



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA**

**Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata**

**(FISSPA)**

**Corso di laurea magistrale in psicologia clinico-dinamica**

**PROMUOVERE LO SVILUPPO SOCIALE-EMOZIONALE NELLA**

**SCUOLA PRIMARIA:**

**IL CONTRIBUTO DEL PROGRAMMA PSICOEDUCATIVO**

**PSsmile 2.0.**

**PROMOTING SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT IN PRIMARY**

**SCHOOL: THE CONTRIBUTION OF THE PSYCHOEDUCATIONAL**

**PROGRAM PS SMILE 2.0.**

*Relatrice: Prof.ssa Teresa Maria Sgaramella*

*Laureanda: Virginia Balocco*

*Matricola: 2053175*

**Anno Accademico: 2022/2023**

## SOMMARIO

Introduzione: perché la scuola primaria.....	4
<b>Cap.I Teorie e prospettive di lavoro.....</b>	<b>7</b>
1.1 Benessere e benessere mentale, dati epidemiologici a supporto.....	7
1.2 Positive youth development.....	10
1.3 Apprendimento sociale ed emozionale.....	14
1.4 Social-Emotional development: i modelli di riferimento .....	16
1.5 Social-Emotional development: tappe dello sviluppo con enfasi sulla scuola primaria.....	21
1.6 Vulnerabilità e sviluppo sociale-emozionale.....	24
<b>Cap.II Promuovere lo sviluppo nella scuola primaria.....</b>	<b>33</b>
2.1 I fondamenti degli interventi sociali-emozionali.....	33
2.2 “Slowly but Steadily”: imparare a gestire e migliorare la qualità delle relazioni tra pari.....	38
2.3 Il Positive Attitude Program, potenziamento dell’autostima attraverso competenze sociali-emozionali.....	45
2.4 Social-Emotional Learning Skills Programs e Social Development: programma per imparare a gestire e risolvere problem quotidiani.....	48
2.5 KooLKIDS, un programma interattivo di apprendimento sociale-emotivo per potenziare l’empatia e riconoscere le emozioni.....	51
2.6 SPARK, un curriculum sociale-emozionale per promuovere il riconoscimento delle emozioni e la resilienza.....	55

2.7 PROMEHS, programma scolastico universale per la promozione alla consapevolezza di sé e di comportamenti pro-sociali.....	60
2.8 PSsmile, un percorso scolastico per la promozione delle competenze sociali-emozionali nel presente e la costruzione nel futuro.....	65
2.9 Sintesi dei percorsi, prospettive di lavoro e quesiti aperti.....	78
<b>Cap.III Un percorso nelle scuole del veneto: guida alla costruzione di identità positive fondate sulle competenze sociali-emozionali.....</b>	<b>82</b>
3.1 I quesiti di ricerca.....	82
3.2 Il percorso PSsmile.....	85
3.3 Strumenti e modalità per l'analisi dei pattern e dei cambiamenti.....	87
3.4 I partecipanti.....	89
3.5 Le analisi e i risultati.....	90
3.5.1 I pattern di competenza sociali-emozionali in rapporto al genere e all'età.....	90
3.5.2 Le relazioni tra le dimensioni.....	92
3.5.3 L'analisi dei cambiamenti nei partecipanti al percorso PSsmile.....	94
3.6 Discussione dei risultati.....	101
3.7 Sviluppi futuri.....	106
Bibliografia.....	108

## Introduzione

### **Perché la scuola primaria**

Questo progetto di tesi ha come obiettivo analizzare l'impatto del programma PSsmile sul potenziamento delle competenze sociali ed emozionali. Il focus, quindi, non è solo sulla capacità di riconoscere in sé stessi e negli altri le emozioni, per poter così costruire delle relazioni interpersonali efficaci, ma anche lo sviluppo e l'incremento delle abilità sociali, partendo quindi dalle competenze interpersonali con le figure di riferimento nella famiglia e nella scuola, allargandosi poi alla comunità. Dal contesto scolastico alla comunità allargata, il futuro adulto avrà la possibilità di riuscire a gestire efficacemente le relazionali anche in quello che sarà il suo contesto lavorativo, affinché possa diventare inoltre un cittadino attivo e attore all'interno della società. Durante la fase dello sviluppo primario, in particolare, si è molto sensibili al contesto, si va incontro a molti cambiamenti e le esperienze negli anni della scuola primaria sono decisive. Proprio per questo la scuola ricopre un ruolo privilegiato nell'accompagnare i bambini verso il raggiungimento di un potenziale sempre più elevato di queste abilità. Il lavoro parte proprio dalla famiglia e dalla scuola.

Nel primo capitolo verranno affrontate e descritte le varie cornici teoriche di riferimento, dalla Positive Youth Development (PYD) al Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Queste rappresentano la base solida per costruire un programma SEL per implementarlo e proporlo all'interno dei contesti scolastici. Verrà affrontato, sempre all'interno dello stesso capitolo, il perché della scelta sulla scuola primaria, e quali sono le eventuali implicazioni. È dato uno spazio, inoltre, alle varie vulnerabilità che si possono incontrare durante lo sviluppo, e come queste possono essere affrontate attraverso il potenziamento delle competenze sociali ed emozionali.

Nel secondo capitolo verrà proposta un'analisi della letteratura, sia in termini di contributi teorici che di interventi sulle competenze SEL. I principali interventi presenti in letteratura saranno presentati in ordine cronologico affinché si possano delineare le principali caratteristiche necessarie per essere un intervento definito SEL, e osservarne la loro efficacia.

Nel terzo ed ultimo capitolo di questo elaborato, verrà descritta l'implementazione di un percorso in alcune scuole primarie del Veneto, che prende il nome di PSsmile. Grazie all'osservazione delle medie e deviazioni standard, e attraverso le analisi dell'ANOVA, si è potuto osservare come questo progetto sia risultato efficace nella promozione delle competenze SEL. Non sono state riscontrate delle differenze in merito al genere, bensì nell'età, essendo i bambini e le bambine di quarta elementare risultati con incrementi maggiori. In seguito alla partecipazione al programma, soprattutto i bambini e le bambine che hanno partecipato per due anni consecutivi, hanno mostrato un significativo incremento nelle competenze socio-emotive. È stato introdotto come novità il dominio sul futuro, secondo la prospettiva temporale futura (PTF), il quale ha mostrato risultati positivi delle capacità dei bambini e delle bambine di guardare al domani. Sono stati inoltre osservati i punteggi riguardo all'esperienza positiva a scuola dei bambini e delle bambine, mostrando come la partecipazione al programma abbia contribuito a migliorare il clima scolastico. Questi incrementi sono stati confermati anche dalle insegnanti, le quali hanno descritto miglioramenti nel senso di appartenenza e nel clima emotivo degli studenti e delle studentesse all'interno delle classi. Grazie a questi studi, si è riscontrato che in futuro sarebbe utile dedicare un focus maggiore ai bambini e alle bambine di quarta elementare, in quanto questo periodo è contraddistinto da grossi cambiamenti che

possono riflettersi sul senso di identità e sul comportamento. Potrebbe essere utile, inoltre, osservare i risultati su più anni di implementazione di programma e su età maggiori.

## CAPITOLO I

### **Teorie e prospettive di lavoro**

#### **1.1 Benessere e benessere mentale, dati epidemiologici a supporto**

Approssimativamente 1 bambino su 5 soddisfa i criteri imposti dai sistemi diagnostici utilizzati come riferimento all'interno del mondo sanitario, per un disturbo mentale con significativa compromissione prima di raggiungere l'età adulta. Il miglioramento dell'assistenza sanitaria e l'attuazione di pratiche per ridurre la vulnerabilità dei sintomi psichiatrici sono due dei punti nevralgici di un possibile trattamento (Hosker et al., 2019). Interventi, potenziamenti o l'integrazione dell'attività fisica, il miglioramento dell'alimentazione e l'ottimizzazione del sonno, consentono agli operatori sanitari di adottare un approccio più completo al trattamento della salute mentale dei giovani, spesso banalizzata (Hosker et al., 2019).

Un numero significativo di ricerche dimostra che essere più attivi fisicamente genera benefici significativi, indipendentemente dall'età, dal sesso, dall'etnia. Il Dipartimento della Salute e dei Servizi Umani degli Stati Uniti raccomanda che i bambini in età prescolare, ovvero tra i 3 e i 5 anni, siano fisicamente attivi durante tutto il giorno per migliorare la crescita e lo sviluppo, e che i bambini e gli adolescenti tra i 6 e i 17 anni si dedichino ad almeno 60 minuti o più di attività fisica ogni giorno (Hosker et al., 2019).

La letteratura suggerisce, infatti, che l'attività fisica produca anche dei benefici per la salute mentale, può conferire benefici ai giovani a rischio o affetti da alcuni sintomi o disturbi psichiatrici che generano sofferenza (Hosker et al., 2019).

Per stimolare al benessere, inoltre, si possono potenziare quelle che sono definite abilità sociali ed emotive, come: l'autoconsapevolezza, l'aumento delle abilità in più aspetti di vita, un miglioramento dell'autostima, un aiuto nella protezione dei bambini timidi;

generando quindi un miglioramento della percezione di sé e del valore delle proprie qualità. Vi è un aumento nella capacità di riuscire a provare fiducia in se stessi, un aumento dell'impegno in attività nuove e/o in nuove situazioni, con l'importante conseguenza di riuscire col tempo a imparare a tollerare un possibile disagio dovuto ad esso, a sfidare ulteriormente se stessi e a trarre benefici quando si superano nuovi compiti (Hosker et al., 2019).

In situazioni di benessere, si possono notare miglioramenti anche nell'ambito accademico dei bambini; questo ne consegue un miglioramento del comportamento in classe con diminuzione dei comportamenti dirompenti, un miglioramento degli effettivi risultati scolastici, ma anche benefici cognitivi e metacognitivi, tra cui: l'apprendimento, la memoria, la gestione dell'attenzione e la velocità di elaborazione. L'effetto consecutivo è un miglioramento dei voti, una riduzione della probabilità di comportamenti negativi in classe, una maggiore fiducia nei compiti scolastici, miglioramento della capacità di dedicarsi ai compiti accademici e quotidiani, come compiti a casa, interrogazioni etc. (Hosker et al., 2019).

Il benessere psicologico (Psychological-WellBeing) è un costrutto multidimensionale la cui definizione rimane ancora di dibattito; secondo il quadro PERMA proposto da Seligman, il benessere psicologico nei giovani può essere rintracciato sulla base di cinque sfaccettature:

1. emozioni positive
2. impegno
3. relazioni positive
4. scopo e significato
5. successo e senso di riuscita



E' necessario sottolineare che la ricerca suggerisce che il benessere psicologico sia un importante fattore protettivo dalla possibile insorgenza di sofferenze psichiche e difficoltà, nel futuro (Courbet et al., 2022).

È necessario sottolineare inoltre, che, fino a circa gli anni '90 del secolo scorso, la letteratura e ricerca vedevano come fondamentale l'esistenza e lo sviluppo dell'intelligenza emotiva; le teorie prevedevano che alcune persone fossero "più intelligenti" di altre per quanto riguarda le emozioni. Ovviamente questo prevedeva la distinzione dalle altre intelligenze, compresa quella "sociale" (Meyers et al., 2019).

Con questo concetto veniva fatto riferimento alla capacità delle persone di risolvere problemi correlati alle emozioni, come: riconoscere le emozioni nei volti, comprendere il significato delle parole legate alle emozioni e gestire i sentimenti etc. Queste abilità, di conseguenza, implicavano l'esistenza di una capacità più ampia di riuscire a ragionare sulle emozioni, questa era proprio l'intelligenza emotiva (Mayer et al., 2016). Ovviamente più l'intelligenza emotiva era "sensibile", più il livello di benessere e di qualità di vita aumentava. Conoscere sé stessi, riuscire ad osservarsi e a riflettere sulle proprie emozioni conduce ad una maggiore consapevolezza di sé stessi e quindi di benessere interiore ma anche in vari contesti di vita, dalle relazioni, alla scuola, al lavoro etc.

Al giorno d'oggi, autori come De Caro et al., 2008 sono sopraggiunti a riferirsi più al concetto di abilità, competenza, rendendo l'individuo più responsabile delle sue scelte e attore nelle diverse situazioni. Le competenze sociali ed emotive infatti, possono essere potenziate, imparate, allenate, allontanandosi così dalla visione dell'individuo passivo che "non era dotato di sufficiente intelligenza emotiva".

Il contesto scolastico, che riunisce bambini provenienti da ambienti diversi, costituisce un contesto preferenziale per la promozione del benessere psicologico attraverso

l'apprendimento socio-emotivo, rintracciabile nella letteratura internazionale come: SEL; social emotional learning (Meyers et al., 2019).

## **1.2 Positive Youth Development**

Per garantire uno sviluppo positivo ai giovani non significa semplicemente prendere in considerazione e scegliere per loro ciò che può sembrare benefico per gli stessi, bensì, piuttosto, adottare una prospettiva che permetta di osservare e catturare accuratamente il pieno potenziale di tutti, affinché possano essere guidati ad imparare e migliorarsi nei diversi contesti in cui si trovano, ma soprattutto in quelli in cui si ritroveranno nel loro futuro (Damon, 2004).

Il modello dello sviluppo positivo dei giovani contrasta con quegli approcci teorici che si sono concentrati sui problemi che essi possono incontrare durante la crescita: come le difficoltà di apprendimento, i disturbi affettivi, la condotta antisociale, la scarsa motivazione e il basso rendimento, l'abuso di alcol, l'uso di droghe o il fumo, le crisi psicosociali innescate da episodi comuni di maturazione psicofisiologica, come la pubertà e i rischi di negligenza, abuso e deprivazione economica che affliggono soprattutto delle particolari aree del mondo (Damon, 2004). I modelli presenti in letteratura che si sono occupati di indagare lo sviluppo e la crescita dei bambini, hanno sempre messo molto in evidenza esclusivamente questi aspetti "problematici", rendendolo di conseguenza abituale nelle varie professioni di assistenza all'infanzia, nei mass media e nell'opinione pubblica. In questi modelli, la gioventù è vista come un periodo pieno di pericoli, molti giovani sono visti come potenziali bambole problematiche che devono essere "riaggiustate" prima che possano nuocere seriamente a sé stessi o agli altri (Damon, 2004).

Nel campo dell'educazione e della medicina pediatrica, ad esempio, un'enorme quantità di risorse è stata indirizzata a rimediare alle incapacità dei giovani con sindromi come il disturbo da deficit di attenzione/iperattività. In psicologia infantile, un'intensa attenzione è stata rivolta ai deficit di autostima, soprattutto tra le ragazze; ai danni creati da traumi infantili come la povertà, gli abusi e le separazioni precoci; e a modelli distruttivi come la violenza e l'aggressività (Damon, 2004).

Questa cultura del bambino con problemi ha generato e contribuito a creare un lessico specifico per indicare le diverse situazioni critiche. Sono delle vere e proprie etichette cariche di pregiudizio; come: "il bambino a rischio", "il bambino con problemi di apprendimento", "il delinquente", "il bullo", "la ragazza cattiva" etc. Questa terminologia è arrivata a dominare anche tutte quelle che sono le riviste professionali. Il vecchio sospetto che ci siano "semi cattivi" o che ci siano "mele marce" che rovineranno il barile se non vengono rimosse in tempo, è stato mantenuto vivo sotto le mentite spoglie di varie teorie, le quali propongono un determinismo genetico per la criminalità giovanile, cosa purtroppo ormai comune all'interno della nostra società e nel nostro linguaggio, che cerca sempre di "ridurre" tutto in parti più semplici (Damon, 2004).

Il compito dei professionisti della gioventù, quindi, è sempre stato visto e considerato come quello di identificare il problema abbastanza precocemente per ridurre e poi riparare il danno, in altre parole un meccanico (Damon, 2004). Questa attenzione ai problemi e ai deficit fa parte di un modello di salute mentale che deriva dal lavoro di psicoanalisti infantili e non solo, è anche tratto da un modello di giustizia penale che ha privilegiato la punizione rispetto alla prevenzione, bisogna sempre ricordare che il contesto culturale e la società in cui si è immersi hanno una grande rilevanza. Una delle eredità di questa tradizione problematico-giovanile è stata la sua influenza sul modo in cui i giovani sono

stati ritratti nella cultura di massa appunto, e, di conseguenza, nella mentalità popolare. Quando i ragazzi appaiono nei notiziari televisivi locali, nei giornali, nei racconti che fanno molti genitori e insegnanti, è spesso sotto le spoglie di un criminale o di un altro tipo di delinquente, o comunque anche più “banalmente” come qualcuno che fa troppo casino in classe perché non ha proprio voglia di concentrarsi (Damon, 2004).

Nell'ultimo decennio, un nuovo modello per lo sviluppo dei giovani ha introdotto una visione più positiva. Questo approccio vede quest'ultimi come risorse piuttosto che come problemi per la società. La prospettiva dello sviluppo positivo dei giovani enfatizza quelle che possono essere le loro potenzialità (sia fisiche che d'intelletto) piuttosto che le loro presunte incapacità, compresi quelli provenienti dai contesti più svantaggiati e quelli con le storie più travagliate che fino a qualche decennio fa, invece, erano catalogati come un problema a prescindere, a causa di stereotipi e pregiudizi (Damon, 2004).

Sebbene l'approccio allo sviluppo positivo dei giovani riconosca l'esistenza di avversità e sfide evolutive che possono colpire tutti nei più variegati dei modi, resiste a concepire il processo di sviluppo psicofisiologico principalmente come uno sforzo esclusivamente per superare i deficit e i rischi. Al contrario, inizia con la visione di un bambino pienamente capace, attivo nel suo ambiente circostante, desideroso di esplorare il mondo, di acquisire competenze e la capacità di contribuire in modo significativo. L'approccio allo sviluppo positivo dei giovani mira a comprendere, educare e coinvolgere i bambini in attività produttive piuttosto che a correggere, curare o trattare le loro tendenze disadattive o le cosiddette disabilità (Damon, 2004).

Questo cambiamento di prospettiva ha trasformato le domande che i ricercatori si pongono, le intuizioni che sono stati in grado di scoprire nei loro processi di ricerca e le

raccomandazioni pratiche che sono state divulgate in tutte le varietà di lavoro legate ai giovani, dall'istruzione alla politica sociale (Damon, 2004).

I bambini sono per natura resistenti o delicati? La mentalità popolare è divisa su questo punto che riflette in modo esemplificativo quelle che sono le differenze generazionali. I giovani genitori che si preoccupano per i loro figli si trovano spesso rassicurati da una "nonna" con tutti i significati attribuiti a questo concetto, che consiglia di non preoccuparsi perché i bambini sono resistenti, "hanno la buccia spessa". Nonostante la familiarità della visione popolare "della nonna" sulla resistenza dei bambini, la psicologia ha teso a promuovere una visione più moderna di loro come fragili, facilmente traumatizzabili e vulnerabili a una serie di pericoli, sensibili (Damon, 2004).

Tra i possibili pericoli visti come una minaccia ce ne sono alcuni per particolari popolazioni di bambini, come quelli provenienti da famiglie con basso SES<sup>1</sup>, chi ha subito abusi, o coloro che vivono in un ambiente trascurante. A differenza da quanto comunemente si potesse credere, però, grazie al progredire della ricerca, si sono evidenziati altri fattori di rischio derivanti dall'esperienza quotidiana, come la separazione dai genitori, genitori molto giovani, la mancata padronanza di compiti difficili, la pubertà, il passaggio a nuovi ambienti scolastici e così via (Damon, 2004).

Dal punto di vista di molti psicologi dell'infanzia, sembra che i processi stessi di vita e di crescita mettano i bambini a rischio e, come se non bastasse, i bambini sono per natura facilmente feriti da queste sfide psicologiche (Damon, 2004).

Le implicazioni per lo sviluppo di questo approccio sono profonde. Questa visione positiva affronta aspetti chiave dello sviluppo giovanile che sono invisibili a coloro che sono stati accecati dalla prospettiva del giovane=problema. Prevenire la realizzazione di

---

<sup>1</sup> Status socio-economico

comportamenti giovanili a rischio non è la stessa cosa che intraprendere azioni per promuovere uno sviluppo giovanile positivo, è proprio questo il fulcro di questa grande rivoluzione teorica (Damon, 2004).

Anche se gli sforzi di prevenzione avessero pieno successo, non sarebbe detto che senza problemi significativi “bambino preparato” o “pronto”. Prevenire i problemi tra i giovani non significa che essi siano in grado automaticamente di dare contributi positivi e sani alla propria famiglia e alla società. Anche la mera prevenzione non è sufficiente, questi bambini vanno sostenuti e accompagnati, bisogna credere in loro e aiutarli a fidarsi delle proprie capacità, ad accettarsi per come sono nonostante qualcuno provi erroneamente ad attribuirgli etichette dovute a gretto pregiudizio.

La visione dello sviluppo positivo dei giovani, che vede il bambino come naturalmente competente e incline all'impegno prosociale, è stata sostenuta da una serie di studi provenienti dai laboratori infantili della fine del XX secolo (Damon, 2004). Gli studi di Colwyn Trevarthen dell'Università di Edimburgo, di Martin Hoffman della New York University e di Nancy Eisenberg dell'Arizona State University hanno dimostrato che i neonati sperimentano l'empatia non appena riconoscono l'esistenza indipendente degli altri (Damon, 2004). I neonati piangono quando sentono piangere gli altri. Mostrano segni di piacere quando sentono gli altri emettere suoni felici, come la risata. Entro il secondo anno di vita, i bambini sono stati osservati mentre consolavano i coetanei o i genitori in difficoltà, dimostrando così un'incredibile sintonizzazione ed empatia. Già a partire dai primi momenti di vita, il neonato non è isolato dal mondo ma anzi, ne è già un protagonista (Damon, 2004).

### **1.3 Apprendimento sociale ed emozionale**

A livello individuale, il modello Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL) prevede cinque abilità centrali da sviluppare, su cui lavorare, affinché si possa potenziare e/o mantenere un livello di benessere sia psicologico che socio-emotivo, come: la consapevolezza emotiva, definita come una maggiore e flessibile attenzione alle impressioni percettive e alle indicazioni interne, come i pensieri o le emozioni. L'autoregolazione emotiva, la capacità di prendere decisioni responsabili, le abilità relazionali e infine la consapevolezza sociale (Courbet et al., 2022).

Ovviamente queste cinque competenze specifiche non sono le uniche necessarie da sviluppare e/o potenziare, vi sono altre competenze individuali correlate ad esse, importanti per il benessere psicologico dei bambini. Le competenze socio-emotive (Socio-Emotional Competencies; SEC) designano l'insieme delle abilità sociali ed emozionali necessarie per funzionare efficacemente nel contesto sociale, e per affrontare in modo funzionale ed autonomo le sfide sociali ed emotive che tutti noi ci troviamo ad affrontare nel quotidiano, senza scordare che non sono cose solo “da adulti”, bensì anche i bambini (per quanto poco riconosciuto) sono attori della propria vita, tanto quanto le persone più grandi di loro (Courbet et al., 2022).

Il Progetto Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL), uno dei modelli teorici principali per lo sviluppo di competenze socio-emotive, in particolare nell'infanzia, identifica come competenza fondamentale l'autogestione, ovvero la capacità di regolare le proprie emozioni e lo stress, gli impulsi, i pensieri e i comportamenti. E' proprio la capacità di autogestione che è identificata come predittore chiave dell'impegno scolastico e del rendimento, suggerendo un forte impatto sulla dimensione del benessere psicologico in età prescolare (Daunic et al., 2021). L'organizzazione CASEL, inoltre, è stata istituita per promuovere l'integrazione

dell'educazione socio-emotiva basata su prove di efficacia come parte essenziale dell'istruzione, identificando le competenze che si sono rivelate fattori protettivi per i bambini a rischio, compresi quelli provenienti da contesti di basso livello socioeconomico (Daunic et al., 2021). Un numero crescente di ricercatori ha sottolineato il ruolo che la motivazione, l'autostima e l'autoregolazione svolgono nell'adattamento e nel legame del bambino con la scuola, in particolare nella fase critica di transizione dalla scuola dell'infanzia alla scuola materna e alle classi elementari. Pertanto, è buona norma integrare un curriculum SEL (social-emotional learning) per ridurre il rischio di disturbi del comportamento ed emotivi (Daunic et al., 2021).

I problemi di salute mentale, come già accennato ad inizio di questo capitolo, a differenza di quanto comunemente si possa pensare, sono comuni nei bambini e negli adolescenti, proprio per questo è importante fornire gli strumenti ai giovani affinché possano farli propri e utilizzarli in vari momenti di vita (Courbet et al., 2022).

I problemi legati alla sofferenza emotiva e comportamentale sono sempre più, i loro tassi sono aumentati negli ultimi 30 anni in diversi paesi del mondo, con un recente picco drammatico dovuto alla pandemia di COVID-19 (Courbet et al., 2022).

La sofferenza psicologica, soprattutto nei giovani, può avere effetti a cascata nel tempo, sia sui risultati scolastici che futuri professionali. In questo contesto, il rafforzamento dell'azione pubblica per promuovere la salute mentale nei giovani è stato recentemente definito dall'Accademia Americana di Pediatria come “un'emergenza nazionale” (Courbet et al., 2022).

