

Formare gli insegnanti alla valutazione delle variabili contestuali e socio-emotive per la progettazione di percorsi di apprendimento inclusivi

Training teachers in the assessment of contextual and socio-emotional variables in order to design inclusive learning paths

Giusi Castellana

Researcher | Dept. of Education, Roma Tre University, Rome (Italy) | giuseppina.castellana@uniroma3.it

Valeria Biasi

Full Professor | Dept. of Education, Roma Tre University, Rome (Italy) | valeria.biasi@uniroma3.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Castellana, G., & Biasi, V. (2023). Training teachers in the assessment of contextual and socio-emotional variables in order to design inclusive learning paths. *Pedagogia oggi*, 21(1), 26-37
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-03>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012023-03>

ABSTRACT

This study describes a training pathway undertaken with 114 teachers following an SEN course, that focused on the assessment of certain contextual and socio-emotional variables. The teachers were involved in a research-training project for the Italian validation of the Comprehensive School Climate Inventory and the Resilient Attitude Assessment Questionnaire (Biasi, Castellana, De Vincenzo 2023, 2022a). After sharing the theoretical framework of the constructs with the course participants, each teacher administered the questionnaires in their internship class as a support to the analysis of the personal and contextual factors included in the ICF design. Once the findings were returned, methodological guidelines for reading the data as well as operational procedures for intervention were provided. Teachers were requested to write a report and share it with the other teachers in order to plan teaching activities. The positive involvement of the teachers and a renewed focus on the class needs emerged from the reports and self-assessment questionnaires.

Il contributo descrive il percorso di formazione svolto con 114 insegnanti di un TFA sul sostegno in relazione alla valutazione delle variabili contestuali e socio-emotive. I docenti sono stati coinvolti in un progetto di Ricerca-Formazione per la validazione italiana del Comprehensive School Climate Inventory e del Questionario per la Valutazione dell'Atteggiamento Resiliente (Biasi, Castellana, De Vincenzo 2023, 2022a).

Dopo la condivisione dei riferimenti teorici dei costrutti, ogni docente ha somministrato gli strumenti nella propria classe di tirocinio come supporto all'analisi dei fattori personali e contestuali previsti dalla progettazione ICF. Restituiti gli esiti, sono state fornite indicazioni metodologiche per la lettura dei dati e delle procedure operative di intervento. A ogni docente è stata richiesta la stesura di un report condiviso con il team dei curricolari in vista di una riprogettazione didattica.

Dai reports e dal questionario di autovalutazione finale emerge un positivo coinvolgimento dei docenti e una rinnovata attenzione ai bisogni della classe.

Keywords: research training; teacher assessment skills; inclusion; contextual variables; socio-emotional variables

Parole chiave: Ricerca-Formazione, competenze valutative docenti, inclusione, variabili contestuali, variabili socio-emotive

Received: April 02, 2023

Accepted: May 03, 2023

Published: June 30, 2023

Credit author statement

Il presente articolo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici: in particolare Castellana G. ha scritto i paragrafi 1, 2 e 3; Biasi V. i paragrafi 4 e 5.

Corresponding Author:

giuseppina.castellana@uniroma3.it

1. La formazione degli insegnanti alla ricerca e attraverso la ricerca

La dimensione della ricerca come competenza qualificante la professionalità educativa del docente è ampiamente riconosciuta nell'ambito della riflessione scientifica sia nazionale che internazionale, (De Landsheere, 1978; Hensler, 1993; Mialaret, 1999; Trinchero, 2002; Coggi, Ricchiardi, 2005; Wentzel, 2008; Felisatti, Clerici, 2009; Mellouki, 2010; Baldacci, Frabboni, 2013; Viganò, 2016; Perla, Vinci, 2021).

Pur essendo poco diffusa in Italia, a differenza di altri paesi, la figura dell'insegnante-ricercatore (Demougin, 2013; Van der Maren, 2008), l'esplorazione degli effetti che la mobilitazione di questa competenza può avere nell'agire quotidiano del docente assume un importante rilievo al fine di fornire evidenze utili a supportare decisioni educative.

Gli esiti degli studi scientifici non possono infatti essere immediatamente tradotti in ricette pronte all'uso (Hadji, Baillé, 1998); sono informazioni che necessitano di essere lette, interpretate e soprattutto contestualizzate, presupponendo il possesso di conoscenze adeguate e l'esperienza di strumenti metodologici (Montalbetti, 2017). Per tale ragione, Perrenoud (1994, 2001) richiama l'attenzione sulla necessità di alfabetizzare dal punto di vista metodologico tutti gli insegnanti in formazione iniziale, poiché conoscere il linguaggio scientifico, la logica e gli strumenti della ricerca è indispensabile per poter comprendere e valutare la qualità delle ricerche.

Le ricerche disponibili in letteratura, se accostate in modo critico, possono realmente costituire fonti preziose per ricavare indicazioni utili a migliorare la qualità dell'intervento del docente che in tale situazione non agisce da consumatore passivo, piuttosto mobilita la sua competenza di ricerca esercitando una funzione di mediazione sul contesto.

Negli ultimi decenni si sono sviluppati alcuni filoni di ricerca di natura collaborativa (Desgagné, Bednarz, 2005; Wedell, 2009; Avgitidou, 2010; Bruce, Flynn, Stagg-Peterson, 2011) e formativa (CRESPI, 2017) tendenti a un lavoro congiunto fra ricercatori e docenti per corrispondere all'esigenza di rafforzare il legame tra questioni conoscitive e ricadute educative.

La partecipazione a progetti di ricerca collaborativa può configurarsi per il docente come un'occasione per acquisire conoscenze di natura metodologica, per sperimentarsi con la guida di un esperto in nuove pratiche migliorative all'interno del proprio contesto professionale, ma anche e soprattutto come l'occasione per supportare e permeare il suo agire con metodo (Dewey, 1939), ispirando la propria azione ai criteri di rigore, sistematicità e trasparenza tipici attraverso l'impiego di strumenti per osservare, progettare, documentare e valutare la qualità del suo intervento (Felisatti, Clerici 2009; Felisatti Mazzucco, 2013).

