

FONDAMENTI
E PRINCIPI

PS.smile GUIDA ALLA Costruzione
Delle Competenze Sociali-emotive
Nella Scuola Primaria





Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

MATERIALE METODOLOGICO

PS.SMILE GUIDA ALLA COSTRUZIONE DELLE COMPETENZE SOCIALI-EMOTIVE NELLA SCUOLA PRIMARIA

Il sostegno della Commissione europea alla produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti, che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che possa essere fatto delle informazioni in essa contenute.

INFORMAZIONI SUL PROGETTO

Erasmus+ KA2 Partenariato strategico per l'Educazione a Scuola costruire capacità socio-emotive nella scuola primaria education (Ps.smile)

2019-1-LT01-KA201-060710

2019/09/01 – 2022/08/31

 pssmile.emundus.eu

 pssmilecommunity

PROJE ORTAKLARI

1. Všj "eMundus" (En., Public institution "eMundus"), Lithuania
2. Viešoji įstaiga Mano šeimos akademija (En., Public institution My Family Academy), Lithuania
3. Фондация за развитие на културния ВРОС (Фондация CUBU) (En., Foundation for development of the cultural ВРОС (CUBU Foundation)), Bulgaria
4. Università di Padova (En., University of Padua), Italy
5. Associação para a recuperação de cidadãos inadaptados da Lousã (A.R.C.I.L) (En., Association for the Recovery of Unadapted Citizens of Lousã (A.R.C.I.L)), Portugal
6. Astiki mi Kerdoskopiki Etaireia FOUR ELEMENTS (En., Civil Non-Profit Company FOUR ELEMENTS), Greece

INFO DI CONTATTO DELL'ISTITUZIONE COORDINATRICE DEL PROGETTO

Všj "eMundus"
Kaunas, Lithuania
emundus.lt

AUTORI:

Margherita Bortoluzzi⁴, João Canossa Dias⁵, Vida Drąsutė¹, Lea Ferrari⁴, João Gonçalves⁵, Asta Jakonienė², Ester Maria Kalogeroudi⁶, Marta Melo⁵, Vilma Milašiūnaitė², Miglena Molhova³, Antonia Nikou⁶, Carla Sérgio⁵, Teresa Maria Sgaramella⁴, Sara Soares⁵, Eleni Tsaggadoura⁶, Ivana Tsvetkova³

COLLABORATORI

Stefano Corradi, Zita Norkūnienė, Vaiva Šarauskytė

RESPONSABILE DI PROGETTO

Vida Drąsutė
info@emundus.lt

DESIGNER

Jurgita Nidrytė



This license lets you (or other party) share this material non-commercially, as long as you credit the PSsmile project partners. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

CONTENUTI

PARTE 1 | Fondamenti teorici

Introduzione	8
1.1 LO SVILUPPO POSITIVO: UN PROCESSO PER LO SVILUPPO DI COMPETENZE NELLA COSTRUZIONE DI UN FUTURO LUMINOSO	10
• Le radici	
• Un modello guida	
• Ricerche e azioni	
• Le nostre lenti	
• Riferimenti bibliografici principali	
1.2 DA EMOZIONI E SENTIMENTI ALLE ABILITÀ SOCIALI-EMOTIVE	14
• Le radici	
• Un modello delle emozioni e dei sentimenti	
• Dall'intelligenza emotiva alle abilità sociali-emotive	
• Le competenze Sociali-Emotive	
• Le nostre lenti	
• Riferimenti bibliografici principali	
1.3 L'APPRENDIMENTO SOCIALE-EMOTIVO: LE SCELTE DI FONDO	19
• Le radici	
• Un modello guida	
• Ricerche e azioni	
• Le nostre lenti	
• Riferimenti bibliografici principali	
1.4 COSTRUIRE UNA COMUNITÀ EDUCATIVA POSITIVA	23
• Le radici	
• Un modello guida	
• Sviluppi recenti e direzioni di ricerca	
• Le nostre lenti	
• Riferimenti bibliografici principali	
References	

PARTE SECONDA | Fondamenti metodologici

2.1 GUIDE AD AZIONI EFFICACI: STANDARD, PRINCIPI PER L'APPRENDIMENTO E STRATEGIE	28
Guida 1: standard nell'apprendimento Sociale Emotivo e la costruzione del futuro	
Guida 2: portare la diversità nei contesti di apprendimento	
Guida 3: strategie per un apprendimento efficace	
• Le nostre lenti	
• Riferimenti bibliografici principali	

2.2 INNOVAZIONE E TECNOLOGIA NELL'APPRENDIMENTO SOCIALE-EMOTIVO	35
Le radici, gli studi di riferimento e le azioni	
Una App per PSsmile	
• Le nostre lenti	
• Riferimenti bibliografici principali	

PARTE TRE | Il curriculum

3.1 CURRICULUM FRAMEWORK	40
I domini	
Il focus innovativo	
Lo sviluppo degli obiettivi	
I principi per l'implementazione	
Le Griglie: uno strumento a guida e supporto del lavoro degli insegnanti nell'implementazione del curriculum	
3.2 IL CURRICULUM IN PRATICA	48
Introduzione	
Dominio 1 Sorrido a me stesso e a me stessa	
Contenuti del dominio e obiettivi	
Attività (le griglie)	
Dominio 2 Sorrido al mio presente e al mio futuro	
Contenuti del dominio e obiettivi	
Attività (le griglie)	
Dominio 3 Sorrido alla Società 4.0	
Contenuti del dominio e obiettivi	
Attività (le griglie)	
Dominio 4 Sorrido agli altri	
Contenuti del dominio e obiettivi	
Attività (le griglie)	
3.3 NAVIGARE NEL CURRICULUM E TRACCIARE L'APPRENDIMENTO	52
Il percorso di apprendimento	
Contenuti dell'assessment con i Protagonisti del Cambiamento	
3.4 PRINCIPI GUIDA DELL'IMPLEMENTAZIONE	56

Elenco delle principali sigle

CASEL	Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
CULPEER	Cultural peer-to-peer learning project
EAP_SEL	European Assessment protocol for Children's SEL Skills
EBE-EUSMOSI	Evidence-based education: European strategic model for school inclusion
EU	European Union
GPS	Global Positioning System
HOF	How one Feel
ICTs	Information and Communication Technologies
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
PYD	Positive Youth Development
RESCUR	Resilience Curriculum Project
SECs	Social and Emotional Competencies
SEL	Social and emotional learning
UDL	Universal Design for Learning
WEF	World Economic Forum
WHO	World Health Organization
WISE	Web-based Inquiry Science Environment

Introduzione

La guida metodologica qui proposta è uno dei risultati del progetto Erasmus+ PSsmile.

Le fonti considerate e i driver alla base del suo sviluppo sono numerosi e di diversa origine. Uno dei riferimenti è il risultato delle analisi nazionali e transnazionali realizzate nelle prime fasi del progetto in cui l'analisi della situazione attuale nei paesi partner ha evidenziato l'esperienza, le esigenze e le sfide nei diversi paesi.

Si basa anche sui principali risultati dei recenti programmi sviluppati nei paesi europei sull'apprendimento sociale ed emotivo; sui recenti sviluppi teorici e le direzioni, sia negli studi di ricerca che nelle linee guida internazionali.

Il progetto mira quindi a sviluppare le conoscenze e la capacità degli insegnanti di implementare

l'educazione socio-emotiva nei loro programmi scolastici, al fine di sviluppare le competenze dei bambini di cui hanno bisogno per integrarsi nella società e avere successo in qualsiasi area della loro vita futura. In questa guida metodologica i lettori troveranno tre parti principali.

La prima parte analizza i fondamenti teorici sia della psicologia positiva, dell'intelligenza socio-emotiva e dello sviluppo, sia dell'educazione inclusiva basata sulla comunità e nei recenti obiettivi proposti dall'Agenda 2030.

Nella seconda parte vengono illustrati i driver che guidano le azioni sia come standard e strategie a supporto dello sviluppo delle scelte di competenze sociali ed emotive, ma anche come strategie di insegnamento e apprendimento, con suggerimenti per una pratica efficace. Vengono inoltre forniti i driver che guidano l'innovazione e l'uso della tecnologia nel contesto educativo.

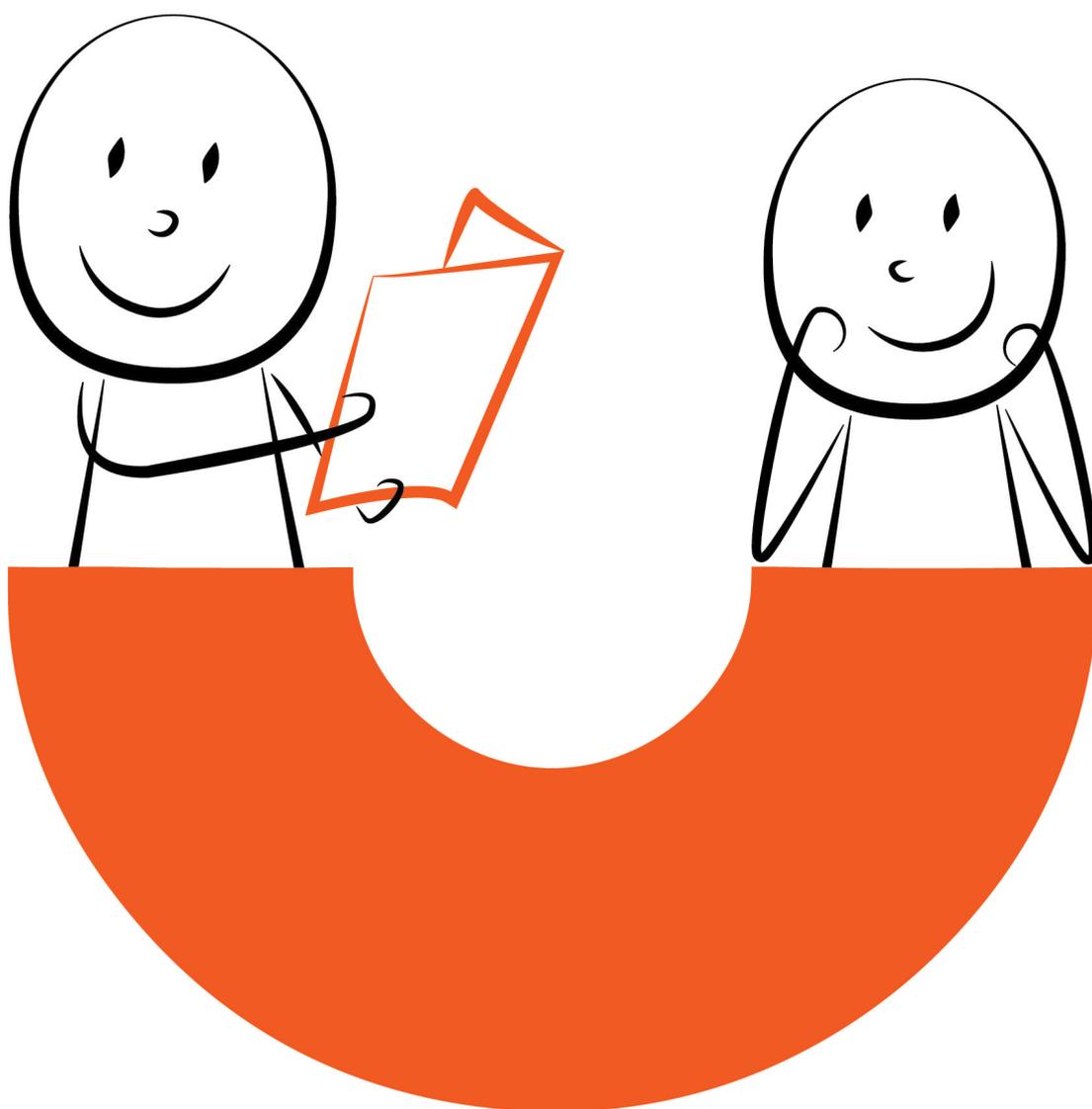
In tutti gli argomenti affrontati viene fatto un riferimento specifico a "Le nostre lenti" cioè al modo in cui abbiamo declinato i principi, le raccomandazioni e i suggerimenti provenienti da fonti preziose nel nostro progetto. E in questa azione, avevamo in mente gli utenti principali finali della nostra guida, cioè insegnanti ed educatori.

La terza parte della guida descrive come le conoscenze e i principi descritti nelle parti 1 e 2, informano lo sviluppo del quadro curricolare, gli obiettivi delle attività, gli strumenti sviluppati per supportare gli insegnanti e la valutazione dell'apprendimento. Per sostenere e incoraggiare gli insegnanti nel comprendere profondamente la proposta e nell'implementare il curriculum, vengono forniti esempi completi di attività per i quattro domini nel quadro proposto.

Infine, viene dato spazio ai suggerimenti derivanti dai progetti pilota implementati nei paesi partner.

PARTE I

BACKGROUND TEORICO



1.1 | LO SVILUPPO POSITIVO: un processo di crescita delle competenze per lo sviluppo di un futuro brillante

Gli approcci tradizionali allo sviluppo e alla ricerca correlata si sono focalizzati per anni sui problemi che bambini e giovani possono incontrare durante la crescita, come difficoltà di apprendimento, comportamenti antisociali, disturbi affettivi. L'interesse per le risorse e i punti di forza positivi è più recente. Conosciuta come Positive Youth Development (PYD), questa prospettiva introduce una visione più affermativa e accettata dei giovani (Damon, 2004) e del loro sviluppo. Di conseguenza, pur riconoscendo l'esistenza di avversità e sfide dello sviluppo che possono interessare i bambini in vari modi, resiste nel concepire il processo dello sviluppo principalmente come uno sforzo per superare deficit e rischi. Nell'adottare questa prospettiva, iniziamo con una visione di un bambino completamente dotato desideroso di esplorare il mondo, guadagnare competenze e acquisire la capacità di contribuire in maniera significativa nel mondo esterno.

LE RADICI

L'affermazione di ciò che è stato generalmente definito come PYD ha molte radici: il potenziale documentato dalla ricerca in psicologia comparata e biologia evolutiva (ad esempio, Gottlieb, 1997) per quanto riguarda il cambiamento sistematico e la plasticità durante lo sviluppo; la possibilità di ottimizzare il cambiamento individuale e di gruppo modificando le relazioni bidirezionali tra gli individui e l'ambiente, sfruttando questa plasticità grazie alla ricerca nel campo della psicologia dello sviluppo lungo l'arco dell'intera vita (Baltes, Lindenberger, & Staudinger, 1998), e della psicologia dello sviluppo bioecologico (Bronfenbrenner, 2005), e della sociologia (Elder, 1998); ed infine l'attenzione alla prevenzione primaria (cioè lo sviluppo di punti di forza e competenze costruttive) piuttosto che trattare fasi patologiche successive come suggerisce la psicologia della comunità (Trickett, Barone, & Buchanan, 1996).

I fondamenti dell'approccio si basano su tre cambiamenti fondamentali: la natura del bambino; l'interazione tra il bambino e la comunità, e la crescita morale (Damon, 2004).

La natura del bambino

Ogni bambino ha talenti, punti di forza e interessi che offrono al bambino potenzialità per un futuro luminoso.

Una prospettiva positiva di sviluppo riconosce che tutti i bambini hanno punti di forza e che si svilupperanno in modo positivo quando questi punti di forza saranno allineati con le risorse per uno sviluppo sano. Sottolinea le potenzialità evidenti piuttosto che le presunte incapacità dei giovani, compresi quelli con vulnerabilità, gli ambienti più svantaggiati, e storie travagliate. Mira a comprendere, educare e coinvolgere i bambini in attività produttive piuttosto che a correggerli, curarli o curarli per tendenze disadattive o cosiddette disabilità.

L'interazione con la comunità

Il bambino è un partner a pieno titolo nella relazione comunità-figlio, sostenendo una piena condivisione di diritti e responsabilità.

Questa prospettiva è consapevolmente olistica, considerando l'intera comunità in relazione bambino completo piuttosto che privilegiare qualsiasi interazione o capacità. Affinché tutti i bambini acquisiscano il compito accademico di acquisire competenze intellettuali, i bambini hanno bisogno dell'incoraggiamento dei genitori, degli altri adulti, dei coetanei, anzi di tutte le persone importanti della loro vita. Sono necessarie molteplici influenze sociali positive per un ambiente di apprendimento ottimale.

La crescita morale

La prospettiva PYD concepisce il bambino come un partner a pieno titolo nella relazione comunità-bambino, che comporta una piena condivisione di diritti e responsabilità.

La visione ritratta è quella di un bambino in grado di esplorare il mondo, acquisire competenza e acquisire la capacità di contribuire in modo fondamentale al mondo. Acquisire un'identità positiva e responsabile è visto come una parte essenziale del loro sviluppo positivo come futuri cittadini.

Riassumendo il messaggio principale di questa prospettiva, PYD è un approccio con forti presupposti cruciali su ciò che è importante considerare se vogliamo assicurare con precisione il pieno potenziale di tutti i giovani di imparare e prosperare nei diversi contesti in cui vivono.

UN MODELLO GUIDA: LA PRATICA DELLO SVILUPPO POSITIVO GIOVANILE

C'è un accordo generale sul fatto che il modello di PYD con il più ampio supporto empirico è il Five Cs Model (Figura 1).

Basato sulla Teoria del Sistema di Sviluppo (Lerner, 2004; Overton, 2013), questo modello identifica nella competenza, fiducia, connessione, cura/empatia e carattere, i cinque elementi fondamentali di uno sviluppo positivo (Heck & Subramaniam, 2009; Lerner et al., 2013).

FIDUCIA:

Autostima e autoefficacia positiva

CONNESSIONE:

legami positivi con persone e istituzioni

COMPETENZA:

visione positiva delle proprie competenze e delle capacità di utilizzarle efficacemente



CARATTERE:

valori e principi guida, rispetto delle regole sociali e culturali, responsabilità delle proprie azioni

CURA:

simpatia/empatia, tolleranza/accettazione

CONTRIBUTO:

partecipazione attiva, sviluppo e utilizzo delle capacità di leadership

Figura 1. Componenti dello sviluppo positivo (Lerner, 2007)

Nonostante le definizioni operative dei costrutti chiave di PYD varino (Lerner et al., 2009), condividono un'attenzione comune sulla costruzione delle competenze personali positive dei giovani, delle capacità sociali e degli atteggiamenti (cioè, lo sviluppo delle qualità) attraverso l'aumento delle relazioni positive, sostegno sociale e opportunità che rafforzano le risorse e aiutano i giovani a prosperare nel loro ambiente.

Secondo la prospettiva PYD, quando c'è un allineamento tra i singoli punti di forza e le risorse ecologiche che promuovono uno sviluppo sano, le Cinque C evolvono positivamente nel corso dello sviluppo di un individuo. Inoltre, quando questi 5C sono espressi in sinergia, gli individui sono più propensi a sviluppare traiettorie per contribuire alla crescita della famiglia, della comunità e della società civile.

Le traiettorie positive nel corso della vita sono il risultato delle relazioni reciproche tra la persona e le caratteristiche del contesto che sostengono e promuovono la crescita, e tutto ciò comprende benefici sia per la persona che per il sistema sociale.

STUDI DELLA RICERCA E AZIONI

Studi sul PYD condotti da Lerner, Phelps e colleghi forniscono prove a sostegno di questo modello (Lerner et al., 2005; Phelps et al., 2007, 2009): i preadolescenti che hanno mostrato alti livelli di PYD nel corso del tempo hanno anche mostrato una scarsa esternalizzazione e comportamenti insourcing; Coloro che hanno mostrato una diminuzione dei livelli di PYD avevano maggiori probabilità di manifestare comportamenti più negativi.

Inoltre, i dati longitudinali hanno dimostrato che coloro che aumentavano i loro livelli di PYD avevano maggiori probabilità di manifestare inizialmente comportamenti di internalizzazione elevati che diminuivano nel tempo e mantenevano un basso livello di comportamento esternalizzante. Inoltre, il lavoro di Schmid e colleghi (2011) suggerisce che gli atteggiamenti verso il futuro sono importanti nello sviluppo di risultati positivi. Un futuro promettente, per esempio, sembra essere fortemente predittivo di punteggi PYD più alti e l'appartenenza alle traiettorie più favorevoli.

Questi risultati suggeriscono che la promozione del PYD richiede di concentrarsi sul miglioramento dei punti di forza

dei giovani, sulla creazione di contesti coinvolgenti e di sostegno e sulla creazione di opportunità per le interazioni persona-contesto costruttive bidirezionali (Larson, 2000; Lerner, Phelps, Forman, & Bowers, 2009; Snyder & Flay, 2012). Gli interventi che sono radicati nel quadro PYD, quindi, deve andare oltre un focus orientato ai problemi e affrontare i fattori di protezione e di rischio in tutta la famiglia, dei propri pari, scuola, e ambienti della comunità che influenzano il completamento di successo dei compiti di sviluppo dei giovani (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2002).

L'importanza di lavorare con il contesto è testimoniata da una revisione sistematica di 25 valutazioni del programma PYD che mostrano gli interventi PYD che operano in famiglia, scuola, e le impostazioni della comunità sono efficaci nel promuovere lo sviluppo positivo in una vasta gamma di settori ottenuti (Catalano et al., 2002). Ad esempio, gli autori hanno scoperto che gli interventi del PYD sono riusciti a migliorare l'autocontrollo dei giovani, le capacità interpersonali, la risoluzione dei problemi, la qualità delle loro relazioni tra pari e adulti, l'impegno scolastico e il successo accademico.

Sebbene questi esempi di sviluppo di qualità siano i principali risultati di interesse per il PYD, alcuni interventi hanno anche ridotto l'uso di droghe, l'assunzione di rischi e i comportamenti problematici. Gli interventi PYD, quindi, sembrano favorire esiti positivi ed essere in grado di proteggersi da quelli negativi.

Una varietà di strategie di intervento specifiche sono compatibili con l'ampio sviluppo delle risorse e l'orientamento al miglioramento ambientale del PYD, come l'apprendimento dei servizi, la promozione della salute mentale e l'apprendimento sociale ed emotivo (SEL; Catalano et al., 2002; Tolan, Ross, Arkin, Godine, & Clark, 2016).

Come gli obiettivi di PYD, SEL basato sulla scuola comporta l'attuazione di pratiche e strategie che aiutano gli studenti e gli adulti ad acquisire e applicare conoscenze, competenze e atteggiamenti che migliorano lo sviluppo personale, le relazioni sociali, i comportamenti etici e il lavoro efficace e produttivo (Elias et al., 2015; Greenberg et al., 2003; Weissberg & O'Brien, 2004).