#### **1.4 Social-Emotional development: i modelli di riferimento**



Chiarendo che l'apprendimento sociale ed emotivo è il processo attraverso il quale bambini e adulti comprendono e gestiscono le emozioni, stabiliscono e raggiungono obiettivi positivi, provano e mostrano empatia per gli altri, stabiliscono e mantengono relazioni positive e prendono decisioni responsabili, si può passare a descrivere quelli che sono i principali modelli teorici presenti in letteratura a sostegno di questa affermazione (Alexander & Vermette, 2019).

Il Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) fornisce informazioni su programmi di apprendimento sociale ed emotivo (SEL) di alta qualità e basati su prove di efficacia. L'attuazione dei programmi SEL coinvolge studenti, insegnanti e psicologi; ogni gruppo di persone ha un diverso tipo di influenza sul successo del programma. Questo modello codifica le cinque competenze, come si vede nel grafico in fig.1 (come elencate nel sottocap. 1.1), suggerendo una relazione tra di esse. Rintracciano quelle attinenti a sé stessi, come: la consapevolezza e gestione di sé. Vi sono quelle che si riferiscono al rapporto con gli altri, come: la consapevolezza sociale e abilità relazionali. Infine quella che deriva da entrambe le precedenti che si riferisce a potenziare un processo decisionale responsabile (Alexander & Vermette, 2019).

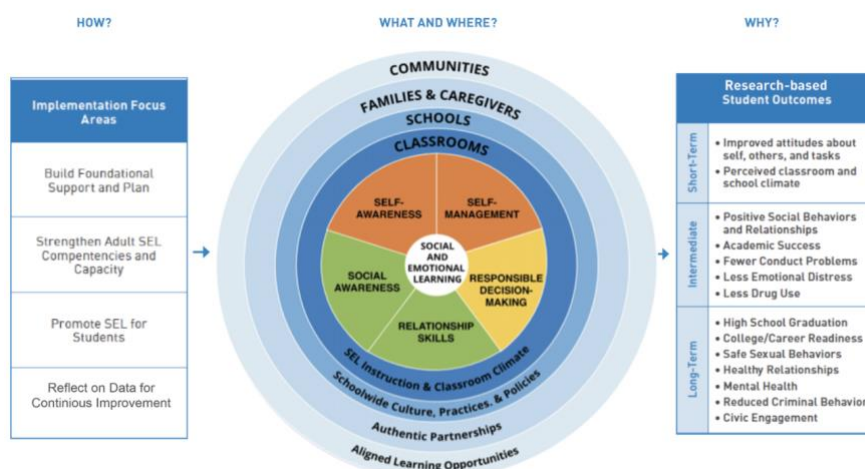


Fig.1 Il modello delle proposte CASEL (Alexander & Vermette, 2019).

Questo modello definisce la competenza “consapevolezza emotiva di sé”, come quella capacità di saper riconoscere le proprie emozioni e i propri pensieri, e soprattutto come questi influenzino il relativo comportamento. Da questa competenza si sviluppa e potenzia di conseguenza la metacognizione; ovvero la capacità di riconoscere i propri pensieri riflettendo su di essi (Alexander & Vermette, 2019).

La competenza di autoregolazione è definita come la capacità di regolare con successo le proprie emozioni, i propri pensieri e i propri comportamenti in situazioni diverse. Questo permette di riuscire a gestire efficacemente lo stress controllando i propri impulsi. Questa competenza è un prolungamento della precedente, ovvero passare da riconoscere i propri pensieri ed emozioni alla seconda che consiste nel saper regolare e agire su di essi (Alexander & Vermette, 2019).

La competenza sulla consapevolezza sociale è definita come la capacità di assumere il punto di vista e di empatizzare con gli altri. La capacità di comprendere le norme sociali ed etiche per il comportamento e di riconoscere le risorse e i supporti della famiglia, della scuola e della comunità (Alexander & Vermette, 2019).

La competenza delle abilità relazionali è definita come la capacità di stabilire e mantenere relazioni sane e gratificanti con individui e gruppi diversi. Di conseguenza si intende la capacità di comunicare in modo chiaro, di ascoltare bene, di cooperare con gli altri, di negoziare i conflitti in modo costruttivo e di cercare e offrire aiuto quando necessario (Alexander & Vermette, 2019).

Infine, l’ultima competenza del processo decisionale responsabile è definita come la capacità di fare scelte costruttive, sia per sé stessi che nelle interazioni sociali, basate su standard etici e norme sociali (Alexander & Vermette, 2019). Quest’ultima competenza potrebbe essere intesa come derivante dalle quattro precedenti. Infatti, una volta che un

individuo è in grado di riconoscere i propri pensieri e le proprie emozioni, nonché le indicazioni sociali, e sa come agire in base a tali riconoscimenti, può prendere decisioni responsabili e essere autore di sé stesso, incidendo positivamente sul suo ambiente circostante (Alexander & Vermette, 2019).

Quando si tratta di programmi e interventi all'interno della scuola, è necessario che sia utilizzato un approccio inclusivo; molti studenti, purtroppo, sperimentano all'interno dei contesti scolastici (ma non solo) l'odio, la discriminazione, l'emarginazione in base alla provenienza etnica, all'identità sessuale e di genere, alla religione, alla condizione socioeconomica, all'immigrazione, alla lingua e alla disabilità (Morton & Pilgrim, 2023). Proprio per questa necessità, spicca in letteratura l'Universal Design for Learning (UDL). Questo modello teorico sostiene la diversità e la variabilità degli studenti tra loro, fornisce un quadro di riferimento per la progettazione nell'ambito dell'istruzione a beneficio di tutti gli studenti, compresi quelli che alcuni definiscono "ai margini" (Morton & Pilgrim, 2023).

Il modello UDL, non solo si occupa di delineare linee guida a sostegno della diversità per i vari progetti educativi, bensì ha preso in considerazione anche l'aspetto dell'accessibilità alle varie strutture, che molto spesso viene invece messo da parte, facilitando e agevolando anche coloro con disabilità fisiche, per non lasciare nessuno indietro (Morton & Pilgrim, 2023).

L'integrazione dei principi dell'UDL, nella progettazione e nella pratica didattica, ottimizza l'insegnamento e l'apprendimento per tutti gli studenti (Morton & Pilgrim, 2023).

Sostenere le esigenze di tutti gli studenti sembra un obiettivo semplice e sostanzialmente banale, e soprattutto scontato. Tuttavia, il problema per gli educatori è reale; progettare

un intervento nell'ambito dell'istruzione per una classe di studenti diversi, soprattutto quando, per molti bambini, il trauma è un ostacolo all'apprendimento, può risultare molto difficile (Morton & Pilgrim, 2023).

La progettazione intenzionale delle lezioni basate sul quadro teorico UDL, fornisce un maggiore accesso alle opportunità di apprendimento. L'UDL abbraccia l'idea della variabilità degli studenti come una risorsa, differenziandosi da quello che è stato il credo comune fino a circa lo scorso secolo. L'obiettivo è proprio quello di potenziare le unicità di ciascuno dei ragazzi, affinché possano diventare più consapevoli di loro stessi e agire per il loro bene (Morton & Pilgrim, 2023).

L'integrazione dei principi dell'UDL nella progettazione delle lezioni e nella pratica didattica, quindi, ottimizza l'insegnamento e l'apprendimento per tutti gli studenti.

Questo modello comprende e sostiene tre principi: il primo prevede che siano necessari dei mezzi multipli di coinvolgimento, essi rappresentano la rete affettiva che indica i modi in cui l'interesse e lo scopo coinvolgono e motivano gli studenti (Morton & Pilgrim, 2023). Dopodiché vi sono i mezzi multipli di espressione, i quali rappresentano il "come" dell'apprendimento, è la rete strategica che coinvolge il modo in cui gli studenti monitorano i loro progressi e dimostrano l'apprendimento di volta in volta (Morton & Pilgrim, 2023). Infine, vi sono i mezzi multipli di rappresentazione; essi rappresentano il "cosa" dell'apprendimento. È la rete di riconoscimento che spiega come i contenuti vengono rappresentati e come le informazioni vengono elaborate dagli studenti (Morton & Pilgrim, 2023).

Possiamo riassumere quindi affermando che l'UDL fornisca un quadro di supporto e di accesso a tutti gli studenti, con lo scopo e obiettivo di aiutarli a diventare auto-diretti e indipendenti (Morton & Pilgrim, 2023).

## **1.5 Social-Emotional development: tappe dello sviluppo con enfasi sulla scuola primaria**

I bambini trascorrono la maggior parte della loro giornata a scuola. Per questo motivo, ci si aspetta che essi ricevano un'istruzione di alta qualità, volta a prepararli a diventare degli adulti accademicamente competenti e di successo. Di recente, grazie al proseguire della ricerca, l'attenzione si è concentrata sul fatto che la scuola possa diventare anche un luogo in cui i bambini ricevono sostegno per il loro benessere mentale, emotivo e comportamentale (LaBelle, 2019).

Un'ampia ricerca sullo sviluppo indica che l'effettiva gestione, controllo delle competenze socio-emotive è associata a un maggiore benessere e a un migliore rendimento scolastico, mentre il mancato raggiungimento delle competenze in queste aree può portare a una serie di difficoltà personali, sociali e accademiche (Durlak et al., 2011).

All'interno dei contesti scolastici, la programmazione per lo sviluppo delle competenze SEL<sup>2</sup>, incorpora due tipologie di strategie educative coordinate tra loro per migliorare il rendimento scolastico e lo sviluppo dei giovani. La prima prevede l'insegnamento dell'elaborazione, dell'integrazione e dell'applicazione selettiva delle competenze sociali ed emotive con tecniche appropriate al relativo sviluppo del singolo, al contesto e alla cultura di riferimento (Durlak et al., 2011). Grazie ad un'istruzione coordinata, le competenze sociali ed emotive possono essere insegnate, modellate, praticate e applicate a diverse possibili situazioni, in modo che gli studenti le possano integrare e utilizzare nella loro quotidianità (Durlak et al., 2011).

La seconda strategia potrebbe essere concentrata sull'aiutare a focalizzare i ragazzi ad applicare queste tipologie di abilità affinché possano essere prevenuti comportamenti

---

<sup>2</sup> Socio-emotional learning

considerati a rischio, come l'uso di sostanze, della violenza, il bullismo e l'insuccesso scolastico (Durlak et al., 2011). Un'istruzione improntata sullo sviluppo di SEL, quindi, può offrire agli studenti l'opportunità di contribuire alla loro classe, alla scuola fino alla comunità allargata, portandoli a sperimentare la soddisfazione per i loro contributi e sforzi, senso di appartenenza e una maggiore motivazione che deriva da tale coinvolgimento (Durlak et al., 2011).

L'integrazione di quelli che sono i possibili programmi improntati sul potenziamento di queste competenze socio-emotive all'interno del contesto scolastico favorisce lo sviluppo di queste negli studenti più agevolmente, a favore vi è la creazione di ambienti di apprendimento sicuri e attenti che coinvolgono iniziative dei pari ma anche delle famiglie, il miglioramento della gestione della classe, delle pratiche didattiche e le attività di costruzione della comunità scolastica intera (Durlak et al., 2011).

Il contesto scolastico può avvantaggiare in quanto i ragazzi si sentono più al sicuro, conoscono il luogo e chi lo frequenta e questo può aumentare il loro ingaggio. Insieme, queste componenti promuovono le risorse personali e ambientali in modo che gli studenti si sentano valorizzati, sperimentino una maggiore motivazione intrinseca a raggiungere i risultati e sviluppino un insieme di competenze socio-emotive che mediano un migliore rendimento scolastico, ma anche comportamenti che promuovono la salute e la cittadinanza (Durlak et al., 2011).

Il coinvolgimento dei genitori e/o caregivers negli interventi scolastici va a migliorare e potenziare oltre che alle abilità scolastiche anche lo stato di benessere generale. Questi interventi rafforzano la partecipazione di coloro che si prendono cura dei figli nel processo educativo e di sviluppo, permette di promuovere inoltre anche il benessere accademico, sociale ed emotivo (Sheridan et al., 2019).

La procedura di strutturazione metodologica dell'intervento è solitamente pensata dalla scuola con l'obiettivo di soddisfare le esigenze educative, per poi essere accettati o qualora anche rifiutati dai genitori. Alla base di questi interventi deve esserci cooperazione e coordinazione per delineare ruoli e azioni significative affinché possa esservi un miglioramento nella vita dei bambini (Sheridan et al., 2019).

Decenni di ricerca confermano l'evidenza che i bambini sperimentano migliori risultati accademici e sociali quando c'è collaborazione tra scuola e famiglia. Gli effetti positivi del coinvolgimento dei genitori sono evidenti su campioni diversi, su varie abilità e materie accademiche e su diversi approcci di intervento. Ad esempio, l'impatto del coinvolgimento dei genitori sui risultati scolastici è stato dimostrato per gli studenti etichettati come appartenenti ai gruppi di "minoranze" nelle aree urbane (Sheridan et al., 2019). È stato inoltre evidenziato che il supporto durante la lettura e scrittura da parte dei genitori è correlato allo sviluppo del futuro vocabolario, alla comprensione orale e delle prime abilità di alfabetizzazione dei bambini. Inoltre, il coinvolgimento dei genitori con la matematica ha migliorato i punteggi di rendimento matematico degli studenti delle scuole elementari e medie (Sheridan et al., 2019). Anche le pratiche di alfabetizzazione fatte in casa, come la lettura condivisa di libri di fiabe, sono risultate in grado di promuovere lo sviluppo del linguaggio orale e i risultati di alfabetizzazione (Sheridan et al., 2019).

Quello che caratterizza l'età della scuola primaria è un periodo pieno di sviluppi sia fisici che psicologici, per questo motivo è molto importante accompagnare i bambini in questi anni. I bambini spesso dedicano ore interminabili e grandi sforzi alla ricerca di risultati accademici, poiché quest'ultimi sono spesso considerati il miglior indicatore dell'adattamento scolastico (Wong et al., 2014).

Lo sviluppo delle competenze intellettuali e accademiche è incoraggiato rispetto allo sviluppo olistico, e sembrava mancare l'attenzione al benessere sociale ed emotivo dei bambini all'interno dei curriculum scolastici fino a qualche decennio fa (Wong et al., 2014). Tuttavia, per adattarsi bene alle società moderne, è importante imparare a diventare individui compassionevoli e responsabili, in grado di gestire le emozioni in modo efficace, di essere resilienti, di comunicare in modo efficace e di creare amicizia con gli altri (Wong et al., 2014). C'è una grande necessità di ristabilire lo sviluppo sociale ed emotivo come uno degli obiettivi chiave del curriculum della scuola elementare in tutto il mondo. Proprio per questo motivo, gli anni della scuola primaria sono d'oro per l'accompagnamento verso il raggiungimento di questi obiettivi. In quel periodo la propria personalità inizia a prendere forma (Wong et al., 2014).

Si può riassumere, quindi, affermando che una buona competenza socio-emotiva è correlata a molti esiti positivi dello sviluppo, tra cui una maggiore capacità di attenzione, una migliore memoria e l'autoregolazione, tutti elementi cruciali per il successo scolastico (Wong et al., 2014). I bambini con uno scarso sviluppo socio-emotivo, invece, sono più a rischio di un'ampia gamma di esiti negativi (Wong et al., 2014).

### **1.6 Vulnerabilità e sviluppo sociale-emozionale**

L'obiettivo di questo paragrafo è dedicarsi a dare una visione di quello che può essere lo sviluppo sociale ed emozionale in coloro che presentano delle vulnerabilità.

Se fino ad ora si è delineato lo scopo della psicologia positiva nell'aiutare i bambini a potenziare le proprie capacità, quelli che la statistica indica "nella norma", seguirà un approfondimento per coloro che possono presentare più difficoltà rispetto ai compagni, amici, fratelli, etc.



Il periodo di sviluppo, in particolare nella fascia di età della scuola primaria, è particolarmente sensibile. Non è raro, infatti, rintracciare nelle classi dei bambini che possano necessitare e richiedere un particolare sostegno. Le situazioni più comuni vedono difficoltà come l'autismo, l'ADHD e conseguenze da trauma cranico. Questi sono i termini indicati nelle classificazioni diagnostiche del sistema sanitario, che utilizzerò esclusivamente per chiarire i riferimenti al lettore, in quanto l'obiettivo di questo lavoro di tesi non è attribuire alcuna etichetta.

Inizieremo osservando da vicino il caso della ADHD (deficit dell'attenzione e/o iperattività, secondo i principali manuali statistici diagnostici, come DSM 5).

Nonostante molti studi presenti in letteratura continuino a confermare che il trattamento farmacologico sia il più utilizzato, esso presenta importanti limiti; in particolare per la possibile comparsa di effetti collaterali, tra cui problemi di sonno, appetito e di crescita (Miranda et al., 2009).

Per questo motivo, la psicoeducazione, con relativi interventi psicosociali costituiscono una valida soluzione per gestire i principali sintomi del disturbo, e per affrontare le conseguenze associate all'ADHD (Miranda et al., 2009).

Tradizionalmente, insieme all'intervento diretto sul bambino, i programmi per i genitori sono le modalità di intervento più utilizzate. Tuttavia, nonostante il ruolo cruciale di mediazione svolto dagli adulti (sia genitori che insegnanti), nell'accompagnare i bambini verso uno sviluppo ottimale dei bambini con ADHD, pochissimi insegnanti hanno ricevuto una preparazione che permetta loro di rispondere adeguatamente alla sfida (Miranda et al., 2009).

Date le difficoltà che i bambini con ADHD spesso hanno nella loro vita sociale, il training di queste abilità è diventato una modalità di intervento ampiamente accettata nella pratica clinica, come vedremo anche nello studio di Miranda et al., 2009.

Questo training si basa sia sull'insegnamento teorico che sulla pratica. Si utilizzano tecniche come: il gioco di ruolo in un'ampia gamma di abilità, come le conversazioni (salutare, presentarsi, interrompere in modo corretto, ecc.), l'amicizia (fare amicizia, fare complimenti, iniziare e partecipare ad attività di gruppo) e/o risolvere situazioni di difficoltà (accettare i "no" e le critiche, reagire agli scherzi e chiedere scusa) (Miranda et al., 2009).

Andare a potenziare queste abilità, infatti, potrebbe generare un miglioramento generale del benessere di vita, sia con le relazioni con le persone più vicine a loro, fino alla comunità più allargata (Miranda et al., 2009).

Nello studio di Miranda et al., 2009 sono stati osservati bambini della scuola primaria in Spagna, con certificato diagnostico del disturbo ADHD da parte di un medico, richiesto come criterio di inclusione per la ricerca. In questo studio è stato fatto seguire il programma The Summer Treatment Program (STP), durato 8 settimane, il quale ha integrato anche la famiglia e le maestre, con relative valutazioni pre e post-intervento. Il nostro focus si concentra sull'aspetto inerente alle competenze SEL, il quale miglioramento è stato osservato con il questionario Sociometrics (Gonza' lez, 1991). Questo test ha permesso di determinare il livello di accettazione e rifiuto sociale all'interno di un gruppo (stato sociometrico), di scoprire le relazioni tra gli individui e di rivelare la struttura del gruppo (Miranda et al., 2009).

Il test si basa sulle risposte che gli studenti della classe danno a quattro domande sulle loro preferenze e sul rifiuto degli altri studenti, nonché sulla percezione che hanno di sé

stessi, cioè se si sentono accettati o meno dai loro compagni. Fornisce informazioni su scelte positive e sul numero di volte in cui i compagni di classe scelgono l'allievo per giocare o lavorare con lui; e anche sulle scelte negative, ovvero il numero di volte in cui i suoi compagni di classe lo scelgono in modo negativo, cioè non vogliono che lui/lei giochi o lavori con lui/lei; e lo status sociometrico, che permette di individuare la posizione alternativa che ogni soggetto occupa nel gruppo dal punto di vista sociometrico (rifiutato, controverso, popolare, isolato etc.) (Miranda et al., 2009).

	Treated		Untreated	
	Median/IQR			
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
School learning <sup>a</sup>	7.04 3.42	4.61 2.57	7.04 2.80	6.67 3.55
EPC: problems in school <sup>a</sup>	19.00 9.00	12.00 5.00	19.00 7.00	17.50 6.00

Fig.2 Miglioramento del gruppo intervento in fase post-test per quanto riguarda le difficoltà scolastiche e soprattutto quelle emozionali-relazionali (Miranda et al., 2009)

I risultati, come si vede in tabella nella fig.2, mostrano un miglioramento in quelle che sono le competenze sociali ed emozionali dei bambini con un relativo miglioramento scolastico. I risultati sono stati confermati anche dai genitori e dalle insegnanti, è stato notato in particolare meno imbarazzo e/o vergogna per loro stessi, un aumento quindi di percezione di stima di se stessi ma anche di consapevolezza di quelle che sono le proprie sensazioni e emozioni (Miranda et al., 2009).

I programmi SEL sembrano essere, quindi, funzionali nell'accompagnare i bambini con ADHD verso un potenziamento di queste abilità.

Guardiamo da vicino il caso dell'autismo, o meglio noto sui manuali statistici e diagnostici come il disturbo dello spettro autistico (ASD). Nelle classi, quindi all'interno

delle varie istituzioni, si deve fare i conti con quelle che sono le etichette diagnostiche attribuite ai ragazzi, nonostante la psicologia positiva e quindi la psicoeducazione se ne tengano bene a distanza come ampiamente descritto nella parte precedente del capitolo.

Riprendiamo quindi la descrizione accennando che l'ASD è un disturbo del neurosviluppo eziologicamente complesso, caratterizzato da deficit nel funzionamento sociale e da modelli di comportamento ristretti/ripetitivi definiti dall'American Psychiatric Association nel 2013. È caratterizzato da una variabilità nella manifestazione dei sintomi, nelle abilità cognitive, nel decorso e negli esiti dello sviluppo (Berard et al., 2017). I bambini con ASD hanno difficoltà a stabilire e mantenere relazioni con i coetanei, la mancanza di piacere condiviso per gli interessi, dei risultati degli altri e una generale carenza di reciprocità emotiva e sociale (Berard et al., 2017).

La competenza sociale, intesa come la capacità di impegnarsi efficacemente nelle interazioni, è un forte predittore di esiti positivi, per questo motivo il miglioramento della competenza sociale nei bambini con ASD è spesso un obiettivo primario dell'intervento (Berard et al., 2017).

Nello studio di Berard et al., 2017 è stata fatta un'analisi su quelle che sono le competenze SEL che vanno di pari passo ad altre abilità, quelle che rientrano nell'ambito della Funzione Esecutiva (EF). L'EF è un sistema di processi multipli che controlla e integra processi cognitivi di ordine superiore coinvolti nel pensiero, nell'azione e nel comportamento orientato agli obiettivi (Berard et al., 2017). Come si vede in fig.3, infatti, il potenziamento di tutte queste competenze potrebbe andare a generare e ad alzare il livello di qualità di vita (Berard et al., 2017).

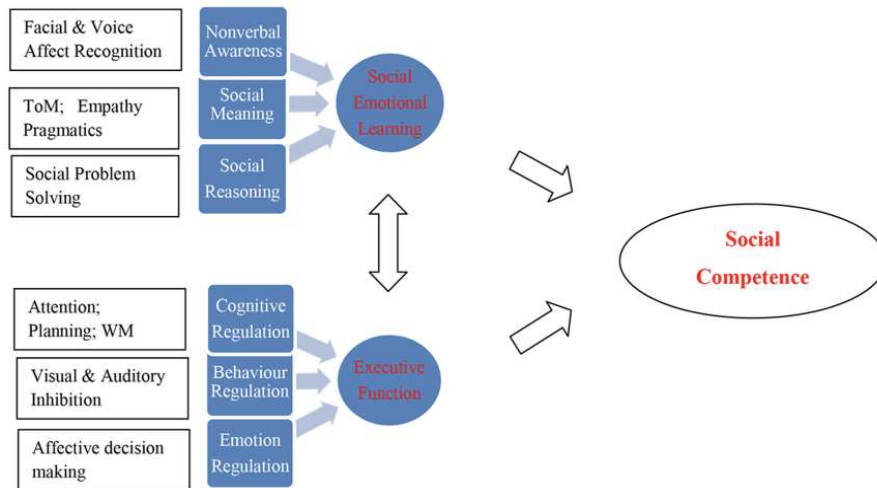


Fig.3 Relazioni tra competenze sociali ed emozionali ed funzioni esecutive nel caso del disturbo da spettro autistico (Berard et al., 2017).

Per svolgere lo studio, i bambini sono stati reclutati attraverso programmi per l'autismo con sede a livello provinciale. I genitori hanno fornito referti diagnostici o il loro consenso ad accedere alle cartelle cliniche per confermare le diagnosi di ASD precedentemente formulate attraverso l'uso del Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali (Berard et al., 2017).

Sono state osservate da vicino, grazie all'uso di diversi strumenti, molte competenze e abilità nei bambini affinché si potesse intuire se queste fossero predittive di comportamenti sociali ed emozionali adattivi ed efficaci (Berard et al., 2017).

