

Inclusione scolastica ed educazione socio emotiva: risultati di una ricerca europea

School Inclusion and Social and Emotional Learning: Results from a European Research

Alessia Signorelli (Università degli Studi di Perugia / alessia.signorelli@gmail.com)

The article introduces the results obtained through the use of the first version of the assessment tool “Inclusive Process Assessment Scale”, developed by University of Perugia and University of Udine within the European project European Assessment Protocol for Children’s SEL Skills (EAP_SEL) which ended in 2016. The project has seen the involvement of 5 European countries: Italy, Switzerland, Slovenia, Sweden, Croatia. Main focus of the evidence-based research was assessing the effectiveness of implementing social and emotional learning programs in different primary school contexts across Europe. The Italian partner also focused on assessing the impact of social emotional learning on the inclusive process promoted by Italian primary schools, while at the same time assessing its quality as well. The results gathered from this first version of the Scale, in addition to showing the efficacy of the intervention, provided a series of causes for reflection on the connection between social and emotional learning and inclusion in the Italian school context, thus inviting to further research in the field.

Key-words: social emotional learning, school inclusion, evidence – based education, European research, primary school

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-5061 (in press)
ISSN 2282-6041 (on line)

Summer School Bressanone 53

Introduzione

La pubblicazione da parte del World Economic Forum (WEF) nel 2016 del documento *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology* ha evidenziato in maniera esplicita la necessità di porre al centro del discorso educativo l'acquisizione da parte dei giovani (in modo particolare da parte dei più piccoli) di competenze sociali e emotive (*social-emotional skills*).

Nel documento si fa riferimento al fatto che lo sviluppo di queste competenze tramite l'educazione socio-emotiva (*Social and Emotional Learning – SEL*) non si limiti semplicemente a dotare i bambini e i giovani di capacità intra e interpersonali fini a se stesse, ma rivesta un ruolo molto più importante:

Consider a classroom in which group work focuses not only on mastering academic material but also on how well students collaborate and communicate with one another. These skills are imperative for today's youngest generations, who require a wide-ranging set of social and emotional abilities to prepare them for the demands of a rapidly changing workplace, position them to achieve better academic outcomes and equip them to contribute to society (WEF, 2016, p. 6).

Kaltner e Haidt (1999), nel loro contributo circa le funzioni sociali rivestite dalle emozioni a livello intrapersonale, diadico, di gruppo e culturale, affermano che: "Emotions inform people about social events and prepare their bodies and minds for action. Emotions co-ordinate social interactions [...] help individuals define their identities and play their roles within groups, and [...] mark or strengthen boundaries between groups. Finally, emotions simultaneously create and are shaped by cultural practices and symbol systems" (p. 514).

L'educazione socio-emotiva può essere definita come quel processo attraverso il quale bambini e adulti acquisiscono e mettono in pratica competenze, atteggiamenti e conoscenze tali da capire e gestire le proprie emozioni, comprendere il punto di vista altrui, fissare obiettivi, mostrare empatia, stabilire e mantenere relazioni sane e soddisfacenti e saper prendere decisioni responsabili (CASEL, 1997).

L'educazione socio-emotiva, considerata da Connolly et al. (2016) come un termine 'ombrello' che comprende una varietà di obiettivi e capacità, ha come obiettivo principale l'acquisizione di determinate competenze raggruppate in cinque aree chiave (Cefai & Cavioni, 2014): autoconsapevolezza (*self-awareness*), autogestione (*self-management*), consapevolezza sociale (*social awareness*), capacità relazionali (*relationships skills*), e la capacità di prendere decisioni responsabili (*responsible decision making*) (CASEL, 2003, 2004, 2015; Cefai & Cavioni, 2014; Connolly et al., 2016, Durlak et al, 2011; Morganti & Signorelli, 2016; Oberle et al., 2016; Weissberg, Goren, Domitrovich, & Dusenbury, 2013).

Svariati studi nel campo della psicologia dello sviluppo hanno evidenziato come, generalmente, lo sviluppo sociale e emotivo nei bambini cominci sin dalla nascita per poi continuare durante tutto l'arco dell'infanzia, attraverso risposte di tipo adattivo o maladattivo a determinate emozioni primarie quali rabbia, paura, fame; con il crescere dei bambini, cresce anche la loro capacità di identi-

ficare le emozioni e di utilizzarle per comprendere la molteplicità di prospettive diverse dalle loro che possono incontrare nella loro vita di tutti i giorni, cominciando così a mettere in atto processi di empatia e comprensione dell'altro (Decety, 2015, Connolly et al., 2016).

Un ruolo decisivo è svolto dagli adulti di riferimento, adulti che siano competenti: “[...]in the development of socio-emotional skills and capabilities [...]and adults can greatly impact the way children react to situations, and the rate at which they progress emotionally and socially.” (Connolly et al., 2016, p. 2).

Tra questi adulti di riferimento che siano in grado di supportare lo sviluppo sociale e emotivo dei bambini non possono non rientrare gli insegnanti, proprio perché la scuola diventa – dopo la famiglia – la seconda comunità, nella quale si sviluppano attitudini, capacità e competenze.

Schonfeld et al. (2015) ribadiscono come l'apprendimento, in modo particolare per i bambini, avvenga in un contesto sociale e come le loro abilità sociali e emotive li aiutino non solo da un punto di vista personale e relazionale, ma anche da quello scolastico e proprio per questo evidenziano l'importanza dell'introduzione di un curriculum SEL che sia in grado di dialogare e integrarsi con quello 'classico' delle discipline andando a formare un corpo unico di competenze emotive, sociali, prosociali e scolastiche che si intreccino e supportino reciprocamente.

La scuola nel mondo di oggi, dunque, non può più limitarsi a formare gli studenti dal solo punto di vista delle conoscenze relative alle materie insegnate, ma deve impegnarsi a formare dei cittadini, delle persone che siano in grado di: “[...] interact in socially skilled and respectful ways; to practice positive, safe, and healthy behaviors; to contribute ethically and responsibly to their peer group, family, school, and community; and to possess basic competencies, work habits, and values as a foundation for meaningful employment and engaged citizenship” (Greenberg et al., 2003, p. 465). In altre parole la scuola deve fornire una varietà di competenze trasversali che 'abbraccino' tutta la persona nella sua completezza: intellettuale, emotiva, sociale e personale.

