

Identità docente incarnata. Regolazione emotiva, competenze socio-emotive e orientamento inclusivo nei docenti in formazione sul sostegno didattico

Mariagrazia Verbicaro¹ and Patrizia Oliva², *

¹ Università degli Studi di Messina, Dipartimento di Medicina Clinica e Sperimentale (DIMED); mariagrazia.verbicaro@studenti.unime.it

² Università degli Studi «Magna Graecia» di Catanzaro, Dipartimento di Scienze della Salute; poliva@unicz.it

* Corrispondenza: mariagrazia.verbicaro@studenti.unime.it

Abstract. Il paradigma dell'*Embodied Cognition* (Gomez Paloma et al., 2017; Damiani et al., 2021) restituisce all'identità del docente lo statuto di integrazione situata di dimensioni corporee, emotive, cognitive e relazionali. Entro questa cornice, regolazione emotiva, competenze socio-emotive e orientamenti verso l'educazione inclusiva delineano tre versanti interdipendenti del medesimo profilo professionale. Il contributo propone un'indagine descrittivo-correlazionale rivolta a 293 docenti italiani in formazione sul sostegno didattico e ne esplora le associazioni tra strategie abituali di regolazione emotiva, competenze socio-emotive percepite e dimensioni dell'orientamento inclusivo. La rilevazione si avvale di tre strumenti psicometricamente validati in italiano, ovvero l'*Emotion Regulation Questionnaire* (Balzarotti et al., 2010), il *Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale* a quattordici item (Grazzani et al., 2024) e il *Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education – Revised* (Forlin et al., 2011; Murdaca et al., 2018), riletti entro la cornice dell'*Embodied Cognition-based teacher education*. I risultati mostrano associazioni positive di piccola-media entità tra rivalutazione cognitiva e competenze socio-emotive percepite del docente e, a loro volta, tra queste ultime e le disposizioni favorevoli verso l'inclusione, unitamente ad associazioni inverse con le preoccupazioni operative. Il quadro emergente offre elementi di riflessione utili per la formazione degli insegnanti specializzati sul sostegno didattico, che studi longitudinali e disegni di intervento potranno approfondire.



Copyright: © 2026 by the authors.
Submitted for possible open access
publication under the terms and
conditions of the Creative Commons
Attribution (CC BY) license
(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Parole chiave. regolazione emotiva; competenze socio-emotive; educazione inclusiva; *embodied cognition*.

1. Introduzione

Il dibattito pedagogico contemporaneo individua nell'identità del docente un nodo cruciale per la qualità dei processi formativi e inclusivi (Gomez Paloma et al., 2017). Entro il paradigma dell'*Embodied Cognition*, l'agire educativo viene letto in chiave situata e incarnata, ovvero ricondotto all'intreccio costante tra dimensioni corporee, emotive, cognitive e relazionali del soggetto che insegna (Damiani et al., 2021). La prospettiva embodied riconduce i processi mentali al substrato sensomotorio, affettivo e narrativo del soggetto e individua nel corpo il luogo

concreto della professionalità docente, restituendo alla formazione iniziale e in servizio dell'insegnante, e in particolare del docente specializzato sul sostegno didattico, il compito di presidiare con piena presenza relazionale lo spazio della classe inclusiva.

Entro tale orizzonte teorico, la regolazione emotiva del docente assume un ruolo costitutivo dell'agire pedagogico. Gli studi seminali di Gross e John (2003) hanno mostrato che la riorganizzazione del significato attribuito agli eventi affettivi e l'inibizione delle manifestazioni emotive osservabili producono effetti distinti sul benessere personale, sulla qualità delle relazioni interpersonali e sull'adattamento sociale. L'adattamento italiano dell'Emotion Regulation Questionnaire (Balzarotti et al., 2010) ne ha confermato la stabilità nel contesto culturale nazionale e ha aperto la strada al suo impiego in ricerche dedicate all'agire professionale degli insegnanti, dove la modulazione delle emozioni si intreccia con la qualità della mediazione didattica e con la sostenibilità del clima di classe.

Su questo sfondo, la cornice del *prosocial classroom* (Jennings & Greenberg, 2009) ha esplicitato la rilevanza pedagogica delle competenze socio-emotive del docente, ricordando che gli insegnanti dotati di una solida architettura affettivo-relazionale costruiscono climi di classe più favorevoli, gestiscono in modo efficace i conflitti, attivano relazioni docente-studente significative e implementano programmi di apprendimento socio-emotivo con maggiore continuità. La recente validazione italiana del *Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale* a quattordici item (Grazzani et al., 2024) ha messo a disposizione della comunità scientifica uno strumento agile e psicometricamente adeguato, capace di restituire un profilo articolato lungo quattro fattori, ovvero Relazione docente-studente, Regolazione delle emozioni, Consapevolezza sociale e Relazioni interpersonali. Va segnalato che la validazione internazionale dello strumento ha documentato un'invarianza parziale della struttura fattoriale nei tre paesi coinvolti (Italia, Lettonia, Portogallo), con differenze culturali residue di cui la ricerca applicata deve tenere conto.