I domini SEL valutati comprendevano la consapevolezza non verbale, il significato sociale e il ragionamento sociale. Per valutare la consapevolezza non verbale sono stati utilizzati, invece compiti di riconoscimento degli affetti facciali e vocali. Per valutare il significato sociale sono stati utilizzati compiti di ToM (teoria della mente), empatia e linguaggio pragmatico. Per misurare il ragionamento sociale è stato utilizzato un compito standardizzato di problem solving (Berard et al., 2017).

È stato utilizzato l'analisi diagnostica dell'accuratezza non verbale 2 (DANVA-2; consapevolezza non verbale). Il DANVA-2 (Nowicki & Duke, 1994) misura la capacità di identificare gli indizi relativi agli stati emotivi degli altri sulla base dell'espressione facciale e dell'inflessione vocale (Berard et al., 2017).

Inoltre, anche lo strumento dell'indice di empatia di Bryant (BEI; empatia affettiva) (Berard et al., 2017).

Il Test of Pragmatic Language-Second Edition (TOPL-2) è stato utilizzato per valutare il linguaggio pragmatico. Questo test valuta la capacità di un individuo di osservare una situazione sociale e di esprimere giudizi dal punto di vista di uno spettatore obiettivo (Berard et al., 2017).

Le EF sono state valutate attraverso compiti basati sulle prestazioni e le valutazioni dei genitori, valutando la regolazione cognitiva e comportamentale. Per valutare la regolazione emotiva è stata utilizzata una misura del processo decisionale affettivo (Berard et al., 2017).

I risultati di questo studio hanno mostrato che la competenza sociale è associata a una serie di risultati positivi lungo tutto l'arco della vita. Nei bambini di questo studio, infatti, le capacità di sostenere l'attenzione di base, di tenere a mente le cose mentre svolgono un altro compito e di inibire le risposte principali a favore di una non dominante sono correlate alla capacità di riconoscere gli affetti negli altri e di risolvere efficacemente le situazioni sociali, di interpretare gli spunti sociali e di assumere la prospettiva degli altri (Berard et al., 2017).

A fronte di questa analisi si può affermare che il potenziamento attraverso la partecipazione a programmi di SEL all'interno dei contesti scolastici può favorire il potenziamento di queste abilità sociali ed emozionali nei bambini. Accompagnarli lungo

tutto l'arco di vita, sostenendoli ed incoraggiandoli può essere la soluzione migliore davanti a questo ostacolo.

Adesso mi concentrerò su quelle che sono le possibili traiettorie che possono seguire le competenze SEL nei bambini con lesioni cerebrali dovuti a traumi cranici.

Purtroppo, i cambiamenti di personalità e i deficit nel funzionamento sociale ed emozionale possono presentarsi e segnare a lungo termine a causa di lesioni cerebrali traumatiche (TBI) da moderate a gravi, anche se non vi è la certezza che si verifichino in tutti i casi (Hynes et al., 2011).

Le limitazioni nello sviluppo sociale, conseguenti a lesioni cerebrali traumatiche, includono comportamenti disinibiti, battute inappropriate, vulnerabilità all'inganno, comportamenti sessualmente inappropriati e difficoltà nel prendere i turni di conversazione, nel leggere le espressioni degli altri e nell'individuare le intenzioni degli altri (Hynes et al., 2011). I sopravvissuti a questi eventi traumatici si trovano oltretutto in seguito di fronte a un difficile paradosso: cercare di mantenere i legami sociali è sicuramente un suggerimento dato in fase riabilitativa in particolar modo, perché questo fa sì che le persone possano ri-adattarsi meglio alla vita post-incidente, ma al contempo il paradosso è proprio questo, essi possono rischiare di subire il rifiuto degli altri proprio a causa del loro comportamento sociale inappropriato, sperimentando quindi esclusione sociale e isolamento, abbassamento dell'autostima e della qualità di vita (Hynes et al., 2011).

Declino nella capacità di regolare le emozioni e la reattività risultano essere altre possibili conseguenze a TBI da moderate a gravi (Hynes et al., 2011). Le persone con TBI più gravi hanno anche difficoltà a percepire le emozioni degli altri dalle espressioni facciali o vocali, causando peggiori risultati sociali (Hynes et al., 2011).

Problemi di regolazione delle emozioni e di reattività possono anche essere conseguenti a TBI da moderate a gravi. Molte persone con TBI presentano labilità emotiva e aggressività. Le persone con TBI più gravi hanno anche difficoltà a percepire le emozioni degli altri dalle espressioni facciali o vocali, contribuendo a peggiori risultati sociali (Hynes et al., 2011). Nello studio di Hynes et al., 2011 è stato osservato come, interpretare accuratamente il comportamento altrui, la capacità di entrare in risonanza emotiva con i sentimenti degli altri per queste persone risulti molto complicato. Ciò è stato possibile grazie all'utilizzo del test di consapevolezza dell'inferenza sociale (TASIT) (McDonald et al., 2003). Il riconoscimento delle emozioni vocali richiede ovviamente stimoli audio dinamici. Le persone con TBI hanno costantemente riscontrato difficoltà a riconoscere le emozioni sia dai volti che dalle voci, anche se non tutte hanno difficoltà con entrambe le modalità (Hynes et al., 2011). I deficit nel riconoscimento delle emozioni sono associati ad altre difficoltà di funzionamento di tipo sociale. Le persone con TBI hanno un'empatia autovalutata più bassa rispetto al gruppo di controllo (Hynes et al., 2011).

Grazie agli strumenti di verifica utilizzati sia dal gruppo di controllo che da quello dei pazienti con TBI, è emerso che le misure sociali ed emotive possono essere sensibili alla presenza di lesioni cerebrali (Hynes et al., 2011).



## CAPITOLO II

### **Promuovere lo sviluppo nella scuola primaria**

#### **2.1 I fondamenti degli interventi sociali-emozionali**

Secondo una prospettiva teorica ecologica, l'apprendimento e lo sviluppo dei bambini sono influenzati da azioni che si verificano all'interno e attraverso molteplici sistemi; ogni sistema è incorporato e interagisce con gli altri (Sheridan et al., 2019). I microsistemi, come l'ambiente scolastico e domestico, sono i più vicini al bambino ed esercitano un impatto immediato sul suo sviluppo. Le interazioni e le esperienze tra i microsistemi, come la collaborazione tra la famiglia e la scuola, vanno a racchiudere quello che è denominato come mesosistema, ovvero quello identificato come “di mezzo” (Sheridan et al., 2019). A livelli ecologici più ampi si trova l'esosistema, ovvero tutte quelle possibili influenze che si verificano in contesti con cui i bambini non interagiscono direttamente, ma che comunque hanno un'influenza sul loro sviluppo. Infine troviamo il macrosistema, il quale racchiude tutte quelle ampie influenze derivanti dalla società, ovvero culturali e politiche (Sheridan et al., 2019).

Alla base degli interventi famiglia-scuola, perciò, ritroviamo le influenze dirette, ovvero i microsistemi casa e scuola ma non solo, anche quelle relazionali, ovvero il mesosistema casa-scuola (Sheridan et al., 2019). Questi interventi, perciò, hanno l'obiettivo di promuovere la partecipazione dei caregiver significativi al processo educativo dei loro figli, ma non solo, anche quello di creare relazioni tra le famiglie e i professionisti affinché essi possano cooperare insieme con l'obiettivo di migliorare le opportunità e il successo dei propri studenti/figli (Sheridan et al., 2019). Tratteggiare le condizioni in cui gli interventi famiglia-scuola sono più efficaci e produttivi porterà a migliorare gli sforzi per

umentare la loro efficacia all'interno di campioni diversi in contesti diversi (Sheridan et al., 2019).

I bambini, nel corso del loro periodo di sviluppo, richiedono e possono trarre benefici da interventi mirati al potenziamento socio-emotivo e comportamentale. L'impatto degli interventi scuola-famiglia può dipendere dal livello di istruzione del bambino, andando dalla prima infanzia, elementare e media fino alla superiore (Sheridan et al., 2019). Precedenti ricerche sugli interventi scuola-famiglia nelle scuole medie e superiori hanno dimostrato in modo coerente che le aspettative, le aspirazioni e lo stile dei genitori sono significativamente correlati ai risultati scolastici dei loro figli. Finora gli studi non hanno considerato l'età infantile o lo sviluppo come potenziale moderatore degli effetti degli interventi famiglia-scuola (Sheridan et al., 2019).

Determinare se gli interventi famiglia-scuola sono correlati a risultati positivi in periodi specifici dello sviluppo ha importanti implicazioni pratiche che possono orientare il futuro lavoro di intervento in quest'area (Sheridan et al., 2019).

L'etnia della famiglia, inoltre, è correlata in modo specifico al coinvolgimento dei genitori e al rendimento degli studenti. Le famiglie di bambini di culture diverse hanno convinzioni uniche sui rispettivi ruoli e sulle responsabilità educative, sulle prospettive della genitorialità e sulle aspettative per il rendimento dei figli. Pertanto, l'effetto moderatore dell'etnia può fornire informazioni sfumate sugli effetti degli interventi famiglia-scuola per campioni diversi (Sheridan et al., 2019). Non bisogna scordare, quindi, che la famiglia dei bambini influenza le sue aspettative, i suoi bisogni, i suoi desideri e i suoi obiettivi (Telzer et al., 2018).

Un cambiamento apportato dall'approccio allo sviluppo positivo dei giovani riguarda il modo in cui viene intesa l'interazione bambino-comunità. L'approccio giovanile positivo

è olistico, considera quindi come tutt'uno la comunità e i bambini, non viene favorito nessun aspetto rispetto agli altri (Damon, 2004). Inoltre, l'approccio positivo ai giovani vede il bambino come una parte attiva e responsabile in questa relazione, il bambino è attore protagonista nel suo ambiente (Damon, 2004).

Al giorno d'oggi, infatti, durante gli interventi da parte di professionisti della salute mentale su questa fascia di popolazione, si evita volutamente di concentrarsi esclusivamente sulla patologia dell'individuo da "aggiustare", ma si cerca invece di rafforzare i contesti in cui è possibile promuovere le competenze degli stessi in quanto possono scegliere da soli, nessuno è dato per "spacciato" (Damon, 2004). Nel campo dell'istruzione, infatti, è ormai ampiamente assodato che i bambini hanno bisogno di molteplici opportunità di apprendimento distribuite lungo l'intero arco della loro vita se vogliono diventare studenti motivati e agganciati alla scuola, cercando di evitare situazioni di abbandono scolastico (Damon, 2004). Affinché tutti i bambini si dedichino al compito accademico con lo scopo di acquisire competenze intellettuali, hanno bisogno di essere incoraggiati dai genitori ma non solo, dagli altri adulti, dai coetanei e da tutte le persone importanti della loro vita. L'ambiente di apprendimento che circonda il bambino, per essere risultare ottimale, necessita di diverse influenze sociali positive (Damon, 2004). Un buon insegnamento è essenziale, ma il programma dell'insegnante deve trovare il sostegno anche al di fuori della scuola, nella comunità, per essere realizzato. Infatti, tra le risorse esterne comunemente mancate ritroviamo l'occhio critico della comunità sulle aspettative che ha sui giovani (Damon, 2004).

L'insegnamento e l'apprendimento nelle scuole risentono di influenze multifattoriali: da componenti sociali, emotive ad accademiche. Gli studenti non imparano da soli, ma

piuttosto in collaborazione, con l'aiuto degli insegnanti, in compagnia dei loro coetanei e con l'incoraggiamento e sostegno delle loro famiglie (Durlak et al., 2011).

Le emozioni possono sia facilitare ma anche ostacolare l'impegno e l'ingaggio scolastico, e di conseguenza il successo in quest'ambito per i bambini, motivo per cui le scuole e le famiglie devono affrontare questi aspetti del processo educativo per il bene degli studenti e sostenerli, soprattutto nei momenti di maggiore vulnerabilità (Durlak et al., 2011).

Una sfida fondamentale per le scuole del XXI secolo è quella di servire studenti culturalmente diversi, con diverse abilità e motivazioni all'apprendimento. Purtroppo, molti studenti mancano di competenze socio-emotive e diventano meno legati alla scuola man mano che passano dalle elementari alle medie fino alle superiori. Questa mancanza di legami influisce negativamente sul loro rendimento scolastico, sul comportamento e sulla salute (Durlak et al., 2011).

La scuola, quindi, ricopre un ruolo importante nel crescere bambini affinché rimangano nel tempo con basso rischio di sviluppare vulnerabilità, favorendo non solo il loro sviluppo cognitivo, ma anche quello sociale ed emotivo. Purtroppo, però, capita molto spesso che le scuole si ritrovino con risorse limitate per affrontare tutte queste aree decisive per lo sviluppo, sono sottoposte inoltre a forti pressioni per migliorare i risultati scolastici (Durlak et al., 2011). A causa delle tempistiche stringenti e delle esigenze interposte dalla società, gli educatori/insegnanti devono dare priorità e di conseguenza attuare approcci basati sulle evidenze che producano molteplici benefici nei bambini/ragazzi (Durlak et al., 2011).

La famiglia è fondamentale per il successo delle abilità SEL, i genitori sono i primi insegnanti dei loro figli e lo sviluppo delle abilità socio-emotive inizia a casa. Si evince che i genitori e le famiglie siano di vitale importanza per aiutare i loro figli. Essi e i

rispettivi membri della famiglia possono sia modellare le competenze sociali ed emotive sia insegnarle intenzionalmente attraverso le pratiche genitoriali-familiari (Mahoney et al., 2021).

Poiché la scuola e la famiglia sono due contesti dominanti nella vita dei bambini, la loro relazione collaborante è fondamentale come necessaria. La comunicazione tra insegnanti e genitori è significativa e deve essere inclusiva, fondata con l'obiettivo di una collaborazione autentica. Il modello improntato allo sviluppo delle abilità socio-emotive richiede un approccio coordinato e allineato, di modo che genitori e personale scolastico possano condividere la loro visione, gli obiettivi e la responsabilità del lavoro (Mahoney et al., 2021). Questa collaborazione lineare ovviamente ha effetti positivi anche sui bambini, che permette loro non solo di sperimentare la coerenza dei messaggi ricevuti nei vari contesti di vita, ma anche di mettere in pratica le competenze SEL che vengono costantemente rafforzate in più contesti (Mahoney et al., 2021).

Infatti, le scuole che prevedono la possibilità di sviluppare un accordo scuola-famiglia sano e positivo, coinvolgono regolarmente i genitori nel percorso scolastico dei loro figli. Questo è collegato a risultati positivi come il miglioramento del rendimento scolastico, la salute mentale, l'aumento dell'impegno degli studenti e la riduzione dell'abbandono scolastico (Mahoney et al., 2021).

Affinché i genitori possano essere ingaggiati dalle scuole, è essenziale e necessario che l'ambiente scolastico sia accogliente per le famiglie durante e dopo il periodo scolastico. I genitori hanno bisogno di opportunità significative per avere voce in capitolo nella pianificazione, nel processo decisionale e nell'attuazione dei programmi SEL, devono sentirsi alla pari. Ciò può essere favorito offrendo alle famiglie regolari opportunità di apprendimento su queste specifiche abilità, chiarendo cosa siano e come si possano

potenziare, definendo i ruoli dei genitori come collaboratori della scuola e partecipanti attivi alle varie attività proposte (Mahoney et al., 2021). Per promuovere questo impegno è necessario massimo impegno da parte della scuola, devono far sì che quando si rivolgono ai genitori negli incontri preposti facciano di tutto per rimuovere le barriere che rendono difficile per alcuni di loro interfacciarsi con il personale scolastico, a causa ad esempio, della lingua, delle differenze culturali, la cura dei bambini etc. (Mahoney et al., 2021). Non bisogna scordare che il programma SEL insegnato a scuola è necessario che venga “praticato” a casa con la famiglia (Mahoney et al., 2021).

Nella letteratura sono presenti diversi studi svolti con l’obiettivo della promozione di queste competenze SEL all’interno della comunità scolastica, vediamo adesso più da vicino cosa e come si può osservare quando si lavora in questo ambito. I vari interventi principali in letteratura saranno presentati in ordine cronologico, affinché si possa delineare un excursus storico di quelle che sono le novità e i cambiamenti che si sono susseguiti.

La scelta di questi interventi, per la revisione della letteratura che segue, è giustificata in quanto nei vari dataset online quali Pubmed, Google Scholar etc. sono presenti interventi che mirano a promuovere anche le competenze sociali solo da relativamente poco tempo, in quanto l’introduzione di queste competenze rappresenta una novità. Gli interventi precedenti si concentravano solo sull’aspetto emozionale, conosciuto anche come intelligenza emotiva, e per questo non inclusi.

## **2.2 “Slowly but Steadily”: imparare a gestire e migliorare la qualità delle relazioni tra pari**

Questo programma si propone di andare a potenziare e di conseguenza migliorare la capacità di gestione delle relazioni tra pari in bambini della scuola primaria portoghesi. Questo scopo risulta raggiungibile grazie ad un percorso di riflessione su loro stessi, sulle loro emozioni aumentandone la consapevolezza, imparando a riconoscerle affinché i bambini possano riuscire a gestire al meglio le relazioni tra pari ma anche con i caregiver, insegnanti etc (Raimundo et al., 2013).

*I domini di intervento* I domini di intervento di questo programma riguardano l'auto-consapevolezza, la consapevolezza sociale, la regolazione delle emozioni, le relazioni interpersonali e la promozione di un processo di decision-making responsabile (Raimundo et al., 2013). Questi hanno l'obiettivo di stimolare alla conoscenza di sé, imparare a riconoscere e gestire le emozioni affinché sia possibile costruire delle relazioni sociali positive (Raimundo et al., 2013). Anche se in percentuale minore all'interno della attività, gli autori di questo programma hanno voluto cercare di sviluppare e/o potenziare le competenze di decision-making e di problem-solving, affinché vi sia un maggiore propensione positiva nel gestire le varie avversità di vita, presenti e future (Raimundo et al., 2013).

*Le scelte di fondo* Questo programma attinge a concetti e tecniche del framework SEL, basato sul contesto teorico del Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2003. Integra, inoltre, framework di promozione delle competenze e di sviluppo dei giovani (Raimundo et al., 2013). Il programma si basa sull'idea che le competenze socio-emotive possano essere apprese e insegnate a scuola attraverso un'istruzione esplicita proprio come le competenze accademiche. Il curriculum proposto, fa riferimento ad una serie di modelli teorici come: il quadro delle competenze sociali ed emotive (Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria, & Knox, 2009), il modello di sviluppo

ABCD (affettivo, comportamentale, cognitivo, dinamico) (Greenberg et al, 1995), il modello bioecologico (Bronfenbrenner & Morris, 2006) e la teoria dell'apprendimento sociale (Bandura, 1977).

*Struttura delle attività* Il programma consiste in 21 sessioni da 45-60 minuti tenute settimanalmente da psicologi scolastici in presenza degli insegnanti, con una serie di attività in sequenza che enfatizzano l'apprendimento attraverso delle esperienze sia interattive che riflessive (Raimundo et al., 2013). Le tecniche e le strategie utilizzate includono l'istruzione didattica, i poster, le attività di narrazione, la riflessione/il brainstorming alla base delle strategie più efficaci con domande aperte, il modeling (attraverso l'osservazione e l'imitazione; Bandura, 1977), il role playing, il feedback costruttivo, il rinforzo sociale e l'auto-rinforzo e i giochi di gruppo (Raimundo et al., 2013). I concetti di abilità sono tipicamente presentati attraverso istruzioni didattiche, attività di narrazione, cartelloni e modellizzazione. Seguono riflessioni, giochi di ruolo, feedback costruttivi e rinforzi sociali, che danno ai bambini la possibilità di praticare l'abilità con il formatore che controlla il livello di comprensione e di abilità raggiunto, e permette inoltre agli insegnanti di imparare "sul campo" come sviluppare le competenze socio-emotive e di generalizzare le loro nuove competenze anche ad altre classi, consentendo un miglioramento dell'impatto del microsistema scolastico (Raimundo et al., 2013).

*I contenuti* Per quanto riguarda i contenuti delle attività, come si osserva in fig.1, troviamo:

- 1) *"Gioco delle emozioni"* che consiste nel far ricevere ai bambini delle carte con una parola che descrive un'emozione che poi dovranno recitare ai membri del loro gruppo, i quali a loro volta dovranno indovinare l'emozione di cui si tratta (Raimundo et al., 2013)



2) *“Essere diversi”*: consiste nella lettura di testimonianze tratte da un libro, scritte da bambini della stessa età, che descrivono i loro fratelli e sorelle che hanno qualche tipo di disabilità. Alla lettura segue una riflessione incentrata sulle somiglianze e sulle differenze che i bambini possono avere con loro (Raimundo et al., 2013).

3) *“Superiamo i cattivi sentimenti”*: consiste nella lettura di una breve storia che coinvolge una situazione sociale e nel chiedere ai bambini di etichettare l'emozione più forte. I bambini vengono poi incoraggiati a descrivere le situazioni in cui si sono sentiti allo stesso modo e a raccontare come hanno reagito.

DOMINIO	SESSIONI	DESCRIZIONE DI UN ESEMPIO DI ATTIVITA'
Consapevolezza di sé, comprensione e comunicazione delle emozioni	25% del curriculum; 6 attività	"Gioco delle emozioni": Le emozioni vengono insegnate secondo una gerarchia di sviluppo, iniziando dalle emozioni di base e procedendo verso stati emotivi più complessi. I bambini vengono anche resi consapevoli delle piccole differenze tra i vari segnali o nell'intensità dell'espressione, che possono corrispondere a emozioni diverse (ad esempio, furioso, irritato e infastidito).
Consapevolezza sociale, presa di prospettiva ed empatia	20% del curriculum; 4 attività	"Essere diversi": Riflessione incentrata sulle somiglianze e sulle differenze che i bambini possono avere con loro; sulle particolarità di ogni persona che la rendono diversa da tutti gli altri; su come tutti possono essere incapaci di fare qualcosa, anche temporaneamente; e su come ci si sente quando si viene discriminati.
Regolazione delle emozioni (autogestione)	25% del curriculum; 3 attività	"Superiamo i cattivi sentimenti": Lettura di una storia che coinvolge una situazione sociale, si chiede ai bambini di etichettare l'emozione più saliente. I bambini vengono poi incoraggiati a descrivere situazioni in cui hanno provato la stessa emozione e a raccontare come hanno reagito i loro corpi, come si sono sentiti, cosa hanno pensato, cosa hanno fatto e quali sono state le conseguenze delle loro azioni. Segue una sessione di brainstorming.

Fig.1 Esempi di attività sulle competenze sociali ed emozionali, tratta e modificata da (Raimundo et al., 2013)

Queste elencate sono le attività che mirano a potenziare le competenze SEL facendo particolare focus sull'aspetto emozionale. Vi sono poi altri due esempi di attività che riguardano l'aspetto decisionale e le relazioni interpersonali come si osserva in Figura 2:

DOMINIO	SESSIONI	DESCRIZIONE DI UN ESEMPIO DI ATTIVITA'
Abilità interpersonali, comunicazione tra pari (assertività) e gestione dei conflitti	25% del curriculum; 6 attività	I giochi di gruppo, in cui i bambini devono lavorare insieme per raggiungere l'obiettivo principale di ogni gioco, sono il fulcro di questa unità. Seguono una riflessione sulla necessità di lavorare insieme, sulla responsabilità individuale di ciascun gruppo e sull'importanza di una buona capacità di comunicazione, nonché un gioco di ruolo in cui i bambini devono mettere in pratica le abilità comunicative per negoziare una situazione di conflitto.
Competenze decisionali e di risoluzione dei problemi responsabili	5% del curriculum; 2 attività	Quest'ultima unità viene affrontata anche durante le unità precedenti. Dopo aver letto una storia in cui le fasi per prendere una decisione responsabile sono esemplificate e rafforzate da istruzioni dirette, tra cui la considerazione di tutti i fattori rilevanti e le probabili conseguenze di corsi d'azione alternativi, i bambini sono incoraggiati a lavorare in gruppo e a cercare di applicare ciò che hanno imparato.

Fig.2 Esempi di attività sulle competenze sociali e decisionali, tratto e tradotto da (Raimundo et al., 2013).

- 1) I giochi di gruppo, in cui i bambini devono lavorare insieme per raggiungere l'obiettivo principale di ogni gioco, sono il fulcro di questa unità sulle relazioni interpersonali. Seguono una riflessione sulla necessità di lavorare insieme, sulla responsabilità individuale di ciascun gruppo e sull'importanza di una buona capacità di comunicazione.
- 2) L'ultima unità prevede l'analisi delle competenze decisionali. Dopo aver letto una storia in cui le fasi per prendere una decisione responsabile sono esemplificate e rafforzate da istruzioni dirette, tra cui la considerazione di tutti i fattori rilevanti e

le probabili conseguenze di corsi d'azione alternativi, i bambini sono incoraggiati a lavorare in gruppo e a cercare di applicare ciò che hanno imparato.