1. Programmi di educazione socio-emotiva: caratteristiche e implementazione

Il CASEL (Collective for Academic, Social and Emotional Learning) fondato a Chicago nella metà degli anni '90 rappresenta il punto di riferimento per quanto riguarda la ricerca e lo sviluppo nel campo dell'educazione socio-emotiva (Morganti & Signorelli, 2016); attraverso la pubblicazione di due guide, una nel 2013 (*Effective Social and Emotional Learning programs preschool and Elementary School Edition*) e una nel 2015 (*Middle and High School Edition*), ha fornito delle linee guida per l'individuazione e l'implementazione di programmi di educazione socio-emotiva sviluppati nel corso degli anni da diversi studiosi in ambito statunitense, dove l'educazione socio-emotiva ha trovato un terreno di sviluppo molto fertile.

I programmi SEL sono strutturati secondo l'acronimo SAFE, ossia: *sequenced* (le attività previste dal programma sono gradualmente e coordinate in maniera siste-

matica e organica, così da favorire un'acquisizione ottimale delle competenze target); *active* (il coinvolgimento di insegnanti e studenti nel processo di acquisizione e rinforzo delle cinque competenze chiave è attivo e concreto); *focused* (il programma si focalizza in maniera sistematica sull'acquisizione e sviluppo delle competenze chiave); *explicit* (è reso chiaro fin da subito che l'attenzione del programma e l'obiettivo finale delle attività presentate è quello dell'acquisizione delle cinque competenze chiave).

Inoltre, il CASEL, in particolare nella prima delle due guide, quella rivolta alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria, afferma che un programma SEL, per poter diventare un *CASEL SElect Program* deve: "[...] - essere ben progettato e promuovere in modo sistematico le cinque competenze chiave SEL;

- fornire opportunità per la pratica educativa;
- offrire una programmazione a lungo termine;
- fornire una formazione di qualità a tutto il personale della scuola coinvolto, compresa la formazione iniziale ed il supporto continuo per garantire la corretta attuazione delle attività;
- basarsi sulle evidenze, prove che documentino gli impatti positivi sul comportamento degli studenti e / o il loro rendimento scolastico;
- includere nella ricerca un gruppo di controllo, oltre a quello sperimentale e misurazioni pre-post dei traguardi attesi;
- integrare pienamente i contenuti dell'educazione socio-emotiva con quelli curriculari." (Morganti & Signorelli, 2016, p.126)

56

Una caratteristica fondamentale dei programmi di educazione socio-emotiva è il loro essere *evidence – based*, ossia basati su evidenze ottenute dalla ricerca che siano in grado di provarne e documentarne l'efficacia.

L'evidence – based education (EBE) il cui concetto di base venne introdotta da David Hargreaves nel 1996 – il quale contestava alla ricerca in ambito educativo la mancanza di un taglio più 'scientifico', paragonando la professione dell'insegnante a quella del medico – fa riferimento all'idea per cui le decisioni in ambito educativo e didattico debbano essere prese e giustificate sulla base di quanto offerto dalla ricerca sull'efficacia o meno di determinate pratiche didattiche (Vivanet, 2013; Cottini & Morganti, 2013; 2015); questo è il primo passo da compiere, l'insegnante deve poi essere in grado di trasformare quanto offerto dalla ricerca in azioni concrete e rilevanti per la propria classe in maniera sistematica e rigorosa senza però cadere in un neopositivismo semplicistico che rischierebbe di essere controproducente (Calvani & Vivanet, 2014; Blundell & Berardi, 2016; Morganti & Signorelli, 2016).

È possibile rintracciare due approcci principali all'EBE: uno più rigido, che prevede l'utilizzo di disegni di ricerca di tipo RCT (*randomized control trial*)¹ (Slavin,

1 Il disegno di ricerca RCT prevede la selezione di due gruppi campione, un gruppo intervento al quale viene somministrato il trattamento e un gruppo controllo al quale non è somministrato alcun trattamento. I soggetti che vanno a comporre i due campioni vengono assegnati in maniera *random*, ossia casuale, al gruppo intervento o a quello controllo – pur presentando, entrambi, alcune caratteristiche tali da poter rendere possibile la comparazione finale dei risultati; alla fine

2004; 2008) e un altro invece più ‘flessibile’ (Oakley et al., 2005) che prevede l’utilizzo di disegni di ricerca di tipo quantitativo e qualitativo; quest’ultimo modo di “fare” ricerca *evidence – based* sembra rispondere in maniera più efficace alle esigenze presentate dalla ricerca in ambito pedagogico e didattico, in modo particolare per quanto riguarda la ricerca che si occupa di inclusione scolastica (Cotini & Morganti, 2013; 2015).

La necessità di progettare programmi di educazione socio-emotiva nasce proprio dalla natura della stessa che necessita di un approccio sistematico e continuativo nel tempo affinché possano riscontrarsi dei risultati.

L’importante meta-analisi condotta da Durlak et al. (2011) ha individuato 213 programmi SEL *evidence – based* con un campione totale di 270.034 studenti coinvolti (dalla scuola dell’infanzia alla scuola secondaria di secondo grado).

I dati raccolti dalla meta-analisi mostravano degli incrementi in punti percentile (p.p.) nelle seguenti aree: abilità sociali e emotive (+22 p.p.); comportamenti sociali positivi (+9 p.p.), risultati scolastici (+11 p.p.). Domitrovich et al. (2010) evidenziano una vasta quantità di ricerche circa gli effetti positivi di questi programmi sullo sviluppo positivo di bambini e giovani e nella prevenzione dell’abuso di sostanze stupefacenti e alcolici, dei comportamenti aggressivi e problematici e dei problemi di salute mentale.