Gestire la quotidianità educativa richiede la messa in atto di strategie complesse. I contesti scolastici sono spazi che continuamente aprono a situazioni problematiche, verso le quali non vi sono risposte risolutive anticipatamente disponibili. Le soluzioni vanno spesso ricercate in una logica contestuale, all'interno di una comprensione analitica e ragionata (Mortari, 2003; 2009) che esige che il professionista ritorni sulle proprie prassi, si interroghi e rifletta sulla direzione da seguire.

Collocare la pratica riflessiva nella logica della ricerca rappresenta una strategia per facilitare il radicamento di questa nell'azione professionale del docente (Dewey, 1977; Schön, 1993; Fabbri, Striano, Melcarne, 2008). I paradigmi riflessivi della formazione a partire dalla ricerca (Perla, Vinci, 2021) permettono di apprendere in modo elettivo dall'esperienza attraverso l'interiorizzazione di routine che coinvolgono gli insegnanti nella presa di coscienza, formalizzazione e documentazione delle proprie pratiche, proponendo un modello di "esperto riflessivo" capace di valutare durante l'azione, rispondere alle domande emergenti dal contesto, produrre soluzioni operative, conoscenze situate e approfondite.

Gli indicatori elaborati dagli studi condotti sull'efficacia dei percorsi di formazione (Anders et al., 2000; Stanovich, Stanovich, 2003; Biancarosa, Snow, 2006; Garbe et al., 2009; Darling-Hammond, Bransford, 2005; Darling-Hammond, Oakes, 2019) segnalano da diversi anni l'importanza di affiancare al corpus di conoscenze proposte una varietà di attività sul campo al fine di creare un collegamento efficace tra teoria e pratica.

Nello specifico, la *review* redatta da Darling Hammond, Hyler, Gardner (2017), propone sette indicatori utili nella progettazione della formazione professionale:

1. la focalizzazione sui contenuti e sulle strategie di mediazione per affrontare le diverse esigenze degli studenti;
2. il coinvolgimento attivo, ossia l'opportunità per gli insegnanti di impegnarsi nelle stesse attività di apprendimento progettate per i loro studenti;
3. la promozione della collaborazione tra gli insegnanti come impegno comunitario finalizzato a sostenere il cambiamento scolastico oltre le singole aule;
4. il fornire modelli didattici per ancorare la modellizzazione delle pratiche istruttive in congiunzione con il curriculum scolastico;
5. il ricorso al coaching e alla supervisione di esperti per supportare l'efficace implementazione di nuovi curricula;
6. l'offerta di opportunità di feedback e di riflessione;
7. la possibilità di essere seguiti nel tempo.

La progettazione dei percorsi di formazione dovrebbe dunque partire dalle esigenze di educatori e discenti e soprattutto cercare un legame con i contesti di insegnamento e apprendimento, al fine di garantire un sistema coerente e significativo che supporti gli insegnanti direttamente nelle loro esperienze professionali. In questa prospettiva l'*expertise* sviluppata integrerà alle abilità tecniche legate al piano dei mezzi, capacità di analisi e problematizzazione della situazione, la formulazione di domande pertinenti per la scelta e l'elaborazione di strategie adeguate al conseguimento di fini educativi che corrispondono alla complessità vissuta quotidianamente (Montalbetti, 2015).

Imparare ad apprendere dalla propria esperienza diventa in tal ottica il fattore cruciale per una crescita professionale continua su cui si possono innestare virtuosamente i momenti di formazione in servizio (Baldacci, 2013), privilegiando un'attitudine investigativa e una disponibilità alla riflessione che accosti il soggetto in modo partecipativo al proprio sviluppo professionale e configuri la competenza di ricerca come una forma di atteggiamento, di approccio alla realtà, al proprio lavoro e a sé stessi (Dewey, 1951).

Come indicato anche recentemente da Domenici e Biasi (2019) si tratterebbe di promuovere, attraverso la formazione iniziale e/o in servizio l'attuazione di percorsi di Formazione-Ricerca, un atteggiamento scientifico del docente, anche al fine di facilitare, come auspicabile ricaduta, lo sviluppo del pensiero critico degli allievi.

2. La valutazione delle variabili socio-emotive per la progettazione di ambienti di apprendimento inclusivi

L'apprendimento socio-emotivo (SEL, *Social Emotional Learning*) riveste un ruolo di rilievo nel contesto scolastico; può essere definito come il processo attraverso il quale i soggetti acquisiscono e mettono in pratica abilità, atteggiamenti e conoscenze utili a incoraggiare la capacità di far fronte alle sfide, riconoscere e gestire le proprie emozioni, comprendere il punto di vista altrui, fissare obiettivi, mostrare empatia, mantenere relazioni positive, saper prendere decisioni responsabili (CASEL, 2013; 2015; 2019).

La promozione di queste competenze ha un impatto notevole rispetto a una pluralità di esiti riguardanti il benessere generale e il successo formativo dell'individuo, costituendo un punto di partenza fondamentale per la costruzione di ambienti di apprendimento inclusivi (Cavioni, Grazzani, Ornaghi, 2017; Elliott et al., 2018; Brackett et al., 2005).

Lo sviluppo di queste competenze e la necessità di porle al centro del percorso educativo viene richiamato esplicitamente dalla Raccomandazione del Consiglio d'Europa (Consiglio dell'UE, 2018) e dalla nuova Agenda 2030 proposta dall'Organizzazione delle Nazioni Unite per lo Sviluppo Sostenibile (2015) con l'obiettivo n.3 "Salute e benessere", nel far riferimento al diritto a un'istruzione di qualità per tutti i discenti. Tali competenze stanno inoltre alla base del concetto di *Education for All* (UNESCO 1994; 2000) e sostengono la promozione di politiche, pratiche e culture inclusive in quanto parte dei fattori personali – identificati dalla Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF, 2001) – che condizionano l'attività e la partecipazione del soggetto al contesto sociale (Booth, Ainscow, 2011; 2014).