*I partecipanti* Il programma è stato proposto ad alunni portoghesi di quarta elementare. I partecipanti sono stati divisi in gruppo di intervento e di controllo, il quale non ha preso parte all'intervento, verificando i vari punteggi di entrambi sia in fase pre che post-intervento. Vi è stata la partecipazione anche di alcuni insegnanti (Raimundo et al., 2013).

*Obiettivi e strumenti* Innanzitutto, la conoscenza delle emozioni è stata valutata attraverso la Assessment of Children's Emotions Scales (ACES; Schultz, Izard, & Bear, 2004; adattamento portoghese di Alves, Cruz, Duarte, & Martins, 2008). Questa scala valuta l'accuratezza della percezione delle emozioni (EPA) dei bambini (Raimundo et al., 2013). La competenza sociale, invece, è stata valutata dagli insegnanti attraverso la scala A della School Social Behavior Scales (SSBS-2; Merrell, 2002; adattamento portoghese di Raimundo et al., 2012), che comprende 32 item che descrivono le capacità adattive o positive di una persona, che possono portare a risultati personali e sociali positivi. Tutti gli item sono stati valutati utilizzando una scala a 5 punti (da 1 = mai a 5 = spesso) (Raimundo et al., 2013).

*Alcuni risultati* Passiamo adesso a descrivere i risultati raccolti, precisando di aver raccolto solo quelli inerenti alle competenze sociali ed emotive essendo queste l'oggetto di interesse di questo progetto di tesi. I risultati suggeriscono che il programma "Slowly but Steadily" migliori parzialmente le competenze socio-emotive e l'adattamento psicologico dei bambini di quarta elementare. Punteggi più alti nelle scale riflettono livelli più elevati di competenze socio-emotive e di soddisfazione per il programma, come si può osservare nel grafico in fig.3, mostrando così un potenziamento nelle capacità emozionali nella gestione delle relazioni con i pari (Raimundo et al., 2013).

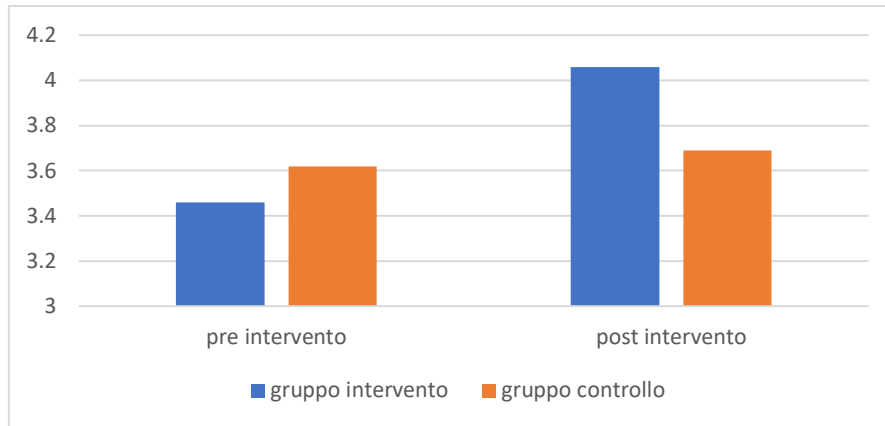


Fig.3 Punteggi medi nella sottoscale delle relazioni tra pari del questionario School Social Behavior (SSBS-2; Merrell, 2002); Portuguese adaptation by Raimundo et al., 2012.

Per quanto riguarda invece le competenze sociali, nel grafico in fig.4 si può osservare l'aumento dei punteggi nella fase post-intervento, in particolare per il gruppo intervento, mostrando così un miglioramento nelle competenze sociali al questionario di social competence (Raimundo et al., 2013).

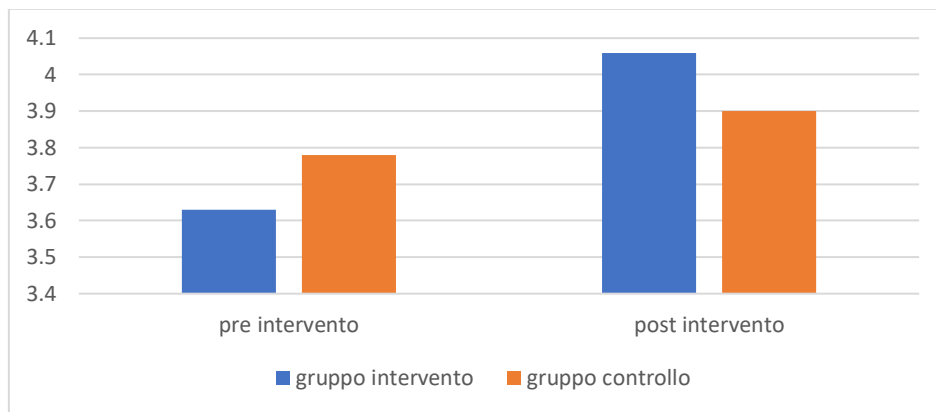


Figura 4. Punteggi medi totali dello School Social Behavior (SSBS-2, Merrell, 2002) per i gruppi di intervento e di controllo, sia in fase pre che post test (Raimundo et al., 2013).

I vari punteggi mostrano un vantaggio significativo per il gruppo che ha partecipato all'intervento, ovvero un incremento nelle relazioni interpersonali e nella competenza sociale. Sono stati riscontrati anche effetti principali sul tempo; entrambi i gruppi hanno

aumentato le conoscenze emotive e il comportamento accademico (Raimundo et al., 2013).

### **2.3 Il Positive Attitude Program: potenziamento dell'autostima attraverso competenze sociali-emozionali:**

Questo programma si pone l'obiettivo di potenziare la stima di sé in bambini della scuola primaria portoghesi attraverso il miglioramento delle competenze SEL. Introduce, inoltre, una valutazione per gli insegnanti sui loro studenti, affinché possano essere osservati da vicino per verificare l'efficacia del programma e quindi il loro miglioramento nell'autostima (Coelho et al., 2016).

*I domini di intervento* Il programma si basa su quattro domini:

- 1) *consapevolezza di sé*, stimolando il riconoscimento e l'espressione delle emozioni
- 2) *sviluppo dell'autogestione e della consapevolezza sociale*, utilizzando un gioco da tavolo
- 3) *rafforzamento dell'autostima*, utilizzando l'interazione di gruppo
- 4) *sviluppo di un processo decisionale responsabile*, attraverso un gioco di ruolo

*Le scelte di fondo* Questo programma fa riferimento al quadro teorico proposto da CASEL (2005) per l'apprendimento sociale ed emotivo (Coelho et al., 2016). Per questo motivo si tratta di un programma basato sulla classe che include tutti gli studenti, viene inserito nel curriculum scolastico e integrato in un progetto pluriennale che ha come obiettivo lo sviluppo di competenze sociali ed emotive (Coelho et al., 2016).

*Struttura delle attività* Prevede 13 sessioni settimanali da 60 minuti ciascuna, tenute in presenza dell'insegnante da cinque psicologi dell'educazione. Sono stati raccolti auto-rapporti e rapporti degli insegnanti al pretest (a settembre, all'inizio di ogni anno

accademico) e al posttest (a gennaio, alla fine del programma). È stata utilizzata la figura di due informatori per ogni intervistato (cioè lo studente e il suo insegnante). Gli psicologi hanno consegnato il programma e letto le istruzioni del questionario ad alta voce agli studenti; i loro insegnanti hanno letto le domande individualmente agli studenti le cui capacità di lettura potevano non essere sufficienti per comprendere gli item (Coelho et al., 2016).

Le attività sono state divise rispettivamente per ciascun dominio:

- 1) due sessioni progettate per aumentare la consapevolezza di sé
- 2) tre sessioni sullo sviluppo dell'autogestione e della consapevolezza sociale
- 3) tre sessioni sul rafforzamento dell'autostima
- 4) due sessioni sullo sviluppo di un processo decisionale responsabile (Coelho et al., 2016).

*I contenuti* Gli autori avevano l'obiettivo di verificare se le competenze socio-emotive e l'autostima degli studenti che hanno partecipato al programma sarebbero migliorate rispetto a quelli che non sono stati esposti al programma.

*I partecipanti* Il programma coinvolge bambini di quarta elementare portoghesi, le classi sono state suddivise tra gruppi di intervento e gruppi di controllo, i quali non hanno preso parte al programma.

*Obiettivi e strumenti* I risultati sono stati raccolti grazie a diversi strumenti che hanno permesso di valutare sia le competenze sociali sia quelle emotive. Il primo strumento in questione è il Bateria de Socialização-3 (BAS-3; Silva & Martorell, 1993; adattato da Ferreira & Rocha, 2004), ovvero la versione portoghese di uno strumento self-report spagnolo, essendo lo studio svolto in scuole portoghesi. Il BAS-3 è composto da 75 item con risposta affermativa o negativa, misura cinque dimensioni: l'autocontrollo, (che

comprende il rispetto reciproco), l'accettazione delle regole sociali e i comportamenti indisciplinati. La consapevolezza sociale, la leadership, l'isolamento sociale e la mancanza di partecipazione a eventi scolastici regolari (Coelho et al., 2016).

Inoltre, è stata valutata l'autostima con la scala General Self del Self-Description Questionnaire I (SDQ I; Marsh, Parker & Smith, 1983; adattamento portoghese di Faria & Fontaine, 1990). Essa è composta da otto item che misurano l'autostima generale a cui si risponde su una scala a 5 punti (Coelho et al., 2016).

Per la valutazione con gli insegnanti, invece, è stato utilizzato il questionario di valutazione delle competenze sociali ed emotive - versione per insegnanti (QACSE-P; Coelho, Sousa, & Marchante, 2014). Questo ha permesso di valutare la percezione degli insegnanti sulle competenze sociali ed emotive dei loro studenti (Coelho et al., 2016).

*Alcuni risultati* I risultati hanno mostrato al pre-test differenze significative tra il gruppo di intervento e quello di controllo nelle variabili dell'autocontrollo e dell'isolamento sociale, con gli studenti del gruppo di controllo che hanno mostrato livelli più bassi di autocontrollo e più alti di isolamento sociale (Coelho et al., 2016). I risultati dell'autovalutazione hanno mostrato diversi effetti di interazione significativi tra condizione e tempo, con guadagni significativi per il gruppo di intervento in termini di consapevolezza sociale, autocontrollo, isolamento sociale e autostima (Coelho et al., 2016). Inoltre, non ci sono state differenze significative al pre-test tra gli studenti dell'intervento e quelli del confronto nelle relazioni con gli insegnanti.

I risultati degli insegnanti hanno mostrato effetti di interazione significativi tra condizione e tempo per quanto riguarda l'autocontrollo, la consapevolezza sociale e l'ansia sociale, a favore del gruppo di intervento. Come per i self report, non abbiamo trovato alcuna interazione significativa tra coorte e tempo per nessuna dimensione (Coelho et al., 2016).

Grazie a questi risultati è stato possibile valutare l'efficacia del programma universale SEL Positive Attitude: sia gli studenti che i loro insegnanti hanno riferito che la partecipazione al programma ha portato a un aumento dell'autocontrollo e della consapevolezza sociale. Gli auto-rapporti degli studenti hanno anche identificato effetti positivi del programma sull'isolamento sociale e sull'autostima, mentre i rapporti degli insegnanti hanno identificato un effetto positivo sull'ansia sociale (Coelho et al., 2016).

#### **2.4 Social-Emotional Learning Skills Programs e Social Development, programma per imparare a gestire e risolvere problemi quotidiani:**

Questo programma si pone l'obiettivo di aiutare i bambini di scuole primarie in Iran a riconoscere le proprie esigenze e necessità, i propri bisogni. Ciò è possibile grazie ad un lavoro di riflessione su sé stessi, sulle proprie emozioni e sensazioni, affinché sia possibile di conseguenza costruire relazioni sane con i caregiver, con i pari nel loro presente e nel loro futuro (Sadri Damirchi, 2019).

*I domini di intervento* L'obiettivo di questo studio è stato indagare l'impatto del programma di insegnamento delle abilità socio-emotive sullo sviluppo sociale. L'insegnamento di queste competenze, secondo gli autori, avrebbe potuto rivelarsi un fattore di fondo che migliora le competenze sociali e le capacità emotive dei bambini, stimolando la capacità di comprendere, gestire ed esprimere gli aspetti sociali ed emotivi della propria vita in modi che consentono di gestire con successo compiti di vita come:

- 1) l'apprendimento
- 2) la creazione di relazioni
- 3) la soluzione di problemi quotidiani
- 4) l'adattamento alle complesse esigenze della crescita e dello sviluppo



Questa capacità consente alle persone di identificare e gestire le emozioni, sviluppare relazioni sane, fissare obiettivi positivi, soddisfare i bisogni sociali e prendere decisioni in modo responsabile ed etico (Sadri Damirchi, 2019).

*Le scelte di fondo* Il progetto è stato costruito entro la cornice teorica del Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), volendo testare se effettivamente l'insegnamento delle abilità socio-emotive aiutasse gli studenti a risolvere i loro problemi sociali in modo creativo, a essere assertivi e responsabili, a identificare i loro sentimenti e a dimostrare migliori relazioni interpersonali (Sadri Damirchi, 2019).

*Struttura delle attività* Il programma di apprendimento socio-emotivo per il gruppo sperimentale consisteva nella partecipazione a 12 sessioni, ciascuna di circa 45 minuti (Sadri Damirchi, 2019).

*I contenuti* Era previsto l'insegnamento delle competenze socio-emotive come: la capacità di comprendere, gestire ed esprimere gli aspetti sociali ed emotivi della propria vita di modo da gestire con successo compiti di vita come l'apprendimento, la creazione di relazioni, la soluzione di problemi quotidiani e l'adattamento alle complesse esigenze della crescita e dello sviluppo (Sadri Damirchi, 2019). Questa capacità consente ai bambini di identificare e gestire le emozioni, sviluppare relazioni sane, fissare obiettivi positivi, soddisfare i bisogni sociali e prendere decisioni in modo responsabile (Sadri Damirchi, 2019).

*I partecipanti* Sono stati selezionati degli studenti della scuola primaria di Urmiya, in Iran. Sono stati suddivisi in gruppi sperimentali e di controllo, quest'ultimo non ha partecipato a nessun programma (Sadri Damirchi, 2019).

*Obiettivi e strumenti* In fase pre-test, è stato fatto svolgere sia al gruppo di controllo che di intervento la Vineland Social Maturity Scale, questa è una scala di sviluppo che misura

la capacità della persona di soddisfare i propri bisogni operativi e di accettare la responsabilità (Sadri Damirchi, 2019). Dopo aver terminato il programma, è stata fatta compilare di nuovo da entrambi i gruppi la Vineland Social Maturity Scale come verifica post-test.

*Alcuni risultati* Come si vede in fig. 5, i risultati hanno dimostrato che il programma di formazione è stato efficace nell'aumentare lo sviluppo sociale degli studenti appartenenti al gruppo sperimentale (Sadri Damirchi, 2019). Questa mostra, inoltre, come afferma l'autore, che non vi è stata una differenza significativa nei livelli di sviluppo sociale degli studenti nel pre-test tra i gruppi sperimentale e di controllo. Mentre la differenza media, tra il pre e il post-test per i gruppi sperimentale e di controllo è significativamente diversa: è più alta per il gruppo sperimentale (Sadri Damirchi, 2019). Questo significa che l'allenamento delle abilità di apprendimento socio-emotivo ha migliorato effettivamente lo sviluppo sociale degli studenti nel gruppo sperimentale, dimostrato inoltre un miglioramento significativo nelle attività, nelle abilità sociali, un aumento della loro fiducia in sé stessi, e nella capacità di riflessione su di sé e sulla gestione delle varie situazioni o problemi che possono incontrare nella loro quotidianità (Sadri Damirchi, 2019).

	Group	N	mean
Pre-test	Experiment	32	64.42
	Control	32	65.65
Post-test	Experiment	32	71.68
	Control	32	67.42
Difference	Experiment	32	7.17
	Control	32	1.77

Fig.5 Risultati dei gruppi sperimentali e di controllo, in fase pre e post-test (Sadri Damirchi, 2019).

## **2.5 “KoolKIDS”, un programma interattivo di apprendimento sociale-emotivo per potenziare l’empatia e riconoscere le emozioni:**

Questo programma ha come obiettivo aiutare 854 bambini di alcune scuole primarie australiane ad aumentare i loro livelli di autostima, a riconoscere e gestire, inoltre, le loro emozioni affinché vi sia un miglioramento anche sul piano relazionale (Carroll et al., 2020). Come spunto innovativo, gli autori di questo programma hanno coinvolto anche gli insegnanti con le loro valutazioni per poter osservare più da vicino i ragazzi nei loro progressi, considerando anche i possibili miglioramenti sul piano accademico e come clima emotivo all’interno della classe (Carroll et al., 2020).

*I domini di intervento* Il programma è suddiviso in quattro moduli organizzati attorno all'acronimo KOOL (Carroll et al., 2020):

- 1) *"Conoscere sé stessi"*, che si concentra sui punti di forza e sull'autostima
- 2) *"Comprendere i nostri bisogni e le nostre emozioni"*, che si concentra sulla regolazione delle emozioni
- 3) *"Comprendere i bisogni e le emozioni degli altri"*, che si concentra sull'empatia
- 4) *"Vivere bene con gli altri"*, che si concentra sull'amicizia e sulle abilità sociali.

*Le scelte di fondo* Questo programma è stato costruito con l’obiettivo di divenire un intervento SEL universale a scuola, facendo riferimento al contesto teorico CASEL (2005) (Carroll et al., 2020). Questo può rappresentare un mezzo importante, non stigmatizzante e inclusivo, per aiutare tutti i bambini a costruire capacità di regolazione delle emozioni più forti, a ridurre i problemi internalizzanti ed esternalizzanti e a migliorare la salute mentale e la resilienza in generale (Carroll et al., 2020). Prevede l’importante novità, infatti, della preparazione e istruzione degli insegnanti a questo tipo

di programmi, affinché possano essere implementati in tutte le scuole al pari delle materie accademiche (Carroll et al., 2020).

*Struttura delle attività* Il programma KooLKIDS è stato articolato in 13 sessioni. Le sessioni sono tre per ciascun dominio di intervento ed in aggiunta una conclusiva. Delle 13 sessioni del programma, otto sono strutturate intorno a una serie di storie animate collegate in sequenza che hanno come protagonista "Okki il polpo" che, pur essendo molto simpatico, si impegna spesso in comportamenti difficili a scuola, ha difficoltà a gestire le proprie emozioni e ha molti conflitti con i compagni e gli insegnanti (Carroll et al., 2020). Il formato delle sessioni di KooLKIDS comprende una gamma variegata di compiti e attività, tra cui la collaborazione di gruppo, l'autoriflessione individuale, i giochi, i compiti scritti, le attività artistiche, i giochi di ruolo, la narrazione di storie, la respirazione e il rilassamento, i giochi fisici, l'ascolto riflessivo e le sfide comportamentali (Carroll et al., 2020).

*I contenuti* Le storie animate sono progettate per aumentare il coinvolgimento degli studenti, rafforzare i concetti e le abilità fondamentali insegnate nel programma e fornire uno stimolo agli studenti per esplorare temi simili nella loro vita come: sviluppare un miglior senso di autostima e di consapevolezza di sé, capire come gestire le proprie emozioni, sviluppare l'empatia per gli altri, nonché le capacità di amicizia e i comportamenti prosociali (Carroll et al., 2020).

*I partecipanti* Bambini di età compresa tra gli 8 e i 12 anni di scuole primarie australiane guidati dai loro insegnanti, suddivisi in gruppo sperimentale e di controllo.

*Obiettivi e strumenti* Aiutare i bambini a sviluppare le loro capacità di regolazione delle emozioni, le abilità sociali e di amicizia, l'empatia, la compassione per gli altri e l'autostima (Carroll et al., 2020). I dati sono stati raccolti in fase pre e post per entrambi i

gruppi (Carroll et al., 2020). È stato chiesto agli insegnanti di compilare tre misure distinte del comportamento degli studenti, riguardanti la competenza sociale ed emotiva, i problemi comportamentali ed emotivi e i risultati e gli sforzi accademici (Carroll et al., 2020).

Il primo strumento è il Social and Emotional Competence Questionnaire (SEC), questionario sviluppato dal Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) e dall'American Institute of Research (AIR). Questo va a misurare le componenti fondamentali delle competenze sociali ed emotive: autoconsapevolezza, autogestione, consapevolezza sociale, abilità relazionali e decisioni responsabili (Carroll et al., 2020).

Il secondo strumento è il Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), è frequentemente utilizzato per identificare i problemi comportamentali e/o emotivi nei bambini e negli adolescenti. L'SDQ comprende 25 item suddivisi in cinque sottoscale - problemi emotivi, problemi di condotta, iperattività, problemi di relazione con i coetanei e comportamento prosociale (Carroll et al., 2020).

Infine, è stato utilizzato l'Academic achievement and effort. Agli insegnanti è stato chiesto di valutare gli studenti da "A" a "E" prima e dopo l'intervento su cinque voci relative ai risultati accademici, anche se è un aspetto di secondaria importanza rispetto a questa ricerca.

*Alcuni risultati* Guardiamo nello specifico i risultati dei primi due questionari. Come si osserva in tabella nella fig.6, sia nel punteggio totale SEC, sia su ciascuna delle cinque sottoscale (autoconsapevolezza, autogestione, consapevolezza sociale, abilità relazionali e processo decisionale responsabile) è stato riscontrato un effetto di interazione statisticamente significativo tra tempo e intervento. Queste interazioni indicano che gli

studenti del gruppo di intervento hanno mostrato un aumento maggiore in tutte e cinque le sottoscale SEC nel corso del tempo, rispetto al gruppo di controllo che ha registrato un calo nei punteggi da prima a dopo nello stesso periodo (Carroll et al., 2020).

Per quanto riguarda i punteggi del questionario SDQ, le interazioni tra tempo e intervento hanno indicato una riduzione significativamente maggiore delle difficoltà totali, dei problemi di interiorizzazione e di esternalizzazione per il gruppo di intervento rispetto al gruppo di controllo (Carroll et al., 2020). Tuttavia, non c'è stata una differenza significativa nei cambiamenti dei comportamenti prosociali per il gruppo di intervento rispetto al gruppo di controllo dal pre al post intervento (Carroll et al., 2020).

Gli studenti esposti al programma hanno dimostrato un maggiore aumento della consapevolezza di sé, dell'autogestione, della consapevolezza sociale, delle abilità relazionali e del processo decisionale responsabile dopo il programma, rispetto agli studenti che non hanno partecipato al programma, aumentando così la capacità di riconoscimento e gestione delle emozioni e potenziando di conseguenza l'empatia verso l'altro, che non sarà più guardato con mistero e/o pregiudizio, anzi, sarà possibile per i bambini capire cosa stia provando e di conseguenza capirlo (Carroll et al., 2020).

Measures	Condition	Preintervention, mean (SD)	Postintervention, mean (SD)
<b>SEC</b>			
Total SEC	Control	67.83 (13.15)	67.67 (13.51)
	Intervention	62.54 (15.64)	65.12 (14.44)
Self-awareness subscale	Control	13.52 (2.83)	13.45 (2.89)
	Intervention	12.12 (3.33)	12.78 (3.08)
Self-management subscale	Control	13.25 (2.98)	13.24 (2.96)
	Intervention	12.30 (3.42)	12.76 (3.25)
Social awareness subscale	Control	13.83 (2.69)	13.80 (2.75)
	Intervention	12.75 (3.15)	13.18 (2.90)
Relationship skills subscale	Control	13.59 (2.72)	13.49 (2.77)
	Intervention	12.62 (3.26)	13.18 (2.95)
Responsible decision-making	Control	13.63 (2.70)	13.70 (2.73)
	Intervention	12.75 (3.30)	13.22 (3.04)
<b>SDQ</b>			
Total difficulties	Control	5.46 (5.76)	6.14 (6.24)
	Intervention	6.54 (6.79)	6.36 (6.45)
Externalizing subscale	Control	3.19 (3.79)	3.39 (3.96)
	Intervention	3.93 (4.42)	3.84 (4.34)
Internalizing subscale	Control	2.27 (2.85)	2.75 (3.25)
	Intervention	2.61 (3.57)	2.51 (3.28)
Prosocial subscale	Control	8.56 (2.01)	8.48 (2.15)
	Intervention	7.90 (2.52)	7.94 (2.33)

Fig.6 Punteggi medi pre e post test dei questionari “Social and Emotional Competence Questionnaire” e “Strengths and Difficulties Questionnaire” (punteggi totali e relative sottoscale) in entrambi i gruppi, di controllo e di intervento (Carroll et al., 2020).

## **2.6 SPARK, un curriculum sociale-emozionale per promuovere il riconoscimento delle emozioni e la resilienza:**

Questo progetto ha come obiettivo aiutare bambini della scuola primaria a riconoscere le proprie emozioni e aumentare i livelli di consapevolezza di sé (Green et al., 2021). Ha l’obiettivo, inoltre, di potenziare la capacità decisionale dei bambini, aiutandoli a sviluppare livelli più alti di resilienza, aumentando anche le competenze sociali (Green et al., 2021).

