca europea. *Italian Journal of Special Education for Inclusion, 5*(2), 53-70.
- Singh, S., Roy, D., Sinha, K., Parveen, S., Sharma, G., & Joshi, G.** (2020). Impact of COVID19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations. *Psychiatry Research, 293*, 113429.
- Smither, J. W., London, M., & Reilly, R. R.** (2005). Does performance improve following multisource feedback? A theoretical model, meta-analysis, and review of empirical findings. *Personnel psychology, 58*(1), 33-66.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F.** (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational psychology review, 15*(4), 327-358.
- Viner, R., Russel, S., & Saule, R.** (2022). School Closures During Social Lockdown and Mental Health Behaviors, and Well-being Among Children and Adolescents During the First COVID19 Wave. A Systematic Review. *JAMA Pediatrics, 176*(4), 400-409.
- Waajid, B., Garner, P. W., & Owen, J. E.** (2013). Infusing Social Emotional Learning into the Teacher Education Curriculum. *International Journal of Emotional Education, 5*(2), 31-48.
- Winograd, K.** (2003). The functions of teacher emotions: The good, the bad, and the ugly. *Teachers College Record, 105*(9), 1641-1673.
- Yilmaz, K., Altinkurt, Y., Guner, M., & Sen, B.** (2015). The relationship between teachers' emotional labor and burnout level. *Eurasian Journal of Educational Research, 59*, 75-90.
- Zembylas, M.** (2002). "Structures of feeling" in curriculum and teaching: Theorizing the emotional rules. *Educational theory, 52*(2), 187-208.
- Zembylas, M.** (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: The value of the ethnography of emotions in teaching. *International journal of qualitative studies in education, 18*(4), 465-487.