Il raggiungimento di uno stato di benessere chiama in causa un insieme di abilità necessarie all'identificazione, alla gestione e all'espressione delle emozioni che rappresentano un presupposto fondamentale per potersi avvalere di scambi sociali efficaci e adattivi, ottenere una partecipazione attiva e responsabile, essere resilienti di fronte alle difficoltà (Dodge et al., 2012; Trabucchi, 2007), incidere sui processi inclusivi favorendo al tempo stesso la costruzione di un senso di appartenenza (Brighi et al. 2021).

Il *Collaborative for Academic Social and Emotional Learning* (CASEL) – il più autorevole riferimento internazionale nel campo dell'educazione emotiva – ha delineato e fornito delle linee guida per l'individuazione e l'implementazione di programmi in contesto scolastico che si riferiscono alle 5 competenze chiave del costrutto (l'autoconsapevolezza; l'autogestione; la consapevolezza sociale; la capacità relazionale; la capacità di prendere decisioni responsabili) e condividono l'approccio SAFE sull'implementazione (CASEL, 2013; 2015): *Sequenced* (le attività devono essere gradualmente e coordinate); *Active* (è previsto il coinvolgimento attivo e concreto di insegnanti e studenti); *Focused* (il programma è focalizzato sulle 5 competenze chiave); *Explicit* (è necessaria un'esplicitazione chiara degli obiettivi).

La necessità di progettare programmi di educazione socio-emotiva nasce dal bisogno di un approccio sistematico e continuativo. Gli esiti riportati dalla meta-analisi condotta da Durlak et al. (2011) su 213 programmi SEL *evidence-based* mettono in evidenza gli effetti positivi di una vasta quantità di ricerche che risultano legate a una sinergia di intenti tra insegnanti e allievi, alla capacità di adattare i contenuti del programma, a modalità di formazione attive e coinvolgenti (Signorelli, 2017), ma anche e soprattutto all'importanza di una formazione specifica dei docenti su come promuovere e valutare lo sviluppo delle competenze emotive e sulle modalità più efficaci nell'azione progettuale.

Gli approcci più funzionali a promuovere la partecipazione attiva ed equilibrata degli allievi risultano quelli del fare insieme, ossia tutte le metodiche (*peer education, cooperative learning, peer tutoring, service learning, debate, ecc.*) che privilegiano una didattica adattiva per competenze, costruita su compiti autentici, realizzata con disposizioni spaziali e tempistiche flessibili, con chiare modalità comunicative e con le assegnazioni di ruoli secondo il concetto positivo di delega dell'*empowerment*. Tali approcci hanno la valenza di promuovere contesti di classe positivi, caratterizzati da un clima disteso, dalla disponibilità a condividere, sia per docenti che per allievi, strategie di mediazione ai conflitti e iniziative per migliorare il controllo e la gestione delle emozioni personali e di gruppo (Fedeli, Munaro, 2022).

A tal proposito si pone ulteriormente importante per i docenti la riflessione sulle motivazioni e sulle azioni da cui partire perché le attività non risultino finalizzate a predisporre materiali e azioni avulse dalla programmazione curricolare, ma siano invece pensate e realizzate all'interno di un curricolo permeabile e flessibile fondato sulla valorizzazione e sul coinvolgimento attivo degli allievi nella co-costruzione dei processi e nella costruzione di un clima dove tutti siano attori e parte attiva del vivere insieme.

3. Il percorso di Formazione-Ricerca: metodologia, strumenti e pratiche.

Il percorso formativo che verrà descritto è stato svolto con 114 insegnanti frequentanti un corso di specializzazione TFA sul sostegno per la scuola secondaria di primo grado¹. Nell'ottica di quanto fin qui esposto, ai docenti è stato offerto un coinvolgimento sul campo nel processo di validazione di due strumenti *self-report* finalizzati alla valutazione delle competenze socio-emotive.

Ogni docente ha somministrato gli strumenti nella propria classe di tirocinio, come supporto all'analisi e all'osservazione dei fattori personali e contestuali, elementi cardine della progettazione ICF.

In particolare è stato proposto (vedi Fig. 1 e 2) il Questionario per la valutazione dell'Atteggiamento Resiliente (Biasi, Castellana, De Vincenzo, 2022a), adattamento italiano del *Devereux Student Strength Assessment*, basato sui 5 domini del CASEL (2012) e il questionario sul clima scolastico (Biasi, Castellana, De Vincenzo, 2023), adattamento italiano del *Comprehensive School Climate Inventory* (NSCC, 2015; Cohen et al., 2009).

1 Il corso è stato svolto all'interno di uno dei laboratori del TFA sostegno presso l'Università Unicamillus di Roma nell'anno accademico 2021-22.

Dimensioni	N. item	Intervallo di saturazione	Alpha	Esempio di item
Senso responsabilità	12	Da ,642 a ,391	,887	ti sei applicato/a con impegno nello svolgimento dei progetti?
Pensiero ottimistico	7	Da ,678 a ,362	,804	hai avuto aspettative elevate su te stesso/a?
Consapevolezza sociale	7	Da ,707 a ,387	,797	ti è capitato di risolvere un litigio o un disaccordo?
Autoconsapevolezza	6	Da ,885 a ,397	,845	sei stato/a consapevole dei tuoi punti di forza?
Capacità decisionale	8	Da ,804 a ,396	,807	hai chiesto consigli per le tue scelte?
Comportamento. Orientato all' Obiettivo	7	Da ,836 a ,402	,811	se ti è capitato di fallire in qualcosa, hai insistito e ci hai riprovato?
Autoregolazione	7	Da ,733 a ,364	,822	hai riflettuto prima di agire?
Competenza relazionale	10	Da ,722 a ,380	,740	hai aiutato gli altri?
Affidabilità totale dello strumento	64		,953	

Fig. 1. Affidabilità delle dimensioni del QVAR (Biasi, Castellana, De Vincenzo, 2022a)