*I domini di intervento* Il programma SPARK Child Mentoring utilizza i principi di Mente, Coscienza e Pensiero:

- 1) *Principio della Mente*: rappresenta l'energia che alimenta il pensiero e la coscienza, è stato concettualizzato come la fonte della salute mentale interiore e della saggezza che è disponibile per tutti. In questo programma, la Mente viene chiamata "SPARK". Viene descritta come la fonte che sta alla base di tutte le cose della vita: tutto ciò che si vede, si sente e si sperimenta (Green et al., 2021).
- 2) *Il principio della Coscienza*: rappresenta la consapevolezza e la capacità di sperimentare la vita
  - 1) *Il principio del Pensiero*: si riferisce alla capacità di pensare e creare un'esperienza psicologica dall'interno (Green et al., 2021).

*Le scelte di fondo* Questo progetto vede le sue basi entro la cornice teorica del Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), con l'obiettivo di implementare e potenziare le cinque competenze fondamentali di SEL: autoconsapevolezza, autogestione, consapevolezza sociale, abilità relazionali e processo decisionale responsabile (Green et al., 2021). La premessa fondamentale del programma rimane quella che la capacità di sviluppo positivo e di funzionamento psicologico sano sia innata, e che possa essere estratta da tutti i bambini, indipendentemente dalla loro socializzazione passata o dall'esposizione a esperienze infantili avverse (Green et al., 2021).

*Struttura delle attività* Il programma è stato svolto in 11 lezioni settimanali, progettate per essere impartite dai facilitatori SPARK. I facilitatori SPARK sono certificati attraverso un programma di formazione professionale di 4 giorni. I facilitatori svolgono il programma utilizzando un manuale di istruzioni standardizzato che comprende attività di gruppo, discussioni e giochi per aiutare i bambini a comprendere i contenuti del programma (Green et al., 2021). L'attuazione del programma e la raccolta dei dati si sono



svolte tra ottobre 2019 e gennaio 2020. Per avere una visione più completa, sono stati fatti compilare ai bambini gli strumenti sia in fase pre che fase post attività del programma (Green et al., 2021).

*I contenuti* Il programma affronta argomenti relativi alla coltivazione delle competenze sociali ed emotive, aiutando i bambini a comprendere meglio se stessi e gli altri, accedendo così alla loro creatività e al loro potenziale (Green et al., 2021). Si propone come programma SEL incentrato sulla resilienza e progettato per ridurre i fattori di rischio, scoprire la resilienza innata, promuovere il benessere emotivo naturale e facilitare il successo scolastico (Green et al., 2021).

*I partecipanti* Hanno preso parte degli studenti di scuola primaria di età compresa tra gli otto e i dieci anni, suddivisi in maniera randomizzata in due gruppi: quello di controllo e quello sperimentale (Green et al., 2021).

*Obiettivi e strumenti* Sia gli studenti del gruppo di intervento che quelli del gruppo di controllo hanno compilato un questionario pre-intervento durante la prima sessione SPARK e un questionario post-intervento durante l'ultima sessione SPARK (Green et al., 2021).

Per raccogliere i dati riguardo i contenuti del programma da parte degli studenti, è stato fatto svolgere il Three Principles Inventory for Youth (3PI; Kelley, 2011). Il 3PI per i giovani, composto da 11 item, è una revisione della versione utilizzata con gli adulti (Green et al., 2021).

Per valutare le capacità di comunicazione, decisione e risoluzione dei problemi degli studenti, lo staff del programma SPARK ha sviluppato la scala Communication, Decision Making and Problem-Solving (CDP-Child Version); la versione per bambini del CDP

comprende la sottoscala delle abilità di problem solving, delle abilità decisionali e dell'abilità comunicative (Green et al., 2021).

Per misurare le difficoltà di regolazione sono state utilizzate le scale Impulse e Clarity della forma breve della Difficulties in Emotional Regulation Scale (DERS-SF; Kaufman et al., 2016). La sottoscala Impulse misura le difficoltà nel controllo degli impulsi. La sottoscala clarity misura la mancanza di chiarezza emotiva (Green et al., 2021).

Per misurare la resilienza è stata utilizzata la Resiliency Scales for Children and Adolescents (RSCA; Prince-Embury, 2007). Tutti i questionari sono stati utilizzati in entrambi i gruppi sia in fase pre che post-intervento.

*Alcuni risultati* I risultati mostrano che, nella fase del pre-intervento, i gruppi di intervento e di confronto non differivano per quanto riguarda il livello di comunicazione, di presa di decisioni e di risoluzione dei problemi, misurati dal CDP versione bambino, sia per il livello di difficoltà di regolazione emotiva, misurato dal DERS-SF, infine per il livello di resilienza, misurato dal RSCA (Green et al., 2021).

I gruppi di intervento e di confronto differivano significativamente per quanto riguarda la conoscenza dei contenuti del programma (3PI). Gli studenti del gruppo di intervento hanno riportato valutazioni pre-test più alte sulla conoscenza dei contenuti del programma in base al 3PI rispetto agli studenti del gruppo di confronto (Green et al., 2021).

La nostra attenzione si concentra in particolare sui risultati inerenti alla scala CDP totale per osservare lo sviluppo delle possibili capacità sociali, come rappresentato nel grafico in fig.7 i punteggi post-intervento per il gruppo di controllo sono rimasti sostanzialmente invariati rispetto ai punteggi pre-intervento. Per il gruppo di intervento, invece, i risultati hanno indicato punteggi medi post-intervento più elevati rispetto ai punteggi pre-intervento (Green et al., 2021).

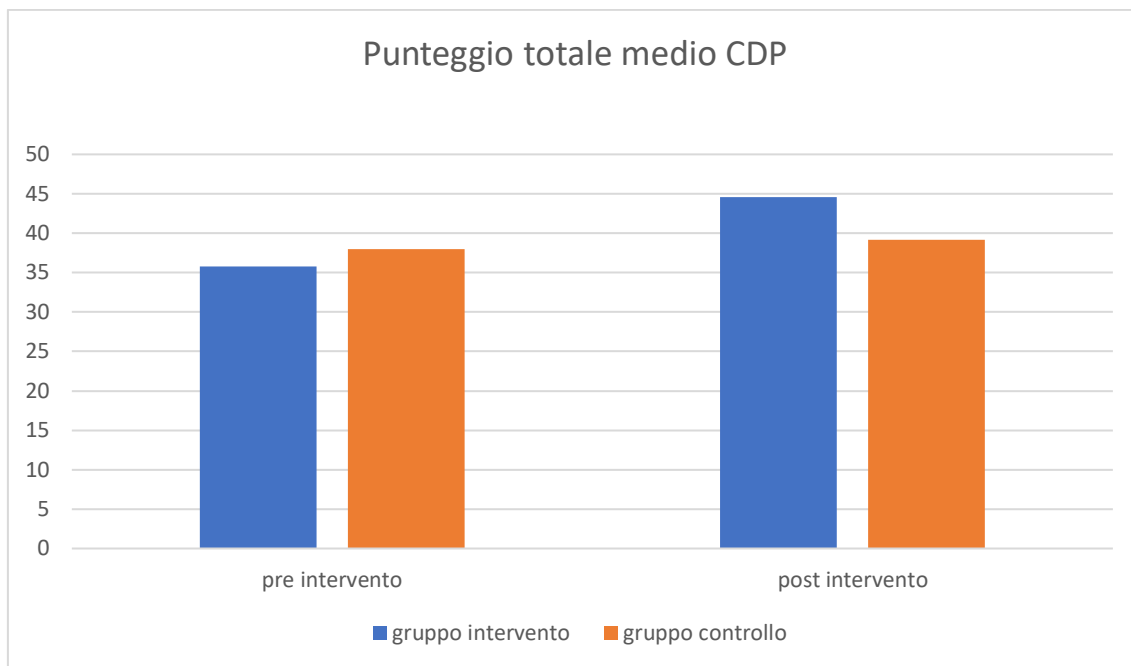


Fig.7 Punteggi totali del Communication, Decision Making and Problem-Solving (Child Version), nel pre e post intervento di entrambi i gruppi, di controllo e di intervento (Green et al., 2021).

Per quanto riguarda le capacità emozionali, invece, come si può osservare nel grafico in fig.8 i punteggi medi post-intervento per il gruppo di confronto sono rimasti sostanzialmente invariati rispetto ai punteggi pre-intervento. Per gli studenti del gruppo di intervento, invece, i punteggi medi sono aumentati significativamente da prima a dopo l'intervento per entrambe le sottoscale e per il punteggio totale. Per questo gruppo, i risultati hanno indicato un cambiamento statisticamente significativo tra il periodo precedente e quello successivo all'intervento, dopo il controllo dei livelli pre-intervento, ricordando infatti che punteggi più bassi sul DERS-SF riflettono una minore difficoltà nella regolazione (Green et al., 2021).

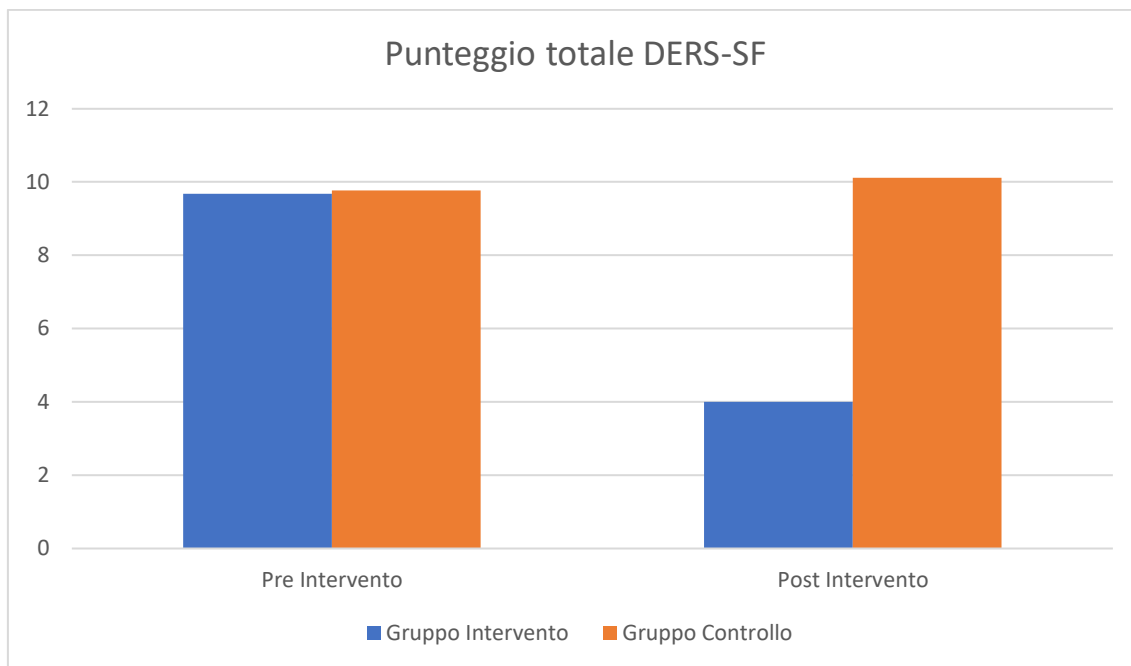


Fig.8 Punteggi totali della scala Difficulties in Emotional Regulation Scale (Kaufman et al., 2016) di entrambi i gruppi di intervento e di controllo, sia nella fase pre che post intervento (Green et al., 2021).

Infine, per la scala di resilienza totale e per ciascuna delle sottoscale RSCA, i punteggi medi post-intervento per il gruppo di confronto erano leggermente inferiori rispetto ai punteggi pre-intervento. Per il gruppo di intervento, i punteggi medi di tutte le scale sono aumentati in modo significativo da prima a dopo l'intervento. Il cambiamento da prima a dopo, dopo aver controllato i livelli pre-intervento, è stato significativo per la scala di resilienza totale, la sottoscala del senso di relazione, la sottoscala del senso di padronanza e la sottoscala dell'ottimismo (Green et al., 2021).

## **2.7 PROMEHS, Programma scolastico universale per la promozione alla consapevolezza di sé e di comportamenti pro-sociali:**

Questo programma ha l'obiettivo di coinvolgere e guidare bambini e adolescenti di sei paesi europei allo sviluppo delle competenze sociali ed emozionali, nello specifico al

raggiungimento di maggior consapevolezza di sé stessi promuovendo il concetto di resilienza (Cefai et al., 2022). Il focus in questa tesi sarà solo per la fascia d'età della scuola primaria, con particolare riferimento a quelli che sono stati i miglioramenti in seguito alla partecipazione al programma per quanto riguarda i livelli di consapevolezza di sé e di comportamenti pro-sociali (Cefai et al., 2022).

*I domini di intervento* Le principali aree di intervento sono le seguenti:

- 1) promozione dell'apprendimento sociale ed emotivo (SEL)
- 2) promozione della resilienza
- 3) prevenzione delle difficoltà sociali, emotive e comportamentali

Ogni tema è stato ulteriormente suddiviso in argomenti specifici (Cefai et al., 2022).

*Le scelte di fondo* Questo programma SEL è stato sviluppato con l'intento di rispondere all'emergenza denunciata dall'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) delle sfide sociali ed emotive sempre maggiori a cui i giovani devono far fronte, riferendosi alla cornice teorica del Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (Cefai et al., 2022). È sempre più urgente la richiesta che la scuola, in quanto uno dei sistemi principali nella vita dei bambini, vada oltre gli obiettivi settoriali ristretti e contribuisca a rispondere a queste sfide (Cefai et al., 2022). Le scuole hanno accesso alla maggior parte dei bambini e dei giovani per un tempo considerevole, durante un periodo critico del loro sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo (Cefai et al., 2022). L'OMS (2017) raccomanda che la scuola funzioni come uno dei principali sistemi di supporto alla salute mentale degli studenti, fornendo un ampio spettro di azioni per la salute mentale che comprendono la promozione, la prevenzione, l'intervento e la riabilitazione (Cefai et al., 2022).

*Struttura delle attività* Il programma PROMEHS consiste in sette manuali che forniscono una programmazione pluriennale per gli studenti dai 3 ai 18 anni, i loro genitori e gli insegnanti. Quattro manuali (due per gli insegnanti e gli studenti della scuola materna ed elementare e due per gli insegnanti e gli studenti della scuola media e superiore) includono attività che gli insegnanti e gli studenti hanno svolto rispettivamente a scuola, come parte del curriculum principale, e a casa tra gli studenti e i genitori/caregiver (Cefai et al., 2022). Gli altri tre volumi contengono linee guida sulle modalità di promozione della salute mentale per insegnanti e genitori e raccomandazioni per i responsabili delle politiche. Inoltre, sono stati creati due glossari (per gli insegnanti della scuola materna ed elementare e per gli insegnanti delle scuole medie e superiori) per migliorare l'alfabetizzazione degli insegnanti in materia di salute mentale. Tutti i materiali per insegnanti, studenti, genitori e responsabili politici sono stati adattati a livello nazionale e tradotti nelle sette lingue dei Paesi coinvolti (Cefai et al., 2022).

Il programma ha previsto, inoltre, corsi di formazione e supervisione per gli insegnanti; manuali e linee guida per insegnanti, studenti, genitori. Erano stati organizzati poi anche degli incontri con i vari dirigenti scolastici e genitori (Cefai et al., 2022).

In ogni paese coinvolto nello studio, è stato creato un team di supporto per coordinare le attività relative ai corsi di formazione e alla supervisione degli insegnanti, alla traduzione e all'adattamento dei manuali e delle linee guida; e per organizzare e condurre gli incontri con i dirigenti scolastici e i genitori (Cefai et al., 2022). Il programma è stato implementato per circa 6 mesi, online o non in base alle regole sanitarie di ciascun paese. Così vale anche per la formazioni delle insegnanti e dei genitori (Cefai et al., 2022).

*I contenuti* Di seguito, in fig.9 si possono osservare i vari argomenti trattati all'interno del programma rispettivi per ciascun dominio affrontato.

TEMA	ARGOMENTO
Tema 1: Promuovere l'apprendimento sociale ed emotivo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Consapevolezza di sé</li> <li>2) Gestione di sé</li> <li>3) Consapevolezza sociale</li> <li>4) Abilità relazionali</li> <li>5) Prendere decisioni responsabili</li> </ol>
Tema 2: Promuovere la resilienza	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Affrontare le sfide psicosociali</li> <li>2) Affrontare le esperienze traumatiche</li> </ol>
Tema 3: Prevenire le difficoltà sociali, emotive e comportamentali	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Affrontare i problemi internalizzanti</li> <li>2) Affrontare i problemi esternalizzanti</li> <li>3) Affrontare i comportamenti a rischio</li> </ol>

Fig.9 Temi e argomenti del programma, tratto e modificato da (Cefai et al., 2022).

*I partecipanti* Il campione comprendeva un totale di 7.789 studenti, dalla scuola materna alle superiori in 6 Paesi europei. Si trattava di 4.501 partecipanti al gruppo sperimentale e di 3.288 al gruppo di controllo, di cui 2.641 della scuola elementare (Cefai et al., 2022).

*Obiettivi e strumenti* Questo programma ha l'obiettivo di promuovere la salute mentale universale, fa riferimento al contesto scolastico ed è stato sviluppato di recente per il contesto europeo. Il programma prevede un curriculum universale dai primi anni di vita fino alle scuole superiori, con l'obiettivo di promuovere l'apprendimento sociale ed emotivo e la resilienza, di prevenire inoltre i problemi sociali, emotivi e comportamentali nei bambini e negli adolescenti (Cefai et al., 2022).

Hanno raccolto i dati nelle rispettive lingue in un unico database centrale di Survey Monkey. A causa della situazione COVID-19, non tutti gli insegnanti hanno potuto svolgere lo stesso numero di attività durante l'anno scolastico. Di conseguenza, il numero di sessioni variava da un Paese all'altro a causa delle politiche sanitarie in vigore legate alla pandemia (Cefai et al., 2022).

Il programma PROMEHS riconosce l'importanza di una collaborazione tra studenti, insegnanti, famiglie, dirigenti scolastici, fino alla comunità più allargata.

Tra i vari questionari utilizzati, è stato scelto di osservare i risultati a quelli che valutassero le competenze sociali ed emozionali. E' stato utilizzato il Social Skills Improvement System, Social Emotional Learning Edition Brief Scales - Student Form (SSIS-SELb-S) (Elliott et al., 2020). Si tratta di una misura dell'apprendimento sociale ed emotivo degli studenti, completata da insegnanti, genitori e studenti. È sviluppato sui cinque domini SEL (Cefai et al., 2022).

È stato utilizzato inoltre lo Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997). L'SDQ è un breve questionario che misura la salute mentale dei bambini dai 3 ai 16 anni, compilato da insegnanti, genitori e studenti. Nello studio di Cefai et al., 2022 è stato utilizzato il modello a tre fattori, ovvero quello che analizza le difficoltà internalizzanti, difficoltà esternalizzanti e il comportamento prosociale.

*Alcuni risultati* Come si può osservare nella tabella in fig.10, i risultati mostrano l'incremento dei punteggi medi di autoconsapevolezza, autogestione, consapevolezza sociale, abilità relazionali e processo decisionale responsabile dal pre al post test significativamente maggiore per il gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo, (il quale, ricordiamo, non ha seguito l'intervento) con ( $p < 0,001$ ) (Cefai et al., 2022).

Term	Social emotional learning			Self-awareness			Self-management		
	Df	F	P-value	Df	F	P-value	df	F	P-value
Intercept	1	502734.126	< 0.001	1	366307.172	< 0.001	1	363424.9	< 0.001
Group	1	9.623	0.002	1	42.324	< 0.001	1	0.296	0.587
Phase	1	99.351	< 0.001	1	123.126	< 0.001	1	40.520	< 0.001
Group * Phase	1	25.772	< 0.001	1	44.219	< 0.001	1	10.733	< 0.001
Error	15574			15574			15574		
Term	Social awareness			Relationship skills			Responsible decision making		
	Df	F	P-value	Df	F	P-value	df	F	P-value
Intercept	1	376977.5	< 0.001	1	435746.2	< 0.001	1	416981.4	< 0.001
Group	1	14.209	< 0.001	1	5.125	< 0.024	1	3.272	0.070
Phase	1	97.168	< 0.001	1	90.323	< 0.001	1	52.741	< 0.001
Group * Phase	1	18.765	< 0.001	1	20.677	< 0.001	1	13.448	< 0.001
Error	15574			15574			15574		

Fig.10 Incremento dei punteggi medi dei 5 domini nel gruppo sperimentale rispetto a quello di controllo (Cefai et al., 2022).



Le tabelle in fig.11 mostrano, inoltre, anche l'incremento del punteggio medio SEL (composito dei cinque domini) dal pre al post-test significativamente maggiore per il gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo ( $p < 0,001$ )

Parameter	Social emotional learning			Self-awareness			Self-management		
	B	Std. Error	P-value	B	Std. Error	P-value	B	Std. Error	P-value
Intercept	3.083	0.009	< 0.001	2.908	0.011	0.000	3.056	0.011	< 0.000
Group = Experimental	-0.017	0.012	0.163	-0.001	0.014	0.919	-0.039	0.014	0.007
Phase = Post	0.043	0.013	0.001	0.044	0.015	0.003	0.031	0.015	0.042
Group = Experimental * Phase = Post	0.089	0.018	< 0.001	0.130	0.020	< 0.001	0.067	0.020	0.001

Parameter	Social awareness			Relationship skills			Responsible decision making		
	B	Std. Error	P-value	B	Std. Error	P-value	B	Std. Error	P-value
Intercept	3.060	0.011	< 0.001	3.142	0.010	< 0.001	3.248	0.011	< 0.001
Group = Experimental	-0.006	0.014	0.691	-0.022	0.014	0.106	-0.019	0.014	0.189
Phase = Post	0.056	0.015	< 0.001	0.048	0.015	0.001	0.036	0.015	0.018
Group = Experimental * Phase = Post	0.088	0.020	< 0.001	0.088	0.019	< 0.001	0.074	0.020	< 0.001

Fig.11 Incremento medio del punteggio SEL maggiore in fase post-intervento per il gruppo sperimentale (Cefai et al., 2022).

Si può concludere, quindi, affermando che il programma PROMEHS ha avuto un impatto positivo sulle competenze sociali ed emozionali, e sulla salute mentale degli studenti che hanno ricevuto quest'intervento (Cefai et al., 2022)

Rispetto ai coetanei del gruppo di controllo, gli studenti del gruppo sperimentale, infatti, hanno registrato un aumento pre-post significativamente maggiore della competenza sociale ed emotiva e dei comportamenti prosociali (Cefai et al., 2022)

L'importante novità introdotta, inoltre, è che una buona formazione degli insegnanti in materia, dotati di risorse e di tutoraggio, possono implementare efficacemente i programmi SEL nelle loro classi (Cefai et al., 2022).

## 2.8 PSsmile: un percorso scolastico per la promozione delle competenze sociali-emozionali nel presente e la costruzione nel futuro

Questo programma ha l'obiettivo di guidare bambini e bambine di alcune scuole primarie venete al potenziamento delle competenze sociali ed emozionali, con particolare focus su quello che è il concetto di futuro, aiutando quindi i ragazzi a proiettarsi verso il domani. È data molta importanza anche alla capacità di riflettere su sé stessi promuovendo quindi a maggior consapevolezza di sé, al processo decisionale e a comportamenti pro-sociali dei bambini. Sono stati coinvolti anche gli insegnanti come importante risorsa di aiuto durante l'intervento, e, inoltre, per le loro importanti valutazioni "da vicino" affinché gli autori potessero monitorare costantemente l'andamento del progetto.

**I domini di intervento** I domini affrontati dal progetto PSsmile sono quattro: Autoconsapevolezza, Gestione del sé, Consapevolezza sociale, Gestione degli altri.

Questi domini sono inseriti e affrontati all'interno del curriculum. Come si vede in fig.12, questi coinvolgono il potenziamento e lo sviluppo di abilità sociali ed emozionali, seguendo la prospettiva teorica temporale futura, concentrandosi quindi sul presente ma guardando anche al futuro.



Fig. 12 Domini del progetto PSsmile (Sgaramella et al., 2020).

I vari obiettivi sono, quindi, la promozione della conoscenza di ciascuna caratteristica e punto di forza di ogni bambino e bambina. Partendo dall'aspetto fisico alle preferenze, agli interessi, i sogni etc. inclusi in una mentalità positiva e il ruolo che svolgono nella vita di ognuno, con questo si fa riferimento al concetto di autoconsapevolezza, quindi imparare a conoscersi. Con gestione del sé, invece, gli autori del progetto fanno riferimento alla promozione e allo sviluppo di strategie sia sociali che emotive utilizzabili dai bambini per presentare sé stessi e per descrivere aspetti positivi agli altri. La consapevolezza sociale viene promossa attraverso una maggiore conoscenza degli aspetti sociali ed emotivi nei vari contesti e ambienti che vengono frequentati dai bambini, che potrebbero essere per questo motivo, infatti, rilevanti nella loro vita quando saranno adulti. on gestione degli altri, ultimo dei quattro domini, g Gli autori si sono riferiti allo sviluppo di abilità sociali ed emotive affinché potessero essere promosse relazioni positive con gli altri in molteplici contesti, per partecipare di conseguenza attivamente alle comunità inclusive.