Diversi ricercatori nel campo dell’educazione socio-emotiva inoltre hanno sottolineato proprio l’aspetto legato all’apprendimento (*learning*) di questo framework (Connelly et al., 2016; Oberle et al. 2016): “Focusing on learning implies that social and emotional competences can be acquired, practiced, enhanced, improved and fostered in all children [...] Social and emotional competences are most effectively taught in supportive, caring and well-managed learning environments, in which cooperation and mutual respect are the cultural norm.” (Oberle et al., 2016, p.7).

Le competenze sociali e emotive, quindi, possono essere apprese da tutti i bambini ma, affinché questo apprendimento sia efficace, sono necessarie la sinergia di intenti e obiettivi tra insegnanti e allievi e la qualità dell’implementazione dei programmi SEL. Esistono diverse posizioni circa gli elementi che dovrebbero essere presi in considerazione quando si va a valutare la qualità di un programma SEL, che vanno dalla capacità di adattare il contenuto alla situazione della classe – dunque rendendo più ‘morbida’ l’idea di fedeltà al programma (Greenberg et al., 2005; Durlak & DuPree, 2008; Humphrey, 2013), al modo in cui questi programmi vengono adattati (Wigelsworth et al., 2010).

Reyes et al. (2012) analizzando tre aspetti, training degli insegnanti, dosaggio (ossia la quantità di lezioni condotte dagli insegnanti) e qualità dell’implementazione (atteggiamenti degli insegnanti e modo di somministrare le attività), sono giunti alla conclusione che, per ottenere dei risultati apprezzabili negli allievi,

della sperimentazione, tramite l’analisi dei dati raccolti, si stabilisce l’efficacia o meno dell’intervento posto in essere, paragonando tra loro i risultati ottenuti dai due gruppi.

non basta semplicemente ‘fare’ attività SEL; queste vanno poste in atto con frequenza e devono essere di qualità – l’insegnante deve credere in quello che fa e avere un atteggiamento propositivo e coinvolgente.

Domitrovich et al. (2011), invece, individuano due fattori essenziali per la qualità dell’implementazione dei programmi SEL: la fedeltà al programma (ossia l’aderenza da parte degli insegnanti con la quale vengono replicate le attività proposte in modo tale da raggiungere i risultati attesi) e il dosaggio temporale (che si riferisce alla sistematicità temporale con la quale vengono realizzate le attività proposte dal programma).

Quel che emerge da quanto affrontato fin qui è che affinché un programma SEL si dimostri efficace in termini di apprendimento, interiorizzazione e messa in atto – da parte degli allievi, ma anche degli insegnanti – delle cinque competenze chiave, è necessario operare interventi sistematici, che non siano ‘calati dall’alto’ o affrontati in maniera passiva né da insegnanti né dagli allievi ma che siano coinvolgenti, dinamici e significativi.

2. Che rapporto tra educazione socio-emotiva e inclusione? I risultati delle scuole primarie italiane nel progetto European Assessment Protocol for Children’s SEL Skills (EAP_SEL)

58

Fin qui abbiamo dedicato uno spazio – per quanto breve – alle azioni ‘tangibili’ e concrete che riguardano l’educazione socio-emotiva e la sua implementazione; esistono però degli aspetti indiretti e sottintesi i quali non sono certo di minore importanza e le cui ricadute rappresentano un ulteriore elemento fondamentale a favore dell’integrazione di programmi SEL all’interno della scuola.

In modo particolare, nel momento in cui i bambini diventano consapevoli delle proprie emozioni: “[...] riescono meglio a capire e interpretare i loro impulsi e comportamenti, impedendo che questi degenerino in forme negative e non adeguate al contesto.” (Morganti & Bocci, 2017, p. 41).

Esiste una vasta letteratura nel campo degli effetti positivi dei programmi SEL sugli *outcomes* comportamentali in quei bambini e ragazzi che ne sono stati esposti in maniera sistematica (Schonert – Reichl et al., 2015; Schonert-Reichl & Hymel, 2007) la quale evidenzia come una classe (o una scuola) SEL presentino un clima accogliente “[...] in cui gli allievi si sentono rispettati, valorizzati, autonomi di scegliere, in altre parole diventano il fulcro su cui ruota l’intero progetto educativo e formativo.” (Morganti & Bocci, 2017, p. 65).

Questo clima, di conseguenza, sembrerebbe essere un terreno fertile per promuovere o migliorare l’inclusione scolastica.

Il dialogo tra SEL e inclusione si presenta come un campo di ricerca ancora in divenire e in ampliamento poiché la maggioranza delle ricerche sugli effetti del SEL sono state svolte e vengono svolte prevalentemente in ambito statunitense, il cui sistema scolastico presenta nella sua organizzazione delle differenze con quello europeo, che a sua volta si presenta altrettanto variegato in termini di approccio all’inclusione rispetto al sistema scolastico italiano.

Inoltre, ci si chiede se sia possibile replicare e come nel nostro sistema l’im-

plementazione di programmi SEL pensati per quello statunitense, considerando inoltre il fatto che nella scuola italiana non vengono utilizzati, se non in casi del tutto eccezionali e per lo più afferenti a azioni progettuali specifiche ma limitate “[...] programmi educativi finalizzati all’acquisizione di competenze specifiche da parte degli allievi.” (Morganti & Signorelli, 2016, p. 128).

Il rapporto tra inclusione e educazione socio-emotiva, o meglio, la possibile influenza che un programma di educazione socio-emotiva può avere sulla qualità dell’inclusione scolastica nel sistema educativo italiano, è stata una parte integrante del progetto di ricerca (2012-2016) europeo *European Assessment Protocol for Children’s SEL Skills* (EAP_SEL)².

Il progetto, formato da una partnership che ha visto il coinvolgimento di cinque paesi: Italia, Svezia, Svizzera, Croazia e Slovenia, presentava due elementi innovativi principali:

- 1) si è trattato del primo tentativo di implementare un programma SEL evidence – based nelle scuole primarie pubbliche dei paesi coinvolti;
- 2) si è cercato per la prima volta di creare e validare un protocollo europeo per la valutazione delle competenze sociali e emotive degli allievi di scuola primaria e il loro impatto sui processi inclusivi.