Dimensioni	N. item	Intervallo di saturazione	Alpha	Esempio di item
Sostegno dei docenti all'apprendimento e personalizzazione della didattica	10	Da ,797 a ,404	,900	I miei insegnanti mi aiutano a capire come posso imparare meglio
Educazione alla cittadinanza	9	Da ,788 a ,397	,872	Nella mia classe ci confrontiamo su come migliorare il nostro comportamento
Sostegno e inclusione tra gli studenti	7	Da ,668 a ,393	,816	Nella mia scuola sono bene accolte le persone che provengono da contesti diversi (provenienza, cultura, ecc.)
Sostegno dei docenti alla relazione	9	Da ,883 a ,392	,908	I miei insegnanti mi aiutano a fare di più di quanto io creda di essere in grado di fare
Percezione della sicurezza fisica ed emotiva	7	Da ,756 a ,413	,843	Mi sento al sicuro in tutti gli ambienti interni alla scuola (in classe, nei corridoi, alla mensa, nei bagni, ecc.)
Coinvolgimento delle famiglie e degli studenti	7	Da ,747 a ,388	,826	La mia scuola cerca di incoraggiare la mia famiglia a partecipare agli eventi scolastici
Adeguatezza dell'ambiente scolastico	5	Da ,869 a ,516	,822	La mia scuola ha un bell'aspetto (per es. spazi adeguati, curati, con l'esposizione dei lavori degli studenti, ecc.)
Comportamento antisociale	6	Da ,734 a ,429	,740	Nella mia scuola mi è capitato di essere stato/a insultato/a o preso/a in giro
Affidabilità totale dello strumento	64		,953	Affidabilità totale dello strumento

Fig. 2. Affidabilità delle dimensioni del QCCS (Biasi, Castellana, De Vincenzo, 2023)

L'iter formativo è stato svolto in 20 h distribuite nei mesi di febbraio e marzo 2022 e ha previsto più fasi. Nella prima sono stati condivisi i principali riferimenti teorici, fornite informazioni riguardanti i costrutti di clima e resilienza, stimulate riflessioni sulle aree di criticità rilevate attraverso le personali esperienze di servizio, illustrate le modalità di somministrazione attraverso un apposito protocollo contenente indicazioni mirate all'*engagement* degli studenti e all'esplicitazione dell'utilità della rilevazione ai fini di una lettura dei bisogni individuali e di gruppo.

Ai docenti (e alle scuole) è stata data la possibilità di somministrare i questionari sia in modalità cartacea sia in modalità online, attraverso un apposito link messo a disposizione. Per ogni somministrazione è stato garantito l'anonimato degli alunni con l'attribuzione di un codice numerico ed è stato steso un verbale.

Le classi partecipanti all'indagine sono risultate 88 per un totale di 1401 studenti, composti da 698 studentesse e 703 studenti.

Somministrati i questionari, nella seconda fase, si è proceduto alla tempestiva restituzione dei risultati (nell'arco di un paio di settimane dopo le somministrazioni) attraverso tabelle di sintesi contenenti le medie riscontrate dai singoli alunni in tutte le dimensioni previste dagli strumenti.

Presupposto cardine dell'attività è stata la decisione di investire in primo luogo sulla valenza formativa delle restituzioni. A tal fine i risultati sono stati discussi con i docenti, fornendo, quanto più possibile, l'affiancamento di indicazioni metodologiche per la lettura dei dati (concetto di variabile, di matrice dati, indici di tendenza centrale, distribuzione e indici di dispersione).

Allo scopo di arricchire gli esiti derivati dalle somministrazioni e cercare un riscontro sui risultati, è stato suggerito ai corsisti di condurre un confronto, una triangolazione sui dati, sia con gli studenti che con il team dei docenti curricolari, utilizzando interviste e/o altri strumenti di osservazione (griglie, check list, scale di valutazione, ecc.).

Nello specifico, è stato proposto di verificare la corrispondenza di quanto indicato dagli esiti dei questionari *self report* nelle dimensioni indagate (es: sostegno dei docenti all'apprendimento e personalizzazione della didattica, percezione della sicurezza fisica ed emotiva, sostegno e inclusione tra studenti, ecc.) con un'osservazione strutturata condotta sulle stesse aree (dinamiche di interazione tra pari, modalità di lavoro collaborativo, partecipazione attiva/non attiva degli studenti ai lavori di gruppo, frequenza, coinvolgimento degli studenti, condivisione di momenti ricreativi, proposizione di strategie didattiche diversificate, ecc.).

Al fine di illustrare le modalità descritte si riportano un estratto dei report con una sintesi delle interviste condotte e un esempio di grafico elaborato per l'analisi delle variabili esaminate.

“[...] L'unico studente che si discosta in modo netto dal valore medio rilevato nella classe (pari a 2,93) nella dimensione *percezione della sicurezza fisica* è l'alunno identificato con il codice 17, il quale presenta nella suddetta un punteggio medio pari a 2,00.

Lo stesso studente presenta un analogo scostamento dalla media nelle seguenti dimensioni:

- *supporto dei docenti all'apprendimento e personalizzazione della didattica*: su una media di classe pari a 3,68 si rileva un punteggio medio pari a 2,38;
- *supporto e inclusione tra studenti* (qualità delle relazioni tra studenti): sulla media della classe pari a 3,88 si rileva un punteggio pari a 2,20;
- *autogestione/autoregolazione*: sulla media della classe pari a 3,42 si rileva un punteggio medio pari a 2,55;
- *pensiero ottimistico* (presenza di un atteggiamento positivo e fiducioso): sulla media della classe pari a 3,27 l'alunno presenta un punteggio medio pari a 2,14. [...]

Dal confronto con i docenti emerge che l'alunno in questione è un alunno con Disturbo Specifico dell'Apprendimento. Presenta, a detta degli insegnanti, difficoltà nel calcolo, nel ragionamento, nella concentrazione. Spesso riportano “ha “la testa tra le nuvole e ama disegnare [...]”.