Riassumendo, si può affermare che il programma abbia affrontato sia la componente emotiva che quella sociale in ogni dominio. La novità risiede nell'inserimento del focus sul processo decisionale (decision making), e l'utilizzo della prospettiva temporale futura come componenti trasversali, coinvolti sia nello sviluppo della consapevolezza che nella gestione della situazione della vita quotidiana, sia per il dominio del Sé che per quello degli altri.

***Le scelte di fondo.*** Sono stati tenuti in considerazione degli standard di apprendimento, tra cui il modello di standard SEL dello stato americano dell'Illinois e l'Australian Blue Print for Career Development. Questi descrivono i vari obiettivi con parametri precisi

che dovrebbero essere raggiunti dai bambini in ogni settore disciplinare. Lo scopo è quello di favorire una maggiore comunicazione e quindi accordo tra i vari esperti.

Inoltre, affinché venisse considerata con la sua importanza la diversità nel contesto di apprendimento, uno dei modelli teorici considerati alla base del progetto è stato l'Universal Design for Learning (UDL) (Rose & Gravel, 2010). Questo modello teorico permette di progettare in modo pro-attivo un curriculum che risponda alle esigenze della più ampia varietà di fruitori, riducendo la necessità di costose e successive modifiche (Rose & Gravel, 2010). Le linee guida caratteristiche dell'UDL, pubblicate da CAST (2018a), sono le seguenti:

Il primo principio fondamentale riguarda il *perché* dell'apprendimento, in quanto ogni studente ha le proprie esigenze e per questo motivo possono differire nei modi in cui possono essere coinvolti o motivati all'apprendimento (Rose & Gravel, 2010). Per questo motivo, infatti, è necessario fornire più opzioni per il coinvolgimento; alcuni e alcune tra loro potrebbero essere attratti dal nuovo, mentre altri e altre potrebbero preferire rimanere ad una routine e struttura prevedibili. Garantire più mezzi di coinvolgimento attiverà neurologicamente reti affettive che possono migliorare il risultato dell'esperienza di apprendimento (Rose & Gravel, 2010). Il progetto PSsmile 2.0 risponde a questa esigenza utilizzando all'interno del suo programma situazioni di vita reale per riflettere ed entrare in dialogo, essendo questa una delle strategie principali per aumentare e favorire il coinvolgimento dei bambini. Il coinvolgimento di professionisti provenienti da contesti diversi, inoltre, è un altro elemento chiave che sottolinea l'impegno verso tutte le diversità di ognuno da parte di questo programma (Rose & Gravel, 2010).

Il secondo principio riguarda il *cosa* dell'apprendimento. Gli alunni possono differire tra loro nei modi in cui percepiscono e comprendono le varie informazioni che vengono

presentate loro; alcuni e alcune possono avere disabilità sensoriali, altri possono presentare difficoltà di apprendimento (es. dislessia), differenze linguistiche o culturali (Rose & Gravel, 2010). Nessun tipo di rappresentazione è ottimale per un particolare tipo di contenuto, e non esiste un mezzo di rappresentazione ideale che si adatti a tutti gli studenti, studentesse o a tutti i tipi di apprendimento, motivo per cui è necessario che vengano fornite loro opzioni per la rappresentazione del contenuto, poiché questo attiverà neurologicamente reti di riconoscimento che attiveranno ulteriormente l'esperienza di apprendimento (Rose & Gravel, 2010). Il programma PSsmile 2.0 risponde a queste esigenze in quanto utilizza per i ragazzi testi, fumetti, video e musica etc. per rappresentare e presentare i contenuti più rilevanti, in modo da poter soddisfare le diverse esigenze di ogni bambino e bambina.

Il terzo principio riguarda il *come* dell'apprendimento, in quanto è probabile che qualche studente fatichi a trovare delle modalità per muoversi nell'ambiente di apprendimento, sperimentando ed esprimendo liberamente ciò che sa (Rose & Gravel, 2010). Alcuni possono avere difficoltà ad esprimersi verbalmente (es. problema motorio), mentre altri possono avere difficoltà con l'espressione scritta (es. persona con un disturbo del linguaggio). Anche qui, ricordiamo che non esiste un mezzo di espressione ottimale per tutti gli studenti e le studentesse. Fornire diverse opzioni per potersi esprimere e far comprendere il proprio punto di vista è essenziale in quanto attiva reti neurologiche e strategiche con un impatto positivo sull'apprendimento (Rose & Gravel, 2010). Il programma PSsmile 2.0 risponde a queste esigenze in quanto, all'interno di questo programma, tutti possono esprimere il loro apprendimento attraverso dialoghi, con testi scritti e anche creando progetti artistici. Tutte queste opzioni di coinvolgimento facilitano la partecipazione della diversità degli studenti in tutte le classi.

Un approccio di fondo, innovativo, per cui il programma qui analizzato si differenzia in letteratura, è la prospettiva temporale. Nello specifico, è stata presa in riferimento la prospettiva temporale orientata al futuro, adottata per guidare una fase di decision making.

Il progetto PSsmile pone l'accento in particolare sulla Prospettiva Temporale Futura (FTP), definita in letteratura come la capacità di immaginare il proprio futuro e di anticipare obiettivi futuri, compresi l'apprendimento e risultati accademici (Peetsma, 2000). Quest'ultima fa riferimento alle cognizioni personali, i sentimenti e le intenzioni dei soggetti rispetto al futuro. Nello specifico, le cognizioni si riferiscono ai pensieri sui risultati e gli obiettivi futuri; i sentimenti corrispondono alle emozioni associate al futuro; infine, le intenzioni comportamentali si riferiscono ai piani dell'individuo di impegnarsi in comportamenti per realizzare obiettivi futuri.

La Prospettiva Temporale Futura è stata applicata al concetto di vita scolastica, essendo questo progetto studiato e sviluppato appositamente per questo ambiente, questo perché, inoltre, un maggiore orientamento al futuro è associato a comportamenti che comportano la promozione del successo scolastico, come la dedizione e l'impegno nei compiti scolastici (Bembenutty & Karabenick, 2004).

Altra cornice teorica fondamentale del progetto risiede nella Positive Youth Development (PYD). Quest'ultima, come già affrontato nel capitolo I, si differenzia dai vari approcci tradizionali allo sviluppo presenti in letteratura, in quanto sono stati focalizzati per anni sui problemi che bambini, bambine e giovani potevano incontrare durante la crescita, come difficoltà di apprendimento, comportamenti antisociali, disturbi affettivi (Damon, 2004). La PYD introduce, infatti, una visione più affermativa ed inclusiva delle persone e del loro sviluppo.

Il progetto PSsmile ha adottato questa teoria nella costruzione dell'intervento con l'obiettivo di comprendere, educare e coinvolgere i bambini in attività produttive piuttosto che correggere e curare tendenze disadattive, disfunzionali e disabilità. Inoltre, considerando una visione olistica, affinché tutti i bambini possano raggiungere dei buoni risultati scolastici, è necessario l'incoraggiamento dei genitori, di altri adulti, dei coetanei e di tutte le persone importanti della loro vita (Damon, 2004).

Tutto ciò con lo scopo di portare le bambine e i bambini ad essere in grado di esplorare il mondo. Riuscire ad acquisire competenze e capacità che consentono loro di diventare cittadini globali, e contribuire in modo significativo alla loro comunità stretta e allargata.

Il modello PYD è empiricamente validato. Nella pratica esso fa riferimento alla Teoria dei Sistemi di Sviluppo (Lerner, 2004; Overton, 2013), questo modello identifica cinque elementi fondamentali dello sviluppo positivo, noti come 5C: competenza, fiducia, connessione, cura/empatia e carattere (Heck & Subramaniam, 2009; Lerner et al., 2013).

A questi ne vennero aggiunti successivamente altri due.

Queste competenze condividono tra loro un'attenzione comune verso la costruzione delle competenze personali positive, delle capacità e degli atteggiamenti sociali attraverso l'incremento delle relazioni positive, del sostegno sociale e delle opportunità che rafforzano le risorse e aiutano bambini a prosperare nel loro ambiente (Lerner et al., 2011).

**Struttura delle attività** Per quanto riguarda la struttura delle attività, gli autori del progetto PSsmile 2.0 hanno voluto concentrarsi sia sulle abilità sociali che emotive, considerandole sullo stesso piano di importanza. L'obiettivo inoltre è stato quello di valorizzare non solo lo sviluppo della consapevolezza, ma anche la gestione delle situazioni possibilmente stressanti della quotidianità a scuola e in altri contesti di vita. È

stata dedicata un'attenzione specifica alle diversità, alle vulnerabilità e alle difficoltà di apprendimento, utilizzando un linguaggio in linea con i recenti approcci teorici.

La grande novità è stata, inoltre, l'adozione di un approccio ecologicamente rilevante insieme a metodologie innovative, le quale prevedevano una particolare attenzione alla loro personalizzabilità.

Lo spazio allo sviluppo delle competenze socio-emozionali è stato dedicato non solo ai bambini, ma anche agli insegnanti, i quali hanno partecipato ad un percorso di formazione, e ai genitori. È stato adottato, quindi, un approccio con doppio obiettivo: uno sviluppo positivo dell'individuo e al contempo uno sviluppo positivo e sostenibile della comunità (Flanagan & Levine, 2010; Hart et al., 2014). Ricordando che le competenze SEL centrali, una volta potenziate, aiuteranno il futuro adulto ad affrontare varie sfide di vita, arrivando ad essere membro attivo all'interno della sua comunità. Le attività proposte, infatti, sono orientate sia verso la vita quotidiana, sia verso intervalli di tempo futuri a medio e lungo termine, riguardanti obiettivi futuri personali, ma anche lavorativi e sociali.

**A. Come sviluppare un'attività in dettaglio**

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



Fig.13 Tabella riassuntiva per lo sviluppo delle attività PSmile (Sgaramella et al., 2020).

Come si osserva nella tabella in fig.13, affinché venga strutturata un'attività efficace bisogna concentrarsi sul contenuto, controllare che fornisca informazioni sulle varie istruzioni e scelte sottostanti. Verificare inoltre che suggerisca strategie e domande per guidare e monitorare l'apprendimento. Tenere sempre a mente quali siano gli obiettivi, la durata e la frequenza degli incontri, cosa che dovrà essere pattuita tra i primi passi. Sarà importante considerare l'età delle persone coinvolte, soprattutto CHI è coinvolto, a chi è indirizzato il progetto. Bisogna tenere a mente in che contesto ci si trova, specificare e descrivere bene l'intervento che si vuole proporre. È importante, inoltre, la selezione del materiale che si vuole utilizzare, la descrizione di vari esercizi (se presenti) e l'utilizzo di griglie e/o schede di lavoro. Infine, non bisogna scordare di fare una valutazione di quello che è stato il possibile apprendimento, inserendo quindi delle schede di riflessione, vari strumenti che possono generare curiosità, domande, approfondimenti, possibilmente collegabili anche con quelli che sono altri temi proposti all'interno della scuola.

Inoltre, bisogna sempre tenere a mente che, affinché un intervento possa rivelarsi efficace, i professionisti devono sempre accertarsi dell'attuazione dei principi guida.

Sono state delineate diverse griglie come riferimento allo sviluppo metodologico delle strutture, una in particolare è stata creata con lo scopo di supportare l'insegnante nella verifica delle varie attività sviluppate, e nello specifico verificare come i principi guida abbiano guidato lo sviluppo di tali attività. La griglia può anche supportare gli insegnanti nell'ulteriore personalizzazione delle azioni proposte, è speciale infatti ascoltare le esperienze di ciascuna insegnate con le relative classi e di come il progetto sia stato disegnato su misura per tutti i diversi bambini.

La scelta di fondo che ha guidato la creazione delle varie attività è sicuramente quella di rispettare e tenere a mente tutte le diversità, da culturali a variabilità di apprendimento, di modo che tutti i bambini potessero sentirsi parte del progetto ma soprattutto valorizzati per chi sono. L'orientamento è sempre stato al futuro, promuovendo la capacità di prendere decisioni responsabili.

La specialità di questo progetto risiede inoltre nella possibilità di essere manipolato ad esempio per adattarlo ai bambini più grandi, possono essere introdotte attività magari per i bambini più piccoli. Il progetto non è statico, rigido, può essere personalizzato proprio con l'obiettivo di rispettare e accogliere tutte le sfaccettature di tutti i bambini.

***I Contenuti*** Dai quattro domini già precedentemente elencati e descritti, sono state poi strutturate delle attività più specifiche per ciascuno.

*“Sorrindo a me stesso e a me stessa”*: l'obiettivo di questo dominio riguarda il promuovere lo sviluppo della conoscenza e della consapevolezza dei propri punti di forza, come: sentimenti, emozioni, risorse personali etc. che promuovono la cura di sé in futuro come positivo. Concentrarsi sulle possibili conseguenze e percorsi, così come sulle risorse contestuali, per lo sviluppo del Sé. Il focus inoltre è posto sul potenziare l'esplorazione e la comprensione delle proprie risorse personali positive.

*“Sorrindo al mio presente e al mio futuro”*: questa ha come obiettivo la promozione della conoscenza delle varie modalità di gestione delle emozioni e dei sentimenti che ogni bambino e bambina può sperimentare. Inoltre, ha l'obiettivo di far imparare e soprattutto usare strategie ai bambini su come trovare nuovi modi di pensare e sentire sé stessi, come pianificare decisioni e azioni per raggiungere obiettivi che migliorino le capacità personali.

*“Sorrindo alla società 4.0”*: quest’ultima ha come obiettivo la promozione di una maggiore conoscenza degli aspetti sociali ed emotivi, ma anche delle risorse personali nei vari contesti e negli ambienti frequentati dai bambini e dalle bambine. Si pone anche l’obiettivo di identificare i cambiamenti e le opportunità che si verificano nelle piccole e grandi comunità, e di concentrarsi anche sul contributo personale per costruire una comunità positiva allargata.

*“Sorrindo agli altri”*: questa ha come obiettivo la promozione di relazioni positive con gli altri e di comportamenti pro-sociali in diversi contesti di vita. Inoltre, vuole aiutare nel trovare e praticare strategie efficaci nel sostenere la crescita e lo sviluppo in contesti diversi, ma anche potenziare la capacità di pianificare decisioni e azioni per raggiungere obiettivi che promuovano la partecipazione attiva in comunità positive attuali e future.

*Obiettivi e strumenti* Il programma considera i suggerimenti forniti nei report nazionali e transnazionali per integrarli a due tipi di standard. Questi standard rappresentano gli obiettivi e i vari parametri che dovrebbero essere raggiunti dai bambini.

Questo per far sì che si crei un’uniformità educativa, stabilendo e comunicando le priorità e istituendo un linguaggio comune e delle linee didattiche di base per ogni area di insegnamento all’interno della comunità scolastica. Essi possono essere considerati come un modo per favorire il processo di insegnamento-apprendimento, favorendo quindi la collaborazione tra studenti e insegnanti.

Vediamo adesso nello specifico i due tipi di standard integrati: il primo è il modello di standard dell’apprendimento socio-emozionale proposto dallo stato americano dell’Illinois (Illinois State Board Of Education, 2006), mentre il secondo è quello dell’Australian Blueprint for the Career Development (Ministerial Council for Education,

Early Childhood Development, and Youth Affairs, 2010). Entrambi questi due modelli hanno sviluppato standard specifici sulla priorità dello sviluppo positivo.

Il primo di questi è ritenuto uno tra i più completi del k-12. I suoi standard sono strutturati e divisi in tre grandi obiettivi per ogni grado scolastico; dalla scuola dell'infanzia a quella secondaria di secondo grado. Per la scuola primaria di primo grado, ogni obiettivo include 3 o 4 standard fino ad un totale di 10, e due descrittori di performance per ogni standard, per un massimo di 20 (Illinois State Board Of Education, 2006).

Il primo obiettivo consiste nello "Sviluppare la consapevolezza e la gestione di sé per raggiungere il successo scolastico e nella vita". Il primo standard, invece, consiste nell'identificare e gestire le proprie emozioni e comportamenti, il secondo di riconoscere qualità personali e supporti esterni, mentre l'ultimo di identificare e gestire le proprie emozioni e comportamenti (Illinois State Board Of Education, 2006).

Il secondo obiettivo, invece, consiste nell' "Utilizzare la consapevolezza sociale e le abilità interpersonali per stabilire e mantenere relazioni positive". A differenza del primo obiettivo, questo integra quattro standard (Illinois State Board Of Education, 2006). Il primo standard prevede il riconoscere i sentimenti e la prospettiva dell'altro, il secondo standard di riconoscere somiglianze e differenze individuali e di gruppo, il terzo standard di utilizzare la comunicazione e gli strumenti sociali per interagire efficacemente con gli altri, mentre l'ultimo consiste nel prevenire, gestire e risolvere i conflitti interpersonali in modo costruttivo (Illinois State Board Of Education, 2006).

"Dimostrare capacità decisionali e comportamenti responsabili in contesti personali, scolastici e comunitari". Il primo standard consiste nel considerare i fattori etici, di sicurezza e sociali nel prendere decisioni. Il secondo di applicare le capacità decisionali per affrontare in modo responsabile le situazioni accademiche e sociali quotidiane, mentre

l'ultimo di contribuire al benessere della propria scuola e della propria comunità (Illinois State Board Of Education, 2006).

Il secondo principio guida, invece, include un insieme di competenze usate per promuovere una crescita positiva e preparare al lavoro e alla vita adulta (Ministerial Council for Education, Early Childhood Development, and Youth Affairs, 2010). Le competenze sono focalizzate su tre aree specifiche della vita:

- 1) Gestione personale
- 2) Apprendimento ed esplorazione lavorativa
- 3) Costruzione della vita e del lavoro/Costruzione della carriera

Le competenze previste da raggiungere per gli alunni sono tre, e si concentrano sullo sviluppo dell'autoconsapevolezza, includono la comprensione di attributi e atteggiamenti, la costruzione di relazioni interpersonali positive, e il riconoscimento della crescita e del cambiamento come parte della vita umana (Ministerial Council for Education, Early Childhood Development, and Youth Affairs, 2010). La prima competenza, infatti, si riferisce al costruire e mantenere una concezione positiva di sé. La seconda prevede l'interagire positivamente ed efficacemente con gli altri, mentre la terza ed ultima del cambiare e crescere durante la vita (Ministerial Council for Education, Early Childhood Development, and Youth Affairs, 2010).

***I partecipanti*** I partecipanti che hanno preso parte al progetto sono alunni di alcune scuole primarie venete. Il primo anno scolastico di avvio del progetto nelle scuole (A.S. 21-22) ha visto in totale 69 bambini, di cui 34 in classe terza e 35 in classe quinta, precisamente 33 maschi e 36 femmine. Col secondo anno di progetto (A.S. 22-23), invece, si è arrivati ad un totale di partecipanti pari a 72, di cui 51 in classe terze e 21 in classi quinte, rispettivamente 35 maschi e 37 femmine.

***I risultati*** Di seguito mostreremo i risultati ottenuti grazie alla raccolta dati effettuata, il nostro intento era quello di verificare se i bambini e le bambine avessero acquisito maggior consapevolezza di sé, autogestione, consapevolezza sociale, abilità relazionali e decisione responsabile grazie alla partecipazione del progetto PSsmile, ma non solo, si è voluto indagare anche la loro propensione verso il futuro e il clima scolastico.

## **2.9 Sintesi dei percorsi, prospettive di lavoro e quesiti aperti**

Possiamo affermare che i contributi della ricerca in materia SEL nella scuola primaria, di base e applicata sono numerosi. Tra questi, ne descriverò di seguito un modello in particolare ***di lavoro nel mondo della scuola*** che prevede la pianificazione, l'implementazione e il monitoraggio delle abilità socio-emotive all'interno del contesto scolastico (Meyers et al., 2019). Il modello di implementazione proposto da Meyers et al., 2019, prevede sei tappe chiave, tra cui:

- 1) stabilire una visione condivisa delle abilità socio-emotive (SEL) a livello scolastico;
- 2) valutare le risorse e i bisogni per lo sviluppo di SEL nella scuola;
- 3) fornire una formazione professionale continua;
- 4) adottare programmi SEL basati sull'evidenza;
- 5) integrare le SEL nel funzionamento centrale a scuola;
- 6) continuare ad indagare i dati per migliorare la pratica SEL e i risultati degli studenti.

Questo modello di intervento si differenzia perché fornisce un approccio sistematico per costruire la capacità delle scuole di implementare e sostenere efficacemente i programmi

SEL basati sulle evidenze scientifiche, con la conseguenza di migliorare inoltre anche la cultura e il clima all'interno della scuola (Meyers et al., 2019).

I percorsi SEL possono essere orientati allo *sviluppo di risorse psicologiche* per affrontare le sfide incerte del futuro, ovvero la resilienza. Essere resilienti, infatti, significa riuscire a adattarsi con successo a circostanze difficili o stressanti che si incontrano nella vita (LaBelle, 2019). L'assenza di un senso di connessione o di uno scopo per trionfare di fronte alle difficoltà, di conseguenza, potrebbero rivelarsi come fattori di rischio (LaBelle, 2019). Gli interventi che mirano a ridurre i fattori di rischio e a promuovere quelli positivi hanno probabilmente più successo nell'aumentare la resilienza di uno studente. Pertanto, i programmi SEL, che sono interventi universali, sono un ottimo modo per facilitare la resilienza negli studenti, prevenire o ridurre comportamenti negativi come l'uso di sostanze, la violenza e l'aggressività (LaBelle, 2019).

Con i programmi SEL l'obiettivo è promuovere le competenze sociali e di autocontrollo necessarie per le *interazioni prosociali con i coetanei*, come nel caso di "Positive Action". Con comportamenti pro-sociali in letteratura ci si riferisce a: onestà, sviluppo di sé, autocontrollo, comportamento rispettoso a scuola e comportamento rispettoso a casa (Duncan et al., 2017).

Nelle proposte recenti troviamo *percorsi comunitari*, Il programma "*positive action*" (PA) agisce a cinque livelli diversi (Figura 14): il clima scolastico, la famiglia, la formazione degli insegnanti e del personale, l'andamento della classe e il clima della comunità (LaBelle, 2019). Con risultati nel clima scolastico la letteratura si riferisce al miglioramento delle relazioni tra amministratori e personale, il clima nella classe, il rinforzo dei comportamenti positivi e il miglioramento delle relazioni genitori-scuola (LaBelle, 2019). Con risultati a livello familiare, invece, si intende il *miglioramento delle*

*relazioni* genitori-figli, e il coinvolgimento della famiglia (LaBelle, 2019). Azioni di formazione degli insegnanti/personale scolastico determinano un miglioramento del coinvolgimento della famiglia con la scuola, della gestione della classe e delle relazioni tra insegnanti e studenti . Si osserva un miglioramento nelle relazioni tra insegnanti e studenti, tra studenti, e tra insegnanti e i genitori. Questo ne consegue un coinvolgimento maggiore degli studenti con la comunità, risultando quindi potenziate quelle che sono abilità sociali. Infine, a livello di comunità più allargata, i risultati sono il miglioramento dell'impegno degli studenti e il coinvolgimento della comunità nella scuola (LaBelle, 2019). Il programma genera effetti di cambiamento incentrati sullo studente anche lungo termine. I principali effetti immediati attesi sugli studenti sono il miglioramento del concetto di sé, delle capacità di pensiero, della motivazione ad apprendere, delle abitudini di studio, dell'autogestione, del coinvolgimento in tutti gli apprendimenti, del tempo dedicato ai compiti, del comportamento prosociale e della riduzione dei comportamenti antisociali, compreso un minor numero di conflitti (LaBelle, 2019).

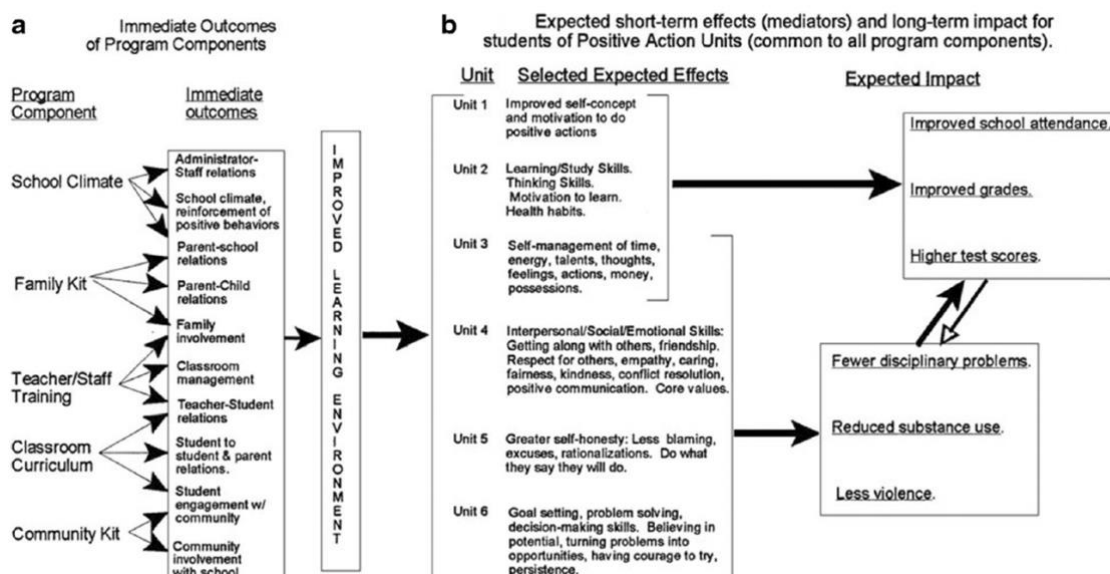


Fig.14 Percorso dei vari cambiamenti previsti per i bambini delle capacità sociali ed emozionali (LaBelle, 2019).