Il programma utilizzato in Italia è *Promoting Alternative Thinking Strategies* (PATHS[®]), un curriculum universale SEL creato a partire dagli anni ’80 da un team di ricercatori afferenti alla Penn State University, negli Stati Uniti e rivolto a educatori, insegnanti e consulenti educativi (Kusché & Greenberg, 1994; Greenberg et al., 2005); il PATHS[®] è uno dei curriculum SEL di maggior successo (Novak et al., 2016) ed è tra i più utilizzati, con 3000 classi di scuola primaria negli Stati Uniti e 500 scuole in altri paesi, tra cui il Medio Oriente, l’Asia e l’Australia (Fishbein et al., 2016). Il curriculum prevede un’implementazione che va da due o più volte alla settimana, dai 20 ai 30 minuti.

Esistono numerose evidenze circa l’efficacia del PATHS[®] per quanto riguarda il miglioramento da parte dei bambini nella comprensione delle proprie emozioni, nell’autocontrollo, nelle competenze sociali e nella riduzione problemi di comportamento e aggressività (Conduct Problems Prevention Research Group, 2010; Greenberg, Kusché, Cook, & Quamma, 1995; Fishbein et al., 2016; Morganti & Signorelli, 2016; Novak et al., 2016).

Risale al 2011 una versione aggiornata del curriculum PATHS[®] che presenta due kit, uno per la scuola dell’infanzia e uno per la scuola primaria (dalla 1^a alla 5^a) (Morganti & Signorelli, 2016).

L’approccio di ricerca del progetto EAP_SEL è stato di tipo evidence – based e si è fatto ricorso a un disegno RCT: in ciascun paese partner sono state selezionate 10

2 Progetto triennale Comenius (2012-2015) dal titolo: “European Assessment Protocol for Children’s SEL Skills” – Ref.n. 527206 –LLP –2012 – IT, finanziato della Commissione europea nell’ambito del programma LifeLong Learning Programme. Partnership: Università di Perugia (Coordinatore), Università di Udine, Scuola Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI), Università di Örebro (Svezia), Università di Zagabria (Croazia), Università di Lubiana (Slovenia). Sito web ufficiale: www.eap-sel.eu

classi prime di scuola primaria dove è stato condotto l'intervento SEL ed altre 10 classi prime di scuola primaria con la funzione di classi di controllo, dove non sono stati condotti interventi SEL. La selezione delle classi è avvenuta attraverso la rispondenza a criteri specifici che sono stati condivisi a livello di partenariato in modo da rendere i risultati finali confrontabili. Poiché il focus del partner italiano era quello di verificare l'incidenza dell'educazione socio-emotiva sull'inclusione scolastica, un criterio di selezione delle classi del campione italiano è stata la presenza di alunni con disabilità certificata e disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), che nell'ordinamento italiano possono essere certificati e quindi usufruire di "[...]alcune azioni di supporto regolate da particolari disposizioni di legge (Legge 517/1977 e Legge 104/1992 per la disabilità; Legge 170/2010 per i DSA; Direttiva Ministeriale del 2012 per i BES)." (Morganti & Signorelli, 2016, p. 130).

Per quanto riguarda l'Italia, sono stati selezionati 7 istituti scolastici (5 istituti comprensivi e 2 direzioni didattiche) nella provincia umbra di Terni. Il campione italiano dei bambini coinvolti (sia nelle classi sperimentali che in quelle controllo) era di 204, di cui 109 maschi e 95 femmine ed è risultato il più ampio di tutta la partnership; gli insegnanti coinvolti nelle classi sperimentali sono stati in tutto 45, tutte di sesso femminile, di età compresa tra i 30 e i 60 anni (questa fascia maggiormente rappresentata, con il 63% del campione di età compresa tra i 50 e i 60 anni). Anche nel caso del campione degli insegnanti coinvolti, quello italiano è risultato essere il più ampio dell'intero partenariato.

3. La ricerca italiana all'interno del progetto EAP_SEL

Come illustrato in precedenza, focus della ricerca italiana all'interno del progetto EAP_SEL è stato il rapporto tra educazione socio-emotiva e inclusione scolastica. Questo ha condotto alla formulazione di due domande di ricerca, "in che modo l'educazione socio-emotiva può influenzare i processi inclusivi promossi dalle istituzioni scolastiche?" e "come valutarla"?

Queste due domande hanno portato alla progettazione e alla creazione di una "Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi", sviluppata dai due partner italiani (Università di Udine e Università di Perugia), che "[...]si pone come uno strumento valutativo e autovalutativo utile a consentire da un lato, la realizzazione di specifiche forme di misurazione e, dall'altro, la promozione di processi di riflessione sugli indicatori di qualità dell'educazione inclusiva, per contribuire alla progettazione e alla regolazione in itinere del progetto educativo della scuola e della classe." (Cottini et al., 2016).

Si tratta di una 'prima' versione della scala in seguito sottoposta a ulteriore validazione e affinamento ed utilizzata, nella sua nuova forma in un altro progetto di ricerca europeo, Erasmus Plus "Evidence Based Education: European Strategic Model for School Inclusion" (2014-2017)³.

3 Progetto europeo Erasmus Plus dal titolo: "Evidence Based Education: European Strategic Model for School Inclusion" (2014-2017) ref. No. 2014-1-IT02-KA201-003578. Partnership: Università di Perugia (Coordinatore), Università di Udine, Università Autonoma di Barcellona, Open University of the Netherlands, Università di Zagabria, Università di Lubiana. Sito web ufficiale: inclusive-education.net

Questa prima versione è stata costruita partendo dall'Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2002; 2011) e considerando i tre fattori principali che concorrono a creare il costrutto di inclusione scolastica: 1) Creare culture inclusive; 2) produrre politiche inclusive; 3) sviluppare pratiche inclusive. Partendo da questi tre fattori, si è proseguito con la "[...] scelta e la definizione degli item relativi a ciascuna delle tre dimensioni dell'inclusione, selezionandoli sulla base di quelli ritenuti maggiormente significativi per il modello scolastico italiano. Ne è scaturito uno strumento che presentava dieci domande per ogni dimensione, associate a cinque indicatori di risposta. La valutazione prevedeva un'organizzazione dei punteggi su una scala a tre livelli" (Cottini et al., 2016, p. 69). I punteggi in questa prima fase erano: 0 la situazione descritta non si verifica mai o con una frequenza sporadica o coinvolge soltanto poche persone; 1 la situazione descritta si verifica frequentemente o coinvolge la maggior parte di persone; 2 la situazione descritta si verifica sempre o quasi o coinvolge la totalità delle persone, come esemplificato nelle Figure 1, 2, 3.