Il *Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education – Revised* (SACIE-R; Forlin et al., 2011), nell'adattamento Italiano (Murdaca et al., 2018), rappresenta un dispositivo consolidato per misurare l'orientamento del docente lungo tre dimensioni, ovvero i sentimenti suscitati dal contatto con la disabilità, gli atteggiamenti verso l'inclusione degli studenti con disabilità e con altri bisogni educativi e le preoccupazioni connesse alla gestione didattica dei processi inclusivi. Il sistema scolastico italiano, caratterizzato da una lunga tradizione inclusiva e da un percorso specifico di specializzazione sul sostegno didattico, ne costituisce un terreno di indagine particolarmente sensibile.

L'integrazione dei tre strumenti in un unico disegno correlazionale rivolto ai docenti italiani in formazione sul sostegno didattico costituisce un campo di ricerca ancora poco esplorato. Il presente contributo si propone di indagare le associazioni tra regolazione emotiva, competenze socio-emotive percepite e orientamento inclusivo entro la cornice dell'*Embodied Cognition-based teacher education* (Damiani et al., 2021).

2. Materiali e metodi

2.1 Disegno

L'indagine adotta un disegno descrittivo-correlazionale, orientato a documentare le associazioni tra i costrutti psicologici del docente in formazione sul

sostegno didattico, senza intervento sulle variabili. L'impostazione risulta coerente con la natura esplorativa dell'oggetto e con la cornice *Embodied Cognition-based*, che legge il profilo professionale in chiave situata. La rilevazione restituisce una lettura trasversale dell'intreccio tra dimensioni intra-individuali della regolazione affettiva, socio-relazionali e attitudinali.

2.2 Obiettivo generale

Esplorare in un gruppo di docenti italiani in formazione sul sostegno didattico le associazioni tra strategie abituali di regolazione emotiva, competenze socio-emotive percepite e dimensioni dell'orientamento verso l'educazione inclusiva, leggendo i tre costrutti in chiave di identità professionale *embodied*.

2.3 Obiettivi specifici

OS1. Verificare le associazioni tra le strategie di regolazione emotiva (rivalutazione cognitiva e soppressione espressiva, ERQ-I; Balzarotti et al., 2010) e i quattro fattori del SECTRS-14 (Relazione docente-studente, Regolazione delle emozioni, Consapevolezza sociale, Relazioni interpersonali; Grazzani et al., 2024).

OS2. Esplorare l'associazione tra le competenze socio-emotive del docente (SECTRS-14) e le tre dimensioni del SACIE-R (*Sentiments, Attitudes, Concerns*; Forlin et al., 2011; Murdaca et al., 2018).

OS3. Analizzare le associazioni tra strategie di regolazione emotiva (ERQ-I) e dimensioni dell'orientamento inclusivo (SACIE-R).

2.4 Ipotesi di ricerca

H1. A livelli più elevati di rivalutazione cognitiva si accompagnano livelli più elevati di competenze socio-emotive del docente, mentre a livelli più elevati di soppressione espressiva si accompagnano livelli più contenuti delle stesse competenze, in modo particolarmente marcato sulla Regolazione delle emozioni.

H2. Livelli più elevati di competenze socio-emotive del docente si associano a sentimenti e atteggiamenti più favorevoli verso l'inclusione e a un grado più contenuto di preoccupazioni operative.

H3. Livelli più elevati di rivalutazione cognitiva si associano a sentimenti e atteggiamenti più favorevoli verso l'inclusione e a preoccupazioni più contenute, mentre livelli più elevati di soppressione espressiva si associano a un pattern di segno opposto.

2.5 Partecipanti

Il gruppo è composto da 293 docenti italiani frequentanti un Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico. Le partecipanti donne rappresentano l'89,1% del gruppo; le fasce di età prevalenti sono quella dei 40–49 anni (41,0%) e quella dei 50–59 anni (37,5%).

Il 47,4% del gruppo dichiara da 5 a 8 anni di servizio complessivo e il 61,1% dichiara da 3 a 5 anni di servizio sul sostegno; il 66,2% riporta esperienza frequente con studenti con bisogni educativi speciali.