Rimane aperta la questione dell'approccio dei bambini verso il loro futuro, in quanto in questi programmi questo aspetto non viene considerato tra i principali negli studi, sarebbe necessario dedicargli una parte. Uno dei principali problemi, infatti, risiede proprio nel riuscire a rintracciare i dati necessari per osservare l'efficacia dei vari interventi in letteratura. Molti studi descrivono solo delle ipotesi mancando di riscontro con le analisi. Un altro limite riscontrato nei vari programmi fino ad ora proposti in letteratura riguarda la numerosità del campione: avere un piccolo gruppo, reclutato in una sola scuola all'interno di un unico distretto pubblico-scolastico e di un'area geografica regionale può rappresentare un grosso limite (Green et al., 2021).

La generalizzabilità dei risultati, inoltre, richiede la necessità di ulteriori ricerche per rafforzare le prove dell'efficacia dei vari programmi (Green et al., 2021).

Un'altra limitazione è rappresentata dalla durata relativamente breve nelle valutazioni pre e post-intervento. Affinché si possa valutare effettivamente l'efficacia di un programma è necessario fare una valutazione di follow-up a più lungo termine (Green et al., 2021).

Una questione importante, come affermano anche gli autori Daunic et al., 2021 concerne gli insegnanti e le loro aspettative quando implementano i vari interventi. Nonostante i possibili bias, gli insegnanti sono in una posizione unica per fornire informazioni sui loro studenti, grazie al contatto frequente e prolungato e all'opportunità di osservarli in contesti diversi (Daunic et al., 2021). Non è raro, infatti, la possibilità di pregiudizi da parte degli insegnanti, motivo per cui diviene necessario fornirli ulteriori fonti informative: come consulenti scolastici, psicologi scolastici e genitori (Daunic et al., 2021).

## CAPITOLO III

### **Un percorso in alcune scuole del Veneto: guida alla costruzione di identità positive fondate sulle competenze sociali-emozionali**

L'obiettivo generale del progetto è ampliare le conoscenze sullo sviluppo delle competenze sociali-emozionali nel periodo di vita di bambini e bambine nella scuola primaria e verificare come un percorso sulle competenze SEL, fondato teoricamente sugli sviluppi più recenti della ricerca, possa contribuire allo sviluppo di queste competenze. Il programma a cui si farà riferimento è PSsmile.

#### **3.1 I quesiti di ricerca**

Il lavoro si articola su due quesiti.

*I pattern di sviluppo delle competenze sé nei quattro domini.* Ci si interroga sulla presenza di differenze di genere e sul ruolo dell'età nello sviluppo delle competenze sociali-emozionali nei quattro domini previsti dal modello PSsmile, e nelle due componenti trasversali dello stesso.

Per quanto riguarda la questione del genere, in letteratura, Maguire et al., 2016 in una prova in cui si chiedeva di compilare un questionario per osservare le competenze SEL, con focus sull'aspetto emozionale, ha riscontrato differenze nell'espressione delle emozioni, ovvero una minore abilità nel riconoscere e gestire le emozioni (Maguire et al., 2016). Nei partecipanti al programma PSsmile si ipotizza di trovare differenze legate al genere nelle prove che fanno riferimento all'elaborazione delle emozioni.

Per quanto riguarda il fattore età, invece, in letteratura viene riscontrato un livello maggiore di efficacia nei programmi SEL nei bambini e bambini fino a circa 8 anni di età, rispetto a quelli delle classi quinte della scuola primaria (Bombieri, 2021). Nei

partecipanti al programma PSsmile si ipotizza di trovare un aumento dei punteggi nelle fasce di età comprese fino agli 8 anni di età, sia a livello di consapevolezza di Sé e di gestione delle emozioni. Riguardo all'aspetto delle competenze sociali, invece, grazie anche alla ricerca di Bombieri et al., 2021 si è evinto come esse rischino di essere trascurate in quanto non vi sia una formazione adatta per gli insegnanti e di conseguenza un sistema scolastico accogliente, dove i bambini possano sentirsi al sicuro in un luogo protetto, sperimentando così le relazioni (Bombieri, 2021).

*L'impatto derivante dalla partecipazione ad un percorso.* Si farà qui riferimento ai programmi che si sono articolati sulle diverse competenze sé, ovvero, la consapevolezza di sé, la gestione del sé, la consapevolezza sociale e la gestione degli altri. Come osservato anche nello studio di Green et al., 2021, i bambini e le bambine in seguito alla partecipazione del programma SEL hanno mostrato punteggi superiori rispetto alla fase pre-intervento nella comprensione di sé stessi, soprattutto dal punto di vista emozionale, permettendo quindi più riflessione sulle sensazioni esperite, offrendo la possibilità di costruire relazioni positive con l'altro, dimostrando uno sviluppo nelle competenze sociali ed emozionali (Green et al., 2021).

Per quanto riguarda la *consapevolezza di sé*, ovvero la capacità di ascoltare sé stessi, rispettarsi e di conseguenza comportarsi congruentemente rispetto al momento e al contesto in cui ci si trova, la partecipazione ad un programma SEL risulta positivamente associato a il miglioramento nella consapevolezza di sé di bambini e bambine della scuola primaria (Bombieri, 2021). Cefai e collaboratori riscontrano una maggiore consapevolezza di sé stessi e gestione dei rapporti interpersonali, evidenziato dalle risposte allo strumento Social Skills Improvement System, Social Emotional Learning Edition Brief Scales - Student Form (SSIS-SELb-S) (Elliott et al., 2020), il quale permette

di ottenere una misura dell'apprendimento sociale ed emotivo degli studenti. Inoltre, gli incrementi sono stati osservati nel processo decisionale dei bambini. Le insegnanti riferiscono cambiamenti nel clima emotivo dentro la classe, confermato anche dalla visione dei genitori a casa (Cefai et al., 2022).

Per la *gestione del sé*, nello specifico la *regolazione del comportamento* un numero crescente di ricercatori (ad esempio, Hemmeter et al., 2006; Riggs et al., 2006; Zins et al., 2004) ha sottolineato il ruolo fondamentale che la motivazione, l'autostima e l'autoregolazione svolgono nell'adattamento e nel legame del bambino con la scuola (Daunic et al., 2021). Ciò è confermato anche dallo studio di Sandri Damirchi (2019) ha riscontrato lo sviluppo e il potenziamento delle capacità di auto-regolazione del comportamento. Per questo motivo, in questo studio, si aspetta di trovare una un incremento nella capacità di gestire le proprie reazioni nei bambini.

Rispetto alla *consapevolezza sociale* Raimundo e collaboratori (Raimundo et al., 2013) mostra com aiutare i bambini a sviluppare, potenziare le loro abilità sociale ed emozionali produce effetti positivi sulla consapevolezza sociale. Permette di riconoscere l'altro e di rispettarlo, generando così delle relazioni più autentiche, partendo dal miglioramento di quello che può essere il clima emotivo all'interno del contesto scolastico (Durlak et al., 2011). Anche in questo studio ci si aspetta di trovare un incremento nella consapevolezza sociale, una incrementata comprensione degli altri e delle loro reazioni

Infine, rispetto alla *gestione delle relazioni con gli altri*, come affermano Zins, Bloodworth, Weissberg e Walberg (2007) "le scuole sono luoghi sociali e l'apprendimento è un processo sociale" (p. 191). L'allenamento alle competenze sociali permette di creare legami sani e positivi, come dimostrato anche dallo studio di Sadri Damirchi, 2019 presente in letteratura, il quale ha mostrato, attraverso degli strumenti,

effetti positivi tra la partecipazione ad un programma SEL e la abilità di gestire le relazioni interpersonali. Questa competenza SEL aiuta nella promozione di scambi positivi ed efficaci con gli altri e, in definitiva, relazioni che durino nel tempo (Denham & Brown, 2010). Per questo motivo, un risultato atteso è un incremento significativo nelle abilità di gestione delle relazioni con gli altri. Essendo queste componenti SEL interrelate, come affermato da Eisenberg, Sadovsky, & Spinrad, (2005); Miller, e da Fine e collaboratori (2006), all'interno di questo studio si è voluto inoltre indagare la presenza di relazioni tra le diverse dimensioni.

Come evidenzia la sintesi della letteratura considerata nella formulazione dei quesiti, ci si auspica che la partecipazione ad un programma di incremento sulle competenze SEL, in cui le attività sono anche orientate al futuro influenzi il modo in cui i bambini e le bambine guardano al loro futuro. Dal momento che il focus è su una fase di vita caratterizzata da tanti cambiamenti nello sviluppo, le analisi condotte avranno al centro la ricerca di cambiamenti in rapporto alle diverse età, espresse in termini di classe frequentata, consapevoli delle varie sfide evolutive che tutti hanno da affrontare.

### **3.2 Il percorso PSsmile**

Il percorso realizzato si articola lungo quattro domini. Sono state svolte per ogni dominio diverse attività, come si osserva in Tabella 1.

Dominio 1 SORRIDO A ME STESSO E A ME STESSA		
N.	ATTIVITA'	OBIETTIVI
1	A proposito dei miei sentimenti	Conoscere ed esplorare la natura delle emozioni e dei sentimenti e come mi caratterizzano nelle situazioni della mia vita quotidiana
2	L'albero delle emozioni	Conoscere ed esplorare la natura delle emozioni e dei sentimenti e come mi caratterizzano nelle situazioni della mia vita quotidiana
3	I miei punti di forza, le mie unicità	Scoprire l'unicità nell'interpretare ed esprimere emozioni e sentimenti come componenti della mia mentalità positiva
7	Fotografo il mio me futuro!	Identificare le componenti di una mentalità positiva che caratterizzano il presente e il futuro
Dominio 2 SORRIDO AL MIO PRESENTE E AL MIO FUTURO		
1	Il taxi delle emozioni	Identificare ed esplorare l'importanza di regolare emozioni e sentimenti nelle situazioni di vita quotidiana
2	Tucker la tartaruga	Scoprire, riflettere ed esercitare strategie per reagire positivamente alle emozioni sfidanti nelle situazioni di vita quotidiana
6	Super soluzioni!	Affrontare possibili sfide e costruire strategie per reagire positivamente ai difficili "lo futuri"
7	Fotografo il mio me futuro!	Identificare le componenti di una mentalità positiva che caratterizzano il presente e il futuro
Dominio 3 SORRIDO ALLA SOCIETA' 4.0		
1	Come sorridono gli altri	Esplora emozioni, atteggiamenti e sentimenti che le persone che conosco potrebbero provare nei nostri contesti di vita
2	Il teatro degli animali	Esplora le diversità culturali nell'esprimere emozioni, sentimenti e mentalità positiva in contesti sociali
3	La ruota dei miei contesti di vita	Esplorare il mio contesto di vita e i miei atteggiamenti e sentimenti che li caratterizzano
4	Dove e con chi nel mondo...?	Identificare gli aspetti sociali ed emotivi in tutti i miei contesti di vita
8	Obiettivi di tutti!	Esplorare una mentalità sociale positiva nel nostro contesto di vita e comunità future positive
Dominio 4 SORRIDO AGLI ALTRI		
1	Nelle mie scarpe e nelle scarpe degli altri	Identificare ed esplorare comportamenti che promuovono un clima positivo ed empatico nelle attività di gruppo
2	Nelle mie/tue scarpe	Identificare ed esplorare comportamenti che promuovono un clima positivo ed empatico nelle attività di gruppo
3	Puzzle delle relazioni positive	Esplorare e coltivare i propri punti di forza allo scopo di costruire future relazioni sociali positive
7	4 piccoli angoli	Identificare e contribuire ad obiettivi comuni, scoprire il loro valore e il ruolo che hanno nell'influenzare il nostro futuro nella comunità

Tabella 1. Elenco e descrizione delle attività per dominio del programma PSmile.

Per il primo dominio "Sorrindo a me stesso e a me stessa" sono state svolte quattro attività.

Per il secondo dominio "Sorrindo al mio presente e al mio futuro" sono state svolte quattro

attività. Per il terzo dominio "Sorrindo alla società 4.0" sono state svolte cinque attività.

Infine, per l'ultimo dominio "Sorridero agli altri" sono state svolte quattro attività, tutte durante l'orario scolastico. Inoltre, nelle singole classi, concordato con il team, le insegnanti hanno introdotto varie personalizzazioni delle attività seguendo i principi descritti nel capitolo precedente.

### **3.3 Strumenti e modalità per l'analisi dei pattern e dei cambiamenti**

L'analisi dei pattern, prima dell'avvio del percorso, ha coinvolto alunni, insegnanti e genitori. Ha permesso di rilevare i punti di forza individuali, gli atteggiamenti verso il futuro e le capacità decisionali. Agli alunni sono stati proposti i seguenti strumenti:

*"Conosco le emozioni"*: si tratta di uno strumento tratto dal protocollo proposto dal progetto *Learning To Be*. Agli alunni viene chiesto di nominare ciascuna delle emozioni proposte, di fornire un esempio di situazioni in cui ha provato quell'emozione, di menzionare l'azione che ha compiuto per esprimere o superare quell'emozione. Si ottengono quindi informazioni sul numero di emozioni riconosciute, sul numero di emozioni che sono in grado di descrivere rispetto all'esito verbale e comportamentale dell'esperienza e sul tipo di strategia adottata.

*"Imparo a stare con gli altri"* (tratto da *My Personal Learning Log Self-Assessment Tasks; the Learning to Be project*): le domande e i compiti inclusi focalizzano l'attenzione su di sé e le capacità di autogestione per raggiungere il successo scolastico e di vita; sulla consapevolezza sociale e le abilità interpersonali per stabilire e mantenere relazioni positive, sulle capacità decisionali e comportamenti responsabili in contesti personali, scolastici e comunitari

*"Il futuro che vorrei"* (modificato da Saigh, 1997): esamina l'orientamento dell'individuo verso il proprio futuro. Si compone di 8 item che riflettono: relazioni interpersonali future,

come ad esempio: "In futuro avrò degli amici", aspettative per il futuro. Il partecipante deve valutare in che misura è d'accordo con ciascun item su una scala di tipo Likert a 5 punti, da 1 (fortemente in disaccordo) a 5 (fortemente d'accordo).

*“La mia esperienza positiva a scuola”* (tratto da Positive Experiences at School Scale (PEASS); Furlong, You, Renshaw, O’Malley & Rebelez; 2013): breve valutazione auto-riportata, appropriata per lo sviluppo, con sotto-scale che misurano quattro tratti psicologici positivi legati al benessere dei giovani e all'impegno scolastico: gratitudine, entusiasmo, ottimismo, persistenza e comportamento prosociale. Di seguito invece troviamo gli strumenti proposti agli insegnanti:

*Psychological Sense of School Membership* (PSSM; Goodenow, 1993; You, Ritchey, Furlong, Shochet, and Boman, 2011) fa riferimento alle relazioni di cura e all'accettazione. L'impegno emotivo degli studenti è indicato dai loro sentimenti nei confronti della scuola e delle relazioni con insegnanti e compagni. Gli item sono valutati su una scala a quattro punti da fortemente in disaccordo (1) a fortemente d'accordo (4) e poi sommati per formare un punteggio totale.

*“Il mio clima scolastico”* dal progetto *Learning To Be*: evidenzia i punti di forza della scuola e porta l'attenzione sulle sfide che devono essere affrontate. Gli item sono valutati su una scala a quattro punti da fortemente in disaccordo (1) a fortemente d'accordo (4) e poi sommati per formare un punteggio totale.

Il protocollo prevede anche strumenti proposti ai genitori, non analizzati in questo studio. Accanto a questi strumenti utilizzati per la descrizione dei pattern e a conclusione del percorso per l'analisi degli apprendimenti a medio termine, per il monitoraggio degli apprendimenti sono state proposte schede quali *“La tua opinione conta”* in cui i partecipanti sono invitati a raccontare la loro esperienza a scuola. Per lo studente erano



previste domande riflessive mentre per l'insegnante domande di riflessione e attività da svolgere a casa. Per ogni ambito, con le note di autovalutazione, agli insegnanti è stato chiesto di riflettere sulle attività realizzate e di adeguare di conseguenza i nuovi piani. Gli studenti sono coinvolti rispondendo alle domande di uno strumento qualitativo.

La valutazione dei cambiamenti degli studenti è una fase imprescindibile in quanto influenza la motivazione, la fiducia, le scelte accademiche, di carriera e il benessere dei ragazzi. Per migliorare i risultati degli stessi, obiettivo finale dei sistemi educativi, dovrebbe essere applicato un sistema di valutazione integrato e dinamico, tema che sta molto a cuore a questo progetto.

I cambiamenti in seguito al training sono stati osservati sia nei punteggi medi che nella percentuale di incremento per ciascuna dimensione, analizzando (a) le risposte degli alunni, sia sul percorso del primo anno scolastico sia sul secondo (b) le risposte degli insegnanti, sia sul percorso del primo anno scolastico che del secondo.

### **3.4 I partecipanti**

I partecipanti che hanno preso parte al progetto sono alunni di alcune scuole primarie venete. Il primo anno scolastico di avvio del progetto nelle scuole (A.S. 21-22) ha visto in totale 69 bambini, di cui 34 in classe terza e 35 in classe quinta, precisamente 33 maschi e 36 femmine. Col secondo anno di progetto (A.S. 22-23), invece, si è arrivati ad un totale di partecipanti pari a 72, di cui 51 in classe terze e 21 in classi quinte, rispettivamente 35 maschi e 37 femmine. La Tabella 2 mostra, in sintesi, la distribuzione nelle classi.

<b>Classe</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>
3	54	48.6
4	22	19.8
5	35	31.5
<b>Totale</b>	<b>111</b>	<b>100</b>
<b>Genere</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>

Bambino	57	51.4
Bambina	54	48.6
<b>Totale</b>	<b>111</b>	<b>100</b>

Tabella 2. Caratteristiche dei partecipanti al percorso

### 3.5 Le analisi e i risultati

In questo paragrafo verranno illustrati i risultati delle analisi descritti in riferimento ai quesiti di ricerca anticipati.

#### 3.5.1 I pattern di competenza sociali-emozionali in rapporto al genere e all'età

Dall'analisi delle medie e deviazioni standard delle risposte ai diversi questionari suddivise per genere in tutti i pattern, non sono state riscontrate differenze significative nel riconoscimento delle emozioni e competenze sociali, dati confermati anche dall'analisi dell'ANOVA sui punteggi della capacità di riconoscere le emozioni: Emozioni positive ( $F_{(1, 61)} = 0.03$ ; n.s.), Emozioni negative ( $F_{(1, 61)} = 0.28$ ; n.s.), Emozioni tot ( $F_{(1, 61)} = 0.19$ ; n.s.), Strategie ( $F_{(1, 61)} = 0.45$ ; n.s.), Imparare a stare con gli altri ( $F_{(1, 109)} = 0.33$ ; n.s.), Il futuro che vorrei ( $F_{(1, 108)} = 1.29$ ; n.s.), Gratitudine ( $F_{(1, 107)} = 0.75$ ; n.s.), Entusiasmo ( $F_{(1, 107)} = 0.78$ ; n.s.), Ottimismo ( $F_{(1, 107)} = 0.00$ ; n.s.), Persistenza ( $F_{(1, 107)} = 0.74$ ; n.s.), Prosocialità ( $F_{(1, 107)} = 1.57$ ; n.s.), Comportamento prosociale ( $F_{(1, 107)} = 0.03$ ; n.s.) e il totale ( $F_{(1, 107)} = 0.19$ ; n.s.). Questi risultati mostrano che non vi è una differenza rispetto al genere nelle competenze emozionali e sociali, il potenziamento di queste competenze, perciò, non dipende dal genere dei bambini.

Per quanto riguarda, invece, le analisi sull'età, osserviamo in Tabella 3 le medie e deviazioni standard suddivise nei tre gruppi classe in tutti i domini indagati.

VARIABILI	Media (DS) Classe 3°	Media (DS) Classe 4°	Media (DS) Classe 5°	Media (DS) Totale
Emozioni positive	15.11 (2.92)	13,20 (2.83)	13,44 (2.53)	5.38 (1.54)
Emozioni negative	14.11 (2.62)	13,20 (3.87)	13,39 (3.19)	6.98 (2.17)
<i>Emozioni tot</i>	11.89 (2.89)	11.86 (3.56)	13.27 (3.06)	12.37 (3.21)

Strategie	1.63 (1.12)	1.91 (1.82)	1.68 (1.04)	1.75 (1.37)
<i>Imparare a stare con gli altri</i>	42.29 (11.40)	36.91 (3.34)	45.66 (12.55)	42.29 (11.09)
<i>Il futuro che vorrei</i>	49.88 (7.26)	47.55 (8.34)	51.09 (5.66)	49.80 (7.08)
Gratitudine	15.04 (2.82)	13.43 (2.89)	15.43 (2.44)	14.84 (2.79)
Entusiasmo	12.00 (2.90)	10.55 (3.69)	10.83 (3.28)	11.33 (3.22)
Ottimismo	14.42 (3.69)	11.82 (3.14)	14.31 (2.70)	13.86 (3.42)
Persistenza	14.96 (3.60)	13.00 (2.25)	14.97 (2.86)	14.57 (3.21)
Prosocialita'	15.17 (2.46)	14.09 (1.72)	15.17 (2.53)	14.95 (2.37)
Comportamento prosociale	45.13 (9.13)	38.77 (8.70)	43.97 (7.39)	43.47 (8.78)
Totale	71.59 (12.72)	62.89 (11.94)	70.71 (10.57)	69.55 (12.28)

Tabella 3. Media delle risposte fornite dai partecipanti dai tre gruppi classe.

È stata eseguita anche una ANOVA a una via sulle diverse dimensioni +rispetto alla variabile età. Rispetto all'età, i gruppi presentano pattern diversi nel riconoscimento delle emozioni; in pattern nel riconoscimento delle emozioni, dell'Imparare a stare con gli altri e Gratitudine differiscono significativamente rispetto all'età.

Dalla tabella emerge che i tre gruppi età non differiscono per le Emozioni positive ( $F_{(2, 60)} = 1.26$ ; n.s.), per le Emozioni negative ( $F_{(2, 60)} = 1.02$ ; n.s.). I tre gruppi età non differiscono nel pattern Emozioni totali ( $F_{(2, 60)} = 1.36$ ; n.s.) e non differiscono per Strategie ( $F_{(2, 60)} = 0.24$ ; n.s.). Per quanto riguarda, invece, il pattern Imparare a stare con gli altri, i tre gruppi classe differiscono significativamente rispetto all'età ( $F_{(2, 108)} = 4.47$  con  $p < 0.01$ ). In particolare, il gruppo classe quinta differisce dal gruppo classe terza e il gruppo classe quarta, quest'ultimo presenta il punteggio medio totale inferiore rispetto agli due gruppi classe, motivo per cui potrebbe essere necessario un approfondimento.

Nel pattern Il futuro che vorrei i tre gruppi età non differiscono rispetto all'età ( $F_{(2, 107)} = 1.72$ ; n.s.). Per quanto riguarda lo strumento "La mia esperienza positiva a scuola", in particolare il pattern Entusiasmo, i tre gruppi età non differiscono rispetto all'età ( $F_{(2, 106)} = 2.26$ ; n.s.). Anche nel pattern prosocialità i tre gruppi classe non differiscono rispetto all'età ( $F_{(2, 106)} = 1.85$ ; n.s.). Nel pattern Gratitudine i tre gruppi classe risultano, invece,

differire significativamente rispetto all'età ( $F_{(2, 106)} = 3.91$ ;  $p < 0.05$ ) anche nel pattern Ottimismo ( $F_{(2, 106)} = 5.33$ ;  $p < 0.01$ ), e in Persistenza ( $F_{(2, 106)} = 3.43$ ;  $p < 0.05$ ). In Gratitudine il gruppo classe quinta presenta un punteggio medio totale superiore rispetto al gruppo classe terza e in particolare rispetto al gruppo classe quarta. In Ottimismo è il gruppo classe terza a presentare un punteggio medio totale superiore rispetto al gruppo classe quinta e in particolare rispetto al gruppo classe quarta. In Persistenza il gruppo classe quinta presenta un punteggio medio totale superiore rispetto al gruppo classe terza e in particolare rispetto al gruppo classe quarta. Infine, anche nel pattern Comportamento prosociale i tre gruppi classe differiscono significativamente rispetto all'età ( $F_{(2, 106)} = 4.39$ ;  $p < 0.05$ ), in particolare il gruppo classe prima presenta un punteggio medio totale maggiore rispetto al gruppo classe quinta e soprattutto rispetto al gruppo classe quarta, il quale presenta un punteggio medio totale inferiore rispetto agli altri due gruppi. Anche per quanto riguarda il totale dei vari domini i tre gruppi classe differiscono significativamente rispetto all'età ( $F_{(2, 106)} = 4.37$ ;  $p < 0.05$ ), nello specifico, il gruppo classe terza presenta un punteggio medio totale superiore rispetto al gruppo classe quinta e in particolare rispetto al gruppo classe quarta, il quale presenta un punteggio medio totale inferiore rispetto agli altri due gruppi età. È possibile affermare, in seguito a queste analisi, che vi sia stato un incremento nelle competenze SEL nel gruppo classe terza e nel gruppo classe quinta, mentre il gruppo classe quarta differisce nell'andamento rispetto agli altri due gruppi, fattore che potrebbe richiedere un approfondimento.