LE NOSTRE LENTI: progredire nella costruzione di un futuro positivo

Gli studi PYD hanno aggiunto alla nostra comprensione dei processi sia la portata del cambiamento, sia i benefici per lo sviluppo che gli studi di intervento possono apportare sulla vita dei giovani (Darling-Hammond, Flook, Cook-Harvey, Barron, & Osher, 2020; Wium & Dimitrova, 2019). Emergono alcuni punti chiave, rilevanti per il nostro progetto:

Concentrarsi sulle età precoci. Lavori precedenti si sono concentrati sui cambiamenti positivi nell'adolescenza, ma l'esplorazione sull'approccio PYD sta mostrando benefici tra i bambini più piccoli (Leman, Smith, Petersen, et al., 2017; Lerner, 2017), vale a dire i bambini della scuola primaria.

Rilevanza di un approccio integrativo. Gli studi recenti comprendono non solo i bambini e le risposte dei giovani, ma anche la loro identità e cultura, in quanto emergono in numerosi contesti culturali (Wium & Dimitrova, 2019). Una sfida, all'interno di questa prospettiva più ampia, è quindi quella di raggiungere un consolidamento e l'integrazione di approcci per produrre e guidare la crescita in contesti diversi.

Attenzione a costruire il futuro. Ci si aspetta che gli adulti del futuro si affidino sempre più alle proprie risorse interne e ai social network per entrare nei più grandi sistemi sociali, compresi i contesti di lavoro. È obbligatorio agire per sostenere lo sviluppo di atteggiamenti e competenze rilevanti durante l'infanzia e durante la fascia di età che si riferiscono all'istruzione primaria (Darling-Hammond, et al., 2020).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baltes, P. B., Lindenberger, U., & Staudinger, U. M. (1998). of Book: Theoretical models of human development. Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (2005). Interacting Systems in Human Development. Research Paradigms: Present and Future (1988).
- Cantor, P., Osher, D., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. (2019). Malleability, plasticity, and individuality: How children learn and develop in context1. Applied Developmental Science, 23(4), 307-337.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. Prevention & Treatment, 5(1), 15a.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development?.The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591(1), 13-24.

- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science, 24*(2), 97-140.
- Elias, M. J., Leverett, L., Duffell, J. C., Humphrey, N., Stepney, C., & Ferrito, J. (2015). Integrating SEL with related prevention and youth development approaches. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning, research, and practice* (pp. 33–49). The Guilford Press.
- Elder Jr, G. H. (1998). The life course as developmental theory. *Child development, 69*(1), 1-12.
- Geldhof, G. J., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Napolitano, C. M., Schmid, K. L., ... & Lerner, R. M. (2014). Creation of short and very short measures of the five Cs of positive youth development. *Journal of Research on Adolescence, 24*(1), 163-176.
- Gottlieb, G. (2002). Developmental-behavioral initiation of evolutionary change. *Psychological Review, 109*, 211-218.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist, 58*(6-7), 466.
- Heck, K., & Subramaniam, A. (2009). PYD: Youth development frameworks. 4-H Center for Youth Development. Davis, CA: University of California, Davis.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American psychologist, 55*(1), 170.
- Leman, P. J., Smith, E. P., Petersen, A. C., SRCD Ethnic–Racial Issues and International Committees, Seaton, E., Cabrera, N., ... & Zhou, N. (2017). Introduction to the special section of *Child Development* on positive youth development in diverse and global contexts. *Child development, 88*(4), 1039-1044.
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y., & Bowers, E. P. (2009). *Positive youth development*. John Wiley & Sons Inc.
- Lerner, R. M. (2017). Commentary: Studying and testing the positive youth development model: A tale of two approaches. *Child development, 88*(4), 1183-1185.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., P. Bowers, E., & John Geldhof, G. (2015). Positive youth development and relational-developmental-systems. *Handbook of child psychology and developmental science, 1-45*.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Lewin-Bizan, S., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., ... & Napolitano, C. M. (2011). Positive youth development: Processes, programs, and problematics. *Journal of Youth Development, 6*(3), 38-62.
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y., & Bowers, E. P. (2009). *Positive youth development*. John Wiley & Sons Inc.
- Snyder, F. J., Vuchinich, S., Acock, A., Washburn, I. J., & Flay, B. R. (2012). Improving elementary school quality through the use of a social-emotional and character development program: A matched-pair, cluster-randomized, controlled trial in Hawai'i. *Journal of School Health, 82*(1), 11-20.
- Tolan, P., Ross, K., Arkin, N., Godine, N., & Clark, E. (2016). Toward an integrated approach to positive development: Implications for intervention. *Applied Developmental Science, 20*(3), 214-236.
- Trickett, E. J. (1996). A future for community psychology: The contexts of diversity and the diversity of contexts. *American Journal of Community Psychology, 24*(2), 209-234.
- Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2004). What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591*(1), 86-97.
- Wiium, N., & Dimitrova, R. (2019). Positive youth development across cultures: introduction to the special issue. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 48, No. 2, pp. 147-153). Springer US.

1.2 | DA EMOZIONI E SENTIMENTI ALLE CAPACITA' SOCIO-EMOTIVE

Le emozioni hanno un ruolo fondamentale a livello evolutivo, servono a proteggerci, a riconoscere i pericoli e a difenderci da essi. È necessario per l'insegnante e il genitore per costruire alcune conoscenze di base sulle emozioni e sentimenti in primo luogo. Questa comprensione di base è necessaria per essere in grado di comunicare e comprendere meglio i bambini, capire cosa innesca le loro risposte agli stimoli esterni e interni e essere in grado di sostenerli e guidarli in modo migliore nel processo di comprensione e gestione delle proprie reazioni e interazioni sociali con le altre persone intorno a loro.

LE RADICI

Possiamo riferirci all'emozione come a un termine multifattoriale, che include sensazioni soggettive, valutazioni, reazioni al servizio della preparazione e delle espressioni dell'azione, tendenze all'azione e regolamentazione (Scherer, 2005; Frijda, 2007). Ad esempio, una valutazione dell'ingiustizia si tradurrà in rabbia, mentre le valutazioni dell'incertezza dei risultati e dell'incoerenza dei motivi dei risultati produrranno un senso di paura (Elfenbein & Maccann, 2017).

Anche se emozioni e sentimenti sono abbastanza diversi, questi termini sono di solito utilizzati in modo intercambiabile per spiegare come qualcosa, o qualcuno ci fa sentire. Tuttavia, è meglio pensare alle emozioni e ai sentimenti come a casi strettamente correlati, ma distinti - fondamentalmente, sono due facce della stessa medaglia.

Quando si parla di emozioni dobbiamo anche considerare il loro lato fisiologico, le risposte di livello inferiore che si verificano nelle regioni subcorticali del cervello (ad esempio, l'amigdala, che fa parte del sistema limbico) (Labar & Cabeza, 2006) e la neocorteccia (cortecce prefrontali ventromediali, che si occupano di pensieri coscienti, ragionamento e processo decisionale) (Bechara, Damasio, & Damasio, 2000; Donoso, Collins, & Koechlin, 2014). Queste risposte creano reazioni biochimiche ed elettriche nel corpo che alterano il suo stato fisico. Le emozioni sono fisiche e istintive, provocano istantaneamente reazioni corporee alla minaccia, alla ricompensa e a tutto ciò che sta nel mezzo. Le reazioni corporee possono essere misurate oggettivamente attraverso la misurazione fisiologica e la tecnologia di neuroimaging, i più comuni sono la dilatazione della pupilla, conduttanza cutanea, temperatura della pelle, pressione sanguigna, vasomotore, attività cerebrale, e frequenza cardiaca, ed espressioni facciali.

Mentre le emozioni sono associate a reazioni del corpo che vengono attivate attraverso neurotrasmettitori e ormoni, i sentimenti sono l'esperienza cosciente di reazioni emotive. Originati nelle regioni neocorticali del cervello, i sentimenti sono innescati da emozioni e modellati da esperienze personali, credenze, ricordi e pensieri che sono legati a quella particolare emozione. A rigore, un sentimento è il prodotto collaterale del cervello che percepisce un'emozione e le assegna un certo significato (Ledoux, 2012).

UN MODELLO DI EMOZIONI E SENTIMENTI

Uno dei primi e più importanti ricercatori è Paul Ekman (2011) che ha sostenuto a lungo l'idea che le emozioni sono discrete, misurabili e fisiologicamente distinte. Per molti anni Ekman, nella sua ricerca sull'espressione facciale, ha esaminato sei emozioni da lui teorizzate per essere universalmente riconosciute: rabbia, disgusto, paura, felicità, tristezza e sorpresa (Shiota & Michelle, 2016). Le sue ultime ricerche e i recenti studi interculturali hanno ampliato le emozioni universali e fornito prove per altre 22 emozioni: divertimento, soggezione, soddisfazione, desiderio, imbarazzo, dolore, sollievo e simpatia sia nelle espressioni facciali che vocali, espressioni facciali di noia, confusione, interesse, orgoglio, e vergogna, così come espressioni vocali di disprezzo, interesse, sollievo, e trionfo (Cordaro, Sun, Keltner, Kamble, Huddar, Mcneil, 2018).

Robert Plutchik, partendo dalla teoria di Ekman, sviluppò la "ruota delle emozioni" (Figura 1), suggerendo otto emozioni primarie raggruppate su una base positiva o negativa: gioia contro tristezza; rabbia contro paura; fiducia contro disgusto; e sorpresa contro anticipazione (Plutchik, 2001). Secondo l'autore, le emozioni di base possono cambiare per formare emozioni, basate su condizionamenti culturali o associazioni combinate. Le emozioni primarie potrebbero combinarsi per formare l'intero spettro dell'esperienza emotiva umana in un modo simile a come i colori primari si combinano. Ad esempio, l'anticipazione e la gioia possono combinarsi per formare ottimismo, gioia e fiducia possono mescolarsi per formare amore, rabbia e disgusto per formare disprezzo.

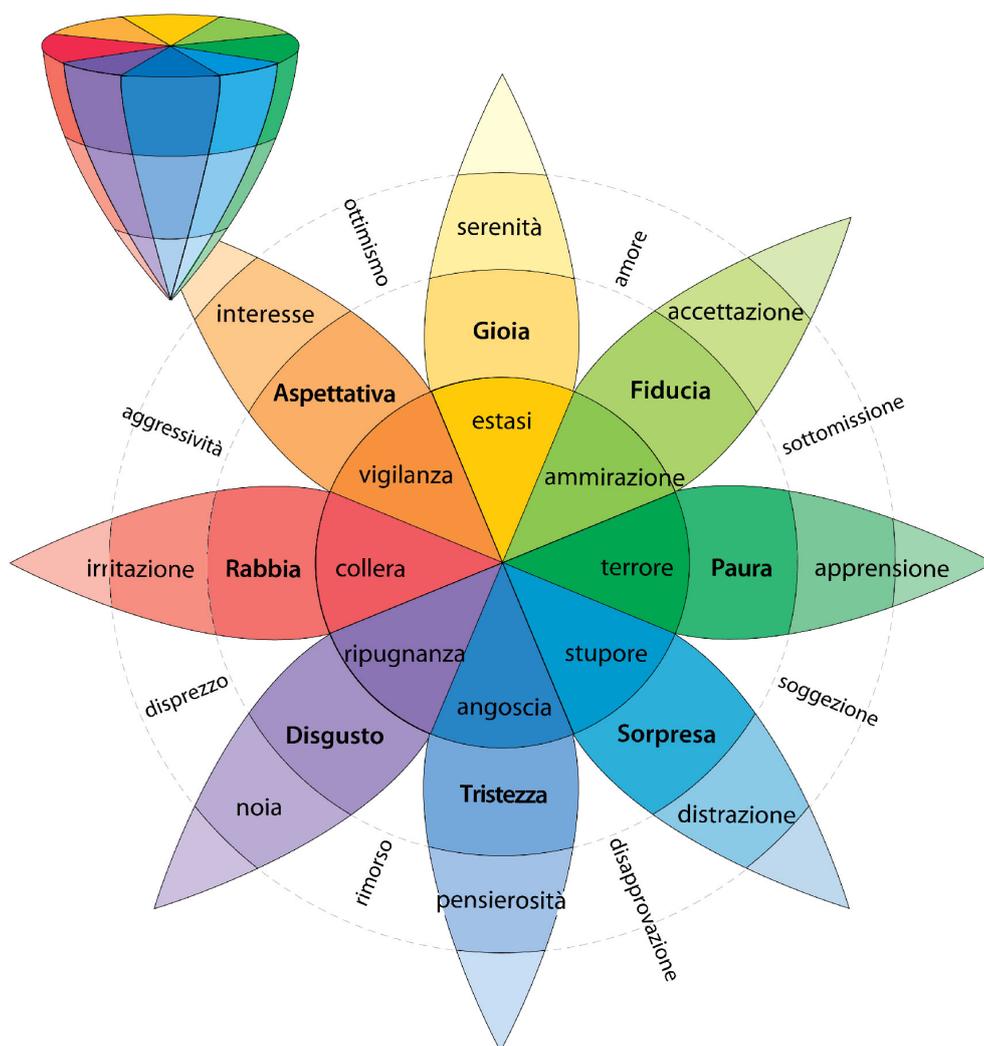


Figura 1. Ruota delle emozioni, Plutchik (2001)

... DALL'INTELLIGENZA EMOTIVA ALLE CAPACITA' SOCIO-EMOZIONALI

Complessivamente le emozioni sono rappresentate nel concetto di Intelligenza Emotiva (EI). È stato presentato come un concetto integrativo complesso e legato a tratti di personalità che contribuiscono a definire l'intelligenza emotiva stessa. Il modello di Furnam e Petrides propone 15 tratti di personalità specifici. Con questo concetto alcuni autori si riferiscono ad un'ampia capacità, equivalente all'abilità verbale o numerica, tranne che il dominio del contenuto è emozioni piuttosto che parole o numeri (Mayer, Caruso, & Salovey, 2016).

Già negli anni novanta Salovey e Mayer (1990) ampliarono il concetto di EI aprendosi alla motivazione e ad una componente sociale. Hanno proposto una concettualizzazione di EI come "la capacità di monitorare i propri sentimenti e le emozioni degli altri, di discriminare tra di loro e di utilizzare queste informazioni per guidare il proprio pensiero e le azioni".

Studi successivi hanno fornito una descrizione generale di EI (Elfenbein & Maccann, 2017; Mayer et al., 2016) che include:

- *Percepire le emozioni: la capacità di giudicare lo stato emotivo di un'altra persona sulla base di espressioni verbali e non verbali (ad esempio, tono di voce, espressione facciale e postura)*
- *Esprimere emozioni: la capacità di trasmettere o esprimere con precisione uno stato emotivo in modo che sia facilmente riconosciuto dagli altri*
- *Comprendere le emozioni: conoscenza di come le emozioni progrediscono nel tempo, di come si collegano a fattori situazionali e di come si fondono*

- *Regolare le proprie emozioni: la capacità di regolare le proprie emozioni, di regolare le proprie emozioni positive, e di controllare quelle negative (e talvolta viceversa)*
- *Regolare l'attenzione alle emozioni: la capacità di regolare l'attenzione verso o lontano dalle informazioni emotive*

All'interno di un quadro reale, orientato alla pratica, e completo basato sulla letteratura di ricerca (Jones & Bailey, 2016; Jones & Bouffard, 2012), le abilità sociali ed emotive sono raggruppate in tre categorie concettuali:

- *I processi emotivi comprendono la conoscenza e l'espressione emotiva, la regolazione emotiva e comportamentale e l'empatia.*
- *Le abilità sociali/interpersonali comprendono la comprensione degli spunti sociali, l'interpretazione dei comportamenti e delle prospettive altrui, la navigazione delle situazioni sociali, l'interazione positiva con coetanei e adulti e il comportamento in modo pro-sociale.*
- *La regolazione cognitiva include funzioni esecutive di base come il controllo dell'attenzione, l'inibizione della risposta, la memoria di lavoro e la flessibilità cognitiva o il cambio di set.*

Gli autori applicano una lente di sviluppo a questo argomento e suggeriscono che le competenze sono salienti in diversi momenti di sviluppo, con le prime competenze che pongono le basi per quelle successive. Questi sviluppi enfatizzano il ruolo di una componente sia comportamentale che interpersonale nel contesto della propria cultura, del proprio quartiere e della situazione interpersonale in cui si verifica l'interazione (Elfenbein & Maccann, 2017), rafforzando il legame tra la componente emotiva e sociale del funzionamento umano e il loro sviluppo, e, allo stesso tempo, orientando l'attenzione verso le competenze. E un'ampia definizione di abilità sociali ed emotive li descrive come il tipo di abilità coinvolte nel raggiungimento degli obiettivi, nel lavoro con gli altri e nella gestione delle emozioni (OCSE, 2015).

...E LE COMPETENZE SOCIO-EMOZIONALI

La competenza emozionale sociale si riferisce alla capacità di utilizzare le capacità e le conoscenze sociali ed emotive per essere intraprendenti, adattarsi, rispettare e lavorare bene con gli altri, e assumere responsabilità personali e collettive. Inoltre, la competenza sociale-emozionale coinvolge la capacità di un individuo di esprimere, ricevere e gestire le emozioni, nonché la loro efficacia nella formazione e nel mantenimento delle relazioni, e in generale le interazioni.

Denham (2019) descrive la competenza emotiva in questi aspetti fondamentali:

- **espressività emotiva:** *si riferisce a emozioni specifiche mostrate, con diverse finalità, dai bambini (ad esempio, felicità, tristezza, rabbia, paura, e empatia/ amore), e il tasso complessivo di tale espressività, attraverso le emozioni*
ad esempio, l'effetto positivo è importante nell'avvio e nella regolazione degli scambi sociali; la condivisione di effetti positivi può facilitare la formazione di amicizie e rendere più piacevole
- **comprensione delle emozioni:** *si riferisce alla conoscenza dei bambini circa le emozioni di se stessi e degli altri, compresa la comprensione delle emozioni di base, le loro espressioni, situazioni, cause e conseguenze; e il discernimento dell'uso delle regole di visualizzazione, emozioni miste e emozioni più complesse (ad esempio, colpa e vergogna)*
ad esempio, se un bambino in età prescolare vede un compagno litigare con un altro, e deduce correttamente che il pari improvvisamente sperimenta tristezza o paura piuttosto che intensificare la rabbia, può confortare il suo amico piuttosto che ritirarsi o entrare nella mischia
- **Regolazione dell'emozione e del comportamento:** *quando la sua esperienza è troppo o troppo poco per se stessi, o quando la sua espressione è troppo o troppo poco per adattarsi alle aspettative degli altri, utilizzando fisico, cognitivo, e/o strategie comportamentali per smorzare o amplificare l'esperienza emotiva interna e/o l'espressione emotiva esterna.*
Ad esempio, il gioco con i pari è pieno di conflitti, questo focus sullo sviluppo richiede la regolazione delle emozioni; avviare, mantenere e negoziare il gioco, e guadagnare accettazione, tutti richiedono ai bambini in età prescolare di "tenere il coperchio"

SPoiché è nella continua interazione tra individuo e contesto che il bambino impara a regolare meglio le proprie emozioni e si relaziona in modo competente (Denham, 2006), le competenze emotive citate contribuiscono alla competenza sociale (Denham, 1998; Saarni, 1999). Numerosi studi di ricerca dimostrano che una relazione con un adulto coerente e premuroso che promuove attivamente lo sviluppo di queste dimensioni è essenziale per risultati socio-emotivi sani nei bambini piccoli. In generale, l'emozione positiva in famiglia è associata alle emozioni positive dei bambini, con la conversazione vera per le emozioni negative o la mancanza di emozione (Denham, 2019). Ad esempio, l'espressività positiva della famiglia promuove anche la conoscenza delle emozioni, forse perché

i sentimenti positivi rendono i bambini più aperti all'apprendimento e alla risoluzione dei problemi (Denham, 2019).

Le abilità sociali ed emotive influenzano molti risultati importanti della vita, ma anche lo sviluppo e l'uso delle abilità cognitive nelle persone.

Il sostegno sociale è essenziale per facilitare lo sviluppo di capacità socio-emotive, motivazioni e comportamenti. La competenza socio-emotiva non risiede in un bambino, si basa sulla capacità dell'individuo di soddisfare le proprie esigenze, con relazioni positive (Krasnor & Denham, 2009).

LE NOSTRE LENTI

Le componenti della competenza socio-emozionale non evolvono naturalmente. Il percorso di sviluppo sociale-emotivo, sano o malsano, dipende dalla qualità delle relazioni che un bambino ha la possibilità di sperimentare. Promuovere attivamente la competenza socio-emotiva richiede, quindi, scelte e attività che:

Adottano una prospettiva in cui sia emotivo e sociale sono considerati. Nell'interazione continua tra individuo e contesto è obbligatorio incoraggiare e rafforzare le capacità sociali come il saluto agli altri, a turno, la cooperazione e la risoluzione dei conflitti. Dedicare uno spazio specifico alle emozioni e ai comportamenti, al livello di conoscenza e di azione, alla consapevolezza e alle capacità di gestione, significa creare le basi perché questi livelli interagiscano e permettano ai bambini di sperimentare più benessere e mantenere relazioni soddisfacenti con gli altri.

Cura degli adulti significativi, sia gli insegnanti che i genitori. Creare un ambiente in cui gli adulti si prendano cura del loro Benessere Sociale ed Emotivo e in cui i bambini si sentano sicuri di esprimere le loro emozioni con il contributo degli insegnanti e della famiglia è essenziale per risultati socio-emotivi sani nei bambini piccoli.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI PRINCIPALI

Bechara, A., Damasio, H., & Damasio, A. R. (2000). Emotion, decision making and the orbitofrontal cortex. *Cerebral cortex*, 10(3), 295-307.

Cordaro, D. T., Sun, R., Keltner, D., Kamble, S., Huddar, N., & McNeil, G. (2018). Universals and cultural variations in 22 emotional expressions across five cultures. *Emotion*, 18(1), 75.

Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.

Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early education and development*, 17(1), 57-89.

Denham, S. A. (2019). Emotional competence during childhood and adolescence. In *Handbook of emotional development* (pp. 493-541). Springer, Cham.