Il canale di specializzazione frequentato dai partecipanti si distribuisce prevalentemente fra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado.

Il reclutamento è avvenuto per campionamento di convenienza tra i corsisti iscritti al ciclo di formazione presso un ateneo del Sud Italia, nel periodo Aprile-Maggio 2026. La partecipazione è stata volontaria e ha previsto il consenso

informato al trattamento dei dati in forma anonima e aggregata, in conformità al Regolamento (UE) 2016/679.

2.6 Strumenti

(a) Scheda socio-anagrafica e professionale, finalizzata a rilevare genere, età, anni di servizio, ordine di scuola di appartenenza, esperienza pregressa con studenti con bisogni educativi speciali e percorsi di formazione pregressa sull'inclusione.

(b) *Emotion Regulation Questionnaire* nella versione italiana (ERQ-I; Balzarotti et al., 2010). Dieci item su scala Likert a sette passi, organizzati in due sottoscale, ovvero Rivalutazione cognitiva (sei item) e Soppressione espressiva (quattro item). Nella validazione originale i coefficienti di affidabilità sono pari a $\alpha = ,84$ per Rivalutazione cognitiva e $\alpha = ,72$ per Soppressione espressiva. Il punteggio di sottoscala è calcolato come media degli item.

(c) *Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale* a quattordici item nella validazione italiana (SECTRS-14; Grazzani et al., 2024). Quattordici item su scala Likert a sei passi, articolati in quattro fattori, ovvero Relazione docente-studente, Regolazione delle emozioni, Consapevolezza sociale e Relazioni interpersonali.

Nella validazione originale i coefficienti di affidabilità dei quattro fattori variano tra $\alpha = ,625$ (Relazioni interpersonali) e $\alpha = ,832$ (Regolazione delle emozioni); lo studio ha documentato invarianza parziale (metrica) fra i tre paesi coinvolti. Il punteggio di sottoscala è calcolato come media degli item.

(d) *Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education – Revised* (SACIE-R; Forlin et al., 2011; adattamento italiano di Murdaca et al., 2018). Quindici item su scala Likert a quattro passi, distribuiti in tre fattori, ovvero *Sentiments*, *Attitudes* e *Concerns*. Nella versione originale e nell'adattamento italiano i coefficienti di affidabilità sono compresi tra $\alpha = ,65$ e $\alpha = ,77$. Il punteggio di sottoscala è calcolato come media degli item. I cinque item della sottoscala *Sentiments* (B2, B5, B9, B11, B13), formulati in senso di disagio nei confronti della disabilità, sono stati ricodificati in senso inverso ($5 - x$) prima del calcolo, affinché punteggi elevati indicassero sentimenti più favorevoli, in coerenza con la direzione della sottoscala *Attitudes*.

2.7 Procedura

La somministrazione si è svolta in modalità online attraverso Google Forms. L'accesso è stato subordinato all'autenticazione con account istituzionale; ciascun partecipante ha potuto compilare il questionario una sola volta e la validazione dei campi obbligatori ha impedito l'invio di questionari parziali. I partecipanti hanno ricevuto preventivamente l'informativa sul trattamento dei dati personali e hanno prestato il consenso informato in conformità alla normativa vigente. I dati sono stati archiviati in forma anonima e analizzati con IBM SPSS Statistics (versione 26).

2.8 Piano di analisi

Il piano di analisi ha previsto, in sequenza: (i) esame delle distribuzioni univariate mediante indici di asimmetria e curtosi, con soglie di riferimento $|Asim.| < 2$ e $|Curt.| < 7$ (West, Finch & Curran, 1995), e test di Kolmogorov-Smirnov con correzione di Lilliefors; (ii) calcolo dell'affidabilità delle sottoscale attraverso il coefficiente α di Cronbach; (iii) analisi bivariate delle associazioni tra i costrutti mediante coefficiente r di Pearson, con correzione di Bonferroni-Holm per confronti multipli sulle associazioni di interesse teorico; (iv) regressioni gerarchiche multiple sulle tre dimensioni del SACIE-R, con inserimento al primo blocco delle

variabili socio-anagrafiche e professionali (genere, fascia di età, ordine di scuola, anni di servizio, frequenza di esperienza con studenti con bisogni educativi speciali) e al secondo blocco delle sottoscale di ERQ-I e SECTRS-14, così da controllarne l'incidenza sul quadro delle associazioni osservate.