Dal dialogo con l'alunno è emerso che in passato ha subito atti di bullismo da studenti non della sua classe, ma frequentanti la medesima scuola. Questi atteggiamenti si sarebbero protratti per un bel po' di tempo causando in lui un forte malessere psicologico. Nonostante abbia messo a conoscenza i docenti e nonostante i docenti abbiano fatto il possibile nelle loro disponibilità per arginare quegli atteggiamenti spiacevoli, il ragazzo conserva ancora un po' di sfiducia sia nei confronti dei suoi coetanei che della scuola stessa [...]

Dall'osservazione delle modalità di conduzione della didattica di classe (vedi griglia in allegato) emerge in particolare una certa rigidità metodologica basata sull'uso prevalente di una didattica frontale accompagnata da un atteggiamento non sempre disponibile (in particolare da parte di una docente) utilizzati per mantenere un clima che possa permettere lo svolgimento delle lezioni; in queste ore alcuni alunni mostrano comportamenti arroganti, altri lievi stati di ansia. [...]

I facilitatori che sarebbe possibile introdurre fanno capo in primis alla previsione di una didattica laboratoriale strutturata sul *cooperative learning* al fine di valorizzare i punti di forza di ciascuno studente e promuovere il supporto tra pari degli alunni con maggiori difficoltà [...].

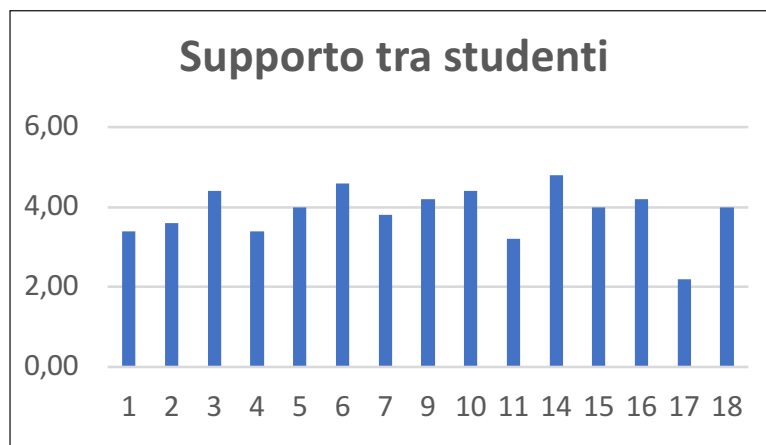


Fig. 3. Esempio di grafico elaborato dagli insegnanti per l'analisi di una delle dimensioni indagate

Ampio spazio è stato inoltre dedicato al cercare, insieme ai docenti, un modo concreto e diretto per legare le dimensioni indagate dai due strumenti ad ambiti operativi di intervento, sollecitando, all'interno di gruppi di lavoro finalizzati a una riflessione condivisa sugli esiti delle rilevazioni, la promozione di ipotesi, azioni di volta in volta adattabili ai diversi bisogni.

All'interno della scuola è presente uno spazio di ascolto "sportello amico" sostenuto da una psicologa. Sarebbe opportuno forse richiedere un'osservazione più specifica in classe, in modo tale da poter avere un supporto e un confronto costruttivo con una figura esperta².

Per il completamento delle attività è stata infine richiesta la stesura di un report di analisi. Come è possibile osservare dallo schema riportato nella Figura 4, sono state dapprima richieste informazioni descrittive sulla classe e poi una presentazione dei risultati che puntasse a una interpretazione più critica dei dati.

Dati generali della classe	<ul style="list-style-type: none"> • Classe (prima, seconda, terza) • Collocazione geografica della scuola • N° alunni • Indice socio-economico e culturale dell'istituto (basso, medio, alto) • Composizione interna (studentesse, studenti) • Presenza e descrizione di alunni con BES • Eventuali osservazioni sulle dinamiche di classe
Descrizione del clima di classe e delle dinamiche utilizzando i dati della rilevazione.	<ul style="list-style-type: none"> • Riportare e commentare gli esiti riscontrati • sulle medie complessive della classe • sulle medie delle singole dimensioni • riscontro su eventuali alunni che presentano medie inferiori a quelle complessive della classe, o in aree specifiche degli strumenti; verificare se gli stessi alunni presentano medie inferiori in entrambi gli strumenti/dimensioni. • confronto con gli insegnanti di classe e con gli studenti sulle aree di criticità rilevate (utilizzo di interviste, eventuali griglie per l'osservazione, interviste, ecc.)
Ipotesi aree di intervento.	<ul style="list-style-type: none"> • Relazioni con i docenti e con gli adulti di riferimento • Dinamiche e relazioni tra pari • Processi di insegnamento/apprendimento • Presenza di facilitatori/rimozione di barriere •

Fig. 4. Schema report sul contesto classe (Biasi, Castellana, De Vincenzo, 2022b)

2 Il commento è tratto dal corpus delle annotazioni rilevate durante la conduzione dei gruppi di lavoro tra gli insegnanti

Dalla lettura dei report individuali è emerso un positivo coinvolgimento e un'attenzione più profonda alla comprensione dei bisogni della classe che ha interessato tutti i docenti (non solo i corsisti) in uno scambio sinergico maggiormente diretto a una progettazione trasversale e coordinata.

Lo scambio suggerito con gli alunni, a detta dei docenti, è servito a costruire un clima di maggior fiducia e apertura:

Ho notato che l'attenzione mostrata verso l'alunno, l'occasione di aver cercato un momento di dialogo con lui, lo abbia incoraggiato. È come se avesse avuto conferma che ci importasse di lui.