Donoso, M., Collins, A. G., & Koechlin, E. (2014). Foundations of human reasoning in the prefrontal cortex. *Science*, 344(6191), 1481-1486.

Ekman, P., & Cordaro, D. (2011). What is meant by calling emotions basic? *Emotion review*, 3(4), 364-370.

Elfenbein, H. A., & MacCann, C. (2017). A closer look at ability emotional intelligence (EI): What are its component parts, and how do they relate to each other? *Social and Personality Psychology Compass*, 11(7), e12324.

Frijda, N. H. (2007). What might emotions be? Comments on the Comments. *Social Science Information*, 46(3), 433-443.

Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies and commentaries. *Social policy report*, 26(4), 1-33.

LaBar, K. S., & Cabeza, R. (2006). Cognitive neuroscience of emotional memory. *Nature Reviews Neuroscience*, 7(1), 54-64.

LeDoux, J. (2012). Rethinking the emotional brain. *Neuron*, 73(4), 653-676.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion review*, 8(4), 290-300.

Plutchik, R. (2001) The nature of emotions: Human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice, *American Scientist*, 89, pp. 344-350.

Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, 162-179.

Saarni, C. (1999). *A Skill-Based Model of Emotional Competence: A Developmental Perspective*.

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition, and personality*, 9(3), 185-211.
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social science information*, 44(4), 695-729.
- Shiota, Michelle N. (2016). "Ekman's theory of basic emotions". In Miller Jr, H. L. (Ed.). (2016). *The Sage encyclopedia of theory in psychology*. SAGE Publications.

1.3

APPRENDIMENTO SOCIO-EMOTIVO: *Scelte di fondo*

L'apprendimento sociale ed emotivo è il processo attraverso il quale impariamo a riconoscere e gestire le emozioni, prendersi cura degli altri, prendere buone decisioni, comportarsi eticamente e responsabilmente, sviluppare relazioni positive ed evitare comportamenti negativi (Donoso, Collins, & Koechlin, 2014). È l'apprendimento che unisce tutti gli ambiti della vita umana: sociale, emozionale, accademico, cognitivo, fisico, ecc. Inizia nel primo anno di vita e dura tutta la vita. La scuola può svolgere un ruolo specifico nella sua evoluzione.

LE RADICI

Per secoli, l'apprendimento sociale ed emotivo ha avuto luogo in piccoli gruppi come la famiglia, il quartiere e le classi. In questi piccoli gruppi, le società hanno avuto l'opportunità di trasferire ai bambini le loro norme sociali e valori, competenze e abitudini di comportamento prosociale con basso livello di modifica.

I cambiamenti e le complessità veloci e spesso imprevedibili delle società reali hanno fortemente influenzato lo status quo. I valori e la visione tradizionali sono sfide tanto che in alcuni casi la modernità liquida è descritta come una crisi di principi sociali, valori etici, direzioni morali (Labar & Cabeza, 2006). Le difficoltà nella vita adulta potrebbero avere un impatto negativo sulla costruzione di un rapporto di fiducia e di salute con i bambini e ridurre l'opportunità di apprendere adeguate capacità sociali ed emotive. Lo sviluppo positivo dei bambini è, infatti, minacciato da relazioni non incoraggianti e prive di significato con gli adulti. In casi estremi potrebbero sperimentare sentimenti ed emozioni talmente negativi che potrebbero arrivare a pensare di non avere nulla da perdere e prendere decisioni drammatiche.

Ciò che viene evidenziato da avvertimenti internazionali è che i problemi di salute mentale stanno sorgendo: ansia, depressione, propensione ad usare sostanze che creano dipendenza, infrangendo le regole, o comportamento criminale. Fornire opportunità per l'apprendimento sociale ed emotivo è un obiettivo cruciale per affrontare una varietà di situazioni di vita, poiché le conseguenze dell'incompetenza sociale ed emotiva limitano la vita futura dei giovani. Di conseguenza, gli adulti e gli educatori devono diventare consapevoli dell'importanza dell'apprendimento sociale ed emotivo e fare tutti gli sforzi per fornire ambienti in cui i bambini e gli adolescenti possano sperimentare la cura e acquisire competenze sociali ed emotive.

La scuola è naturalmente un luogo di primo piano dove l'apprendimento sociale ed emotivo può essere effettuato. Agli educatori è richiesto di essere consapevoli delle sfide dei bambini, capire quanto sia complessa la sua crescita nella società reale e diventare un fattore di protezione che supera tutti questi rischi.

UN MODELLO GUIDA

Lo sviluppo sociale ed emotivo è un processo che dura tutta la vita e il suo successo è rivelato dall'espressione di competenze sociali ed emotive. Questa competenza potrebbe essere concettualizzata come la capacità di comprendere, gestire ed esprimere gli aspetti sociali ed emotivi della propria vita in modi che consentano una gestione efficace dei compiti della vita come l'apprendimento, la formazione di relazioni, la soluzione di problemi quotidiani, e adattarsi alle complesse esigenze di crescita e sviluppo (Labar & Cabeza, 2006).

Lo sforzo compiuto negli Stati Uniti dalla Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), negli ultimi venti anni ha diffuso la ricerca sull'apprendimento socio-emotivo (SEL) definito come un processo attraverso il quale i bambini e gli adulti acquisiscono e applicano efficacemente le conoscenze, gli atteggiamenti e le competenze necessarie per comprendere e gestire le emozioni, per stabilire e raggiungere obiettivi, per cercare di dimostrare empatia per gli altri, per stabilire e mantenere relazioni positive, e prendere decisioni responsabilmente (Schonert-Reichl, 2017). Più specificamente, ci sono cinque competenze che dovrebbero diventare una parte essenziale - e non accessoria - del curriculum scolastico, a partire dalla prima età, per garantire una crescita positiva delle nuove generazioni.

La disposizione proposta dal CASEL è ampiamente seguita:

- **Autoconsapevolezza** (Identificare e riconoscere le emozioni; Autocoscienza accurata; Riconoscere le forze, i bisogni e i valori; Autoefficacia; Spiritualità);
- **Consapevolezza Sociale** (Presenza di Prospettiva; Empatia; Apprezzare la diversità; Rispetto per gli altri);
- **Processo decisionale responsabile** (identificazione dei problemi e analisi delle situazioni; risoluzione dei problemi; valutazione e riflessione; responsabilità personale, morale ed etica)

- **Autogestione** (Controllo degli impulsi e gestione dello stress; Auto-motivazione e disciplina; Definizione degli obiettivi e capacità organizzative);
- **Gestione delle relazioni** (Comunicazione, impegno sociale e relazioni costruttive; Lavorare in cooperazione; Negoziazione, rifiuto e gestione dei conflitti; Aiutare a cercare e fornire). o svolgere compiti che richiedono la conoscenza della materia, ma il completamento del compito richiede la dimostrazione di competenze sociali ed emotive.
- **Un clima scolastico positivo** che permette allo studente di sentire una costante attenzione per il suo benessere. Nell'atmosfera di cura e considerazione gli studenti sono motivati a trasferire le conoscenze acquisite in ambiente scolastico e applicarlo in una varietà di attività e impostazioni. Senza sentirsi stressati ed emotivamente vulnerabili, gli studenti si sentono liberi di dimostrare competenze sociali ed emotive. Solo sentendosi sicuri gli studenti trasferiscono le competenze sociali ed emotive acquisite durante le lezioni fuori dall'aula e sviluppano adeguate abilità comportamentali.
- **Scuola - collaborazione comunitaria.** Il livello di coinvolgimento nella comunità locale, i leader della comunità, determina se lo studente applicherà competenze sociali ed emotive dopo la scuola. L'apprendimento sociale ed emotivo al di fuori della scuola avviene solo quando la scuola, le famiglie e i leader informali della comunità sono uniti dalla stessa filosofia dell'importanza dell'apprendimento sociale ed emotivo.

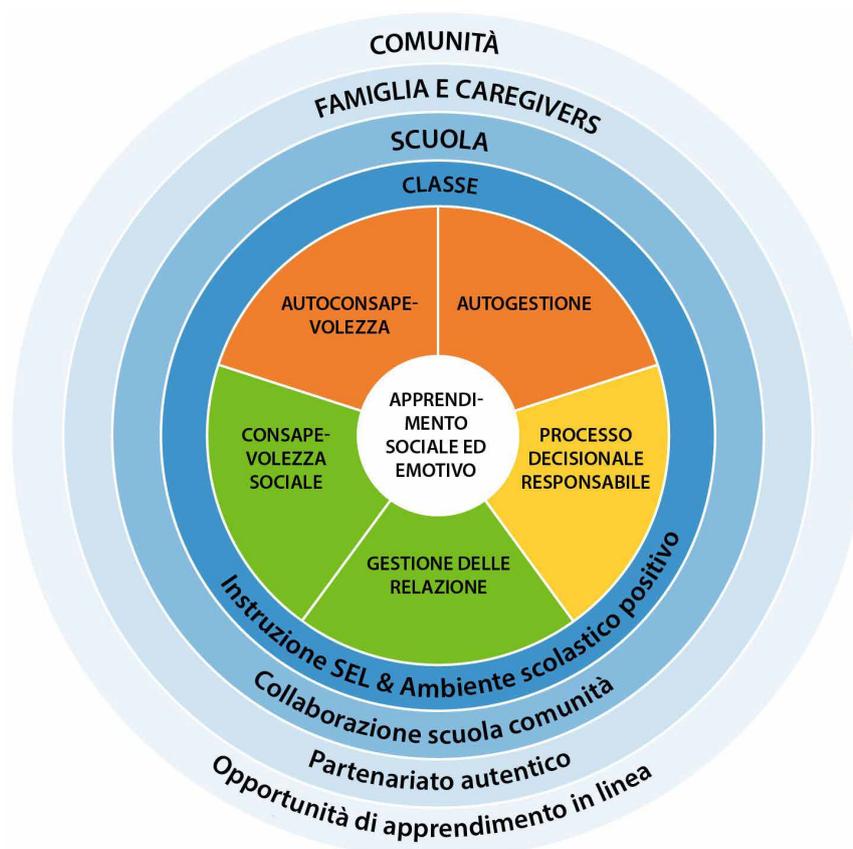


Figura 1. Struttura del CASEL (casel.org)

La struttura del CASEL promuove una serie di competenze che permettono lo sviluppo di risorse e punti di forza, prevenendo comportamenti controproducenti e risultati insoddisfacenti (Damon, Lerner, Renninger, Sigel, 2006).

La competenza socio-emozionale è un fattore fondamentale da considerare negli interventi condotti nelle scuole, perché ci permette di costruire nella direzione di diversi aspetti:

- **promuove risultati positivi, comportamentali e accademici importanti per uno sviluppo sano;**
- **prevede importanti risultati relativi al futuro;**
- **può essere migliorato con interventi realizzabili ed efficaci in termini di costi;**
- **svolge un ruolo critico nel processo di cambiamento del comportamento.**

(Domitrovich, Durlak, Staley & Weissberg, 2017)

RICERCHE STUDI E AZIONI

Su iniziativa del CASEL e di altre organizzazioni, sono stati sviluppati molti programmi di educazione sociale ed emozionale per le scuole. L'impatto di questi programmi sullo sviluppo degli studenti e sul successo accademico è stato analizzato secondo le metodologie di ricerca più rigorose. Decenni di ricerca hanno rivelato che efficaci programmi di educazione sociale ed emotiva coprono tre aree:

Curriculum specifico di apprendimento sociale ed emotivo fornito in classe. Utilizzando la metodologia di insegnamento centrata sugli studenti vengono sviluppati e utilizzati metodi SEL specifici. Gli studenti sono coinvolti in attività in cui praticano l'impegno, la comunicazione, la collaborazione, ecc. Dimostrano competenze sociali ed emotive in un ambiente di classe. Questi metodi possono essere presentati in due modi. Il primo modo è quello di dedicare una lezione al tema dello sviluppo delle competenze sociali ed emotive. Il tempo di apprendimento viene assegnato su base regolare ogni settimana, durante la quale gli studenti approfondiscono e praticano le competenze sociali ed emotive in classe.

Il secondo modo è integrare il contenuto dell'educazione sociale ed emozionale e il contenuto della materia. In questo caso, gli studenti svolgono compiti che richiedono la conoscenza delle materie, ma il completamento del compito richiede la dimostrazione di competenze sociali ed emotive.

Un clima scolastico positivo. che permette allo studente di sentire una costante cura per il suo benessere. Nell'atmosfera di cura e considerazione gli studenti sono motivati a trasferire le conoscenze acquisite in ambiente scolastico e applicarlo in una varietà di attività e impostazioni. Senza sentirsi stressati ed emotivamente vulnerabili, gli studenti si sentono liberi di dimostrare competenze sociali ed emotive. Solo sentendosi sicuri gli studenti trasferiscono le competenze sociali ed emotive acquisite durante le lezioni fuori dall'aula e sviluppano adeguate abilità comportamentali.

Scuola - collaborazione comunitaria. Il livello di coinvolgimento nella comunità locale, i leader della comunità, determina se lo studente applicherà competenze sociali ed emotive dopo la scuola. L'apprendimento sociale ed emotivo al di fuori della scuola avviene solo quando la scuola, le famiglie e i leader informali della comunità sono uniti dalla stessa filosofia dell'importanza dell'apprendimento sociale ed emotivo.

L'apprendimento sociale ed emotivo per molti studenti oggi inizia in classe e fornisce risposte a molte preoccupazioni. Per i bambini e gli adolescenti, le relazioni sono estremamente importanti, così curricula concentrandosi su come costruire relazioni rispettose e significative sono anche molto importanti. D'altra parte, i risultati finali dell'apprendimento sociale ed emotivo sono determinati dall'ambiente. Un apprendimento sociale ed emotivo efficace si verifica quando la scuola e l'ambiente della comunità sostengono e affermano l'espressione delle competenze sociali ed emotive dello studente.

LE NOSTRE LENTI

L'educazione sociale ed emotiva comprende sforzi coordinati per insegnare ai bambini la consapevolezza di sé, la cognizione sociale, la capacità di prendere decisioni responsabili, l'autogestione e le capacità di gestione delle relazioni. È strettamente correlato al miglioramento dei risultati accademici e, insieme alla metodologia di insegnamento e alla qualità della gestione scolastica, è uno dei tre fattori chiave che determinano il successo di una scuola.

I pilastri di questo processo sono quindi:

Fornire opportunità di apprendimento e promuovere le capacità sociali ed emotive. Ha molteplici benefici per la vita attuale e futura dei bambini e dei loro contesti di vita. Il dialogo tra aspetti personali e aspetti sociali emerge come cruciale nel pensare a programmi di formazione che mirano a favorire uno sviluppo positivo.

Diventare più abile nel prendere una buona decisione assume un significato preventivo. Mostra la sua rilevanza sia nelle dimensioni personali che sociali della vita attuale e futura. Ai bambini dovrebbero infatti essere offerte opportunità di apprendimento che permettano loro di elaborare il presente con uno sguardo al futuro in uno sforzo di co-costruzione che unisce scuole e famiglie.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI PRINCIPALI

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. Bantam Books.

Bechara, A., Damasio, H., & Damasio, A. (2000). Emotion, Decision Making and the Orbitofrontal Cortex. *Cerebral Cortex*, 10(3), 295-307.

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, 88(2), 408-416.

- Donoso, M., Collins, A. G., & Koechlin, E. (2014). Foundations of human reasoning in the prefrontal cortex. *Science*, 344(6191), 1481-1486.
- LaBar, K. S., & Cabeza, R. (2006). Cognitive neuroscience of emotional memory, *Nature Reviews*, 7, 54-64.
- Renninger, A. K., & Sigel, I. E. (2006). *Handbook of Child Psychology*. vol. 4. William Damon and Richard M. Lerner, editors-in-chief. Hoboken.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137-155.

1.4 | COSTRUIRE UNA COMUNITA' POSITIVA E EDUCATIVA

I bambini imparano in molti contesti diversi, tra cui le loro famiglie, scuole e comunità, con ogni contesto che gioca un ruolo importante durante l'infanzia e l'adolescenza.

L'obiettivo del progetto psSMILE è quello di contribuire alla costruzione di comunità emotivamente stabili, inclusive e sane dove adulti significativi, cioè genitori e insegnanti, si prendono cura del proprio funzionamento socio-emotivo e sostengono il suo sviluppo nei bambini.

LE RADICI

La ricerca mostra che i bambini hanno un notevole potenziale per sviluppare le capacità sociali ed emotive dal loro ambiente durante la vita (Srivastava et al., 2003).

La maggior parte dell'ambiente circostante, come la famiglia, gli insegnanti e le scuole, ha numerose opportunità di fornire ambienti di apprendimento in cui le competenze possono essere sviluppate, potenziate e rafforzate attraverso la pratica e le esperienze quotidiane. I genitori plasmano i primi valori del bambino, li familiarizzano con le regole sociali e le norme di comportamento, le capacità di comunicazione e il mondo dei sentimenti. Come sostiene Goleman (Goleman, 1996) la vita familiare è la prima palestra in cui i bambini giocano e sviluppano abilità socio-emotive. Egli afferma che qui i bambini imparano a conoscere i loro sentimenti e cosa fare con loro, così come altre persone reagiranno ai sentimenti degli altri e le scelte che le persone fanno nell'esprimere i loro sentimenti.

I bambini vengono a scuola con diverse esperienze e diversi livelli di sviluppo delle competenze sociali ed emotive. Pertanto, per alcuni bambini è più facile adattarsi al nuovo ambiente, per soddisfare esigenze diverse, per comunicare con i coetanei e per imparare, e per altri bambini è più difficile. Pertanto, per migliorare lo sviluppo delle competenze sociali ed emotive, i genitori dovrebbero essere coinvolti nel processo educativo.

I ricercatori hanno rivelato l'importanza del coinvolgimento dei genitori nell'apprendimento dei bambini, i bambini che mostrano forme rilevanti di comportamento sociale (cioè, il comportamento pro-sociale di astenersi da forme di comportamento distruttivo e antisociale) sono positivamente correlati all'accettazione da parte dei coetanei, motivazione al conseguimento e successo accademico (Wentzel, 2009) e la mancanza di queste competenze ostacola spesso il processo educativo degli studenti (Sheridan, Kim, Beretvas & Park, 2019).

Possiamo insegnare allo studente come gestire la rabbia, come ascoltare un'altra persona, o come esprimere ciò che non ti piace. Tuttavia, se il bambino non ha qualcuno con cui condividere queste competenze quando lui o lei torna a casa e nessuno lo sosterrà o incoraggiare, lui o lei userà vecchi e non necessariamente metodi appropriati.

UN MODELLO GUIDA

Le basi per le connessioni famiglia-scuola-genitori che supportano l'apprendimento e lo sviluppo dei bambini si possono trovare nella teoria dei sistemi ecologici di Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979) e negli sviluppi successivi (Sheridan, Smith, Moorman, Beretvas & Park, 2019). L'apprendimento e lo sviluppo dei bambini sono influenzati da eventi che si verificano all'interno e tra più sistemi e le interazioni tra di loro.

I microsistemi come la famiglia e l'aula sono più vicini al bambino e hanno un impatto immediato sullo sviluppo. Le interazioni, l'esperienza e le relazioni tra microsistemi, come la comunicazione tra genitori e insegnanti, rappresentano il sistema Mesosystem.

L'influenza sullo sviluppo del bambino proviene anche indirettamente dall'Exosystem (ad esempio, eventi sul posto di lavoro dei genitori) e dal macrosistema (norme e valori culturali) e dall'effetto del cronosistema (le interazioni e le influenze cambiano nel tempo). Le influenze dirette (i microsistemi della casa e della scuola) e le influenze relazionali (il Mesosystem della casa-scuola) possono essere viste come la base degli interventi famiglia-scuola (Sheridan et al., 2019).

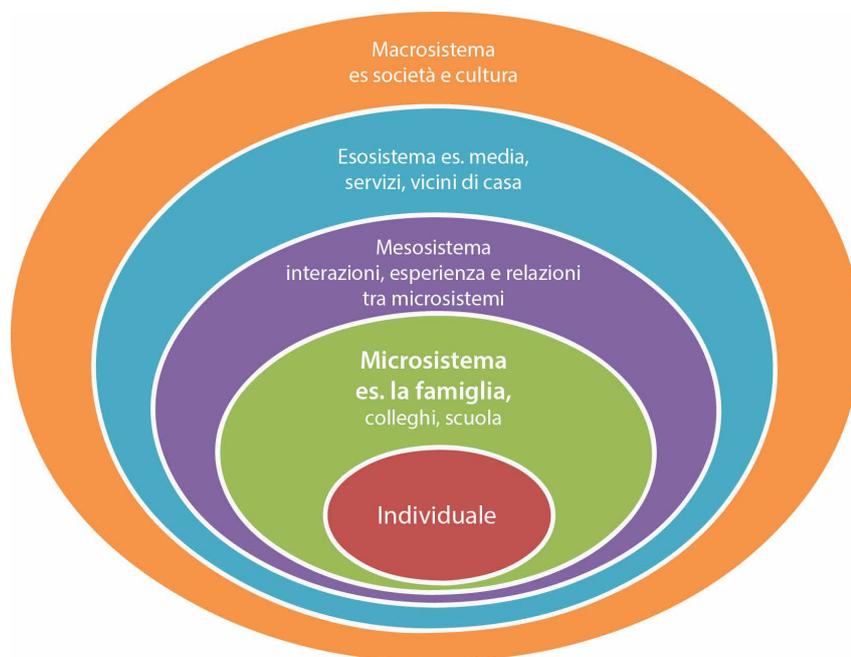


Figura 1. Modello ecologico (Bronfenbrenner, 1979)

... La partecipazione come concetto chiave per una comunità educativa positiva

Nell'ambito dei sistemi menzionati, il partenariato famiglia-scuola mira a promuovere la partecipazione di operatori significativi (ad esempio, genitori, nonni, genitori adottivi, genitori adottivi) al processo educativo (Fishel & Ramirez, 2005). La partecipazione può essere caratterizzata dalla qualità dell'esperienza di apprendimento dal punto di vista dello studente, e quindi deve incorporare le opinioni degli studenti stessi (Ainscow, 2016). Inoltre, fattori di processo a livello scolastico contribuiscono a facilitare o ostacolare un senso di appartenenza e un senso di autonomia per lo studente, nonché un senso di partecipazione significativa con i coetanei della stessa età.