3. Risultati

L'esame preliminare ha mostrato indici di asimmetria ($-1,65 \leq \text{Asim.} \leq 0,27$) e curtosi ($-0,42 \leq \text{Curt.} \leq 4,47$) entro le soglie di riferimento (West et al., 1995) per tutte le sottoscale, con l'unica eccezione della sottoscala Attitudes del SACIE-R, che presenta effetto tetto ($M = 3,63$ su scala 1–4; $\text{Asim.} = -1,65$; $\text{Curt.} = 4,47$). Coerentemente, le associazioni tra i costrutti sono state stimate mediante coefficiente r di Pearson su un gruppo di 293 docenti in formazione sul sostegno didattico.

Le verifiche di affidabilità restituiscono coefficienti α di Cronbach compresi fra ,59 e ,79 nelle nove sottoscale. Valori adeguati ($\alpha \geq ,70$) si osservano per Rivalutazione cognitiva ($\alpha = ,79$), SECTRS-14 Regolazione delle emozioni ($\alpha = ,74$) e SACIE-R Attitudes ($\alpha = ,75$). Valori inferiori alla soglia si osservano per SECTRS-14 Relazione docente-studente ($\alpha = ,68$), Consapevolezza sociale ($\alpha = ,69$) e Relazioni interpersonali ($\alpha = ,59$), per Soppressione espressiva ($\alpha = ,68$) e per SACIE-R Sentiments ($\alpha = ,65$) e Concerns ($\alpha = ,68$). Le sottoscale con $\alpha < ,70$ vanno interpretate con cautela; in linea con quanto documentato nella validazione originale del SECTRS-14 (Grazzani et al., 2024), la sottoscala Relazioni interpersonali risulta la meno affidabile del gruppo (Tabella 1).

Tabella 1. Statistiche descrittive e affidabilità delle sottoscale (N = 293).

Sottoscala	k	M	DS	Min	Max	Asim.	Curt.	α
ERQ-I — Rivalutazione cognitiva	6	5,44	0,99	2,50	7,00	-0,34	-0,42	,79
ERQ-I — Soppressione espressiva	4	3,63	1,29	1,00	7,00	0,20	-0,24	,68
SECTRS-14 — Rel. doc.-studente	5	5,11	0,55	3,20	6,00	-0,51	-0,11	,68
SECTRS-14 — Reg. delle emozioni	3	4,65	0,71	2,67	6,00	-0,27	0,00	,74
SECTRS-14 — Cons. sociale	3	4,81	0,66	2,67	6,00	-0,19	-0,04	,69
SECTRS-14 — Rel. interpersonali	3	4,90	0,63	2,33	6,00	-0,58	0,95	,59
SACIE-R — Sentiments	5	3,34	0,45	1,60	4,00	-0,49	0,13	,65
SACIE-R — Attitudes	5	3,63	0,45	1,00	4,00	-1,65	4,47	,75
SACIE-R — Concerns	5	1,96	0,51	1,00	3,80	0,27	-0,03	,68

Nota. k = numero di item; M = media; DS = deviazione standard; α = coefficiente alpha di Cronbach. Denominazioni estese: Rel. doc.-studente = Relazione docente-studente; Reg. delle emozioni = Regolazione delle emozioni; Cons. sociale = Consapevolezza sociale; Rel. interpersonali = Relazioni interpersonali. I cinque item della sottoscala Sentiments del SACIE-R (B2, B5, B9, B11, B13), formulati in senso di disagio nei confronti della disabilità, sono stati ricodificati in senso inverso ($5 - x$) prima del calcolo.

Sul piano descrittivo, il gruppo mostra una media di 5,44 (DS = 0,99) per la Rivalutazione cognitiva e di 3,63 (DS = 1,29) per la Soppressione espressiva su scala 1–7; i quattro fattori del SECTRS-14 si collocano tra $M = 4,65$ e $M = 5,11$ (scala 1–6); le tre dimensioni del SACIE-R presentano medie di 3,34 per Sentiments, 3,63 per

Attitudes e 1,96 per Concerns (scala 1–4). La distribuzione della sottoscala Attitudes presenta un marcato effetto tetto (Asim. = -1,65; Curt. = 4,47) (Tabella 1).

La lettura associativa dei tre costrutti si articola lungo il modello concettuale del contributo (Figura 1).