Dimensione A: Creare culture inclusive		
Domande	Indicatori per la risposta	Punteggio ² (0 – 1 – 2)
1) La mia scuola (e la mia classe) accoglie positivamente ogni bambino?	a) Non si registrano resistenze da parte di nessuno (dirigente, insegnanti, altro personale) nei confronti dell'inserimento di ciascun bambino (bambini con disabilità anche gravi, con disturbi dell'apprendimento, provenienti da altri paesi, etc.)	.....
	b) I risultati positivi di ogni bambino, anche di quelli più in difficoltà, sono apprezzati e festeggiati da tutti.	.....
	c) Le differenze di ogni bambino sono affrontate in classe e apprezzate (deficit, differenze culturali, etc.).	.....
	d) Gli alunni sono aiutati a sviluppare nel corso del tempo un sentimento di appartenenza alla loro classe.	.....
	e) Le informazioni in classe sono disponibili e comprensibili per tutti (ad esempio, sono tradotte in più lingue, rese disponibili in Braille, audioregistrate, presentate con immagini, etc.)	.....
<i>Punteggio totale riferito alla domanda¹</i>		.....

Fig. 1: Esempio di item con indicatori e punteggio, Dimensione A

Dimensione B: Produrre politiche inclusive		
Domande	Indicatori per la risposta	Punteggio (0 – 1 – 2)
1. Gli insegnanti che vengono nominati per la prima volta nella mia scuola sono aiutati a conoscere l'ambiente e gli allievi?	a. Ai nuovi insegnanti vengono date le indicazioni di base necessarie sul funzionamento della scuola e sul suo progetto inclusivo.	.....
	b. Ai nuovi insegnanti vengono presentate le situazioni degli allievi in maniera dettagliata.	.....
	c. Ai nuovi insegnanti vengono chieste informazioni sulle esperienze e competenze personali, al fine di poterle opportunamente impiegare per la promozione del progetto inclusivo della scuola.	.....
	d. Gli insegnanti che da tempo insegnano nella scuola evitano di costituire un gruppo a se stante, che di fatto tende a marginalizzare i nuovi arrivati.	.....
	e. Le osservazioni dei nuovi insegnanti sul funzionamento della scuola vengono prese in seria considerazione, per l'apporto di novità che possono dare.	.....
<i>Punteggio totale riferito alla domanda</i>		.....

Fig. 2: Esempio di item con indicatori e punteggio, Dimensione B

Dimensione C: Sviluppare pratiche inclusive

Domande	Indicatori per la risposta	Punteggio (0 – 1 – 2)
1. La didattica fa ampio riferimento a metodologie inclusive che facilitano l'attività in gruppo?	a. L'organizzazione delle attività didattiche prevede numerose attività di gruppo, finalizzate a promuovere forme di apprendimento cooperativo.	.....
	b. La composizione dei gruppi è eterogenea e non fissa, in modo che tutti abbiano l'opportunità di lavorare con compagni diversi per origine, genere, appartenenza etnica, competenze, etc..	.....
	c. Per supportare alunni che presentano difficoltà di vario tipo sono organizzate forme di tutorato da parte di compagni maggiormente capaci (tutoring).	.....
	d. Vengono proposte attività didattiche finalizzate alla conoscenza delle emozioni proprie e altrui e allo sviluppo di competenze socio-emotive.	.....
	e. I lavori esposti in classe valorizzano il lavoro cooperativo e non solo i risultati individuali.	.....
	<i>Punteggio totale riferito alla domanda</i>	

Fig. 3: Esempio di item con indicatori e punteggio, Dimensione C

L'utilizzo della scala ha permesso al partner italiano di individuare: attraverso la baseline (settembre 2013) il livello di inclusione complessivo percepito dalle classi sperimentali e dalle classi controllo al quale è seguito, in un momento successivo, il confronto delle differenze dei risultati ottenuti; nei due follow-up (maggio 2014 e maggio 2015) di intercettare eventuali cambiamenti nei risultati, siano essi in negativo o in positivo, oppure conferme di quanto emerso dalla baseline. Anche in questa fase, è stato condotto il confronto tra i risultati delle classi sperimentali e di quelle controllo.

Infine, è stata condotta un'analisi della distribuzione della frequenza per i singoli item di ciascuna delle tre dimensioni in modo da individuare quali indicatori avessero ottenuto punteggi minori o maggiori (punteggio massimo per item=10), in modo da riuscire a raccogliere informazioni quanto più dettagliate circa la realtà scolastica coinvolta nel progetto di ricerca.

Quest'analisi ha restituito dati piuttosto interessanti, sia nel confronto tra sperimentali e controllo, durante i tre timepoint di raccolta dati, che nel confronto 'interno' ai due gruppi durante lo svolgimento del progetto.

L'analisi della frequenza ha permesso anche di ottenere informazioni circa le percezioni degli insegnanti coinvolti rispetto ai tre domini esplorati – culture, politiche e pratiche.

Come si può notare nelle Figure 4, 5 alla baseline, nelle classi sperimentali, le dimensioni A (Culture inclusive) e B (Politiche inclusive) presentavano una maggioranza di punteggio massimo (rispettivamente 41% e 43%), mentre nella dimensione C (Pratiche Inclusive), il punteggio massimo raggiungeva il 34% (Figura 6).