Per una piena partecipazione di tutti al processo educativo, il coinvolgimento dei livelli meso (famiglia, scuola, o classe) e micro (studente individuale) dovrebbe quindi essere considerato (Ramberg & Watkins, 2020). Esistono, infatti, prove che i ruoli e le pratiche genitoriali positivi sostengono gli sforzi dei bambini nella scuola e portano a risultati accademici e al miglioramento delle competenze sociali (Sheridan, Witte, Holmes, Wu, Bhatia, Angell, 2017a; Smith, Reinke, Herman & Huang, 2019). Un partenariato scuola-famiglia efficace ha dimostrato di essere responsabile del sostegno e del miglioramento delle opportunità e delle esperienze di apprendimento dei bambini: quando lo sviluppo di queste interazioni fa regolarmente parte del processo di istruzione, benefici per i bambini, gli insegnanti e le famiglie si realizzano attraverso cambiamenti positivi nelle capacità sociali e nei comportamenti adattativi dei bambini, attraverso l'uso di strategie efficaci per gli insegnanti e attraverso le pratiche positive ed efficaci dei genitori per aiutare i loro figli a riuscire nella scuola (Sheridan et al. 2019).

La partecipazione per tutti è anche un concetto centrale di educazione inclusiva, cioè la "lotta per garantire l'accesso a un'istruzione significativa ed equa". Oltre a contestualizzare l'educazione inclusiva nei sistemi locali e variabile in termini di contesto socio-storico e organizzazione scolastica (Slee & Allan, 2001; Waitoller & Kozleski, 2013), studi recenti sottolineano altri fattori chiave responsabili della creazione di un ambiente inclusivo. Gli atteggiamenti e le convinzioni degli insegnanti, per esempio, svolgono un ruolo chiave (Oluremi, 2015). Vale la pena menzionare qui, in particolare, la loro auto-efficacia e la loro capacità di essere efficaci nell'impattare e cambiare i contesti in cui lavorano (Ferrari & Sgaramella, 2020).

DIREZIONI ATTUALI E FUTURE

Lavorare per assicurare l'istruzione a tutti, promuovere la partecipazione e favorire l'inclusione dei contesti della vita è in linea con la raccomandazione dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. Pubblicato nel 2015 dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite comprende 17 obiettivi globali e interconnessi (SDG), per essere un "modello per raggiungere un futuro migliore e più sostenibile per tutti". Obiettivo 4 dell'Istruzione SDG promuove l'educazione allo sviluppo sostenibile (ESD).

SDG 4: Garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti gli obiettivi sono:

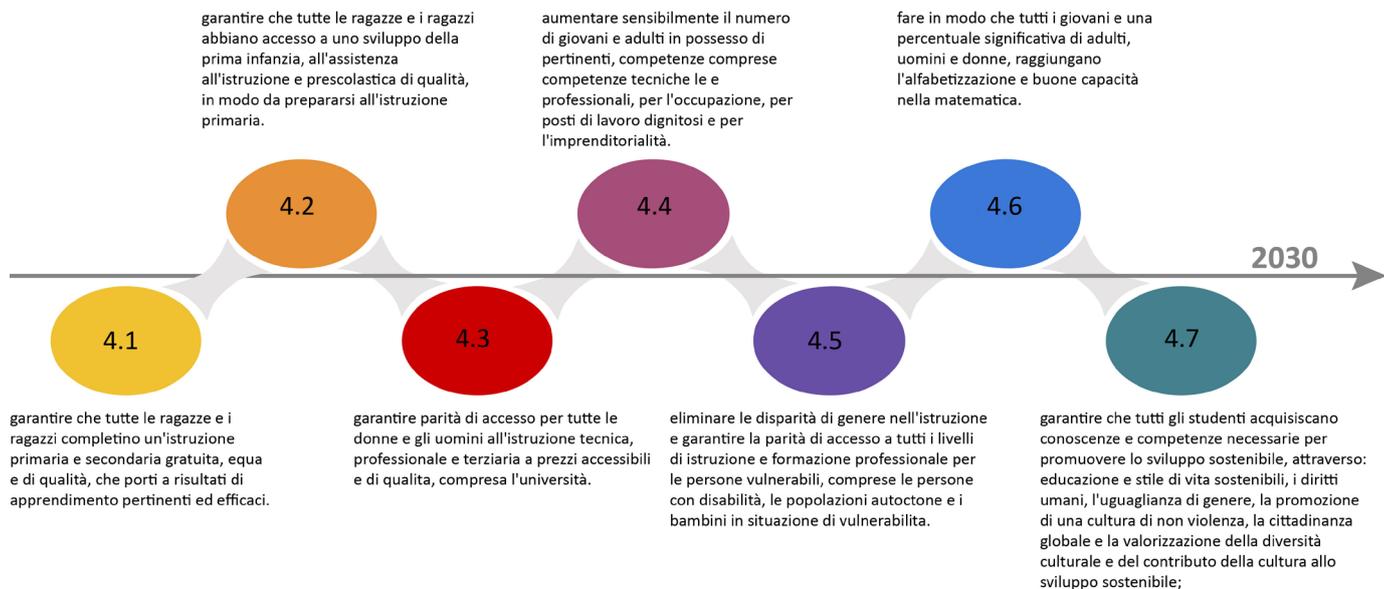


Figura 2: Obiettivi dello Sviluppo Sostenibile (SDGs) 2030, Colglazier, (2015)

L'istruzione svolge quindi un ruolo chiave nell'affrontare le sfide dello sviluppo promosse dall'Agenda 2030. Questo è particolarmente importante per gli individui più emarginati quando si tratta del diritto a un'istruzione di base di qualità (Educate A Child ottobre, EAC, 2016).

Social and emotional skills and educational priorities. La promozione delle competenze sociali ed emotive è anche legata all'uguaglianza per tutti. L'uguaglianza nell'istruzione significa che le circostanze personali o sociali (genere, origine etnica o contesto familiare) ma anche la mancanza di opportunità per lo sviluppo di competenze sociali ed emotive, non dovrebbero ostacolare il raggiungimento del potenziale educativo.

Queste competenze, infatti, hanno il potenziale per compensare gli effetti delle disparità socioeconomiche sulla performance accademica (Steinmayr, Dinger & Spinath, 2012; Suárez- Álvarez, Fernández-Alonso & Muñiz, 2014; Tucker-Drob & Harden, 2012). Garantendo che tutti gli studenti, oltre alle capacità cognitive, sviluppino capacità socio-emotive, le scuole e i sistemi di istruzione possono essere all'avanguardia nella creazione di comunità più inclusive e società eque.

Agenzia all'interno delle scuole/ sostenibile. L'attuazione del concetto di inclusione nelle scuole suggerisce che le scuole possono imparare e impegnarsi nella risoluzione collaborativa dei problemi, sviluppare la capacità all'interno dell'organizzazione di sostenere e applicare strategie generiche di risoluzione dei problemi. Le scuole, sotto questo obiettivo, sono organizzazioni dinamiche e fluide con l'obiettivo comune di sostenersi a vicenda riunendo le persone per condividere esperienze e trovare un terreno comune per l'azione (Shaw, 2016). L'idea di lavorare insieme per raggiungere obiettivi comuni, costruire un'agenzia collettiva che abbia maggiore forza nel rivendicare il diritto alla partecipazione delle persone emarginate (Burns et al. 2015) e nella quale vi sia un maggiore senso di appartenenza.

LE NOSTRE LENTI

Quando promuoviamo competenze sociali ed emotive, costruiamo competenze che possono compensare gli effetti delle differenze, promuovere la partecipazione e l'inclusione sociale. Il Social and Emotional Capacity Building contribuisce all'Inclusione Sociale, al processo che si sviluppa "lungo il campo della partecipazione, della connessione e della cittadinanza" (Cordier, 2017).

Lo sviluppo delle capacità sociali ed emotive contribuisce all'inclusione sociale sostenendo:

- La partecipazione è concepita sia come partecipazione economica (occupazione, sviluppo di imprese autonome, istruzione e formazione) sia come partecipazione sociale e spirituale.
- Connessione, che è il senso di appartenenza e le relazioni all'interno dei gruppi sociali, sentimenti di attaccamento alla famiglia, amici, vicini, e la comunità più ampia.
- Cittadinanza, quando l'inclusione si estende all'impegno della comunità e all'accesso ai servizi della comunità.

Figura 2: Obiettivi dello Sviluppo Sostenibile (SDGs) 2030, Colglazier, (2015).

- L'agenzia degli insegnanti sostiene una partecipazione efficace. All'interno di questo scenario li porta a coltivare l'apprendimento degli studenti e a migliorare l'istruzione (strategie incentrate sugli studenti, differenziazione, raggruppamento flessibile, supporto curricolare); collaborare con il personale scolastico; favorire le connessioni famiglia-scuola-comunità. Si tratta di azioni concrete che rappresentano un punto di partenza significativo da cui gli insegnanti possono utilizzare la loro agenzia per sostenere una partecipazione efficace per tutti gli studenti (Miller, Wilt, Allcock, Kurth, Morningstar & Ruppar, 2020).

REFERENCES

- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143-155.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Burns, D. (2015). How change happens: the implications of complexity and systems thinking for action research. *The Sage Handbook of Action Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 434-445.
- Colglazier, W. (2015). Sustainable development agenda: 2030. *Science*, 349(6252), 1048-1050.
- Cordier, R., Milbourn, B., Martin, R., Buchanan, A., Chung, D., & Speyer, R. (2017). A systematic review evaluating the psychometric properties of measures of social inclusion. *PLoS One*, 12(6), e0179109.
- Ferrari, L., & Sgaramella, T. M. (2020). Training Teachers to Become Effective Life Design 'Agents of Change'. *Careers for Students with Special Educational Needs: Perspectives on Development and Transitions from the Asia-Pacific Region*, 99.
- Fishel, M., & Ramirez, L. (2005). Evidence-based parent involvement interventions with school-aged children. *School psychology quarterly*, 20(4), 371.
- Goleman, J. (2014). Cultural factors affecting behavior guidance and family compliance. *Pediatric dentistry*, 36(2), 121-127.
- Miller, A. L., Wilt, C. L., Allcock, H. C., Kurth, J. A., Morningstar, M. E., & Ruppar, A. L. (2020). Teacher agency for inclusive education: an international scoping review. *International Journal of Inclusive Education*, 1-19.
- Oluremi, F. D. (2015). Attitude of teachers to students with special needs in mainstreamed public secondary schools in southwestern nigeria: the need for a change. *European Scientific Journal*, 11(10).
- Sheridan, S. M., Smith, T. E., Moorman Kim, E., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A meta-analysis of family-school interventions and children's social-emotional functioning: Moderators and components of efficacy. *Review of Educational Research*, 89(2), 296-332.
- Smith, T. E., Reinke, W. M., Herman, K. C., & Huang, F. (2019). Understanding family-school engagement across and within elementary-and middle-school contexts. *School Psychology*, 34(4), 363.
- Sheridan, S. M., Witte, A. L., Holmes, S. R., Wu, C., Bhatia, S. A., & Angell, S. R. (2017a). The efficacy of conjoint behavioral consultation in the home setting: Outcomes and mechanisms in rural communities. *Journal of School Psychology*, 62, 81-101.
- Slee, R., & Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in sociology of Education*, 11(2), 173-192.
- Srivastava, S., John, O. P., Gosling, S. D., & Potter, J. (2003). Development of personality in early and middle adulthood: Set like plaster or persistent change? *Journal of personality and social psychology*, 84(5), 1041.
- Steinmayr, R., Dinger, F. C., & Spinath, B. (2012). Motivation as a mediator of social disparities in academic achievement. *European Journal of Personality*, 26(3), 335-349.
- Suárez-Álvarez, J., Fernández-Alonso, R., & Muñoz, J. (2014). Self-concept, motivation, expectations, and socioeconomic level as predictors of academic performance in mathematics. *Learning and Individual Differences*, 30, 118-123.
- Ramberg, J., & Watkins, A. (2020, January). Exploring inclusive education across Europe: some insights from the European Agency Statistics on Inclusive Education. In *FIRE: Forum for International Research in Education* (Vol. 6, No. 1).
- Tucker-Drob, E. M., & Harden, K. P. (2012). Intellectual interest mediates genex socioeconomic status interaction on adolescent academic achievement. *Child development*, 83(2), 743-757.
- Waitoller, F. R., & Kozleski, E. B. (2013). Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 31, 35-45.
- Wentzel, K. R. (2009). Students' relationships with teachers as motivational contexts.

PARTE II

FONDAMENTI METODOLOGICI



2.1

GUIDE ALLE AZIONI EFFICACI:

Standard, Principi di apprendimento e Strategie

Per porre obiettivi adeguati all'età del nostro gruppo di studenti, seguendo la cultura dei nostri paesi e allineandoci al lavoro svolto a livello internazionale riguardo alla nostra tematica, abbiamo deciso di prendere in considerazione i suggerimenti dati dai reports nazionali e internazionali integrandoli a due insiemi di standard:

Gli standard di apprendimento presentano gli obiettivi e i parametri di riferimento per l'apprendimento degli studenti in ogni ambito disciplinare, creando uniformità e coerenza educative, stabilendo e comunicando le priorità e istituendo un linguaggio comune e una struttura istruttiva di ogni area disciplinare. Essi possono essere considerati come un tentativo di incrementare l'apprendimento fornendo esempi di standard di alta qualità nelle differenti aree del curriculum (Dusenbury, Zadrazil, Mart, Weissberg, 2011).

GUIDA 1: STANDARD NELL'APPRENDIMENTO SOCIO-EMOTIVO E COSTRUZIONE DEL FUTURO

Il modello di standard dell'apprendimento socio-emozionale proposto dall'Illinois (Illinois State Board of Education, 2006) e dall'Australian Blueprint per la Career Development (Consiglio Ministeriale dell'Istruzione, Sviluppo della Prima Infanzia, Gioventù, 2010) sono due modelli che hanno sviluppato standard a sé stanti e completi facendo dello sviluppo positivo una chiara priorità.

I principi guida: Il modello di standard SEL dell'Illinois.

È risaputo che il CASEL offre un modello generale di competenze SEL da implementare. Il lavoro svolto fino ad adesso dal Nucleo Comune degli Standard Statali (Common Core State Standard) rappresenta un'iniziativa che ha coinvolto 42 stati e non ha ancora prodotto un unico modello di standard dell'Apprendimento Socio-Emozionale. Come Dusenbury e i suoi colleghi hanno evidenziato nelle loro indagini riguardanti gli standard SEL degli stati, l'Illinois è il primo paese che ha iniziato a sviluppare un modello, e quest'ultimo è considerato uno dei più completi del K-12 (Consiglio di Stato d'Istruzione dell'Illinois, 2006).

Gli standard del modello dell'Illinois sono strutturati in tre grandi obiettivi per ogni grado scolastico, dalla scuola dell'Infanzia alla scuola Secondaria di secondo grado. Per il secondo ciclo della scuola Primaria di primo grado, ogni obiettivo include 3 o 4 standard fino ad un totale di 10, e due descrittori di performance per ogni standard per un massimo di 20 (Figura 1).

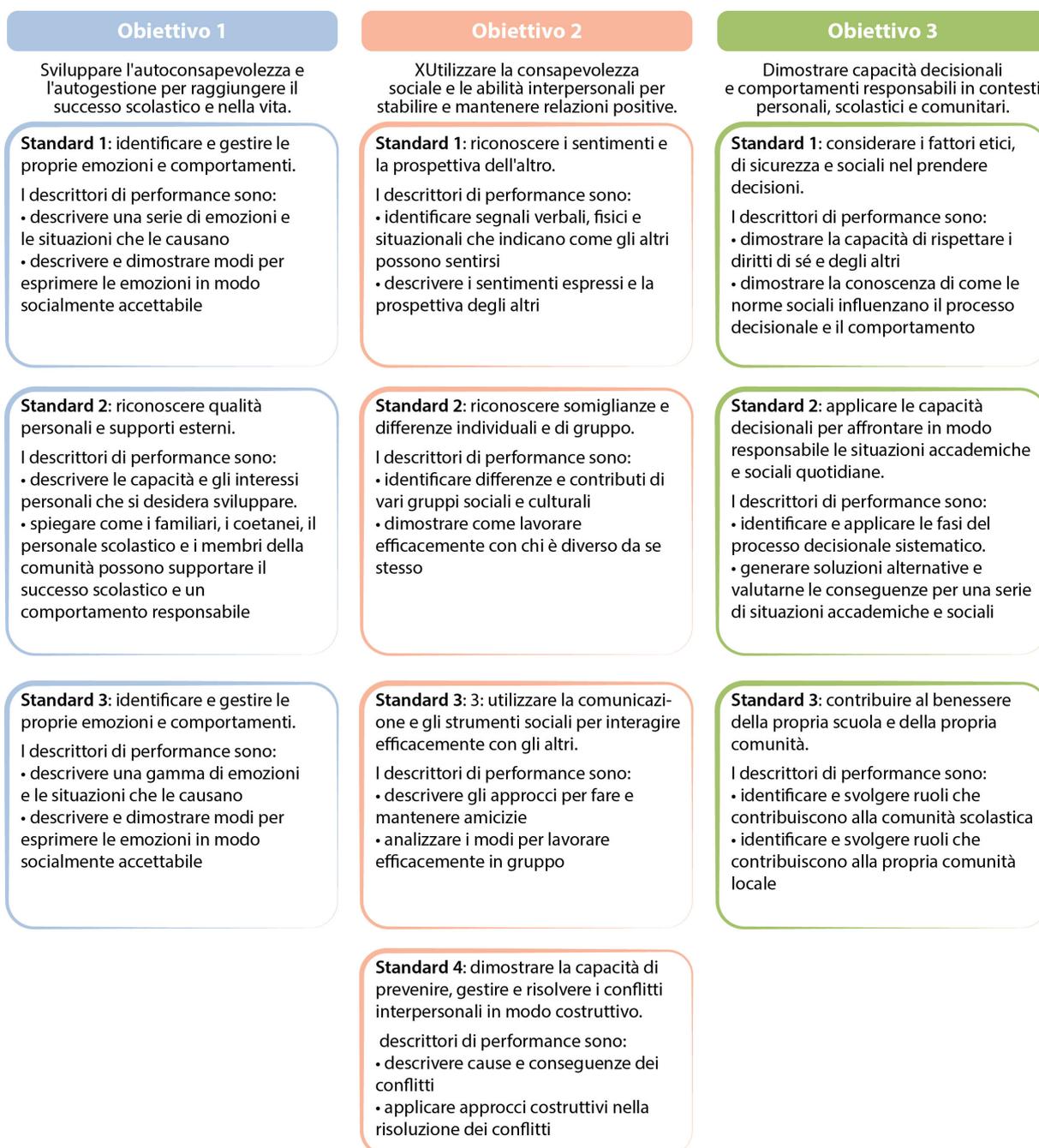


Figura 1. Obiettivi elementari superiori, Consiglio di Stato dell'istruzione dell'Illinois (2006)

I principi guida: l'Australian Blue Print for Career Development

Una seconda serie di standard che abbiamo deciso di presentare, proviene dall'Australian Blueprint, un documento che include un insieme di competenze usate per promuovere una crescita positiva e preparare al lavoro e alla vita adulta.

Le competenze sono suddivise in tre aree significative:

Gestione personale

Apprendimento e esplorazione lavorativa

Costruzione della vita e del lavoro/Costruzione della carriera

Le competenze appropriate per i bambini della scuola primaria sono descritte al Livello 1 (Figura 2). Le competenze attribuite alla Gestione Personale sono particolarmente appropriate per gli obiettivi di PSsmile. Essi, infatti, si concentrano sullo sviluppo dell'autocoscienza e includono la comprensione di attributi e atteggiamenti, la costruzione di relazioni interpersonali positive, e il riconoscimento della crescita e del cambiamento come parte della vita umana.

COMPETENZE	FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4
Area A: Gestione personale				
1 costruire e mantenere una concezione positiva di sé	1.1 costruire una concezione positiva di sé mentre si riscopre la propria influenza su sé stessi e sugli altri	1.2 costruire un concetto di sé positivo e comprenderne l'influenza sulla vita, sull'apprendimento e sul lavoro	1.3 sviluppare le abilità per mantenere una positiva concezione di sé	1.4 migliorare le abilità nel mantenere un positivo concetto di sé
2 interagire positivamente ed efficacemente con gli altri	2.1 sviluppare abilità per la costruzione di positive relazioni nella vita	2.2 sviluppare abilità aggiuntive per la costruzione di positive relazioni nella vita	2.3 sviluppare abilità per la costruzione di positive relazioni nella vita e nel lavoro	2.4 migliorare le abilità per la costruzione di positive relazioni nella vita e nel lavoro
3 cambiare e crescere durante la vita	3.1 scoprire che il cambiamento e la crescita fanno parte della vita	3.2 imparare a rispondere al cambiamento e alla crescita	3.3 imparare a rispondere al cambiamento che colpisce il tuo benessere	3.4 sviluppare strategie per una risposta positiva ai cambiamenti della vita e del lavoro

Figura 2. Livello 1, Australian Blue Print for Career Development, Consiglio ministeriale per l'istruzione (2010).

Gli standard di apprendimento sono dichiarazioni su ciò che gli studenti dovrebbero sapere ed essere in grado di fare a seguito del percorso educativo. Entrambi i modelli di standard sviluppano un quadro importante per l'insegnamento e la pratica, con l'obiettivo di "integrare pensiero e sentimento per vivere in modo più efficace" (Australian Blue Print for Career Development, 2010) sottolineando come l'intersecazione tra i diversi domini supporti l'apertura verso obiettivi e scelte future.

GUIDA 2: CONSIDERARE LA DIVERSITÀ NEL CONTESTO DI APPRENDIMENTO

L'Universal Design for Learning (UDL) può essere definito come un approccio educativo o una filosofia avente l'obiettivo di soddisfare le esigenze della diversità negli ambienti di apprendimento, suggerendo materiali, tecniche e strategie didattiche flessibili a supporto degli educatori. Utilizzando l'UDL, gli insegnanti progettano in modo proattivo Figura 2. Livello 1, Australian Blueprint for Career Development (2010) un curriculum che risponda alle esigenze della più ampia varietà di utenti, riducendo la necessità di costose, dispendiose e successive modifiche. (Rose & Gravel, 2010).