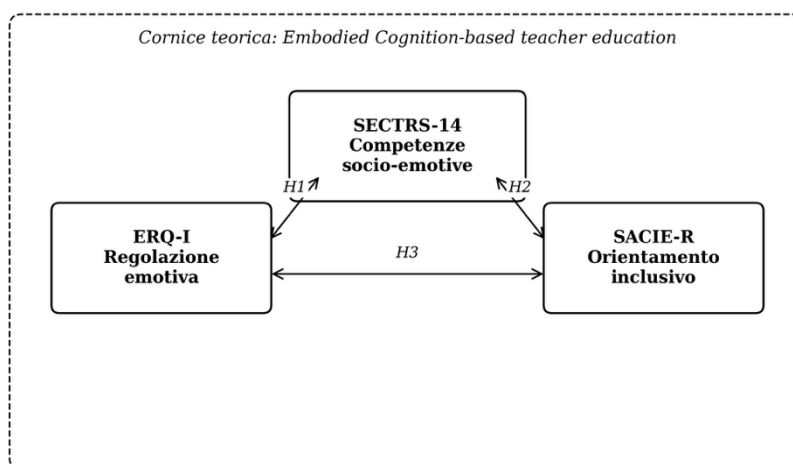


Figura 1. Modello concettuale delle associazioni bivariate ipotizzate tra le sottoscale dell'ERQ-I, i fattori del SECTRS-14 e le dimensioni del SACIE-R. Elaborazione propria degli autori.

H1 risulta parzialmente supportata, infatti, le associazioni tra Rivalutazione cognitiva e i quattro fattori del SECTRS-14 assumono la direzione attesa (r fra ,13 e ,26), mentre le associazioni tra Soppressione espressiva e SECTRS-14 non raggiungono la significatività statistica.

H2 risulta pienamente supportata: tutte le associazioni tra i quattro fattori del SECTRS-14 e le tre dimensioni del SACIE-R risultano significative, con segno positivo verso Sentiments e Attitudes e segno inverso verso Concerns.

H3 non risulta supportata: le associazioni bivariate tra ERQ-I e le tre dimensioni del SACIE-R non raggiungono la significatività statistica, con l'unica eccezione di un'associazione positiva di piccola entità tra Soppressione espressiva e Concerns ($r = ,16$). Il quadro complessivo delle correlazioni è riportato in Tabella 2 e sintetizzato in Figura 2.

Tabella 2. Matrice delle correlazioni di Pearson tra le sottoscale dell'ERQ-I, del SECTRS-14 e del SACIE-R (N = 293).

Variabile	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. ERQ – Riv. cognitiva	—								
2. ERQ – Sopp. espressiva	,09	—							
3. SECTRS – Rel. doc.-stud.	,26* *	-,10	—						
4. SECTRS – Reg. emozioni	,23* *	,02	,57* *	—					
5. SECTRS – Cons. sociale	,20* *	-,02	,61* *	,47* *	—				

Variabile	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. SECTRS — Rel. interp.	,13*	-,09	,51* *	,47* *	,60* *	—			
7. SACIE — Sentiments	,07	-,11	,24* *	,25* *	,19* *	,23* *	—		
8. SACIE — Attitudes	,04	-,10	,26* *	,14*	,17* *	,23* *	,17* *	—	
9. SACIE — Concerns	-,05	,16* *	-,25* *	-,26* *	-,19* *	-,13*	-,60* *	-,17* *	—

La Rivalutazione cognitiva del docente presenta associazioni positive di piccola-media entità con i quattro fattori del SECTRS-14, con coefficienti compresi tra $r = ,13$ e $r = ,26$. Per la Soppressione espressiva le correlazioni con i fattori del SECTRS-14 non raggiungono la significatività statistica al livello adottato; si osserva un'unica associazione positiva di piccola entità con la dimensione Concerns del SACIE-R ($r = ,16$). L'assenza di significatività non equivale, di per sé, a evidenza di indipendenza sostanziale tra i costrutti (Tabella 2, Figura 2).

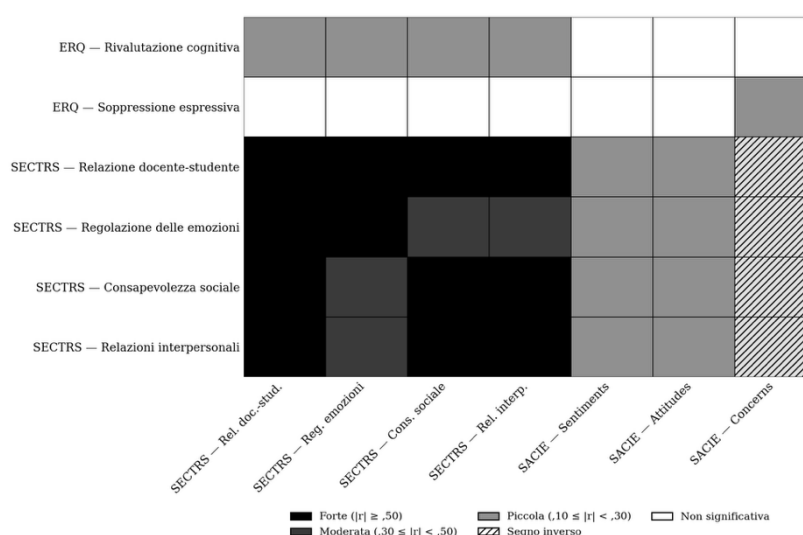


Figura 2. Matrice delle associazioni osservate tra le sottoscale dell'ERQ-I, i fattori del SECTRS-14 e le dimensioni del SACIE-R.