Fig. 4: Distribuzione punteggio massimo Dimensione A, classi sperimentali 2013



Fig. 5: Distribuzione punteggio massimo Dimensione B, classi sperimentali 2013



Fig. 6: Distribuzione punteggio massimo Dimensione C, classi sperimentali 2013

Diversa è la situazione riscontrata alla baseline nelle classi controllo. Nella Dimensione A (Figura 7), il punteggio massimo risultava assegnato solo per il 24% con una distribuzione più equa dal punteggio 9 al punteggio 7, rispetto alle sperimentali; la stessa situazione di equilibrio è stata rintracciata anche per la Dimensione B (Figura 8), mentre per la Dimensione C (Figura 9) il punteggio più frequentemente attribuito è 8, con un 33%, mentre il punteggio massimo risulta assegnato solo al 10%.

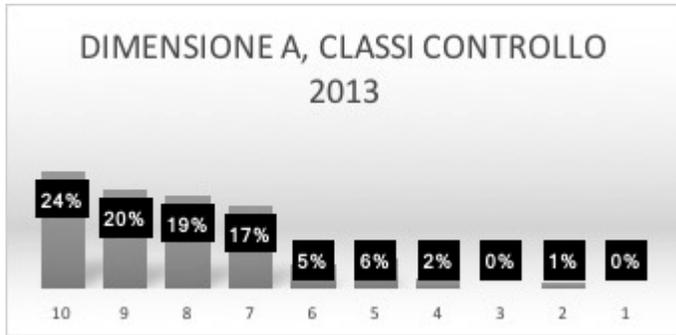


Fig. 7: Distribuzione punteggio massimo Dimensione A, classi controllo 2013

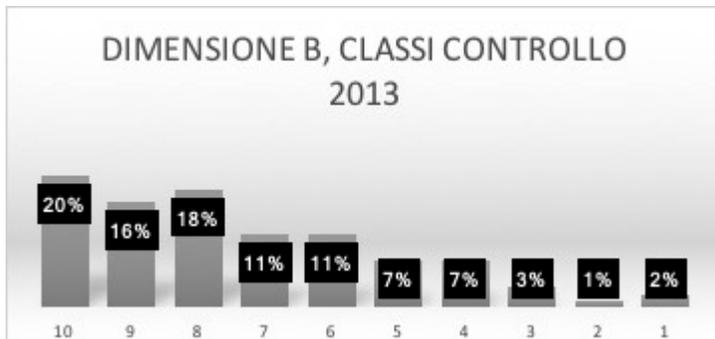


Fig. 8: Distribuzione punteggio massimo Dimensione B, classi controllo 2013



Fig. 9: Distribuzione punteggio massimo Dimensione C, classi controllo 2013

Al secondo timepoint, maggio 2014, la situazione della Dimensione A presentava lievi variazioni sia per le classi sperimentali (45%), che per le classi controllo (22%); la dimensione B, invece, presentava, nelle classi sperimentali, una decisa flessione, con il punteggio massimo riscontrato solo al 29% (Figura 10) e con una decisa redistribuzione dei punteggi rispetto alla baseline. Una situazione analoga è stata rintracciata nelle classi controllo (Figura 11): il punteggio massimo

risultava assegnato solo per il 10% mentre il punteggio 8 presentava un incremento, passando dal 18% al 24%.

Flessioni nella distribuzione del punteggio massimo sono state riscontrate anche per la dimensione C per le classi sperimentali (da 34% a 27% e con redistribuzione più equilibrata nei punteggi fino a 7), mentre per questa dimensione, le classi controllo non mostravano variazioni di rilievo.

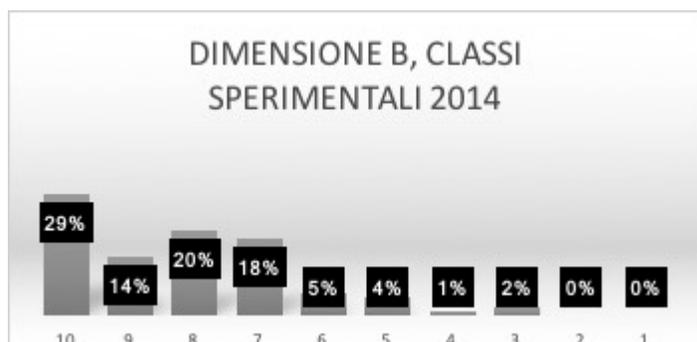


Fig. 10: Distribuzione punteggio massimo Dimensione B, classi sperimentali 2014



Fig. 11: Distribuzione punteggio massimo Dimensione B, classi controllo 2014

Alla fine del progetto, la distribuzione del punteggio massimo risultava aumentata sia per le classi sperimentali che per le classi controllo in tutte e tre le dimensioni. In modo particolare, per la Dimensione A, la distribuzione del punteggio massimo nelle classi sperimentali era del 52%, mentre per le controllo del 40%; per la dimensione B 38% classi sperimentali e 29% classi controllo; nella dimensione C, invece, il punteggio massimo era distribuito al 36% per le sperimentali e al 34% per le classi controllo.

4. Interpretazione dei risultati

Rispetto alla misurazione dei dati ottenuti tramite la somministrazione della Scala al campione italiano, nei tre timepoint, i risultati emersi sono piuttosto interes-

santi, soprattutto se si tiene in considerazione la vicinanza geografica degli istituti coinvolti e il fatto che, in qualche caso, le classi controllo e le classi sperimentali fossero parte di una stessa istituzione scolastica – con il rischio quindi di contaminazione.

La comparazione delle risposte date dai due gruppi agli item presenti nelle tre dimensioni della scala, ha delineato un aumento del 27% dell'inclusività nelle classi sperimentali rispetto alle classi controllo alla fine del progetto. Laddove ad un primo sguardo può apparire in un certo senso modesto, in realtà, prendendo in considerazione quanto già esplicitato in precedenza – ossia la limitatezza del campione, la vicinanza geografica tra istituti e l'appartenenza di alcune classi controllo e sperimentali alla stessa istituzione scolastica – questo risultato denota, in realtà, la potenzialità dell'incidenza dell'educazione socio-emotiva sull'inclusione. Alla luce di tutto questo è possibile affermare che tale dato rappresenta una risposta positiva alla domanda di ricerca posta dal team italiano.