Molti studenti hanno aperto spontaneamente un dibattito su alcune tematiche poste, mettendo in luce una necessità di raccontarsi che difficilmente trova spazio a scuola durante le normali attività. È emerso che sono rari i momenti di confronto con docenti e compagni su quello che è il loro punto di vista su svariati argomenti. La riflessione generale va dunque posta sull'urgenza di avviare un dialogo guidato e programmato che consenta a tutti i componenti della classe di confrontarsi dal vivo su tematiche che li coinvolgono particolarmente)³,

Lo stesso è stato riscontrato anche a detta dei corsisti tra gli insegnanti curricolari che coinvolti nel confronto sugli esiti si sono trovati a pensare insieme soluzioni e attività che potessero accogliere gli alunni in percorsi nuovi e mirati:

Considerando le aree di maggiori criticità dell'intero gruppo classe, sarà senz'altro necessario intervenire sull'inadeguato grado di sicurezza nell'uso dei social media, attraverso attività didattiche mirate che possano renderli più sicuri di questi strumenti. Il punto di partenza potrebbe essere il Manifesto della Comunicazione non Ostile, uno strumento di cui abbiamo già discusso in classe e che si presta a diversi approfondimenti e attività.

Dall'analisi dettagliata dei dati rilevati dopo la somministrazione degli strumenti emergono criticità nelle dimensioni *Senso di sicurezza socio-emotiva* e *Supporto tra studenti*. Nello specifico sembrano essere presenti in classe relazioni di tipo selettivo e una percezione di marginalizzazione da parte di alcuni alunni. Riguardo a queste criticità si possono ipotizzare interventi volti a sviluppare progetti educativi trasversali, orientati soprattutto alla promozione di un maggior grado di coesione e supporto utilizzando un approccio di apprendimento cooperativo (es. *Cooperative Learning*), valorizzando le relazioni di tutoring (es. *Peer Tutoring*), favorendo un clima inclusivo, non competitivo, in cui ognuno si senta parte del gruppo, valorizzi e sperimenti relazioni empatiche con i propri compagni (es. *Role Playing*).

4. Valutazione dell'esperienza di formazione da parte dei docenti

Osservazioni e monitoraggi sono stati effettuati lungo tutto l'arco del periodo di formazione. Un'ulteriore valutazione dell'esperienza è stata proposta attraverso la somministrazione di un breve questionario diffuso con un modulo *google* in forma anonima. Le richieste rivolte hanno compreso un totale di 9 domande: 8 a risposta chiusa su una scala di accordo a 5 posizioni (per niente-pienamente) e l'ultima aperta per raccogliere eventuali osservazioni libere.

Le domande a risposta chiusa hanno interessato prevalentemente 2 aree: quella relativa alla valutazione dell'esperienza a livello personale in termini di interesse e coinvolgimento e quella relativa alla spendibilità del percorso formativo nella professione. Come è possibile rilevare dalla Fig. 5 gli esiti ricavati dalle risposte degli insegnanti (113 rispondenti) si sono visibilmente assestati su una valutazione molto positiva (in media 4=molto) di tutti gli aspetti trattati.

3 I commenti riportati sono tratti dai report e dalle osservazioni libere riportate dai docenti nel questionario di autovalutazione finale.

	Media
1. Come valuti complessivamente l'esperienza che hai svolto?	4,65
2. Quanto ti ha interessato l'attività?	4,32
3. Ritieni che l'essere coinvolti in esperienze sul campo, come quella che hai sperimentato, possa offrire l'opportunità di prendere maggiore consapevolezza delle proprie competenze trasversali/attitudinali (capacità relazionali, <i>problem solving</i> , comunicazione, organizzazione, creatività, gestione del tempo, spirito di iniziativa, flessibilità, ecc.)?	4,58
4. Ritieni che il coinvolgimento diretto in esperienze di ricerca sul campo possa contribuire alla formazione di un atteggiamento scientifico nei docenti e avvicinare all'utilizzo di metodologie di indagine?	4,39
5. In che misura quello che è stato proposto da te è stato accolto e valorizzato dal consiglio di classe?	3,67
6. Che valore attribuisce al percorso formativo sperimentato?	4,59
7. Dopo aver sperimentato personalmente questa attività, ritieni che l'utilizzo di strumenti come quelli in oggetto possano offrire un supporto all'analisi dei bisogni degli studenti ed essere funzionali a progettazioni personalizzate?	4,66
8. Ritieni che questa formazione possa essere spendibile nella tua professione di insegnante?	4,65
9. Osservazioni libere sul percorso svolto	

Fig. 5. Questionario di valutazione finale (Biasi, Castellana, De Vincenzo, 2022b)

Le osservazioni libere hanno messo in evidenza l'utilità degli strumenti per l'accertamento di alcuni disagi che erano stati in parte intuiti dagli insegnanti e che hanno costituito uno stimolo per un lavoro di équipe finalizzato al miglioramento del benessere degli studenti, ma hanno anche evidenziato l'efficacia della formazione esperita con la partecipazione attiva alla ricerca, la responsabilità condivisa di azioni e strategie, una rinnovata collaborazione con i colleghi nella co-costruzione di ipotesi progettuali.

Grazie alle somministrazioni e al successivo lavoro condotto nella classe sono emerse problematiche e disagi che avevamo solo in parte intuito e che sono state approfondite con le segnalazioni degli alunni stessi.

Attraverso quest'esperienza ho capito quanto sia utile confrontarsi e lavorare in team. È stata un'occasione per rilevare e condividere diverse difficoltà percepite dagli alunni che spesso sfuggono ai docenti, specialmente a quelli che hanno un monte ore settimanale minore.

5. Conclusioni

Nell'ambito della valutazione di una esperienza di Formazione-Ricerca – come torna a precisare Vannini (2019) – quadri teorici, processi, strumenti e risultati costituiscono il centro del dibattito con e tra gli insegnanti.

Le responsabilità dell'approccio della formazione-ricerca riguardano innanzitutto l'impegno dei ricercatori a garantire validità e affidabilità degli impianti di indagine e dei risultati ottenuti; e, in seconda istanza, il dovere di connettersi al mondo della formazione (iniziale e in servizio) degli insegnanti, per consentire una reale comprensione di questi risultati e una loro diffusione nei contesti del dibattito fra docenti.