Tra le associazioni tra ERQ-I e SECTRS-14, il coefficiente più elevato riguarda Rivalutazione cognitiva e Relazione docente-studente ($r = ,26$; $p < ,001$). Va segnalato che le correlazioni più forti dell'intera matrice si osservano, invece, all'interno del SECTRS-14 (r fino a ,61 tra Relazione docente-studente e Consapevolezza sociale) e tra Sentiments e Concerns del SACIE-R ($r = -,60$), e non tra ERQ-I e SECTRS-14. Il diagramma di dispersione (Figura 3) illustra la sola associazione tra Rivalutazione cognitiva e Relazione docente-studente e va letto in chiave descrittiva.

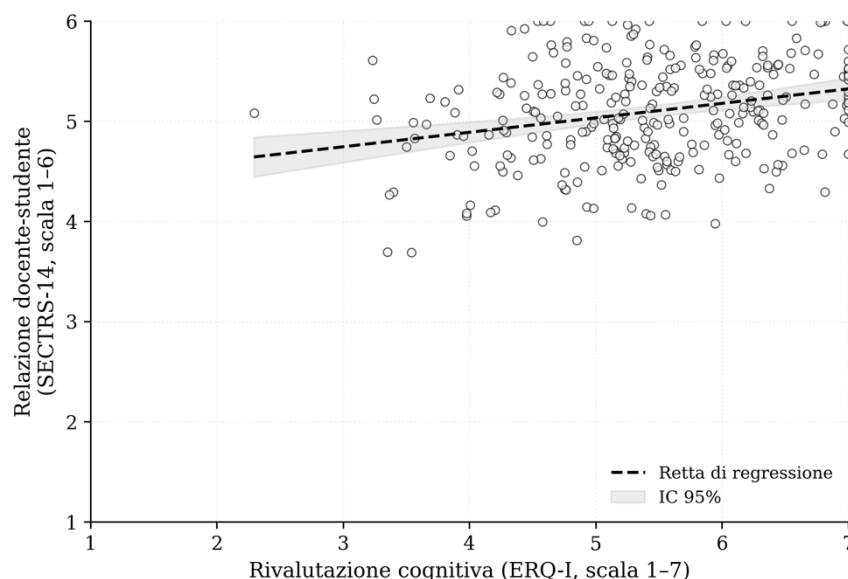


Figura 3. Diagramma di dispersione dell'associazione bivariata tra Rivalutazione cognitiva (ERQ-I) e Relazione docente-studente (SECTRS-14) nel gruppo di 293 docenti in formazione sul sostegno didattico.

Le regressioni gerarchiche multiple sui tre esiti del SACIE-R mostrano che l'inserimento delle sole variabili socio-anagrafiche e professionali al primo blocco (genere, fascia di età, ordine di scuola, anni di servizio, esperienza con bisogni educativi speciali) spiega una quota contenuta e non significativa della varianza delle tre dimensioni dell'orientamento inclusivo (R^2 compreso fra ,02 e ,04). L'aggiunta al secondo blocco delle sottoscale di ERQ-I e SECTRS-14 apporta un incremento significativo della varianza spiegata per ciascun esito (ΔR^2 fra ,08 e ,11; $p < ,001$); il pattern delle associazioni descritte in Tabella 2 rimane sostanzialmente invariato al netto del controllo delle covariate, e conferma le competenze socio-emotive del docente come il predittore più consistente delle tre dimensioni dell'orientamento inclusivo.

4. Discussione

4.1 Regolazione emotiva e profilo del docente in formazione

I risultati mostrano associazioni positive di piccola-media entità tra Rivalutazione cognitiva e i quattro fattori delle competenze socio-emotive percepite del docente in formazione sul sostegno didattico. In una prospettiva descrittivo-correlazionale, tali associazioni suggeriscono che i due profili tendano a co-variare, senza consentire conclusioni sulla direzione causale del legame né sulla partecipazione a variabili non misurate nel presente studio, come le reti professionali reali del docente.