Una rapida lettura delle frequenze illustrate in questo contributo ha fatto sorgere diverse domande, in modo particolare per quanto riguarda i punteggi assegnati alle tre dimensioni, nel corso del progetto, da parte delle insegnanti delle classi sperimentali; poiché la Dimensione A conteneva item riguardanti quello che la scuola in generale, ma l'insegnante in particolare fa in termini di creazione di culture inclusive, ci si è chiesti se l'assegnazione del punteggio più alto non derivasse alla baseline da una questione di accettazione sociale (es.: “devo dimostrare che creo culture inclusive perché questo fa parte del mio ruolo ed è in linea con la tradizione inclusiva quarantennale dell'istituzione scolastica italiana – e anche per il fatto di essere il campione sperimentale – vogliamo dimostrare di ‘sapere il fatto nostro’). Indicativo che le altre due dimensioni, più connesse ad aspetti di politiche e pratiche, quindi inerenti anche all'idea di scuola come organizzazione in generale – avessero una distribuzione di frequenza sì alta, ma minore rispetto alla dimensione A – cosa questa che si è in un certo senso confermata sia nella seconda che nella terza e ultima raccolta dati.

Interessante, in questo senso, è la ‘caduta’ di distribuzione avvenuta nel secondo timepoint, e cioè a sperimentazione avviata (fine del primo anno); anche in questo caso, le domande sono state molte, in particolar modo se questa flessione nei punteggi non riflettesse – sempre soprattutto per le insegnanti sperimentali – una presa di coscienza attivata dall'utilizzo del programma PATHS®, cosa che sembrerebbe confermata dalla risalita nei punteggi alla fine del progetto.

Da questo punto di vista, se prendiamo questi dati in un'ottica qualitativa, sembra interessante sottolineare come il loro andamento sia una metafora, in un certo senso, del percorso degli insegnanti all'interno del progetto EAP_SEL; proprio l'idea della presa di coscienza rispetto al proprio agire didattico e educativo, è un fattore emerso molte volte nei vari incontri tra il team di ricerca italiano e le insegnanti coinvolte nella sperimentazione, le quali hanno spesso affermato di aver messo in campo, tramite il programma, una serie di competenze che non pensavano di possedere e di aver attuato un processo di crescita inclusiva insieme ai loro allievi.

5. Conclusioni

Alla fine dei tre anni di progetto, le analisi di dati quantitativi e qualitativi, hanno permesso al gruppo di ricerca di rilevare, da parte degli insegnanti una maggiore consapevolezza delle proprie emozioni, con una conseguente crescita delle loro capacità personali e professionali; una modifica nelle loro pratiche didattiche, orientate ora a essere sempre più inclusive non solo in termini di metodologie poste in essere, ma anche di livello di partecipazione dei propri allievi; un miglioramento nel clima di classe che ha portato, a sua volta, a una maggiore vicinanza con i bambini nelle classi; la capacità di saper trasporre i concetti di inclusione e di educazione socio-emotiva dal piano dei principi a quello delle azioni concrete poste in essere ogni giorno nella loro pratica. Per quanto riguarda i bambini coinvolti nella sperimentazione, hanno dimostrato un'accresciuta consapevolezza delle proprie emozioni e di quelle degli altri, una maggiore attenzione ai bisogni altrui, e un deciso incremento degli atteggiamenti prosociali e responsabili, con un conseguente miglioramento delle relazioni sociali tra pari.

I risultati illustrati invitano a porre in essere un approfondimento e un'espansione degli studi volti a indagare il legame tra educazione socio-emotiva e inclusione scolastica, in modo particolare in un contesto educativo come quello italiano che, pur vantando un'esperienza quarantennale per quanto riguarda l'integrazione di bambini con disabilità e bisogni educativi speciali all'interno delle scuole *mainstream* può sicuramente trarre beneficio dall'inserimento, all'interno del curriculum didattico, di programmi SEL che siano in grado di supportare insegnanti e allievi a scuola e fuori, ponendo così basi solide per quei 'cittadini responsabili e partecipi' descritti dalla letteratura in merito.

Sicuramente è auspicabile che la ricerca in questo ambito continui a svilupparsi, in modo tale da poter condurre ulteriori studi, di durata maggiore, con campioni più ampi e differenziati, per poter dare ancora più solidità a questi primi *outcomes* che già mostrano di essere promettenti.

Riferimenti bibliografici

- Booth T., Ainscow M. (2002) *The Index for Inclusion, 2nd edition*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth T., Ainscow M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools (3rd ed.)*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Blundell G., Berardi V. (2016). *Towards evidence-based teaching, problem-based learning and metacognitive assessment cycles*. Proceedings of the EDSIG Conference Las Vegas, Nevada USA <http://iscap.info> (Data di accesso: 10/08/2017).
- Calvani A., Vivanet G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. *ECPS Journal* 9, 127-146.
- CASEL (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Chicago: Author.
- CASEL (2004). *CASEL: The First Ten Years 1994-2004*. Chicago: Author.
- CASEL (2013). *The 2013 CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs—Middle and High School Edition*, Chicago: Author <http://www.casel.org/middle-and-high-school-edition-casel-guide> (Data di accesso 30/07/2017).
- CASEL (2015). *The 2015 CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs—Preschool and Elementary School Edition*, Chicago: Author <http://static.squarespace.com/static/513f7->