I principi guida: Universal Design for Learning

Per specificare i tre principi fondamentali, CAST (2018a) ha pubblicato le linee guida dell'Universal design for learning (UDL) in versione 2.2. Lo schema presentato di seguito fornisce una rappresentazione visiva delle linee guida ed esplora ciascun argomento con ulteriori dettagli.



Figura 3: CAST (2018a). Linee guida sul design universale per l'apprendimento versione 2.2. Wakefield, MA

I principi guida:

In linea con la definizione dell'approccio di CAST (2018b), tre principi generali guidano l'attuazione dell'UDL:

Il PERCHÈ dell'apprendimento *Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento*

Poiché gli studenti differiscono notevolmente nei modi in cui possono essere coinvolti o motivati ad apprendere, è necessario fornire più opzioni per il coinvolgimento; alcuni studenti potrebbero essere attratti dalle novità, mentre altri potrebbero preferire una routine e una struttura prevedibili. Garantire più mezzi di coinvolgimento attiverà neurologicamente reti affettive che possono migliorare il risultato dell'esperienza di apprendimento.

Nel nostro programma...

utilizzare situazioni di vita reale per riflettere ed entrare nel dialogo è una delle strategie per incrementare il coinvolgimento. Il coinvolgimento di operatori sanitari provenienti da contesti diversi è un altro elemento chiave per l'impegno della diversità nel programma PS SMILE.

Il COSA dell'apprendimento *Fornire molteplici mezzi di espressione d'azione*

Gli studenti possono differire nei modi in cui percepiscono e comprendono le informazioni presentate; alcuni studenti possono avere disabilità sensoriali o preferenze (ad es. cecità o sordità), altri possono presentare difficoltà di apprendimento (ad es. dislessia), differenze linguistiche o culturali. Nessun tipo di rappresentazione è ottimale per un particolare tipo di contenuto e non esiste un mezzo di rappresentazione ideale che si adatti a tutti gli studenti o a tutti i tipi di apprendimento. È essenziale fornire opzioni per la rappresentazione del contenuto, poiché questo attiverà neurologicamente reti di riconoscimento che attiveranno ulteriormente l'esperienza di apprendimento.

Nel nostro programma...

testi, fumetti, video e musica sono alcuni dei molteplici modi utilizzati per rappresentare e presentare i contenuti più rilevanti, in modo che vengano affrontate esigenze diverse.

Il COME dell'apprendimento *Fornire molteplici mezzi di espressione d'azione*

Molto probabilmente, diversi studenti stanno in classe nelle modalità in cui si possono muovere in un ambiente di apprendimento e sperimentare ed esprimere ciò che sanno. Ad esempio, alcuni individui possono avere difficoltà ad esprimersi parlando (ad esempio, qualcuno con un problema di linguaggio motorio), mentre altri possono avere difficoltà con l'espressione scritta (ad esempio, una persona con un disturbo del linguaggio). Non esiste un mezzo di espressione ottimale per tutti gli studenti. Fornire diverse opzioni per l'espressione dell'azione è essenziale e attiverà reti neurologiche e strategiche con un impatto positivo sull'apprendimento.

Nel nostro programma...

i bambini possono esprimere il loro apprendimento in dialoghi, con testi scritti e anche creando diversi progetti artistici. Tutte queste opzioni di coinvolgimento facilitano la partecipazione della diversità degli studenti in classe.

Quando si riflette sui tre principi dell'approccio UDL, può essere interessante pensare a questi ultimi come un GPS (ovvero, il sistema di posizionamento globale dell'auto) il quale supporta l'insegnante nel capire dove si trova lo studente e come condurlo in modo flessibile verso la destinazione prevista. Rose e Gravel (2010) usano questa analogia paragonando il processo di apprendimento ad un viaggio; alla fine del viaggio, il narratore GPS annuncerà: "Sei arrivato". Forse non hai preso esattamente la strada che ti aspettavi... Forse hai dovuto girovagare per un po' finché non hai trovato la strada giusta... Ma alla fine sei arrivato alla meta che ti aspettavi, con il giusto appoggio.

I principi UDL dovrebbero essere utilizzati in questo modo flessibile e dinamico, supportando ogni studente con le strategie appropriate per trovare la sua strada e co-creare il suo apprendimento.

...Tuttavia, l'utilizzo dell'approccio UDL non significa che gli adattamenti individuali e la differenziazione pedagogica non saranno più necessari o accettabili per rispondere meglio alle molteplici esigenze dei diversi studenti; come verrà esplorato ulteriormente nel capitolo, le linee guida UDL sono un modo flessibile di implementare principi che condurranno a un'esperienza di apprendimento più universale..

GUIDA 3: STRATEGIE PER UN APPRENDIMENTO EFFICACE

Quando si pianifica un'esperienza di apprendimento, l'uso "fin dall'inizio" delle linee guida UDL sarà utile per affrontare le esigenze dei diversi studenti in modo più efficace nel gruppo; nessun gruppo è omogeneo o ha un metodo di apprendimento ottimale, quindi non è realistico pianificare il processo di apprendimento pensando a uno studente medio o avendo una norma come riferimento.

I principi guida:

Durante l'implementazione delle attività di apprendimento, può essere importante pensare in modo più specifico alle strategie che verranno utilizzate. Weinstein e Sumeracki (2018) suggeriscono sei strategie per un apprendimento efficace, supportate dalla Psicologia Cognitiva.

Tutte le strategie seguenti possono essere considerate altamente rilevanti perché vi sono evidenze a sostegno della

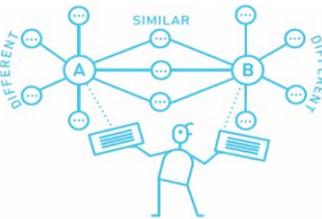
psicologia cognitiva e della scienza dell'apprendimento, inoltre hanno prove convergenti da studi di laboratorio controllati, studi in classe e uso pratico delle strategie in educazione (Pomerance, Greenberg & Walsh , 2016).

I PRINCIPI IN AZIONE

Come definito dagli autori di The Learning Scientists Project (Weinstein & Sumeracki, 2018), queste strategie sono:

ELABORAZIONE

Descrivere e spiegare le idee in modo dettagliato, stabilire relazioni tra idee diverse e collegarle alle proprie esperienze e ai propri ricordi.



*Durante l'utilizzo delle attività di PSsmile puoi...
... descrivere le abilità e gli argomenti che vengono esplorati in modo approfondito, collegandosi a situazioni specifiche dalle esperienze dello studente o del gruppo.*

PRATICA DI RECUPERO

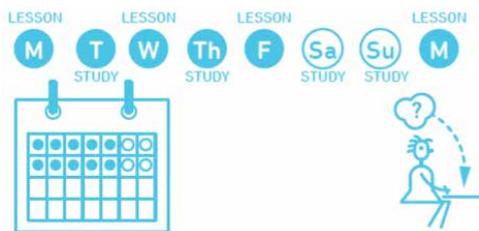
Fare lo sforzo di riportare alla mente le idee e i contenuti appresi, evocare informazioni e dettagli specifici e successivamente verificarne l'accuratezza.



*Durante l'utilizzo delle attività di PSsmile puoi...
... usare le schede flash suggerite con il gruppo, cercando di richiamare informazioni dettagliate acquisite da un'attività precedente e verificando successivamente l'accuratezza dei tuoi appunti.*

PRATICA DISTANZIATA

La pianificazione del lavoro si è diffusa nel tempo; è meglio lavorare su un argomento per cinque ore durante una settimana, piuttosto che studiarlo per cinque ore nello stesso giorno.



*Durante l'utilizzo delle attività di PSsmile puoi...
... diffondere l'esplorazione di un contenuto specifico (ad esempio, identificare le proprie emozioni) nel tempo, invece di passare attraverso l'intero contenuto in modo intensivo in una lunga sessione.*

ESEMPI CONCRETI

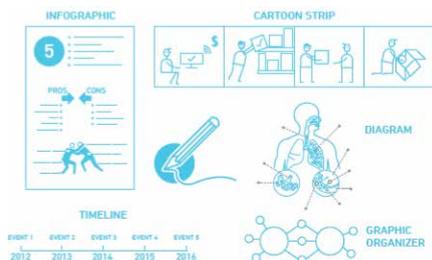
Usare esempi specifici e concreti per spiegare le idee più astratte e complesse, fare collegamenti tra idee ed esempi e chiedere agli studenti di condividere i propri esempi.



*Durante l'utilizzo delle attività di PSsmile puoi...
... Usare gli esempi suggeriti nel manuale, chiedere agli studenti di pensare a degli esempi, cercare altri esempi su Internet...*

DOPPIA CODIFICA

Combinazione di parole (informazioni verbali) con elementi visivi, come infografiche, diagrammi, organizzatori grafici o timeline. Si può fare anche al contrario; guarda una immagine e spiega il contenuto con parole tue.



Durante l'utilizzo delle attività di PSsmile puoi...

...disegnare un'espressione facciale per facilitare l'apprendimento dei nomi delle diverse emozioni

INTERLASCIANDO

Passare da un argomento all'altro mentre si esplorano i contenuti, non studiare la stessa idea troppo a lungo e ripassare le idee per consolidare l'apprendimento e fare collegamenti.



Durante l'utilizzo delle attività di PSsmile puoi...

... utilizzare attività di diversi domini quando si implementa il programma, passando da un argomento all'altro.

Le sei strategie chiave sono molto flessibili, il che significa che possono essere utilizzate in modi diversi e in diverse situazioni di apprendimento.

... Tuttavia, questo significa anche che non sono prescrittivi e non è garantito che "funzioneranno sempre". Una chiara comprensione delle strategie e del loro funzionamento può aiutare gli educatori e gli studenti; il primo, sarà in grado di utilizzare efficacemente le strategie nelle proprie classi e il secondo potrebbe imparare a infonderle nelle proprie sessioni di studio e apprendimento autonomo (Weinstein & Sumeracki, 2018).

LE NOSTRE LENTI

Approcci recenti mostrano una visione completa del successo scolastico e della vita che comprende molteplici domini dello sviluppo degli studenti, incluso lo sviluppo sociale ed emotivo (Pomerance, Greenberg & Walsh, 2016) e come gli obiettivi e le scelte possano cambiare quando prendiamo in considerazione diverse dimensioni.

L'importanza di un approccio orientato al futuro e integrato è proposta nei modelli standard presentati, sottolineando l'importanza di guardare agli obiettivi presenti e futuri e di intraprendere un approccio positivo, sottolineando il ruolo del processo decisionale nei domini e in tutte le attività proposte.

Le scuole possono essere viste come un luogo ideale per fornire a tutti attività di apprendimento progettate per aiutarli a raggiungere le loro migliori possibilità di leadership, vite felici, sane e indipendenti, a raggiungere il loro potenziale di carriera unico. (Patton & McMahon, 2015).

Gli standard sono un elemento di un approccio coordinato a un'istruzione efficace che include: obiettivi e benchmark educativi chiari e appropriati, curricula basati sull'evidenza e istruzioni per raggiungere tali obiettivi e lo sviluppo professionale degli insegnanti per supportare un'istruzione di alta qualità (Dusenbury, Zadzrazil, Mart, Weissberg, 2011).

Ciò che è interessante e rilevante da portare in PSsmile, è che ogni competenza è descritta in termini di: conoscenze da acquisire, abilità da applicare in numerose situazioni, personalizzazione e riflessione, nonché agire e mettere in pratica nuove conoscenze e abilità.

Approcci recenti mostrano una visione completa del successo scolastico e della vita che comprende molteplici domini dello sviluppo degli studenti, incluso lo sviluppo sociale ed emotivo (Pomerance, Greenberg & Walsh, 2016) e come gli obiettivi e le scelte possano cambiare quando prendiamo in considerazione diverse dimensioni.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI PRINCIPALI

CAST (2018b). Universal design for learning guidelines version 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>

Dusenbury, L. A., Newman, J. Z., Weissberg, R. P., Goren, P., Domitrovich, C. E., & Mart, A. K. (2015). The case for preschool through high school state learning standards for SEL. *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, 532-548.

Dusenbury, L., Calin, S., Domitrovich, C., & Weissberg, R. P. (2015). What Does Evidence-Based Instruction in Social and Emotional Learning Actually Look Like in Practice? A Brief on Findings from CASEL's Program Reviews. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*.

Dusenbury, L., Zadrazil, J., Mart, A., & Weissberg, R. (2011). State learning standards to advance social and emotional learning. CASEL, Chicago. <https://static1.squarespace.com/static/56acc1138a65e2a286012c54/t/57d06aaef7e0ab4e5fecc437/1473276590323/Retrieval+Practice.pdf>

Illinois State Board of Education (2006). *Social emotional learning standards: Goals 1, 2, and 3*. Chicago: Author.

Patton, W., & McMahon, M. (2015). The systems theory framework of career development: 20 years of contribution to theory and practice. *Australian Journal of Career Development*, 24(3), 141-147.

Pomerance, L., Greenberg, J., & Walsh, K. (2016). *Learning about Learning: What Every New Teacher Needs to Know*. National Council on Teacher Quality.

Rose, D. H., & Gravel, J. W. (2009). Getting from here to there: UDL, global positioning systems, and lessons for improving education. *A policy reader in universal design for learning*, 5-18.

Weinstein, Y. & Smith, M. Learn to study using... concrete examples. Use specific examples to understand concrete ideas. Retrieved on 16, June 2020. <https://static1.squarespace.com/static/56acc1138a65e2a286012c54/t/57d06af1f7e0ab4e5fecc89c/1473276657495/Concrete+Examples.pdf>

Weinstein, Y. & Smith, M. Learn to study using... dual coding. Combine words with visuals. Retrieved on 16, June, 2020 <https://static1.squarespace.com/static/56acc1138a65e2a286012c54/t/57d06b02f7e0ab4e5fecc96e/1473276674780/Dual+Coding.pdf>

Weinstein, Y. & Smith, M. Learn to study using... elaboration. Explain and describe ideas with many details. Retrieved on 16, June 2020. <https://static1.squarespace.com/static/56acc1138a65e2a286012c54/t/57d06abff7e0ab4e5fecc563/1473276607928/Elaboration.pdf>

Weinstein, Y. & Smith, M. Learn to study using... interleaving. Switch between ideas while you study. Retrieved on 16, June 2020. <https://static1.squarespace.com/static/56acc1138a65e2a286012c54/t/57d06ad3f7e0ab4e5fec-c63a/1473276627898/Interleaving.pdf>

Weinstein, Y. & Smith, M. Learn to study using... retrieval practice. Practice bringing information to mind. Retrieved on 16, June 2020 from

Weinstein, Y. & Smith, M. Learn to study using... spaced practice. Space out you are studying over time. Retrieved on 16, June 2020. <https://static1.squarespace.com/static/56acc1138a65e2a286012c54/t/57d06a99f7e0ab4e5fecc328/1473276569668/Spaced+Practice.pdf>

Weinstein, Y., Sumeracki, M., & Caviglioli, O. (2018). *Understanding how we learn: A visual guide*. Routledge.

Weissberg, & T.P. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning*. New York: Guilford Press

2.2

INNOVAZIONE E TECNOLOGIA NELL'APPRENDIMENTO SOCIO-EMOTIVO

I numerosi vantaggi del SEL (ad es., maggiori possibilità di successo scolastico e lavorativo, ridotto disagio emotivo, ridotto rischio di problemi comportamentali, miglioramento degli ambienti scolastici, ecc.) stanno iniziando a essere riconosciuti da un numero sempre maggiore di insegnanti (Fischer & Stacy, 2017 ; Bhalla, 2019). Questo può iniziare dalla scuola, ma di certo non finisce qui!

Poiché coinvolge un campo d'azione così ampio, i curricula SEL necessitano di strumenti nuovi e specifici per aiutarli a superare queste e altre carenze. Se applicata con saggezza, la tecnologia può essere un utile alleato nella progettazione di quegli strumenti. All'interno di questo capitolo verranno mostrati alcuni dei vantaggi che la tecnologia potrebbe fornire al SEL, verranno presentati alcuni esempi e alcune soluzioni innovative attualmente studiate, e verrà anche brevemente introdotta l'App PSsmile Mobile, il suo scopo, le funzioni e componenti.

LE RADICI, I PRINCIPALI STUDI E LE AZIONI DI RICERCA

Nati dal recente interesse e dal riconoscimento dell'importante ruolo svolto dalle abilità non cognitive nel processo di apprendimento degli studenti di tutte le età (dalla scuola materna all'istruzione superiore), i programmi di apprendimento socio-emotivo (SEL) sono ora in forte espansione, poiché sempre più paesi stanno includendo le competenze sociali ed emotive (SEC) nelle loro strategie educative nazionali (Cefai, Bartolo, Cavioni, Downes, 2018) e le organizzazioni internazionali, come l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) e il World Economic Forum (WEF), ne stanno promuovendo la diffusione (OCSE, 2015; WEF, 2016).

Pur essendo in una fase iniziale, non mancano ricerche che affrontino il rapporto tra SEL e tecnologie. Ciò manifesta una nuova tendenza nell'uso delle tecnologie educative (ed-tech), volte ad ampliare il loro raggio d'azione, fornire più supporto agli insegnanti e innovare l'esperienza scolastica.

Per quanto riguarda il SEL, un'immagine lucida dello stato dell'arte attuale è fornita da Stern e colleghi che, dopo aver presentato un resoconto storico delle riflessioni che hanno accompagnato lo sviluppo tecnologico e l'emergere degli studi SEL, hanno suddiviso le tecnologie adottate per SEL in tre categorie: Stabilito, Emergente, Futuro (Stern, Harding, Holzer, Elbertson, 2015).

Tecnologie stabilite	Tecnologie emergenti	Tecnologie future
Formazione integrativa online: - Webinar - Podcast - Videoconferenze	Sviluppo professionale online: - Certificazione/badge In loco/online	Videogiochi e app mobili incentrati su SEL
Materiali di supporto supplementari online: - Biblioteche online - Supporto software - Forum di - discussione online - Blog/microblog	Comunità di apprendimento online per insegnanti: - Sistemi di gestione dell'apprendimento mobile o piattaforme di collaborazione - Video coaching a distanza - Librerie video o podcast (che mostrano le migliori)	Centri di simulazione (per docenti e studenti): - Avatar - Agenti incarnati - Sensori multimodali - Biofeedback
	Comunità di apprendimento online per studenti: - Sistemi di gestione dell'apprendimento mobile o piattaforme di collaborazione - Librerie video o podcast	Materiali di supporto supplementari online: - Biblioteche online - Supporto software - Forum di discussione online - Blog/microblog - Social media
	Tecnologia di apprendimento adattivo	
	Giochi online e app mobili incentrati su	

Figura 1. Tecnologie consolidate, emergenti e future per le applicazioni SEL. Tabella adattata da Stern et al. (2015)

Morganti e colleghi hanno ulteriormente sviluppato questa divisione tripartita concentrandosi sull'attuale campo di applicazione di queste tecnologie (Morganti, Pascoletti, Signorelli, 2016). Hanno trovato 4 possibili applicazioni per il dominio SEL:

• Formazione degli insegnanti

Gli insegnanti spesso faticano a trovare spazio tra curricula sovraffollati, piani di lezione e poco tempo; per loro, introdurre una formazione specifica e includere il SEL nelle loro classi può diventare una vera sfida. La gestione delle abilità sociali ed emotive per un insegnante svolge un ruolo chiave nella creazione di un ambiente di classe sicuro e di supporto, nell'impostazione del tono della classe attraverso lo sviluppo di relazioni con e tra gli studenti, nel fornire chiare aspettative di comportamento e obiettivi di apprendimento, nell'incoraggiare comportamenti prosociali e nell'essere un buon modello di comunicazione rispettosa e positiva (Jennings & Greenberg, 2009). Per questo motivo, le odierne ICT (Information and Communication Technologies) possono fornire un grande aiuto nell'erogazione di corsi veloci e facilmente accessibili. Esistono numerosi esempi di corsi SEL erogati tramite webinar, formazione video, lezioni sincrone/asincrone, risorse online e molti altri strumenti. Il corso e-learning di PSsmile può essere considerato un esempio delle possibilità sopra citate.

• Supporto all'implementazione didattica delle attività SEL a scuola

Secondo Morganti e colleghi, il curriculum del CASEL "RULER" fornisce un interessante esempio di supporto tecnologico per l'implementazione delle attività SEL a scuola, in quanto offre una piattaforma di apprendimento basata sul web volta a supportare e creare una comunità di insegnanti interessati all'adozione di SEL (Morganti et

al., 2016). Passando attraverso il portale "RULER", gli insegnanti iniziano frequentando una formazione introduttiva e, successivamente, sono continuamente supportati dai loro formatori durante l'attuazione delle attività di SEL, fornendo un feedback prezioso sia agli insegnanti che ai formatori stessi. In questo modo, la tecnologia può anche aiutare a superare le sfide condivise tra i curricula esistenti, come il supporto per l'apprendimento fuori sessione, il coinvolgimento dei genitori e il feedback per gli sviluppatori dei curricula (Slovak, Bahrach, Fitzpatrick, 2015). Un altro modo interessante in cui le tecnologie possono favorire l'inclusione di SEL nelle attività scolastiche è incorporare nello stesso strumento l'insegnamento di "competenze fondamentali" (es. alfabetizzazione, scienze, matematica, ecc.) e SEC (WEF, 2016). Un buon esempio potrebbe essere il Web-based Inquiry Science Environment (WISE - <https://wiseeducation.org/>), un framework multidisciplinare online che fornisce curricula personalizzabili e include lo sviluppo di SEC, consentendo agli studenti di condurre esperimenti scientifici.

• **Promozione delle SEC degli alunni (e dei genitori) al di fuori delle scuole**

Altre sfide a volte evidenziate nei curricula di SEL sono la loro difficile applicabilità in contesti reali (Slovak et al., 2015). Ciò che si percepisce è che i programmi SEL sono più focalizzati sul trasferimento di conoscenze piuttosto che sullo sviluppo delle competenze. Gli esercizi socio-emotivi al di fuori dell'orario scolastico potrebbero essere di grande aiuto e potrebbero essere forniti da videogiochi e app mobili. Ad esempio, nei negozi di telefonia mobile, ci sono diversi esempi di app e giochi progettati per insegnare esercizi di autogestione (Gillespie, 2018). Tuttavia, la maggior parte di queste applicazioni non copre l'intera gamma delle categorie SEL (autoconsapevolezza, consapevolezza sociale, autogestione, capacità relazionali, processo decisionale responsabile) e lasciano fuori i genitori, che, come abbiamo visto prima, devono essere più inclusi nelle attività e istruiti su SEL e SEC insieme a studenti e insegnanti. PSmile Mobile App mira proprio ad affrontare questo problema.