Il pattern è coerente con quanto documentato in letteratura sulla funzione adattiva della Rivalutazione cognitiva (Gross & John, 2003; Balzarotti et al., 2010) e con la sua rilevanza pedagogica entro contesti relazionalmente densi come la classe inclusiva.

La cornice dell'*Embodied Cognition-based teacher education* (Damiani et al., 2021) restituisce a tali evidenze un'interpretazione teorica coerente. Va precisato che nel

presente studio la dimensione corporea non è stata operazionalizzata attraverso misure sensomotorie o osservative; il richiamo al corpo del docente resta pertanto una chiave interpretativa della cornice teorica di riferimento e non deriva direttamente dalle misure autoriferite adottate. Per la Soppressione espressiva, le correlazioni con i quattro fattori del SECTRS-14 non raggiungono la significatività statistica al livello adottato; permane un'associazione positiva di piccola entità con le preoccupazioni operative del docente verso l'inclusione ($r = ,16$), che invita a considerare il ruolo dell'inibizione abituale delle manifestazioni emotive sul piano della percezione del carico didattico.

4.2 Competenze socio-emotive e orientamento inclusivo

L'associazione tra le competenze socio-emotive del docente e l'orientamento verso l'inclusione si colloca in continuità con la centralità pedagogica del modello del *prosocial classroom* (Jennings & Greenberg, 2009) nella formazione degli insegnanti di sostegno.

La qualità delle relazioni che il docente intesse con gli studenti, la sua capacità di regolare le proprie emozioni nell'interazione didattica, la consapevolezza dei vissuti del gruppo classe e la qualità delle relazioni interpersonali con colleghi e famiglie si associano ad atteggiamenti più favorevoli verso l'inclusione, a sentimenti più positivi nel contatto con la disabilità e a un grado più contenuto di preoccupazioni operative.

Si delinea una lettura multilivello della professionalità docente, in cui le dimensioni affettive, relazionali e attitudinali risultano interconnesse.

4.3 Una lettura preliminare del ruolo delle competenze socio-emotive

Una lettura preliminare, di natura ipotetica, riguarda la posizione delle competenze socio-emotive del docente nello spazio associativo fra regolazione emotiva e orientamento inclusivo. Le associazioni bivariate dirette tra strategie di regolazione emotiva e dimensioni dell'orientamento inclusivo non raggiungono la significatività statistica, mentre risultano significative sia le associazioni tra Rivalutazione cognitiva e SECTRS-14, sia quelle tra SECTRS-14 e SACIE-R. Il pattern è compatibile con l'ipotesi che le competenze socio-emotive possano assumere un ruolo intermedio nella relazione fra i due costrutti, ipotesi che potrà essere verificata in studi successivi attraverso modelli di mediazione o modelli di equazioni strutturali su gruppi più ampi e diversificati.

In termini teorici, il pattern delle associazioni è coerente con la prospettiva embodied, secondo la quale le competenze socio-emotive del docente costituirebbero il piano relazionale nel quale la regolazione affettiva si intreccia con la qualità della relazione educativa e con la consapevolezza dei vissuti dello studente. Tale lettura rimane a livello di ipotesi interpretativa, in attesa di verifica formale in studi successivi.

4.4 Dialogo internazionale e specificità del contesto italiano

La validazione internazionale del SECTRS-14 (Grazzani et al., 2024), che ha documentato invarianza parziale della struttura fattoriale nei tre paesi coinvolti e differenze culturali residue, e la validazione del SACIE-R (Forlin et al., 2011; Murdaca et al., 2018) consentono di collocare i risultati entro un dibattito scientifico consolidato e di valorizzare al tempo stesso le specificità del sistema scolastico italiano. Il contesto italiano, caratterizzato da una lunga tradizione inclusiva e da un percorso specifico di formazione sul sostegno didattico, richiede strumenti capaci di

restituire la complessità del profilo professionale del docente specializzato. L'integrazione qui proposta intende offrire un contributo a tale specifico campo, traducibile in una linea di confronto con i sistemi europei della specializzazione.