Il contributo della ricerca empirica allo sviluppo della professionalità docente può derivare quindi da tutti quei percorsi di indagine volti a rilevare e a restituire dati sull'efficacia dei metodi didattici. Si tratta di una ricerca prettamente didattica, capace di implementare disegni di tipo quantitativo, sperimentali, quasi-sperimentali, e anche di genere osservativo, al fine di garantire agli insegnanti insiemi organici di evidenze scientifiche (Trincherò, 2012) utili a orientarne le pratiche o a creare occasioni di riflessività critica sulle proprie prassi abituali.

Il contributo innovativo della Ricerca-Formazione deriva in conclusione dalla messa in campo di nuove modalità di fare ricerca dentro le scuole e con gli insegnanti, laddove con "nuove modalità" si intende pro-

muovere un nuovo atteggiamento del ricercatore, che consenta di entrare nelle scuole per accompagnare percorsi di studio e riprogettazione didattica avendo come scopo lo sviluppo e la formazione della professionalità docente per il raggiungimento del successo formativo degli allievi (Domenici, Lucisano, Biasi, 2021; Vannini, 2021).

Dal punto di vista educativo ulteriori studi descritti da Domenici e Biasi (2019) evidenziano come centrale il ruolo dell'atteggiamento scientifico del docente il quale, anche attraverso scelte didattiche adeguate frutto di questa specifica formazione alla ricerca, favorisca e faciliti lo sviluppo del pensiero scientifico nel corso del processo di conoscenza: promuovendo l'osservazione sistematica, la formulazione di ipotesi, le verifiche empirico-sperimentali, la modellizzazione teorica a seguito della riflessione critica sulla propria esperienza formativa e professionale.

L'esercizio della ricerca nei percorsi formativi può porsi quindi come risorsa strategica su due versanti: il primo relativo al piano del saper fare, a un agire a cui l'insegnante assicura fondatezza metodologica; il secondo focalizzato sul piano identitario del docente con l'acquisizione di una competenza che forma e dà sostanza a un modo di essere, alla costruzione di una disposizione personale e professionale.

Essere un insegnante competente significa infatti non solo saper mobilitare le proprie risorse personali e professionali ma anche trovare il proprio riconoscimento nel contesto sociale (Bru, Talbot, 2007), percepirsi in grado di modificare, agire, corrispondere alle esigenze formative, essere parte di un sistema educativo che sostiene il cambiamento in modo costruttivo: come è emerso dai reports stilati dai docenti e dai questionari di autovalutazione del percorso, ove si registrano un positivo coinvolgimento in tutti i processi e fasi e una rinnovata attenzione ai bisogni della classe.

Cercare di dare una risposta alle istanze presentate dagli insegnanti nel corso della formazione è stato l'obiettivo perseguito nell'intero ciclo di incontri che hanno previsto un tempo utile per la riflessione sugli step successivi all'individuazione delle difficoltà rilevate che puntasse sia alla co-costruzione di indicazioni operative per il recupero delle criticità, ma anche alla promozione di un atteggiamento critico per l'interpretazione dei risultati, con la triangolazione dei dati e un utilizzo informato e consapevole di tecniche e strumenti.

Rilevante in tal ottica è stata la contestualizzazione della formazione, condurre il percorso nella condizione e partecipazione degli insegnanti agli interventi, costruire un legame con le singole specificità, le singole dinamiche e interazioni, accompagnando la loro riflessione, fornendo suggerimenti e indicazioni che potessero calarsi all'interno della complessità educativa quotidianamente esperita e connotare significativamente l'esperienza professionale.

Riferimenti bibliografici

- Anders P.L., Hoffman J.V., Duffy G.G. (2000). Teaching teachers to teach reading: Paradigm shifts, persistent problems, and challenges. *Handbook of reading research*, 3, 719-742.
- Avgitidou S. (2010). Participation, roles and processes in a collaborative action research project: A reflexive account of the facilitator. *Educational Action Research*, 17(4), 585-600.
- Baldacci M. (2013). La formazione iniziale degli insegnanti di scuola primaria in Italia. In *La formazione dei docenti in Europa* (pp. 207-226). Bruno Mondadori.
- Biancarosa G., Snow C.E. (2004). *Reading next: A vision for action and research in middle and high school literacy: A report from Carnegie Corporation of New York*. Alliance for Excellent Education.
- Biasi V., Castellana G., De Vincenzo C. (2022a). Valutazione dei livelli individuali di resilienza negli studenti della scuola secondaria di primo grado: adattamento e validazione del Questionario di Valutazione dell'Atteggiamento Resiliente (QVAR) [Assessment of individual resilience levels in lower secondary school students: Adaptation and validation of the Resilient Attitude Assessment Questionnaire (QVAR)]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 26, 119-141.
- Biasi V., Castellana G., De Vincenzo C. (2022). La formazione dei docenti alla valutazione di variabili contestuali (clima di classe) e individuali (livelli di resilienza) per lo sviluppo delle competenze socio-emotive e di apprendimento dei discenti. In In A. La Marca, A. Marzano (eds.), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle soft skills* (pp. 803-814). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Biasi V., Castellana G., De Vincenzo C. (2023). Il Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico (QCCS): adattamento e validazione sul campione italiano. *Formazione & Insegnamento*. (in press)