• **Valutazione delle SEC**

L'ultimo campo di applicazione riguarda la valutazione delle competenze acquisite da studenti o altri tirocinanti. Esistono già alcuni esempi di protocolli e linee guida su come valutare le competenze socio-emotive (EAP-SEL e How one Feel [HOF]) e il loro trasferimento dal formato fisico a quello digitale ha il potenziale per diffonderle ulteriormente e velocizzare il processo di valutazione automatizzandolo.

Il rapporto del World Economic Forum (WEF), nel 2016, includeva quelle tecnologie all'avanguardia che potrebbero svolgere un ruolo importante per SEL nel prossimo futuro. Sono i seguenti: Dispositivi indossabili, App all'avanguardia, Realtà virtuale, Analisi avanzata e apprendimento automatico, Computing affettivo.

UNA APP PER PSSMILE

Tenendo conto delle suddette carenze e delle possibilità offerte dall'enorme versatilità dei dispositivi tecnologici, nell'ambito del progetto europeo Socio-emotional Capacity Building in Primary Education (PSmile – 2019-1-LT01-KA201-060710)

L'app è disponibile gratuitamente sul sito web del progetto (www.PSmile.emundus.eu) e fornisce un programma di 5 settimane volto a sviluppare le abilità socio-emotive target.

www.PSmile.emundus.eu

L'app è stata progettata per fornire formazione agli adulti, sia per i genitori che per gli insegnanti, che hanno le proprie sezioni e attività dedicate, poiché svolgono ruoli diversi e specifici nello sviluppo socio-emotivo dei bambini. L'app include una grande quantità di esercizi quotidiani, una spiegazione completa e accurata del background teorico su cui si basa il SEL, infografiche che mostrano i progressi compiuti dagli utenti e un questionario per il feedback, che fornisce dati rilevanti per la ricerca e l'opportunità di migliorare l'app, rendendola più adatta agli utenti. Le attività incluse nell'app sono divise in due categorie: base e avanzate. Questa divisione è stata adottata per accompagnare lo studente durante l'intero corso, costruendo le sue abilità socio-emotive in modo incrementale, che si adatta alle esigenze del tirocinante.

LE NOSTRE LENTI

La tecnologia può fornire un supporto sostanziale per l'implementazione e il miglioramento del SEL, sia all'interno che all'esterno della scuola.

PSmile Mobile App come opportunità per applicare le tecnologie più utilizzate all'interno di SEL, rappresentando una valida soluzione per quei problemi che sono stati spesso indicati nei curricula SEL. In conclusione, ciò che emerge è un quadro vivido di numerose opportunità per superare quei problemi che hanno frenato l'adeguata attuazione e diffusione di SEL, fornendo scorci dei prossimi cambiamenti che potrebbero plasmare l'istruzione nel prossimo futuro.

L'app avrà un impatto nella sensibilizzazione degli adulti sull'importanza del SEL. Diffondendo le conoscenze

teoriche di SEL e sviluppando SEC tra genitori e insegnanti, questi due importanti gruppi non saranno più trascurati come in passato in progetti internazionali e iniziative (inter)nazionali (Ferrari, Sgaramella, Drășutè, 2020).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI PRINCIPALI

Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). Skills for social progress: The power of social and emotional skills. OECD Publishing.

World Economic Forum. (2016, March). New vision for education: Fostering social and emotional learning through technology. Geneva: World Economic Forum.

Fischer, S. N. (2017). Teacher perceptions of the social emotional learning standards.

Lemieux, R. M. (2020). Teacher Perceived Social-Emotional Teaching Practices in Eighth Grade ELA Classrooms: A Descriptive Study (Doctoral dissertation, Tarleton State University).

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The future of children*, 137-155.

Jennings, P. A. (2011). Promoting teachers' social and emotional competencies to support performance and reduce burnout. *Breaking the mold of pre-service and inservice teacher education: Innovative and successful practices for the 21st century*, 133-143.

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.

Roy, M., & Giraldo-García, R. (2018). The Role of Parental Involvement and Social/Emotional Skills in Academic Achievement: Global Perspectives. *School Community Journal*, 28(2), 29-46.

Slovák, P., Gilad-Bachrach, R., & Fitzpatrick, G. (2015, April). Designing social and emotional skills training: The challenges and opportunities for technology support. In *Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 2797-2800).

Stern, R. S., Harding, T. B., Holzer, A. A., & Elbertson, N. A. (2015). Current and potential uses of technology to enhance SEL: what is now and what's next. *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, 516-531.

Morganti, A., Pascoletti, S., & Signorelli, A. (2016). For an inclusive education: the innovative challenge of technologies for social emotional learning. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 16(3), 52-66.

Main, K. (2018). Walking the talk: Enhancing future teachers' capacity to embed social-emotional learning in middle years classrooms. *Education Sciences*, 8(3), 143.

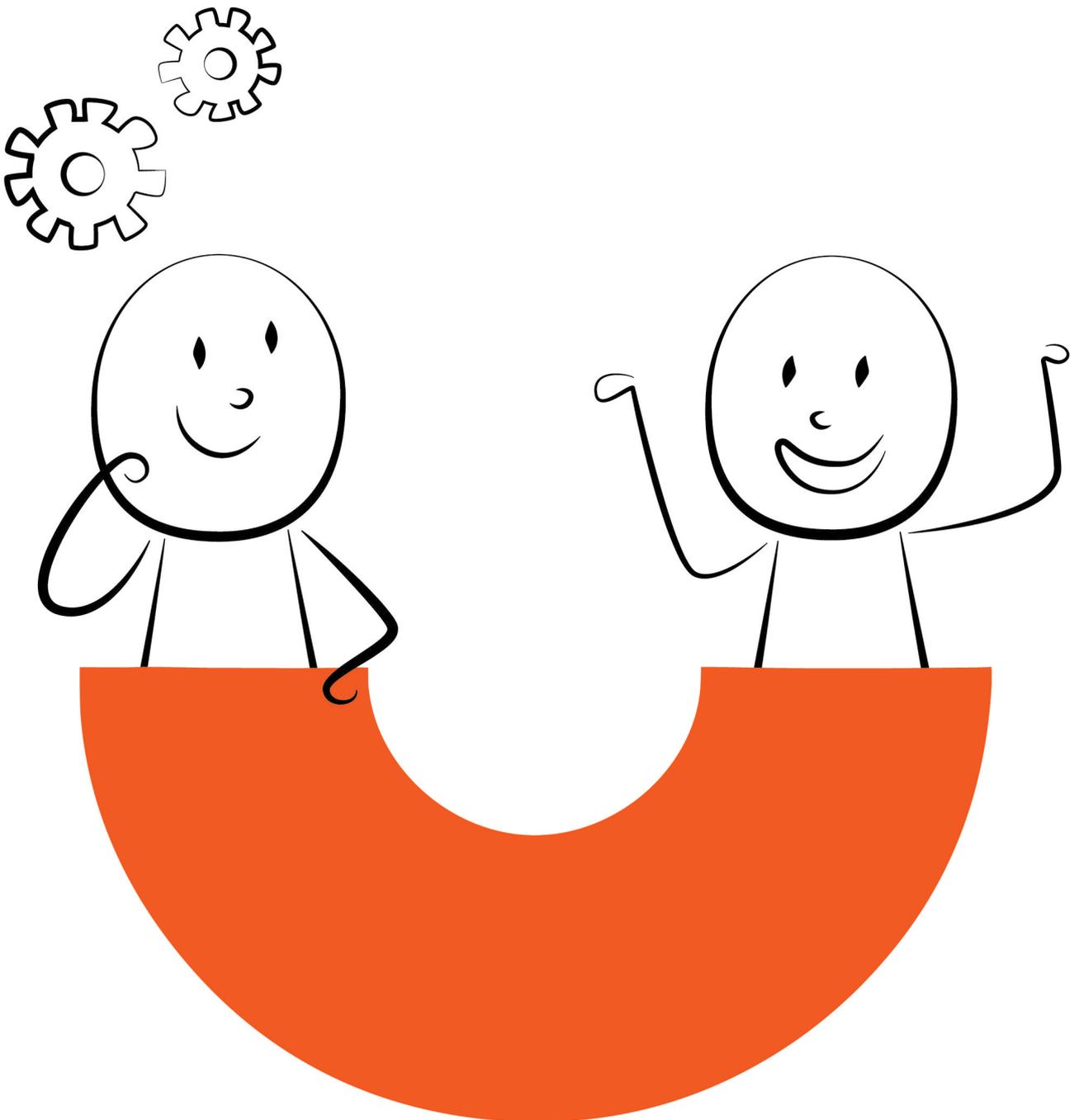
Gillespie, C. (2018). 10 apps to help kids control their emotions, Mashable. <https://mashable.com/article/apps-kids-mindfulness-control-emotions/?europa=true>

Slovák, P., & Fitzpatrick, G. (2015). Teaching and developing social and emotional skills with technology. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*, 22(4), 1-34.

Ferrari, L., Sgaramella, T.M., Drășutè, V. (2020). Challenges and opportunities for Social and Emotional Capacity Building: suggestions for educational contexts from Pssmile Erasmus+ project. *The Future of Education 10th Edition*, online. June 19th 2020.

PARTE III

II CURRICULUM



3.1 | LA STRUTTURA DEL CURRICOLO

DEFINIRE I DOMINI CON LE NOSTRE LENTI

Gli obiettivi del curriculum sono stati sviluppati considerando i principali suggerimenti provenienti da studi di ricerca internazionali e approcci teorici sia nei contenuti che nei metodi adottati. La figura 1 fornisce una rappresentazione visiva sintetica dei domini considerati.

Più in dettaglio, per ogni dominio possiamo identificare il focus nelle attività:

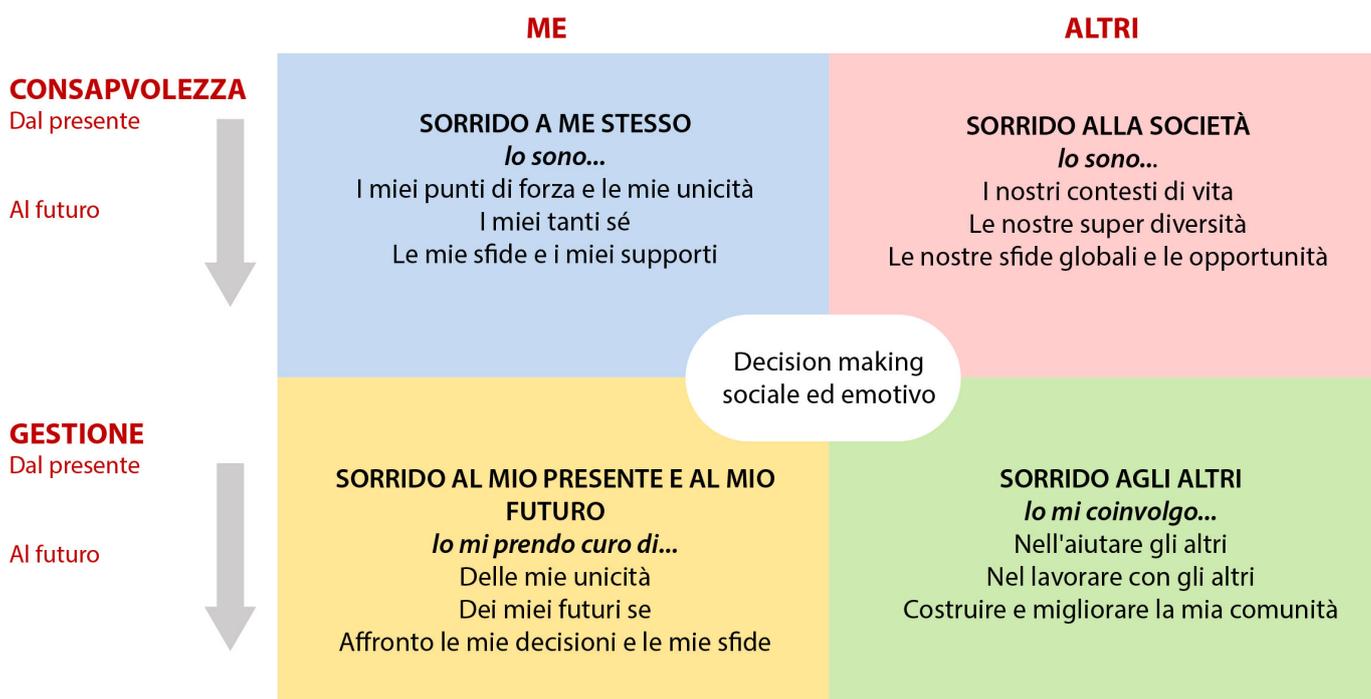


Figure 1: Gli obiettivi del Curriculum

AUTOCONSAPEVOLEZZA: SORRIDO A ME STESSO E A ME STESSA

Obiettivi delle attività didattiche: promuovere la conoscenza delle caratteristiche e dei punti di forza di ogni bambino e bambina come aspetti fisici, preferenze, interessi, sogni, speranza, ottimismo, coraggio che sono inclusi in una mentalità positiva e il ruolo che svolgono nella vita delle persone.

Focus: Esplorare e sviluppare idee multiple e la percezione di componenti multidimensionali (sociali ed emozionali) del Sé e concentrarsi su possibili effetti e sui possibili percorsi per lo sviluppo del Sé così come sulle risorse contestuali come genitori, insegnanti, amici.

GESTIONE DEL SE': SORRIDO AL MIO PRESENTE E AL MIO FUTURO

Obiettivi delle attività didattiche: promuovere lo sviluppo di strategie sociali ed emotive che ogni bambino e bambina potrebbe usare per presentare se stesso e per descrivere aspetti positivi agli altri.

Focus: apprendimento di strategie su come trovare nuovi modi di pensare e sentire se stessi; pianificazione di strategie per raggiungere obiettivi e prendere decisioni che migliorino la crescita e le capacità personali.

CONSAPEVOLEZZA SOCIALE: SORRIDO ALLA SOCIETÀ' 4.0

Obiettivi delle attività didattiche: promuovere una maggiore conoscenza degli aspetti sociali ed emotivi nei contesti e negli ambienti attuali che i bambini e le bambine frequentano e che potrebbero essere rilevanti nella loro vita adulta.

Focus: conoscere i molteplici aspetti, sia emotivi che cognitivi, che contribuiscono a definire le persone nel contesto e negli ambienti e come questo influenza il pensiero e i sentimenti; identificare i cambiamenti e le opportunità che nella nostra società sono considerati rilevanti per diventare cittadini del mondo.

GESTIONE DEGLI ALTRI: **SORRIDO AGLI ALTRI**

Obiettivi delle attività didattiche: sviluppare abilità sociali ed emotive per promuovere relazioni positive con gli altri in molteplici contesti per partecipare attivamente alle comunità inclusive attuali e future; sviluppare la conoscenza di obiettivi sostenibili.

Focus: esplorare e sviluppare la reciprocità dei modi di pensare, sentire e interagire, trovando strategie produttive per essere attivi e contribuire attivamente alla crescita di contesti diversi.

PSsmile: le scelte

Come mostrato nella precedente figura, sia la componente emotiva che quella sociale sono considerate in ogni dominio. Il processo decisionale e la prospettiva temporale sono proposti come componenti trasversali, coinvolti sia nello sviluppo della consapevolezza che nella gestione della situazione della vita quotidiana, sia per il dominio del Sé che per quello degli altri.

IL FOCUS INNOVATIVO

È noto che la complessità dei tempi attuali rappresenta una minaccia per il benessere e la partecipazione e richiede l'assunzione e l'integrazione di molteplici punti di vista, così come il coinvolgimento delle persone nei contesti di vita (Fernandez, 2020). Nei curricula e nelle attività sviluppate l'attenzione è ancora fortemente orientata alla gestione della vita attuale mentre una limitata attenzione è data al futuro, per indirizzare le capacità socio-emozionali verso la costruzione del futuro, per affrontare le sfide che i bambini e le bambine potrebbero incontrare.

In tutte le attività proposte nei quattro domini è data un'attenzione specifica sulla prospettiva temporale, più specificatamente sulla prospettiva temporale orientata al futuro, adottata per guidare una fase di decision making.

La Prospettiva Temporale (TP) si riferisce al modo in cui ogni persona percepisce e interpreta l'esperienza, secondo diverse cornici temporali (Zimbardo & Boyd, 1999), e un senso di continuità tra le cornici temporali: passato, presente e futuro (Savickas, 1997). Per quanto riguarda la Prospettiva Temporale Futura (FTP), le definizioni in letteratura la descrivono come la capacità di immaginare il proprio futuro, l'anticipazione di obiettivi futuri, compresi l'apprendimento e i risultati accademici (Peetsma, 2000; Peetsma, & van der Veen, 2011).

La Prospettiva Temporale Futura comprende le cognizioni personali, i sentimenti e le intenzioni comportamentali rispetto al futuro: le cognizioni si riferiscono ai pensieri sui risultati e gli obiettivi futuri che sono apprezzati; i sentimenti corrispondono alle emozioni (per esempio, speranza e paura) che sono associate al futuro; infine, le intenzioni comportamentali si riferiscono ai piani dell'individuo di impegnarsi in comportamenti per realizzare obiettivi futuri.

Prospettiva Temporale Futura e vita scolastica. Un maggiore orientamento al futuro è associato a vari comportamenti che promuovono il successo scolastico, come la dedizione e l'impegno nei compiti scolastici; il ritardo della gratificazione o la resistenza alla distrazione e l'uso di strategie di autoregolazione (Bembenutty & Karabenick, 2004; de Bilde, Vansteenkiste, & Lens, 2011; Eccles & Wigfield, 2002; Gutierrez-Braojos et al., 2014; Peetsma, Hascher, & van der Veen, 2005; Peetsma & van der Veen, 2011; Simons, Vansteenkiste, Lens, & Lacante, 2004).

Prospettiva Temporale Futura e decision making. La capacità di pensare al futuro è stata associata a molti comportamenti salutari, mentre evitare di pensare al futuro è stato considerato un predittore di una varietà di comportamenti disadattivi (Chen & Vazsonyi, 2011; Joreman et al., 2012). Avere una mentalità prospettica e un orientamento al futuro, sembra sostenere lo sviluppo di un efficace d, dalle prime età e durante l'adolescenza (Daniel et al., 2013; Cheng, et al., 2012; Lin & Epstein, 2014). Inoltre, l'FTP è centrale non solo per l'istruzione e la salute: nel campo del lavoro, i ricercatori hanno collegato l'FTP a un efficace processo decisionale e di pianificazione della carriera, e alla soddisfazione della scelta della carriera.

PSsmile: le scelte

Orientandosi verso il futuro e stabilendo obiettivi specifici in diversi ambiti della vita, anticipando atteggiamenti e comportamenti da intraprendere in situazioni future, le persone di diverse età sviluppano motivazione e capacità decisionali e sono spinti a raggiungere quegli obiettivi.

Quindi, l'orientamento al futuro è un concetto fondamentale da considerare nel contesto educativo per supportare il modo in cui i bambini e le bambine costruiscono la loro vita, soprattutto in tempi complessi come quelli che stiamo vivendo attualmente e quelli che i futuri adolescenti, adulti e adulte attraverseranno.

OBIETTIVI: LO SVILUPPO

Focus:

SORRIDO A ME STESSO E A ME STESSA

Lo sono... ■ I miei punti di forza e le mie unicità ■ I miei Sé multipli ■ Le mie sfide e miei supporti

Obiettivi generali

Sviluppare la conoscenza e la consapevolezza dei punti di forza (sentimenti, emozioni, risorse personali) che promuovono la cura di sé futuri positivi.

Concentrarsi sulle possibili conseguenze e percorsi, così come sulle risorse contestuali, per lo sviluppo del Sé.

Conoscere ed esplorare la natura delle emozioni e dei sentimenti e come mi caratterizzano nelle mie situazioni quotidiane di vita

- Sapere cosa sono le emozioni e i sentimenti e riconoscere le mie emozioni e i miei sentimenti;
- Conoscere le emozioni e i sentimenti che influenzano i pensieri e i comportamenti, esplorare le mie emozioni e sentimenti e come li esprimo;
- Sapere cosa genera emozioni e sentimenti da una prospettiva biologica e riconoscere cosa mi succede;
- Conoscere come i miei pensieri e i miei comportamenti influiscono sulle mie emozioni e sui miei sentimenti ed esplorare il modo in cui li influenzano;
- Scoprire le mie unicità nell'interpretare ed esprimere emozioni e sentimenti, come componenti della mia mentalità positiva.

Esplorare e comprendere le mie risorse personali positive:

- Sapere quali sono le risorse personali positive e riconoscere le mie risorse personali;
- Sapere che le mie risorse positive personali influiscono sui pensieri e sui comportamenti, esplorare le mie risorse positive personali, cosa mi succede e come le esprimo;
- Scoprire la mia unicità nell'interpretare ed esprimere le mie risorse positive personali come componenti della mia mentalità positiva.

Scoprire che un atteggiamento positivo ha un ruolo nel mio prosperare:

- Conoscere le componenti di una mentalità positiva (emozioni, sentimenti e risorse personali) che mi caratterizzano;
- Riconoscere che una mentalità positiva include i miei punti di forza e le risorse su cui posso contare nelle situazioni della mia vita quotidiana;
- Identificare le componenti di una mentalità positiva che possono influire sullo sviluppo dei miei punti di forza (cioè le emozioni e i sentimenti positivi contribuiscono a sviluppare i miei interessi, le mie preferenze e le mie antipatie).

Progredire nell'esplorazione dei miei possibili Sé futuri:

- Sapere che una mentalità positiva gioca un ruolo nell'aprire la mia mente e sviluppare i miei possibili sé futuri;
- Identificare le componenti di una mentalità positiva di cui dovrei prendermi cura per costruire il me futuro;
- Identificare i supporti su cui posso contare per rafforzare il me futuro.

Focus:

SORRIDO AL MIO PRESENTE E AL MIO FUTURO

Mi interessano... ■ Mi interessano le mie unicità ■ Mi interessano i miei futuri Sé ■ Affrontare le sfide e le decisioni

Obiettivi generali

Promuovere la conoscenza delle modalità per gestire le emozioni e i sentimenti che ogni bambino e bambina potrebbe sperimentare; imparare e usare strategie su come trovare nuovi modi di pensare e sentire se stessi; pianificare decisioni e azioni per raggiungere obiettivi che migliorino le capacità personali e lo sviluppo del sé.