- 9f9e4b05ce7b70e9673/t/526a220de4b00a92c90436ba/1382687245993/2013-caselguide. pdf (Data di accesso 12/08/2017).
- Cefai C., Cavioni V. (2014). *Social and Emotional Education in Primary School*. New York: Springer Science + Business Media DOI:10.1007/978-1-4614-8752-4_2.
- Conduct Problems Prevention Research Group (2010). The effects of a multiyear universal social-emotional learning program: The role of student and school characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78, 156-168.
- Connolly P., Miller S., Mooney J., Sloan S., Hanratty J. (2016). Universal school based programmes for improving social and emotional outcomes in children aged 3-11 years: a systematic review and a meta-analysis, The Campbell Collaboration <https://www.campbellcollaboration.org/library/universal-school-based-programmes-social-emotional-outcomes-ages-3-11.html> (data di accesso: 8/08/2017).
- Cottini L., Fedeli D., Morganti A., Pascoletti S., Signorelli A., Zanon F., Zoletto D. (2016). A scale for assessing Italian schools and classes inclusiveness. *Form@re*, 16 (2), 65-87 <http://www.furess.com/> (data di accesso: 4 agosto 2017).
- Cottini L., Morganti A. (2013). Evidence based education and special education: a possible dialogue. *Italian Journal of Special Education for Inclusion* 1 (1) 66-79.
- Cottini L., Morganti A. (2015). *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Decety, J. (2015). The mental pathways, development and functions of empathy. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3, 1-6 DOI:10.1016/j.cobeha.2014.12.001
- Domitrovich C., Gest S.D., Jones J., Gill S., Sanford DeRousie R. (2010). Implementation quality: Lessons learned in the context of the Head Start REDI trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), 284-298.
- Domitrovich C., Bradshaw C., Greenberg M., Embry D., Poduska J., Jalongo N. (2011). Integrated models of school-based prevention: Logic and Theory. *Psychology in the Schools*, 47, (1), 71-88.
- 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, 327-350.
- Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., Schellinger K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- 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. *Evidence-Based Instruction in Social and Emotional Learning*, 1-6.
- Fishbein D.H., Domitrovich C., Williams J., Gitukui S., Guthrie C., Shapiro D., Greenberg M. (2016). Short-term intervention effects of the PATHS Curriculum in young low-income children: capitalizing on plasticity, *Journal of Primary Prevention* <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27785656> (data di accesso: 1/08/2017) DOI: 10.1007/s10935-016-0452-5
- Greenberg M. T., Kusché C. A., Cook E. T., Quamma J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS Curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.
- 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, 466-474. DOI: 10.1037/0003-066X.58.6-7.466
- Greenberg M. T., Domitrovich C. E., Graczyk P. A., Zins J. E. (2005). *The study of implementation in school-based preventive interventions: Theory, research, and practice (Volume 3)*. Rockville, MD: Center for Mental Health Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration.
- Hargreaves H.D. (2007). Teaching as a research based profession: Possibilities and prospects (The Teacher Training Agency Lecture 1996). In M. Hammersley (ed.), *Educational research and evidence-based practice* (pp. 3-17). London: Open University Sage Publications.
- Humprey N. (2013). *Social and Emotional Learning: a critical appraisal*. London: SAGE Publication.
- Kaltner D., Hadt J. (1999). Social functions of emotions at four levels of analysis. *Cognition and Emotion*, 13 (5), 505-521.
- Kusché C. A., Greenberg M. T. (1994). *The PATHS curriculum*. Seattle, WA: Developmental Research and Programs.

- Morganti A., Signorelli A. (2016). Insegnanti alle prese con programmi educativi evidence-based: l'esperienza italiana del Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS®). *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2 (4) 121-136.
- Morganti A., Bocci F. (Eds.) (2017). *Didattica inclusiva nella scuola primaria -Educazione socio-emotiva e apprendimento cooperativo per costruire competenze inclusive attraverso i "compiti di realtà"*. Firenze: Giunti.
- Novak M., Mihič J., Bašič J., Nix R.L. (2016). PATHS in Croatia: A school-based randomised-controlled trial of a social and emotional learning curriculum. *International Journal of Psychology*, 1-9 DOI: 10.1002/ijop.12262
- Oakley A., Gough D., Sandy O., Thomas J. (2005). The politics of evidence and methodology: lessons from the EPPI-Centre. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 1 (1), 5-32.
- Oberle E., Domitrovich C.E., Meyers D.C., Weissberg P.R. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: a framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, DOI: 10.1080/0305764X.2015.1125450
- Reyes M.R., Brackett M.A., Rivers S.E., Elbertson N.A., Salovey P. (2012). The Interaction Effects of Program Training, Dosage, and Implementation Quality on Targeted Student Outcomes for The RULER Approach to Social and Emotional Learning. *School Psychology Review*, (41) 1, 82-99.
- Schonert-Reichl K. A., Hymel S. (2007). *Educating the Heart as well as the Mind: Social and Emotional Learning for School and Life Success*. Canadian Education Association.
- Schonert-Reichl K.A., Oberle E., Stewart Lawlor M., Abbot D., Thomson K., Oberlander T.G., Diamond A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A Randomized Controlled Trial. *Developmental Psychology*, 51 (1), 52-66.
- Schonfeld D. J., Adams R. E., Fredstrom B. K., Weissberg R. P., Gilman R., Voyce C., Tomlin R., Speese-Linehan D. (2014). Cluster-Randomized Trial Demonstrating Impact on Academic Achievement of Elementary Social-Emotional Learning. *School Psychology Quarterly*. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000099>
- Slavin R.E. (2004). Education Research Can and Must Address "What Works" Questions. *Educational Researcher*, 33 (1), 27-28.
- Slavin R.E. (2008). What Works? Issues in Synthesizing Educational Program Evaluations. *Educational Researcher*, 37 (1), 5-14.
- Vivanet G. (2013). Evidence Based Education: un quadro storico. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 2 (13), 41-51 <http://www.fupress.com/formare> (Data di accesso: 4/08/2017).
- Wigelsworth M., Humphrey N., Kalambouka A., Lendrum A. (2010). A review of key issues in the measurement of children's social and emotional skills. *Educational Psychology in Practice*, 26, (2), 173-186.
- WEF –World Economic Forum (2016). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*.
- Weissberg R.P., Gullotta T.P., Durlak J.A., Domitrovich C. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning Research and Practice*. New York: Guildford Press.