- Booth T., Ainscow M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Bristol: CSIE. (traduzione italiana) Dovigo F. (a cura di) (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Trento: Erickson.
- Brackett M.A., Warner R.M., Bosco J.S. (2005). Emotional intelligence and relationship quality among couples. *Personal relationships*, 12(2), 197-212.
- Brighi A., Emili E.A., Intra F. S. (2021). Sviluppare le competenze socio-emotive per promuovere ambienti inclusivi a scuola. In *Per tutta la vita: pedagogia come progetto umano* (pp. 199-209). Milano: FrancoAngeli.
- Bru M., Talbot L. (2007). Des compétences pour enseigner. *Entre objets sociaux et objets de recherche*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Bruce C.D., Flynn T., Stagg-Peterson S. (2011). Examining what we mean by collaboration in collaborative action research: A cross-case analysis. *Educational Action Research*, 19(4), 433-452.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2013). CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs – Primary Edition, <http://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf> (consultato il 30 marzo 2023).
- Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (2015). CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs – Middle and High School Edition, <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf> (consultato il 30 marzo 2023).
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2019), Guide to school-wide SEL, <https://schoolguide.casel.org> (consultato il 30 marzo 2023).
- Cavioni V., Grazzani I., Ornaghi V. (2017). Social and emotional learning for children with Learning Disability: Implications for inclusion. *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 100-109.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Cohen J., McCabe L., Michelli N.M., Pickeral T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213.
- Darling-Hammond L., Hyler M.E., Gardner M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learnong Policy, Institute.
- Darling-Hammond L., Bransford J. (2005). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Darling-Hammond L., Oakes J. (2019). *Preparing Teachers for Deeper Learning*. Boston: Harvard Education Press
- De Landsheere, G. (1978). *La formazione degli insegnanti*. Roma: Armando.
- Demougin P. (2013). Recherche en éducation et formation des enseignants: quel état des lieux ou quel parcours du combattant. *Tréma*, (39), 1-8.
- Desgagné S., Bednarz N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation: faire de la recherche “avec” plutôt que “sur” les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Dewey J. (1939). Unity of science as a social problem. In O. Neurath, R. Carnap, C. Morris (eds.), *Foundations of the unity of science. Toward an international encyclopedia of Unified Science*, Chicago: University of Chicago Press (trad. it. in P. Lucisano, “L'unità della scienza come problema sociale”, in *Cadmo*, 22, 30-35).
- Dewey J. (1951, I ed. 1929). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1977). The Experimental Theory of Knowledge. In J.A. Boydston (eds.), *The Middle Works 1899-1924* (pp. 107-126). Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dodge R., Daly A.P., Huyton J., Sanders L.D. (2012). The challenge of defining wellbeing, *International journal of wellbeing*, 2, 222-235.
- Domenici G., Biasi V. (eds.). (2019). *Atteggiamento scientifico e formazione dei docenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Domenici G., Lucisano P., Biasi V. (2021). *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione*. McGraw-Hill.
- Durlak A.D., Weissberg R.P., Dymnicki A.B., Taylor R.D., Schellinger K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a metaanalysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- EU COUNCIL (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union. Retrieved from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG
- Elliott S.N., Davies M.D., Frey J.R., Gresham F., Cooper G. (2018). Development and initial validation of a social emotional learning assessment for universal screening. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 39-51.
- Fedeli D., Munaro C. (2022). L'educazione alle competenze emotive nel profilo professionale dell'insegnante: punti di forza e criticità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23), 66-80.
- Felisatti E., Clerici R. (2009). *La formazione dell'insegnante alla ricerca nell'integrazione metodologica*. Padova: CLEUP.
- Felisatti E., Mazzucco C. (2013). *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Garbe C., Holle K., Weinhold S. (2009). ADORE project: *Teaching adolescent struggling readers. A comparative study of good practices in European countries*. Scientific report. Lueneburg, Germany: University of Lueneburg.
- Hadji C., Baillé J. (1998). *Recherche et éducation: vers une nouvelle alliance*. Bruxelles: De Boeck.
- Hensler H. (ed.). (1993). *La recherche en formation des maîtres*. Sherbrooke: Éditions CRP.
- Mellouki M.H. (2010). Des usages de la recherche en formation à l'enseignement. Recherche et formation à l'enseignement. Spécificités et interdépendance. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, 8: 151-173.
- Mialaret G. (1999). *Il sapere pedagogico*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Montalbetti K. (2015). Competenza di ricerca e pratica professionale docente. *Education Sciences & Society*, 6(1), 83-109.
- Montalbetti K. (2017). La ricerca come risorsa per l'insegnante. *Edetania*, (52), 125-143.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- National School Climate Center (2015). *The Comprehensive School Climate Inventory. Measuring the Climate for Learning*. Retrieved from <http://www.schoolclimate.org/climate/>.
- Perla L., Vinci V. (2021). La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca. Un modello interpretativo a partire dalla didattica dell'implicito. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), 38-67.
- Perrenoud Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ETF.
- Schön D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Vol. 152). Bari: Dedalo.
- Signorelli A. (2017). Inclusione scolastica ed educazione socio emotiva: risultati di una ricerca europea. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(2), 53-70.
- Stanovitch P., Stanovitch K. (2003). *Using research and reason in education: How teachers can use scientifically based research to make curricular instructional decisions*. Jessup, MD: EdPubs.
- Striano M., Melacarn C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Trabucchi P. (2007). *Resisto dunque sono. Chi sono i campioni della resistenza psicologica e come fanno a convivere felicemente con lo stress*. Milano: Corbaccio.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- UNESCO (1994). *Final report - World conference on special Needs Education: Access and Quality*. Paris UNESCO.
- UNESCO (2000). *Inclusive Education and Education for all: A challenge and a vision*. Paris UNESCO.
- Van der Maren J.-M. (2008). Formation à la recherche des enseignants au Québec: un témoignage, le cas de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. *Recherche et formation*, 59, 75-89.
- Vannini I. (2019). Ricerca empirico-sperimentale e Ricerca-Formazione. Interrogativi e possibilità per la professionalità dell'insegnante. In G. Domenici, V. Biasi (eds.), *Atteggimento scientifico e formazione dei docenti* (pp. 112-119). Milano: FrancoAngeli.
- Vannini I. (2021). La sperimentazione didattica. Un dialogo possibile con la ricerca-azione e la ricerca-formazione. In G. Domenici, P. Lucisano, V. Biasi (2021). *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione / Experimental Research and Evaluation Processes in Education* (pp. 205-232). Milano: MacGraw-Hill.
- Viganò R. (2016). Ricerca educativa fra pratiche e politiche istituzionali. *Giornale Italiano della ricerca educativa*, 16(2), 71-84.
- Wedell M. (2009). *Planning for educational change. Putting people and their contexts first*. New York: Continuum
- Wentzel B. (2008). Formation à la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir. *Recherche et formation*, 59: 89-103.
- WHO (1997). Life skills education for children and adolescents in schools. Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes, Geneva, WHO. Disponibile in https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y [05.07.2021].