Esplorare come gestire le emozioni e i sentimenti:

- Conoscere l'importanza di regolare le emozioni e le strategie per gestirle;
- Identificare ed esplorare modi per gestire le mie emozioni e sentimenti nelle mie situazioni di vita quotidiana (cosa posso fare quando sono triste, felice, ecc.);
- Praticare e riflettere sulle strategie per reagire positivamente alle mie emozioni difficili nelle mie situazioni di vita quotidiana.

Scoprire e praticare modi per favorire le mie risorse positive:

- Conoscere l'importanza di prendermi cura delle mie risorse positive;

- Identificare e praticare strategie per favorire le mie risorse positive in situazioni di sfida e di fallimento (per esempio, chiedere aiuto, prendere tempo per pensare);
- Riflettere e valutare le strategie utili per favorire le mie risorse positive.

Esplorare e capire come prendermi cura dei miei punti di forza personali (ad esempio, a scuola, a casa ecc.):

- Identificare quali sono i punti di forza (interessi, gusti) che desidero promuovere e coltivare, ed esplorare i benefici;
- Esplorare e mettere in pratica le strategie per prendermi cura dei miei punti di forza e affrontare le possibili sfide (es. obiettivi a breve termine, transizioni scolastiche, ecc.);
- Riflettere e valutare le strategie e la pratica nel prendermi cura dei miei punti di forza.

Progressi nella costruzione di possibili Sé futuri:

- Esplorare i concetti di cambiamento e crescita come parte della vita e prevedere i miei possibili sé future;
- Scoprire che il cambiamento e la crescita possono avere un impatto negativo e positivo sul raggiungimento dei miei obiettivi e sulla felicità (per esempio, preoccupazioni, stress, eccitazione) ed esplorare modi per gestirli (per esempio, coping);
- Imparare a fissare i miei obiettivi personali ed educativi e monitorare i progressi nel raggiungimento degli obiettivi personali a breve termine e dei possibili sé;
- Identificare le risorse e i supporti su cui potrei contare per rafforzare i miei obiettivi futuri.

Focus:

SORRIDO ALLA SOCIETA' 4.0

Lo sono... ■ I miei contesti di vita ■ Le nostre diversità ■ I nostri cambiamenti globali e le nostre opportunità

Obiettivi generali

Promuovere una maggiore conoscenza degli aspetti sociali ed emotivi e delle risorse personali nei contesti e negli ambienti frequentati dai bambini e dalle bambine.

Identificare i cambiamenti e le opportunità che si verificano nelle piccole e grandi comunità e concentrarsi sul contributo personale per costruire una comunità positiva.

Esplorare la natura delle emozioni e dei sentimenti come atteggiamento positivo in persone che conosco e che fanno parte della mia vita:

- Identificare i miei contesti di vita e le persone con cui trascorro il mio tempo (persone che incontro, cosa fanno, cosa facciamo insieme ecc.);
- Identificare atteggiamenti ed emozioni che le persone che conosco potrebbero provare nei diversi contesti di vita;
- Riconoscere che ognuno di noi sente e si comporta in modi diversi;
- Comprendere come le emozioni siano influenzate dal proprio comportamento e dal comportamento degli altri.

Esplorare e comprendere le risorse personali come atteggiamento sociale positivo nella mia vita:

- Conoscere le risorse positive che possono essere rilevanti nelle relazioni con gli altri (es. curiosità, empatia, solidarietà, flessibilità, ecc.), descriverle e differenziarle;
- Conoscere come queste risorse positive personali influiscono sui ragionamenti e sui comportamenti (es. saper analizzare storie positive e negative);
- Esplorare le diversità culturali nell'esprimere emozioni, sentimenti e avere una mentalità positiva nei diversi contesti sociali;
- Riconoscere e apprezzare che ogni persona ha identità e unicità multiple

Scoprire cambiamenti e sfide che avvengono in comunità piccole e grandi e capire l'impatto di un atteggiamento positivo

- Riconoscere i cambiamenti che si verificano nelle comunità piccole e grandi, le emozioni e i sentimenti che possono occorrere nelle persone che vivono una diversità (disuguaglianze sociali, cambiamenti climatici, problemi di salute imprevisti, etc);
- Identificare le potenziali sfide e le opportunità nascoste in questi cambiamenti nella mentalità e nelle relazioni positive (scoprire abilità inaspettate);
- Identificare e riconoscere che il mio comportamento può cambiare la mentalità delle persone (come si sentono le persone) e contribuire al benessere delle persone che vivono nella mia comunità.

Progredire nell'esplorazione di future comunità positive:

- Comprendere e riconoscere il valore delle diversità e le opportunità nascoste nelle differenze culturali per arricchirsi e crescere;
- Scoprire situazioni in cui le persone, utilizzando la loro mentalità positiva, hanno trasformato una sfida in un'opportunità;

- Identificare diversi obiettivi per scoprire le possibili sfide future nella mia comunità;
- Identificare possibili risorse, supporti e persone, su cui poter contare per raggiungere questi obiettivi. ese goals

Focus:

SORRIDO AGLI ALTRI

Mi impegno a... ■ Aiutare gli altri ■ Lavorare con gli altri ■ Costruire e migliorare la mia comunità con gli altri

Obiettivi generali

Promuovere relazioni positive con gli altri e comportamenti pro-sociali in diversi contesti di vita.

Trovare e praticare strategie efficaci nel sostenere la crescita e lo sviluppo in contesti diversi; Pianificare decisioni e azioni per raggiungere obiettivi che promuovano la partecipazione attiva in comunità positive attuali e future

Esplorare e comprendere le relazioni positive con gli altri in situazioni diverse:

- Riconoscere e valorizzare le relazioni positive e i bisogni personali che soddisfano;
- Identificare le emozioni e i sentimenti che contribuiscono a un clima positivo nelle attività di gruppo;
- Esaminare e praticare comportamenti che promuovono un clima amichevole e cooperativo nelle attività di gruppo (ad esempio, in classe, a casa e in altri contesti di vita);
- Identificare le sfide alle relazioni positive nei contesti di vita quotidiana.

Conoscere i comportamenti pro-sociali ed esplorare i modi per lavorare con gli altri:

- Esplorare i modi per reagire positivamente in situazioni interpersonali difficili in classe, a casa e in altri contesti di vita;
- Esplorare strategie di mentalità positiva da adottare in situazioni difficili;
- Sapere cosa sono i comportamenti prosociali e praticarli in situazioni di vita reale;
- Riconoscere il ruolo della mentalità positiva nei comportamenti pro-sociali

Esplorare e capire come prendermi cura delle mie forze sociali (cioè, a scuola, a casa, ecc.):

- Identificare quali sono i comportamenti prosociali che desidero promuovere e coltivare, ed esplorare il guadagno ora e in futuro (cioè, ciò che fai oggi ha un impatto sul tuo futuro);
- Esplorare le strategie utili per prendermi cura delle mie abilità prosociali e affrontare le possibili sfide (es. obiettivi a breve termine, transizioni scolastiche, ecc.);
- Imparare come usare i comportamenti pro-sociali nella mia vita quotidiana;
- Condividere e praticare strategie efficaci con i miei coetanei per imparare gli uni dagli altri.

Progressi nella costruzione di future comunità positive:

- Esplorare gli obiettivi comuni e le loro caratteristiche;
- Identificare come gli obiettivi comuni impattano su di me e sul mio futuro come membro della comunità e prevedere il loro valore;
- Imparare come stabilire e contribuire agli obiettivi comuni e monitorare i progressi nel loro raggiungimento;
- Riconoscere le risorse e i supporti, così come le persone, su cui potrei contare per raggiungere questi obiettivi e pianificare azioni per rafforzarli in futuro.

I PRINCIPI DI IMPLEMENTAZIONE

L'analisi effettuata dai partner ha sottolineato l'importanza di fare alcune scelte a diversi livelli nello sviluppo delle attività, delle scelte metodologiche e delle risorse innovative.

Scelte procedurali:

Concentrarsi sia sulle abilità sociali che emotive con un'enfasi simile;

- Concentrarsi non solo sullo sviluppo della consapevolezza ma anche sulla gestione delle situazioni di vita quotidiana a scuola e in altri contesti di vita;
- Dedicare un'attenzione specifica alle diversità, alle vulnerabilità e alle difficoltà di apprendimento;
- Utilizzare un linguaggio in linea con i recenti approcci teorici e valorizzare i punti di forza e le unicità;
- Adottare un approccio ecologicamente rilevante insieme a metodologie innovative, con attenzione al loro uso flessibile e personalizzato;
- Dedicare spazio allo sviluppo delle competenze Socio-emozionali negli insegnanti e nei genitori.
- Formare i formatori per rendere più efficace il coinvolgimento degli insegnanti;
- Considerare le risorse già sviluppate e in linea con le scelte del progetto PSsmile.

Scelte teoriche e metodologiche

- Assumere un approccio centrato sulla persona. Questo significa che nei processi di riflessione attivati con le

attività proposte ci si concentrerà prima sulle persone (io, gli altri) che sulle competenze in sé e per sé e sul ruolo agenziale che una persona (bambino o adulto) può assumere nei suoi contesti di vita;

- Adottare un approccio a doppio obiettivo. Questo significa che, come suggerito da approcci recenti, dedicheremo la nostra attenzione ad uno sviluppo positivo dell'individuo e allo stesso tempo ad uno sviluppo positivo e sostenibile della comunità (Flanagan & Levine, 2010; Hart et al., 2014).

a. Orientamento verso la vita attuale e futura. Questo significa che orienteremo le attività proposte sia verso la vita quotidiana attuale, sia verso intervalli di tempo futuri a medio e lungo termine (obiettivi futuri personali, lavorativi e sociali).

b. Un binario auto-comunitario. Ciò significa che considereremo che un cittadino informato e impegnato è vitale sia per lo sviluppo positivo e il benessere individuale che per la salute delle società.

GRIGLIE: guidare e sostenere gli insegnanti

La prima (Griglia A) si concentra sul contenuto, sulla struttura dell'attività; fornisce informazioni sulle istruzioni e sulle scelte sottostanti; suggerisce strategie e domande per guidare e monitorare l'apprendimento.

A. Come sviluppare un'attività in dettaglio

Domino	Nome dell'attività
Obiettivi	
Durata e Frequenza	
Età dei partecipanti	
Persone coinvolte	
Contesti (scuola o a casa)	
Struttura dell'attività	
Breve descrizione e istruzioni	
UDL manipolazioni: significati di molteplici modi di rappresentazione, di espressione, etc.	
Strumenti per l'attività/descrizione degli esercizi	
Materiali usati	
Schede di lavoro (griglie, schede di attività ...)	
Attività da condividere con i genitori o membri della famiglia	
Strategie di apprendimento	
Apprendimento_indicatori della performance	

Valutazione dell'apprendimento_domande di riflessione	
Appredimento_strumenti di valutazione	
Possibili collegamenti con alter materie scolastiche	

La seconda griglia (Griglia B) ha lo scopo di supportare l'insegnante nella verifica dell'attività sviluppata e nello specifico verificare come i principi guida hanno guidato lo sviluppo dell'attività. Con alcune domande finali, la griglia può anche supportare gli insegnanti nell'ulteriore personalizzazione delle azioni proposte.

B. Come controllare l'attuazione dei principi guida

Dominio	Nome dell'attività
Obiettivi	
Dove e come dell'attività	
Mostra un Orientamento attraverso gli obiettivi futuri	
Presta attenzione alle diversità (culturali, vulnerabilità e difficoltà di apprendimento)	
Accoglie i punti di forza e l'unicità	
Si focalizza sul ruolo agentic (me, gli altri) piuttosto che sulle abilità	
Considera la diversità culturale nella codifica e l'espressione delle emozioni e dei comportamenti positivi	
Promuove una fase di 'presa di decisioni'	
Includi Molteplici Significati di Coinvolgimento, di Rappresentazione, di Azione ed Espressione (vedi l'uso di ICT)	
<i>Ci sono connessioni con altre attività e domini?</i>	
<i>Ci sono possibili manipolazioni dell'attività per muoversi con la stessa attività in un altro dominio?</i>	

Che tipo di manipolazioni possono essere introdotte per rendere l'attività adatta a studenti più grandi?

Che tipo di manipolazioni possono essere introdotte per rendere l'attività adatta a studenti più giovani?

3.2 | IL CURRICOLO IN PRATICA

Per ogni dominio, il nome di tutte le attività è fornito insieme agli obiettivi

dominio 1 **SORRIDO A ME STESSO E A ME STESSA**

N°	Nome dell'attività	Obiettivi
1.	A proposito dei miei sentimenti	Conoscere ed esplorare la natura delle emozioni e dei sentimenti e come mi caratterizzano nelle situazioni della mia vita quotidiana: <ul style="list-style-type: none"> • Etichettare le mie emozioni e riconoscere ciò che mi accade; • Esplorare le mie emozioni e sentimenti e come li esprimo; • Riconoscere che le emozioni sono temporanee e possono cambiare.
2.	L'albero delle emozioni	Conoscere ed esplorare la natura delle emozioni e dei sentimenti e come mi caratterizzano nelle situazioni della mia vita quotidiana: <ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere che le emozioni hanno effetti fisici; • Etichettare e descrivere un insieme di emozioni in termini di cambiamenti fisici, sentimenti, pensieri, comportamenti; • Esplorare come i miei pensieri e i miei comportamenti influenzano le mie emozioni e sentimenti nella mia vita quotidiana.
3.	Mi guardo allo specchio	Conoscere ed esplorare come le emozioni e i sentimenti mi caratterizzano e influenzano i pensieri e i comportamenti nelle situazioni della mia vita quotidiana: <ul style="list-style-type: none"> • Promuovere la comprensione dei bambini e delle bambine di come le emozioni sorgano da situazioni contestuali; • Riconoscere che le persone mostrano la stessa emozione in modo diverso
4.	I miei punti di forza, le mie unicità	Scoprire l'unicità nell'interpretare ed esprimere emozioni e sentimenti come componenti della mia mentalità positiva: <ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere i miei punti di forza personali positivi e la mia unicità; • Dare una definizione di unicità e punti di forza; • Riconoscere il vantaggio dell'eterogeneità.
5.	Catena dei punti di forza	Scoprire le proprie risorse personali positive e i propri punti di forza: <ul style="list-style-type: none"> • Esplorare i miei punti di forza e le risorse su cui posso contare nelle situazioni della mia vita quotidiana; • Costruire un quadro dei miei punti di forza in diverse situazioni.
6.	Chi cerca trova	Progredire nell'esplorazione dei miei possibili Sé futuri: <ul style="list-style-type: none"> • Identificare le componenti di una mentalità positiva e come può svolgere un ruolo nella ricerca di nuove opportunità; • Esplorare i punti di forza che potrei coltivare per sviluppare me stesso in futuro.
7.	Fotografo il mio me futuro!	Identificare le componenti di una mentalità positiva che caratterizzano il presente e il futuro: <ul style="list-style-type: none"> • Identificare emozioni positive sentimenti e risorse personali che caratterizzano il mio presente; • Esplorare i miei possibili sé futuri.
8.	Sentirsi orgogliosi	Scoprire che la mia mentalità positiva gioca un ruolo nel mio prosperare: <ul style="list-style-type: none"> • Comprendere l'emozioni di sentirsi orgogliosi, essere ottimisti, avere speranza, resilienza riguardo alle proprie realizzazioni; • Riflettere su come le esperienze degli altri possono guidarmi ad esplorare nuovi aspetti o modi.

Dominio 2 **SORRIDO AL MIO PRESENTE E AL MIO FUTURO**

Nº	Nome dell'attività	Obiettivi
1.	Il taxi delle emozioni	<p>Identificare ed esplorare l'importanza di regolare emozioni e sentimenti nelle situazioni di vita quotidiana:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere le emozioni; • Comprendere la relazione tra emozioni e comportamenti; • Scoprire che la stessa emozione può essere espressa con comportamenti diversi e lo stesso comportamento può avere alla base emozioni diverse.
2.	Tucker la tartaruga	<p>Scoprire, riflettere ed esercitare strategie per reagire positivamente alle emozioni sfidanti nelle situazioni di vita quotidiana:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere che possiamo decidere come comportarci; • Imparare una strategia da utilizzare quando le emozioni prevalgono; • Identificare modi positivi di agire di fronte a situazioni difficili.
3.	I mostri del pensiero	<p>Riflettere e mettere in pratica strategie per prendersi cura dei propri punti di forza e affrontare possibili sfide:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificare pensieri e comportamenti negativi; • Imparare come trasformare un pensiero negativo in un pensiero e comportamento positivo.
4.	Lo scrigno del tesoro	<p>Esplorare e mettere in pratica modi per promuovere le proprie risorse positive in situazioni difficili:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificare e mettere in pratica strategie utili per promuovere le mie risorse positive; • Scoprire modi per poter affrontare meglio situazioni difficili che possono capitare.
5.	Lumaca, serpente o squalo?	<p>Esplorare i concetti di cambiamento e di crescita, scoprire il loro impatto sul raggiungimento dei miei obiettivi e sulla costruzione di possibili sé futuri:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esplorare diverse situazioni difficili che possono capitare (cambiamenti, preoccupazioni, stress, etc); • Scoprire che modi diversi di agire mi portano a risultati differenti.
6.	Super soluzioni!	<p>Affrontare possibili sfide e costruire strategie per reagire positivamente ai difficili "lo futuri":</p> <ul style="list-style-type: none"> • imparare ad analizzare le cause, ipotizzare perché la situazione diventa problematica per me e come potrei manipolarla per far emergere emozioni positive; • scoprire i passaggi che potrei seguire per risolvere un problema; • Identificare risorse e supporti su cui posso contare per raggiungere i miei obiettivi futuri.
7.	Go-goals	<p>Esplorare modi per avvicinarsi al raggiungimento di obiettivi personali a breve termine e di possibili sé futuri</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esercitarmi ad impostare i miei obiettivi personali ed educativi; • Identificare i passi, le risorse e i supporti su cui posso contare per raggiungere i miei obiettivi futuri
8.	I premi delle superstar	<p>Imparare e fare pratica su come monitorare i progressi nel raggiungimento degli obiettivi personali e coltivare i miei punti di forza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere e mettere in pratica le strategie; • monitorare le mie strategie di coping; • Identificare un obiettivo per migliorare un mio possibile sé futuro.

Dominio 3 **SORRIDO ALLA SOCIETA' 4.0**

N°	Nome dell'attività	Obiettivi
1.	Come sorridono gli altri	<p>Esplora emozioni, atteggiamenti e sentimenti che le persone che conosco potrebbero provare nei nostri contesti di vita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendere come le emozioni sono influenzate dal comportamento personale e dal comportamento degli altri; • Riconoscere come si sentono gli altri in determinati contesti sociali e comprendere che ognuno di noi sente e risponde in modi diversi.
2.	Il teatro degli animali	<p>Esplora le diversità culturali nell'esprimere emozioni, sentimenti e mentalità positiva in contesti sociali:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Scoprire atteggiamenti ed emozioni che le persone che conosciamo potrebbero provare nei nostri contesti di vita; • Riconoscere e apprezzare che ogni persona ha identità e unicità multiple difficili.
3.	La ruota dei miei contesti di vita	<p>Esplorare il mio contesto di vita e i miei atteggiamenti e sentimenti che li caratterizzano</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrivere i contesti di vita in cui trascorriamo il nostro tempo; • Comprendere come ogni contesto di vita influisce in modo diverso sulla nostra vita.
4.	Dove e con chi nel mondo...?	<p>Identificare gli aspetti sociali ed emotivi in tutti i miei contesti di vita:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esplorare i contesti in cui viviamo, in termini di persone con cui trascorriamo il nostro tempo; • Riconoscere e apprezzare che ogni persona ha identità e unicità multiple.
5.	Aiuto me e aiuto te	<p>Scopri i cambiamenti e le sfide che si verificano nelle comunità piccole e grandi e comprendi l'impatto di una mentalità positiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificare le emozioni e i sentimenti che possono attivare nelle persone che sperimentano diversità; • Per esplorare che possiamo scoprire abilità inaspettate e potenziali opportunità nascoste in questi cambiamenti; • Capire che il mio comportamento può cambiare la mentalità delle persone e contribuire al benessere delle persone che vivono nella mia comunità.
6.	I nostri progetti	<p>Scoprire cambiamenti e sfide che avvengono in comunità piccole e grandi e capire l'impatto di un atteggiamento positivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sviluppare idee e azioni che possano essere al servizio degli altri, scoprire che l'aiuto può manifestarsi in molte forme diverse e a discapito delle differenze; • Mettersi nei panni di qualcun altro e immaginare come qualcuno potrebbe sentirsi o di cosa potrebbe aver bisogno; • Riflettere su come aiutare gli altri possa contribuire al bene comune.
7.	Escape room	<p>Esplorare le nostre risorse positive nel nostro contesto di vita:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esplorare e comprendere le risorse personali come mentalità positiva nel nostro contesto; • Identificare risorse positive e rilevanti (curiosità, flessibilità, creatività); • Riconoscere come le risorse positive personali influiscano sul nostro pensiero e sui nostri comportamenti.
8.	Obiettivi di tutti!	<p>Esplorare una mentalità sociale positiva nel nostro contesto di vita e comunità future positive:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esplorare obiettivi diversi e possibili sfide future nella nostra comunità; • Usare la nostra mentalità positiva e trasformare le sfide in opportunità; • Riconoscere come le nostre risorse positive influiscono sui nostri contesti di vita.