4.5 Limiti dello studio e direzioni future

Il presente studio presenta alcuni limiti. Il disegno descrittivo-correlazionale circoscrive l'analisi alle relazioni di concomitanza, mentre l'inferenza causale resta al di fuori della sua portata. L'impiego esclusivo di strumenti autoriferiti introduce, inoltre, il rischio della desiderabilità sociale, particolarmente evidente sulla sottoscala Attitudes del SACIE-R, che presenta un marcato effetto tetto. La forte rappresentazione femminile e la prevalenza dei gradi scolastici primario e secondario di primo grado, che riflettono la composizione effettiva dei percorsi di specializzazione, suggeriscono cautela nell'estensione del quadro ai gradi scolastici sotto-rappresentati; le regressioni gerarchiche multiple mostrano che l'inserimento delle variabili socio-anagrafiche e professionali non altera in maniera sostanziale le associazioni descritte tra ERQ-I, SECTRS-14 e SACIE-R. Studi successivi potranno integrare misure osservative e disegni longitudinali, allargare la rilevazione a docenti curricolari e dirigenti scolastici e accostare il dato quantitativo a interviste qualitative orientate a esplorare il vissuto incarnato della professionalità inclusiva. La verifica esplicita del ruolo delle competenze socio-emotive fra regolazione emotiva e orientamento inclusivo, attraverso modelli di mediazione formale o modelli di equazioni strutturali multigruppo, costituisce un naturale sviluppo del presente contributo.

5. Conclusioni

Il contributo offre una prima integrazione, all'interno del contesto italiano, di tre tradizioni di ricerca finora sviluppatesi in modo autonomo, ovvero gli studi sulla regolazione emotiva del docente (Gross & John, 2003; Balzarotti et al., 2010), il dibattito pedagogico sul *prosocial classroom* (Jennings & Greenberg, 2009; Grazzani et al., 2024) e la ricerca sull'orientamento del docente verso l'educazione inclusiva (Forlin et al., 2011; Murdaca et al., 2018), riletta entro il paradigma dell'*Embodied Cognition-based teacher education* (Gomez Paloma et al., 2017; Damiani et al., 2021).

Il quadro empirico restituito dall'indagine offre elementi di riflessione utili per la formazione iniziale e in servizio del docente specializzato sul sostegno didattico, e restituisce alla dimensione corporeo-emotiva il suo statuto costitutivo entro l'esercizio della funzione docente, in continuità con il modello formativo ricorsivo che individua nel corpo del docente il luogo concreto della professionalità inclusiva (Damiani et al., 2021).

La progettazione di percorsi formativi orientati al potenziamento congiunto della Rivalutazione cognitiva (Gross & John, 2003) e della consapevolezza socio-emotiva (Jennings & Greenberg, 2009) potrà contribuire allo sviluppo di un docente capace di abitare con piena presenza relazionale lo spazio della classe inclusiva, riconoscendo nelle competenze socio-emotive il piano corporeo-relazionale attraverso cui l'agire regolativo del docente diventa, pedagogicamente, azione inclusiva.

In termini propositivi, e in via puramente indicativa in attesa della verifica formale del ruolo di mediazione delle competenze socio-emotive, la formazione del docente specializzato potrà valorizzare dispositivi che intreccino la riflessione sulla

Rivalutazione cognitiva con la prassi relazionale della classe inclusiva (Gomez Paloma et al., 2017). La validazione internazionale del SECTRS-14 (Grazzani et al., 2024), che ha documentato invarianza parziale nei tre paesi, e del SACIE-R nella sua forma italiana (Murdaca et al., 2018) consente di iscrivere tale linea progettuale entro un dibattito scientifico ampio, e di valorizzare al tempo stesso le specificità del percorso italiano di specializzazione sul sostegno didattico.

Riferimenti bibliografici

- Balzarotti, S., John, O. P., & Gross, J. J. (2010). An Italian adaptation of the Emotion Regulation Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 26(1), 61–67. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000009>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Damiani, P., Minghelli, V., D'Anna, C., & Gomez Paloma, F. (2021). L'approccio Embodied Cognition based nella formazione docenti. Un modello formativo ricorsivo per le competenze integrate del docente. *Annali Online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), 106–128. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2328>
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50–65. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>
- Gomez Paloma, F., Ianes, D., & Tafuri, D. (Eds.). (2017). *Embodied cognition. Theories and applications in education science*. Nova Science Publishers, Inc.
- Grazzani, I., Martinsone, B., Simoes, C., Cavioni, V., Conte, E., Ornaghi, V., & Pepe, A. (2024). Assessing teachers' social and emotional competence: The validation of SECTRS in Italy, Latvia, and Portugal. *International Journal of Emotional Education*, 16(1), 70–87. <https://doi.org/10.56300/QIAN8168>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- 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. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Murdaca, A. M., Oliva, P., & Costa, S. (2018). Evaluating the perception of disability and the inclusive education of teachers: The Italian validation of the SACIE-R (Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised) scale. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 148–156. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1267944>
- West, S. G., Finch, J. F., & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 56–75). Sage Publications.