Dominio 4 **SORRIDO AGLI ALTRI**

N°	Nome dell'attività	Obiettivi
1.	Nelle mie scarpe e nelle scarpe degli altri	<p>Identificare ed esplorare comportamenti che promuovono un clima positivo ed empatico nelle attività di gruppo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esplorare e identificare emozioni, sentimenti, pensieri ed esperienze che ci aiutano a comprendere quelle degli altri e a creare un clima positivo nei nostri contesti di vita quotidiana; • Condividere le stesse situazioni e discutere i nostri pensieri, emozioni e sentimenti associati; • Scoprire come la condivisione di sentimenti, pensieri ed esperienze possa facilitare lo sviluppo di un clima positivo nel nostro gruppo
2.	Nelle mie/tue scarpe	<p>Identificare ed esplorare comportamenti che promuovono un clima positivo ed empatico nelle attività di gruppo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esplorare e identificare emozioni, sentimenti, pensieri ed esperienze che ci aiutano a comprendere quelle degli altri e a creare un clima positivo nei nostri contesti di vita quotidiana; • Condividere le stesse situazioni e discutere i nostri pensieri, emozioni e sentimenti associati; • Scoprire come la condivisione di sentimenti, pensieri ed esperienze possa facilitare lo sviluppo di un clima positivo nel nostro gruppo.
3.	Puzzle delle relazioni positive	<p>Esplorare e coltivare i propri punti di forza allo scopo di costruire future relazioni sociali positive:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificare le componenti positive nelle nostre relazioni; • Riconoscere che le persone possono essere risorse e supporti nella nostra vita quotidiana; • Esplorare forme di comportamento pro-sociale per promuovere e coltivare le nostre relazioni.
4.	Dare è ricevere	<p>Imparare un modo per prenderci cura dei nostri punti di forza nelle situazioni sociali e scoprire comportamenti pro-sociali nella nostra vita quotidiana:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporre azioni pro-sociali per creare un clima positivo nel nostro ambiente; • Scoprire come costruire relazioni positive con gli altri a partire da desideri che possiamo esaudire; • Fare esperienza di comportamenti pro-sociali nella nostra vita quotidiana.
5.	Caccia al tesoro bendati	<p>Esplorare e mettere in pratica comportamenti che promuovono un clima cooperativo nelle attività di gruppo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esplorare modi di collaborare in situazioni di problem solving; • Identificare strategie che promuovono un clima empatico, amichevole e cooperativo nelle attività di gruppo; • Scoprire come migliorare la nostra collaborazione e contribuire ad obiettivi comuni.
6.	Sfida di Memoria	<p>Scoprire ed esplorare strategie positive da adottare in situazioni complesse:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificare i vantaggi che otteniamo quando lavoriamo insieme; • Individuare obiettivi e strategie comuni nel lavoro di squadra; • Imparare a contribuire a obiettivi comuni.
7.	4 piccoli angoli	<p>Identificare e contribuire ad obiettivi comuni, scoprire il loro valore e il ruolo che hanno nell'influenzare il nostro futuro nella comunità:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esplorare strategie positive che possiamo adottare in situazioni sfidanti; • Collaborare con gli altri e trovare una soluzione di fronte ad un problema; • Individuare soluzioni insieme, provarle e monitorarne il risultato
8.	Buoni amici	<p>Individuare strategie utili per coltivare le nostre abilità sociali ed esplorare i vantaggi nel nostro presente e nel nostro futuro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esplorare le nostre relazioni positive; • Identificare i punti di forza nelle nostre amicizie e prenderci cura di loro; • Riconoscere gli aspetti che vorremmo migliorare per diventare un "buon amico".

3.3 | IL PROCESSO DI APPRENDIMENTO NELLE DIVERSE FASI DEL CURRICOLO

La valutazione degli apprendimenti degli studenti e delle studentesse influenza la motivazione, la fiducia, le scelte accademiche e professionali, nonché il benessere degli alunni e delle alunne. Per raggiungere l'obiettivo ultimo dell'istruzione, risulta efficace un sistema di valutazione integrato e dinamico con focus sia l'osservazione del comportamento degli studenti e delle studentesse che sul loro coinvolgimento attivo nell'esperienza scolastica e in altri contesti della vita quotidiana.

Analogamente, per valutare i progressi individuali e di classe, coinvolgeremo attivamente gli e le insegnanti proponendo loro strumenti con focus sull'apprendimento dei bambini e delle bambine.

Infine, i genitori saranno promotori attivi della partecipazione e valuteranno la qualità dell'esperienza di apprendimento dal punto di vista dei caregivers.

Tutti gli strumenti sono proposti per affrontare il focus sulle competenze SE del progetto, seguendo gli specifici obiettivi formativi associati alle attività e ai principi guida del progetto, ovvero attenzione sia al processo decisionale che al futuro e all'adozione dei principi UDL.

IL PERCORSO DI APPRENDIMENTO

Nelle varie tappe del percorso vengono proposte diverse azioni che coinvolgono attivamente i diversi protagonisti del cambiamento con misure qualitative e quantitative.

Prima di iniziare L'apprendimento e la valutazione coinvolgeranno studenti, studentesse, insegnanti e membri della famiglia. Le competenze Sociali ed Emotive saranno esaminate insieme ai punti di forza individuali e, in linea con il percorso, verranno presi in considerazione anche gli atteggiamenti nei confronti delle competenze future e decisionali.

Prima di ogni attività Si adotterà un orientamento specifico relativo alle attività che comprenderà:

studenti e studentesse con partecipazione attiva e domande riflessive.

insegnanti con quiz, domande di riflessione, portare a casa attività.

famiglia che sostiene le attività domestiche con i loro figli e le loro figlie.

Prima di passare al dominio successivo Verranno proposte strumenti di autovalutazione a insegnanti chiedendo loro di riflettere sulle attività svolte e di personalizzare di conseguenza i nuovi piani. Gli studenti e le studentesse saranno coinvolti rispondendo alle domande di uno strumento qualitativo incentrato sul futuro (Un messaggio per il mio futuro; La bussola del futuro, La lanterna magica).

Prima di ricominciare. Al termine del curriculum la valutazione dell'apprendimento coinvolgerà di nuovo studenti, studentesse, insegnanti e familiari. Le competenze Sociali ed Emotive saranno affrontate come nella fase «Prima di Iniziare»

La valutazione nelle fasi preliminari del progetto e al termine del curriculum ha lo scopo di descrivere il livello iniziale di conoscenza ed esperienza e fornire un feedback generale sul livello di rendimento dello studente e della studentessa con riferimento agli standard del curriculum definiti e ai criteri di valutazione specifici. La valutazione intermedia e il monitoraggio aiuteranno a ricevere un feedback sui loro progressi. Ciò aiuterà anche gli insegnanti e le insegnanti a monitorare i progressi nell'apprendimento e, eventualmente, a modificare l'approccio per migliorare l'apprendimento e stimolare il progresso degli studenti e delle studentesse.

I CONTENUTI

Gli strumenti di valutazione sono organizzati in sezioni separate

AUTOVALUTAZIONE PER GLI STUDENTI E LE STUDENTESSE

Gli strumenti proposti sono destinati all'autovalutazione degli studenti e delle studentesse e se ne raccomanda l'uso regolare. Le schede di autovalutazione degli studenti e delle studentesse aiuteranno loro a monitorare e valutare i progressi individuali di apprendimento nello sviluppo delle loro capacità sociali ed emotive.

“Le mie Caratteristiche Personali” Compiti di autovalutazione

(dal Learning to Be project)

La versione modificata di questo strumento di autovalutazione per alunni e alunne delle scuole elementari, tratto dal progetto Learning to Be, è una serie meno formale di schede che gli alunni sono invitati a compilare.

Le domande e i compiti previsti da entrambi gli strumenti si basano sui tre obiettivi principali:

- Sviluppare consapevolezza di Sé e capacità di autogestione per raggiungere il successo scolastico e nella vita quotidiana.
- Utilizzare la consapevolezza sociale e le capacità interpersonali per stabilire e mantenere relazioni positive.
- Dimostrare capacità decisionali e comportamenti responsabili in contesti personali, scolastici e comunitari.
- Utilizzare l'esperienza attuale per orientarsi verso il futuro e costruire sé e comunità future inclusive e sostenibili.

I compiti sono strutturati secondo gli obiettivi formativi descritti nelle norme SEL per studenti e studentesse di 9-10 anni.

Le schede di autovalutazione sono studiate non solo per incoraggiare studenti e studentesse a valutare individualmente il proprio apprendimento, ma anche per sostenere gli insegnanti e le insegnanti nell'attuazione di strategie di valutazione formativa.

Ogni studente e studentessa riceve una nuova scheda di valutazione all'inizio del corso. Viene chiesto loro di compilare le schede di valutazione. Questo può essere fatto al termine di una lezione o durante un incontro in classe durante la settimana.

Al termine di ogni sessione, l'insegnante responsabile della classe raccoglie tutte le schede di valutazione dei suoi studenti e delle sue studentesse e scrive commenti di feedback nelle sezioni dedicate. Dopodiché, l'insegnante restituisce questi fogli insieme alle note di feedback agli studenti e alle studentesse. Alla fine del percorso, gli studenti e le studentesse sono invitati a rivedere tutte le loro schede e a individuare le principali aree di progresso e le principali esigenze di apprendimento futuro.

La mia Apertura al Futuro

Questo strumento adattato da Saigh (1997) esamina l'orientamento dell'individuo verso il proprio futuro. Si compone di otto voci che riflettono:

Future relazioni interpersonali, come: «In futuro avrò degli amici»,

Aspettative per il futuro, come: «Mi piace fare progetti per le cose che mi piacciono fare.»

Al partecipante viene chiesto di valutare la misura in cui è d'accordo con ciascun elemento su una scala Likert, varia da 1 (molto in disaccordo) a 5 (molto d'accordo).

La Mia Esperienza Positiva a Scuola

La Positive Experiences at School Scale (PEASS; Furlong, You, Renshaw, O'Malley & Rebelez; 2013) è un breve auto-reportage, adatto allo sviluppo, che misura quattro tratti psicologici positivi ancorati alla scuola, legati al benessere dei giovani e delle giovani e all'impegno scolastico: gratitudine, entusiasmo, ottimismo, persistenza e Comportamento sociale. Il punteggio composito delle quattro scale PEASS è stato ipotizzato per rappresentare la covitalità degli studenti e delle studentesse.

Le domande sono proposte per chiedere agli studenti e alle studentesse, come loro pensano, sentono e fanno a scuola. Viene chiesto loro di leggere ogni frase e quanto per loro sia vera. Le insegnanti garantiranno l'anonimato e la riservatezza delle risposte e, inoltre, sono anche incoraggiati a presentare i risultati alla classe e a discutere su come rendere le attività più efficaci.

“La mia opinione conta”

Lo strumento, tratto dal progetto Learning to Be, viene utilizzato per interrogare gli studenti e le studentesse sui loro sentimenti in classe, sul coinvolgimento attivo, sulla motivazione, sulle aspettative dell'insegnante.

Ai bambini e alle bambine si chiede di leggere le domande e di esprimere il livello di accordo che sperimentano.

AUTOVALUTAZIONE PER INSEGNANTI

Agli insegnanti e alle insegnanti è richiesta la valutazione su due livelli:

- **Livello della classe** Strumenti di valutazione e semplici pratiche sono utilizzati da insegnanti per valutare il coinvolgimento degli studenti e delle studentesse, i cambiamenti nel comportamento e negli atteggiamenti.
- **Livello dell'insegnante** Gli strumenti servono per l'autovalutazione delle loro pratiche didattiche, nonché del comportamento e delle attitudini personali. Gli strumenti mirano ad aiutare a riflettere sul loro insegnamento e a favorire lo sviluppo professionale.

Fotografiamo la situazione della nostra classe: strumenti per insegnanti

Questo strumento è stato progettato per consentire agli insegnanti di osservare e valutare ogni studente in classe. Questo strumento si basa sulle cinque Competenze Core SEL e sui principali obiettivi di apprendimento sociale ed emozionale.

Il foglio informativo della classe è costituito da tre parti:

- 1. Griglia di osservazione delle competenze Sociali ed Emotive.** Questa tabella contiene un elenco delle categorie di SEL da osservare nel comportamento degli studenti e delle studentesse durante le lezioni. Una volta alla settimana l'insegnante è invitato a prendere brevi appunti per ogni studente e studentessa in base alle diverse categorie SEL.
- 2. Registro della situazione della classe.** In questa tabella, l'insegnante indica esperienze o situazioni specifiche in cui gli studenti possono essere coinvolti durante la settimana e che influenzano il comportamento dello studente (es. esperienze/situazioni negative: conflitti, bullismo, comportamenti dirompenti; o esperienze/situazioni positive: coinvolgimento degli studenti, festeggiamenti, successi di classe). Osservare tali esperienze/situazioni aiuterà l'insegnante a diventare più consapevole di ciò che sta accadendo in classe e a pianificare come reagire a queste situazioni.
- 3. Rifletto sulle attività che ho proposto .** Questa parte ha lo scopo di consentire al docente di valutare le proprie pratiche didattiche e il loro impatto sugli studenti, con l'obiettivo di sviluppare competenze professionali relative ad un ambito specifico.

Quanto sento di appartenere alla mia scuola

Questo strumento, parte di Psychological Sense of School Membership (PSSM; Goodenow, 1993; You, Ritchey, Furlong, Shochet, and Boman, 2011) pone il focus sul senso di appartenenza alla scuola in cui l'insegnante lavora con particolare attenzione sui loro sentimenti nei confronti della scuola e nelle relazioni con colleghi, studenti e studentesse.

Le risposte sono fornite su una scala a quattro punti, molto in disaccordo (1) molto d'accordo (4) e poi sommate per ottenere un punteggio totale.

AUTOVALUTAZIONE PER LA FAMIGLIA

All'inizio e alla fine dell'implementazione del programma è previsto il coinvolgimento di uno o più membri della famiglia.

Competenze Sociali Ed Emotive

Verrà utilizzata una versione adattata del Brief-Genitore SSIS SEL (Elliott et al., 2020). Viene utilizzato un quadro di competenze incentrato sulla forza, coerente con i cinque settori di competenza CASEL: Consapevolezza di sé, Autogestione, Consapevolezza sociale, Abilità relazionali e Prendere decisioni responsabili. La versione adattata comprende anche una sezione dedicata al futuro.

I genitori rispondono alle domande su una scala Likert a 4 punti da 0 (mai) a 3 (quasi sempre) misurando la competenza SEL degli studenti.

Tabella di riepilogo delle fasi di monitoraggio degli apprendimenti

		<i>Prima di iniziare</i>	Prima di passare al dominio successivo				<i>Prima di ricominciare</i>
			Sorrido a Me Stesso e a Me Stessa	Sorrido al mio Presente e al mio Futuro	Sorrido alla Società 4.0	Sorrido agli Altri	
STUDENTS							
Assessment Sociale Emotivo	Le mie Caratteristiche personali: compito di autovalutazione	x	Carte per l'apprendimento	Carte per l'apprendimento	Carte per l'apprendimento	Carte per l'apprendimento	x
L'esperienza soggettiva dei partecipanti	La tua opinione conta	x					x
Esperienza a scuola	La mia esperienza positive a scuola	x					x
Insegnanti							
Osservazione in classe	La tabella delle competenze sociali ed emotive dei miei studenti	x		x		x	x
Quanto sento di appartenere alla mia scuola	La situazione della mia classe		x	x	x	x	
FAMILY							
	Il clima della nostra scuola	x					x

3.4 | FEDELTA' DELL' IMPLEMENTAZIONE

Il monitoraggio della fedeltà durante la progettazione, lo sviluppo e la valutazione di un intervento è un aspetto fondamentale che ci permette di ottenere informazioni e di formulare interpretazioni accurate circa il fatto che gli effetti attribuiti all'intervento sono dovuti all'intervento stesso, piuttosto che alla variabilità nell'attuazione dell'intervento (Borrelli et al., 2005).

La fedeltà di trattamento è stata definita come il grado di mantenimento delle componenti principali di un intervento, come previsto dal protocollo dell'intervento stesso (Gearing et al., 2011; Allen, Linnan & Emmons, 2012).

Come già dimostrato negli interventi focalizzati sul SEL, un'implementazione di alta qualità può essere associata a risultati positivi, se un programma manca di un'implementazione fedele le possibilità di ottenere risultati significativi e positivi si riducono notevolmente (Durlak, 2015). In letteratura, le principali componenti considerate nell'implementazione della fedeltà si concentrano su:

- **adesione al programma**, implementare il programma come originariamente progettato e includendo gli elementi chiave.
- **quantità**, con riferimento alla tempistica del programma fornito.
- **qualità**, il modo in cui gli educatori e le educatrici attuano il programma, il modo in cui agiscono come facilitatori, il livello di conoscenza e comprensione del programma, il loro atteggiamento, la preparazione e l'entusiasmo.
- **caratteristiche e grado di coinvolgimento dei partecipanti e delle partecipanti**, incluso qualsiasi adattamento del programma come grado di modifica dei metodi e dei contenuti (Borrelli, 2011; Sutherland, Conroy, McLeod, Algina e Kunemund, 2018).

Interpretazioni adeguate dei risultati positivi si basano sul processo interno di verifica della validità, ovvero sull'effettiva implementazione dei fondamenti teorici e dei componenti essenziali (Allen, Shelton, Emmons, & Linnan, 2018).

Inoltre, il monitoraggio della realizzazione e della raccolta dei dati sono necessari per determinare quali influenzano i risultati e determinano la possibile replicabilità dell'intervento, contribuendo a determinare la validità esterna. Per esempio, si può notare un cambiamento significativo nella valutazione finale, ma se l'intervento non è stato attuato come previsto, i risultati possono essere spiegati con la maturazione tipica, l'educazione nel contesto educativo generale, una versione sostanzialmente modificata dell'intervento o qualsiasi altro elemento della scolarizzazione (Durlak & DuPre, 2008).

Adattamento sono spesso richiesti in ambienti reali, il che può rendere difficile valutare se un programma è adatto ad un'implementazione su larga scala (Wright, Lamont, Wandersman, Osher e Gordon, 2015). In particolare, negli ambienti scolastici potrebbero essere necessarie alcune modifiche per ottenere i migliori risultati possibili, per assicurare che il programma sia adeguato e possa servire a migliorare l'adattamento e l'impatto tra il programma, i bambini, le bambine e la scuola (Durlak, 2015).

Nel contesto educativo, gli interventi sono spesso multidimensionali, rendendo necessario prestare attenzione non solo a cosa e per quanto tempo una pratica viene insegnata, ma anche a come e al contesto in cui viene formata (Lynas, & Hawkins, 2017).

GARANZIA DI FEDELITÀ IN PSSMILE

Seguendo le principali linee guida della letteratura internazionale e per garantire la fedeltà di tutto il progetto, sono state adottate diverse scelte e strategie che sono state fortemente raccomandate ai docenti coinvolti nell'implementazione del curriculum.

- Gli insegnanti e le insegnanti sono coinvolti in un corso di formazione sull'attuazione del programma dove vengono promosse strategie e fondamenti teorici, conoscenze essenziali e comprensione del programma insieme ad un'attitudine comune e l'entusiasmo derivante dal networking con i colleghi coinvolti nella stessa proposta.
- Agli insegnanti e alle insegnanti vengono fornite griglie dettagliate per le attività scelte per ciascun dominio, per garantire che rispondano ai diversi obiettivi di ciascuna area e implementino il programma così come è stato originariamente concepito, con gli elementi chiave che lo caratterizzano (vedi ad esempio la prospettiva di orientamento futuro).

- Per ciascun dominio sono state proposte otto attività.
- Per ogni attività le personalizzazioni spesso richieste nei contesti didattici, sono guidate dai principi dell'Universal Design for Learning.
- Il monitoraggio e la raccolta dei dati sono garantiti a diversi livelli:
 - a. Per ogni attività gli insegnanti e le insegnanti compilano la griglia B e la scheda delle loro domande riflessive.
 - b. Per ciascuna attività le risposte fornite dai partecipanti vengono raccolte in una cartella online.
 - c. Ogni settimana gli insegnanti e le insegnanti compilano un breve questionario, come un diario di viaggio, riportando chi ha guidato l'attività, gli studenti e le studentesse coinvolti, le attività realizzate, la loro durata, le manipolazioni effettuate e le ragioni per le quali sono state effettuate, il numero di genitori che partecipano attivamente alle attività della vita quotidiana.

Gli insegnanti vengono informati su tali procedure, sulla loro pertinenza e su come raccogliere i dati durante il corso di formazione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI PRINCIPALI

- Allen, J. D., Linnan, L. A., Emmons, K. M., Brownson, R., Colditz, G., & Proctor, E. (2012). Fidelity and its relationship to implementation effectiveness, adaptation, and dissemination. *Dissemination and implementation research in health: Translating science to practice*, 281-304.
- Borrelli, B. (2011). The assessment, monitoring, and enhancement of treatment fidelity in public health clinical trials. *Journal of public health dentistry*, 71, S52-S63.
- Borrelli, B., Sepinwall, D., Ernst, D., Bellg, A. J., Czajkowski, S., Breger, R., ... & Orwig, D. (2005). A new tool to assess treatment fidelity and evaluation of treatment fidelity across 10 years of health behavior research. *Journal of consulting and clinical psychology*, 73(5), 852.
- Breitenstein, S. M., Fogg, L., Garvey, C., Hill, C., Resnick, B., & Gross, D. (2010). Measuring implementation fidelity in a community-based parenting intervention. *Nursing research*, 59(3), 158.
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American journal of community psychology*, 41(3), 327-350.
- Durlak, J. A. (2015). Studying program implementation is not easy but it is essential. *Prevention Science*, 16(8), 1123-1127.
- Gearing, R. E., El-Bassel, N., Ghesquiere, A., Baldwin, S., Gillies, J., & Ngeow, E. (2011). Major ingredients of fidelity: a review and scientific guide to improving quality of intervention research implementation. *Clinical psychology review*, 31(1), 79-88.
- Harn, B., Parisi, D., & Stoolmiller, M. (2013). Balancing fidelity with flexibility and fit: What does we really know about fidelity of implementation in schools? *Exceptional Children*, 79(2), 181-193.
- Lynas, J., & Hawkins, R. (2017). Fidelity in school-based child sexual abuse prevention programs: A systematic review. *Child Abuse & Neglect*, 72, 10-21.
- Sutherland, K. S., Conroy, M. A., McLeod, B. D., Algina, J., & Kunemund, R. L. (2018). Factors associated with teacher delivery of a classroom-based Tier 2 prevention program. *Prevention Science*, 19(2), 186-196.
- Vroom, E. B., Massey, O. T., Yampolskaya, S., & Levin, B. L. (2020). The impact of implementation fidelity on student outcomes in the Life Skills Training program. *School Mental Health*, 12(1), 113-123.
- William McKenna, J., & Parenti, M. (2017). Fidelity assessment to improve teacher instruction and school decision making. *Journal of Applied School Psychology*, 33(4), 331-346.
- Wright, A., Lamont, A., Wandersman, A., Osher, D., & Gordon, E. (2015). Accountability and social and emotional learning: The Getting to Outcomes approach. *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, 500-515