**3.5.2 Le relazioni tra le dimensioni.** Sono state inoltre analizzate le relazioni tra le dimensioni mediante metodo di Pearson. Di seguito vengono commentate le correlazioni caratterizzate da un livello di significatività inferiore a  $p < 0.01$ . Sono risultate correlare positivamente:

la variabile gratitudine con *l'imparare a stare con altri* ( $r=.574$ ) e con *il futuro che vorrei* ( $r=.309$ ), ovvero ad un aumento nei punteggi ottenuti in gratitudine corrisponde un aumento nei punteggi relativi a *imparare a stare con gli altri* e al *il futuro che vorrei*;

la variabile entusiasmo è risultata correlata positivamente con *l' "Imparare a stare con gli altri"* ( $r=.310$ ) e il *"futuro che vorrei"* ( $r=.329$ ), ovvero ad un aumento nei punteggi ottenuti in entusiasmo corrisponde un aumento nei punteggi relativi agli atteggiamenti verso il futuro e alla capacità di instaurare relazioni positive con gli altri; La variabile ottimismo è risultata essere correlata positivamente con *l' "Imparare a stare con gli altri"* ( $r=.427$ ) e con *"il futuro che vorrei"* ( $r=.350$ ), ovvero ad un aumento nei punteggi ottenuti in ottimismo corrisponde un aumento nei punteggi relativi agli atteggiamenti verso il futuro e alla capacità di instaurare relazioni positive con gli altri.

La variabile persistenza correla positivamente con *"Imparare a stare con gli altri"* ( $r=.549$ ) e *"il futuro che vorrei"* ( $r=.312$ ), ovvero ad un aumento nei punteggi ottenuti nella persistenza corrisponde un aumento nei punteggi relativi agli atteggiamenti verso il futuro e alla capacità di instaurare relazioni positive con gli altri.

La variabile "Prosocialità" risulta essere correlata positivamente con *"Imparare a stare con gli altri"* ( $r=.529$ ) e *"Il futuro che vorrei"* ( $r=.283$ ), ovvero ad un aumento nei punteggi ottenuti in prosocialità corrisponde un aumento nei punteggi relativi agli atteggiamenti verso il futuro e alla capacità di instaurare relazioni positive con gli altri.

La variabile comportamenti pro-sociali risulta essere correlata positivamente con *"Imparare a stare con gli altri"* ( $r=.528$ ) e *"Il futuro che vorrei"* ( $r=.396$ ), ovvero ad un aumento nei punteggi ottenuti in comportamenti pro-sociali corrisponde un aumento nei punteggi relativi agli atteggiamenti verso il futuro e alla capacità di instaurare relazioni positive con gli altri.

Dimensioni relative al versante emozionale sono quindi in stretta relazione con dimensioni relative alla competenza relazionale.

### ***3.5.3 L'analisi dei cambiamenti nei partecipanti al percorso PSsmile***

Ottantanove alunni ed alunne hanno partecipato per 2 anni al programma 67 in classe 3 e 22 in classe 4 primaria, 45 bambini e 44 bambine. La proposta di continuare su un secondo anno ha fornito l'opportunità di porre la lente sui cambiamenti mostrati da studentesse e studenti lungo tre fasi di valutazioni, rispettivamente avvio (T1), conclusione primo anno (T2), conclusione secondo anno (T3). Nelle tre fasi di assesment sono stati proposti i medesimi strumenti.

Nella descrizione dei risultati i partecipanti vengono identificati rispetto alla classe frequentata al momento dell'avvio del percorso.

***I cambiamenti nei pattern medi.*** Nella Tabella 4 sono riportati i cambiamenti nelle medie e deviazioni standard dei punteggi totali dei bambini e delle bambine di ciascuna classe interessata, nei tre tempi di osservazioni proposti dal programma. È stata condotta un'analisi della varianza sulle risposte fornite ni tre tempi di osservazione.

L'analisi dei punteggi medi non evidenzia cambiamenti significativi nei tre momenti di osservazione considerando nel complesso le emozioni e poi suddividendole in positive e negative (rispettivamente  $F_{(2, 87)} = 1.26$ ; n.s.;  $F_{(2, 65)} = 1.02$ ; n.s.;  $F_{(2, 18)} = 0.24$ , n.s.). Analizzando la componente relazionale nelle dimensioni dello strumento *La mia esperienza positiva a scuola*: sulla percezione che i bambini e le bambine hanno del contesto scolastico l'analisi si nota che gli studenti e le studentesse percepiscono il clima scolastico come positivo si registra un generale incremento significativo nel gruppo di terza primaria nelle dimensioni gratitudine, entusiasmo, ottimismo, persistenza e comportamento prosociale e nel punteggio complessivo (rispettivamente  $F_{(2, 65)} = 3.32$ , p

< 0.05;  $F_{(2, 65)} = 3.28, p < 0.05$ ;  $F_{(2, 65)} = 3.62, p < 0.04$ ;  $F_{(2, 65)} = 3.15, p < 0.05$ ;  $F_{(2, 65)} = 5.02, p < 0.02$ ;  $F_{(2, 65)} = 5.83; p < 0.01$ ). Dai confronti a coppie emerge che nello specifico il cambiamento è determinato dai punteggi ottenuti in T3, a conclusione del percorso ( $p < .05$ ).

<b>Dimensioni</b>	<b>T1 Classe 3° Media (DS)</b>	<b>T2 Classe 3° Media (DS)</b>	<b>T3 Classe 3° Media (DS)</b>	<b>T1 Classe 4° Media (DS)</b>	<b>T2 Classe 4° Media (DS)</b>	<b>T3 Classe 4° Media (DS)</b>
Emozioni positive	25,11	23,89	27,56	22,44	25,00	22,67
Emozioni negative	24,11	23,89	27,67	23,39	23,61	25,39
Emozioni tot	23,71	23,89	27,63	23,07	24,07	24,78
Imparare a stare con gli altri	37,79 (4,49)	38,27 (3,55)	63,07 (6,99)	36,92 (3,39)	37,09 (2,56)	57,29 (10,45)
Il futuro che vorrei	52,18 (6,50)	52,66 (6,71)	54,20 (6,26)	47,65 (8,62)	48,14 (6,17)	51,10 (4,82)
Gratitudine	14,45 (2,09)	14,49 (2,28)	18,76 (2,01)	13,41 (2,96)	14,62 (1,47)	16,95 (2,09)
Entusiasmo	12,86 (2,61)	12,92 (2,66)	15,86 (4,13)	10,62 (3,69)	10,86 (2,73)	11,57 (3,01)
Ottimismo	14,29 (2,23)	14,08 (2,18)	17,92 (2,81)	11,90 (3,19)	12,86 (2,08)	15,13 (2,65)
Persistenza	14,51 (2,02)	14,42 (2,29)	17,90 (3,25)	13,10 (2,26)	13,24 (2,47)	15,52 (3,06)
Prosocialita'	15,02 (1,58)	14,80 (1,69)	17,93 (2,42)	14,05 (1,75)	14,05 (1,75)	17,06 (1,61)
Comportamento prosociale	45,24 (6,09)	45,03 (6,87)	56,42 (8,70)	39,00 (8,84)	40,67 (6,68)	46,36 (6,77)
Totale	71,14 (8,59)	70,72 (9,24)	88,38 (11,36)	63,07 (12,20)	65,62 (8,60)	76,23 (8,41)

Tabella 4. Medie e deviazioni standard nelle tre fasi di valutazione lungo le diverse dimensioni.

Analizzando i pattern del gruppo in quinta primaria, i cambiamenti significativi emergono dal punteggio totale e in modo specifico dai cambiamenti nel comportamento prosociale (rispettivamente  $F_{(2, 65)} = 5.13, p < 0.01$ ;  $F_{(2, 18)} = 3.40, p < 0.05$ ). Anche in questo caso i

confronti a coppie permettono di ascrivere il cambiamento al punteggio registrato nel tempo finale ( $p < .02$  e  $p < .05$  rispettivamente).

Lo strumento che indaga la capacità di gestire le relazioni con i pari (imparare a stare con gli altri) evidenzia in entrambi i gruppi un cambiamento marcato e significativo a conclusione del percorso biennale (rispettivamente  $F_{(2, 65)} = 4.83; p < 0.02$ ;  $F_{(2, 18)} = 4.33; p < 0.02$ ). Anche in questo caso i confronti a coppie permettono di ascrivere il cambiamento al punteggio registrato nel tempo finale ( $p < .01$ ).

Infine, analizzando l'atteggiamento e le aspettative che i bambini e le bambine nutrono nei confronti del futuro. A conclusione del secondo percorso si registra una tendenza all'incremento nel gruppo di terza primaria e un incremento significativo di atteggiamenti e aspettative positive nel gruppo in classe quarta (rispettivamente  $F_{(2, 65)} = 2.23, p < 0.06$ ;  $F_{(2, 18)} = 4.62; p < 0.04$ ). Anche in questo caso responsabile dei risultati è il pattern emerso nel confronto tra T1 e T3 nei partecipanti in classe quarta ( $p < .05$ ).

***Ampiezza e frequenza dei cambiamenti.*** Per comprendere il significato dei cambiamenti per i partecipanti è stata analizzata anche la frequenza di partecipanti che presentano un incremento nel punteggio che supera una deviazione standard in T2 e T3 rispetto a T1.

***Competenze nella elaborazione delle emozioni.*** In generale si registrano incrementi nel numero di situazioni emozionali che sono in grado di identificare, poi di descrivere rispetto a quello che hanno detto e fatto quando hanno provato l'emozione. La Tabella 5 mostra gli incrementi nella capacità di identificare le emozioni nei due gruppi considerati. In particolare, in Gioia e T3. Tristezza, si nota un incremento delle competenze del gruppo classe quarta in T3. In Sorpresa, si osserva un incremento simile per il gruppo classe terza e al gruppo di classe quarta in fase T3. Mentre il gruppo di classe terza mostra incrementi di rilievo già in fase T2 che tengono a mantenersi in T3 (per esempio rispetto a Disgusto



e Rabbia), il gruppo di classe quarta tende a mostrare un particolare e ampio incremento in T3 (vedi Paura, Fiducia etc.).

<b>Emozioni INDIVIDUARE</b>	<b>T2 Classe 3°</b>	<b>T3 Classe 3°</b>	<b>T2 Classe 4°</b>	<b>T3 Classe 4°</b>
GIOIA	-	4,54	9,09	22,73
TRISTEZZA	-	4,54	9,09	31,82
SORPRESA	9,09	18,18	-	22,72
PAURA	-	9,09	-	45,45
FIDUCIA	22,73	13,64	-	59,09
PREOCCUPAZIONE	4,54	13,63	-	36,36
DISGUSTO	27,27	22,72	18,18	68,18
NOIA	-	4,54	4,55	72,72
RABBIA	22,73	31,82	-	77,26

Tabella 5. Incrementi nella percentuale di partecipanti che identificano correttamente le singole emozioni.

L'attenzione si è poi focalizzata sulla capacità di descrivere le proprie reazioni e i comportamenti associati. La Tabella 6 mostra gli incrementi nei due gruppi considerati. Sia per i ragazzi e ragazze del gruppo classe terza che per il gruppo classe quarta, gli incrementi nella loro competenza sono più focalizzati in fase di osservazione T3, come per esempio in Disgusto, e Noia. I ragazzi e le ragazze del gruppo classe quarta, presentano un incremento ampio nella capacità di comunicare le emozioni associate alle situazioni, e di mettere in atto comportamenti specifici in situazioni che evocano Tristezza, Paura, Noia e Rabbia, ma anche Fiducia.

<b>Emozioni DESCRIVE COSA HA DETTO E FATTO</b>	<b>T2 Classe 3°</b>	<b>T3 Classe 3°</b>	<b>T2 Classe 4°</b>	<b>T3 Classe 4°</b>
GIOIA	4,48	11,94	9,09	31,82
TRISTEZZA	-	16,42	9,09	40,91
SORPRESA	1,49	-	-	13,63
PAURA	2,99	-	-	40,91
FIDUCIA	-	2,99	-	50
PREOCCUPAZIONE	-	-	-	22,72
DISGUSTO	52,24	67,16	18,18	86,36
NOIA	1,5	47,76	4,55	77,27
RABBIA	2,99	17,91	-	72,72

Tabella 6. Percentuale di alunni ed alunne che presentano un incremento nella capacità di descrivere le reazioni emozioni e i comportamenti associati.

*Competenze relazionali* Nella Tabella 7 sono riportate le percentuali di incremento, considerato come differenza di una deviazione standard dal punteggio ottenuto nelle varie dimensioni, dai partecipanti in ciascuna classe interessata, nei due tempi di osservazioni (T2 e T3) rispetto a T1. L'incremento nelle risorse a cui si fa riferimento qui, sembra diffuso e piuttosto omogeneo (oscilla tra 7.89 e 24 circa), fatta eccezione per Entusiasmo che mostra un incremento contenuto in T2.

<b>Dimensioni</b>	<b>T2 Classe 3°</b>	<b>T3 Classe 3°</b>	<b>T2 Classe 4°</b>	<b>T3 Classe 4°</b>
Gratitudine	12,50	10,75	10,00	13,16
Entusiasmo	4,71	18,28	10,00	7,89
Ottimismo	10,00	11,83	12,50	23,68
Persistenza	6,25	23,66	15,00	13,16
Prosocialità	6,25	13,98	10,00	10,53
Comportamento prosociale	6,25	15,05	10,00	15,79

Tabella 7. Percentuali di alunni e nelle alunne che presentano un incremento nelle competenze relazionali

*La gestione delle relazioni con gli altri* Come si può osservare in Tabella 8, vi è stato un andamento simile nei due gruppi.

<b>Dimensione</b>	<b>T2 Classe 3°</b>	<b>T3 Classe 3°</b>	<b>T2 Classe 4°</b>	<b>T3 Classe 4°</b>
Imparare a stare con gli altri	5,00	13,98	10,42	18,42

Tabella 8. Percentuali di alunni e nelle alunne che presentano un incremento nella gestione delle relazioni con gli altri.

A conclusione del percorso si riscontra una maggiore riflessione prima di agire e una maggiore competenza nella gestione dei rapporti interpersonali.

*Gli atteggiamenti verso il futuro* La Tabella 9 riporta i cambiamenti riscontrati nei due gruppi rispetto al modo in cui guardano al futuro. Il gruppo della classe terza primaria evidenzia un incremento negli atteggiamenti positivi solo a conclusione del percorso del secondo anno.

<b>Dimensione</b>	<b>T2 Classe 3°</b>	<b>T3 Classe 3°</b>	<b>T2 Classe 4°</b>	<b>T3 Classe 4°</b>
Il futuro che vorrei	-	21,51	25,00	26,32

Tabella 9. Percentuali di alunni che presentano un incremento negli atteggiamenti positivi verso il futuro.

I cambiamenti sono già evidenti a conclusione del primo anno nel gruppo di classe quarta, e si mantiene l'incremento anche in T3.

**Il punto di vista delle insegnanti.** Alle insegnanti sono stati proposti alcuni strumenti nell'intento di raccogliere il loro punto di vista rispetto allo sviluppo di competenze ed evidenziate tramite le risposte allo strumento "Il clima nella scuola" e il "Senso di appartenenza". In Tabella 10 si osserva l'incremento lineare degli insegnanti dalla fase T1 a T2, e da T2 a T3 dimostrando un miglioramento di quello che è il clima scolastico, rendendolo più accogliente, caloroso e comprensivo.

	<b>T1 MEDIA (D.S.)</b>	<b>T2 MEDIA (D.S.)</b>	<b>T3 MEDIA (D.S.)</b>
<i>Il clima nella scuola</i>	140.75 (5.12)	147.75 (11.73)	149.00 (6.29)
<i>Senso di appartenenza</i>	64.50 (2.0)	65.75 (5.2)	69.25 (4.9)

Tabella 10. Medie e deviazioni standard dei punteggi delle insegnanti al questionario "Il clima nella scuola" e "il senso di appartenenza".

Per quanto riguarda il senso di appartenenza si osserva un incremento più ampio in T3 rispetto a T1 a T2.

Vi è un incremento nel Clima positivo nella classe tra T1 e T3 ( $F_{(2, 106)} = 3.43; p < 0.05$ )

L'analisi qualitativa suggerisce che possa esser ascritto ai cambiamenti nella Soddisfazione (da 20,50 a 23,00), nella Consapevolezza di sé (da 21,25 a 23,50), nel Cercare e fornire aiuto (da 27,00 a 29,50). Vi è inoltre un incremento nel Senso di appartenenza tra T1 e T3 ( $F_{(2, 106)} = 3.43; p < 0.05$ ) dato da cambiamenti nei punteggi relativi a Instaurare relazioni premurose (da 14,25 a 16,00) e Senso di accettazione (da 20,5 a 21,5).

### **3.6 Discussione dei risultati**

Questo progetto di tesi ha come obiettivo la descrizione dei pattern di sviluppo delle competenze sociali ed emozionali, il ruolo di alcune variabili di base e l'analisi

dell'impatto del programma PSsmile sul potenziamento delle competenze sociali ed emozionali, in seguito ad una revisione della letteratura sui vari programmi SEL proposti. All'interno della cornice teorica della psicologia positiva, si vuole contribuire alla creazione di programmi universali incentrati sul potenziamento di queste abilità, discostandosi dalla concezione più strettamente medica che propone solo interventi che si occupano di "rimediare" al problema e alle difficoltà solo una volta che si sono presentate (Damon, 2004). La scelta di concentrarsi sulla scuola primaria è stata favorita anche da autori come Carroll e collaboratori (2020) in quanto durante quegli anni, gli alunni e le alunne affrontano molte sfide evolutive, motivo per cui si ritiene sia necessaria una guida e un sostegno nel viaggio alla scoperta di loro stessi e delle loro emozioni, aiutandoli di conseguenza a riconoscere l'altro e rispettarlo, gettando così le basi per una costruzione di relazioni interpersonali positive e funzionali.

***Differenze nel genere e nell'età*** Non sono emerse differenze significative nei vari pattern emozionali e sociali per quanto riguarda il genere, a differenza con quanto proposto da autori come Maguire e collaboratori (2016) i quali avevano invece osservato delle differenze in merito nei punteggi ad un questionario che indagava le competenze SEL. La ragione della differenza potrebbe essere legata alla numerosità dei partecipanti? Nello studio di Maguire e collaboratori (2016) i partecipanti erano molto più numerosi, 749 tra bambini e bambine, introducendo quindi maggiore variabilità tra essi. Anche nello studio di Damirchi (2019) i punteggi medi totali in baseline non mostravano alcuna differenza relativa al genere. In questo studio vi è stato un numero di partecipanti quasi equivalente a quelli del progetto PSsmile, l'unica differenza risiede nel fatto che i partecipanti erano divisi in ugual modo per genere, questo probabilmente potrebbe aver influito sulle analisi.

Lo studio ha evidenziato differenze in relazione con l'età. I bambini e le bambine di classe quinta sono risultati essere più consapevoli di loro stessi/e, con maggiori competenze anche sul piano interpersonale. Anche nello studio di Bombieri e collaboratori (2021) era stato riscontrato il ruolo dell'età, i bambini fino a circa gli otto anni sono risultati nei punteggi come meno consapevoli di sé stessi e meno propensi al comportamento prosociale rispetto ad alunni ed alunne di età superiore fino ai dieci anni circa. Anche nello studio di Carroll e collaboratori (2021) sono state riscontrate nella baseline differenze in base all'età, come quelle riscontrate in questo studio. Prima di prendere parte al programma, i bambini e le bambine fino agli 8 anni circa, sono risultati come meno capaci di riuscire a gestire sé stessi, riflettendo queste difficoltà anche sul piano del comportamento prosociale e nella costruzione, quindi, di rapporti interpersonali positivi. I bambini e le bambine di quinta primaria, invece, sono risultati più riflessivi e capaci di introspezione, più propensi inoltre al comportamento prosociale.

***Le relazioni tra le dimensioni.*** Sono state individuate diverse relazioni positive tra le dimensioni, per esempio tra Ottimismo e Gratitudine con l'Imparare a stare con gli altri e gli atteggiamenti verso il futuro. Per quanto riguarda l'aspetto più sociale, invece, è stata osservata una relazione positiva tra la dimensione Prosocialità, l'Imparare a stare con gli altri e gli atteggiamenti verso il futuro.

Confrontando i risultati ottenuti con la letteratura, si riscontra come anche nello studio di Coelho e collaboratori (2016) queste dimensioni abbiano mostrato pattern simili. Queste relazioni associate positivamente dimostrano come entrambe le competenze debbano essere potenziate, allenate, stimolate negli alunni e nelle alunne affinché possano essere guidati verso la costruzione di identità positive.

***Cambiamenti in seguito al programma.*** Per quanto riguarda il secondo quesito, invece, sono stati osservati i cambiamenti degli alunni e alunne dei gruppi di classe terza e classe quarta, anche grazie allo sguardo delle loro insegnanti, in seguito alla partecipazione del programma PSsmile. Sono stati riscontrati degli incrementi sia per quanto riguarda la componente emotiva che sociale negli alunni e alunne. Gli allievi e le allieve appartenenti alla classe quarta, in particolare, sono risultati più consapevoli di loro stessi, più autoriflessivi e capaci di autogestirsi. Il percorso ha mostrato riscontri positivi anche nelle competenze sociali, mostrandoli maggiormente capaci al comportamento prosociale, maggiormente capaci di gestire anche le relazioni con l'altro. Sono stati osservati incrementi anche nella valutazione della loro esperienza a scuola, in particolare per quanto riguarda il gruppo classe quarta. I risultati, comunque, hanno mostrato incrementi nelle competenze SEL anche per gli alunni in classe terza. Inoltre, per quanto riguarda l'aspetto innovativo rappresentato dalla dimensione sul futuro, i bambini sono risultati anche maggiormente capaci di guardare al domani, proiettandosi verso la loro futura vita adulta. I risultati ottenuti risultano in linea con la letteratura. Lo studio di Cefai e collaboratori (2022) ha osservato miglioramenti delle competenze SEL nei bambini della scuola primaria, dimostrando quanto questi programmi siano indispensabili. Questi autori hanno affrontato i domini sulla promozione all'apprendimento SEL, prevenzione delle difficoltà sociali, emotive e comportamentali, introducendo però un focus sul concetto di resilienza. Il programma è stato implementato per circa sei mesi in diverse scuole primarie europee, vi è stato un totale di 4.500 partecipanti tra bambini e bambine. Per quanto riguarda, la verifica di efficacia per i bambini della scuola primaria, sono stati raccolti attraverso strumenti che osservassero le competenze SEL, in particolare il riconoscimento delle emozioni e il comportamento prosociale. A supporto erano state

raccolte anche le osservazioni da parte degli e delle insegnanti e dei genitori. Anche nello studio di Coelho e collaboratori, (2016) è stato riscontrato un incremento notevole nelle competenze SEL, confermati dopo cinque anni di partecipazione al programma ma su una dimensione diversa, ovvero l'autostima.

Grazie alle compilazioni degli insegnanti e alle loro valutazioni, in particolare dello strumento *“Il clima nella scuola”* e alla relativa scala sul senso di appartenenza, si è potuto osservare come il clima scolastico in seguito alla partecipazione del programma PSsmile sia diventato più accogliente e caloroso, vedendo i bambini e le bambine più coinvolti tra loro e più sereni. Questo rappresenta un punto assolutamente fondamentale in quanto gli insegnanti e le insegnanti sono necessarie, rappresentano una risorsa durante l'implementazione di questi programmi, motivo per cui una loro formazione e un loro aiuto sono preziosi, permettono infatti un costante monitoraggio degli alunni e delle alunne; permettono di aggiustare e migliorare sempre i programmi, i quali devono sempre rimanere personalizzabili e inclusivi. I dati riguardo alle insegnanti trovano riscontro anche in letteratura, in particolare nello studio di Cefai e collaboratori (2022) che ha coinvolto molti insegnanti da diversi paesi europei. Anche nello studio di Raimundo e collaboratori (2013) gli insegnanti hanno ricoperto un ruolo fondamentale, grazie alla loro osservazione sono stati riscontrati miglioramenti nelle competenze SEL dei partecipanti, con particolar focus sulle competenze tra pari concentrandosi quindi meno sull'aspetto più strettamente emozionale come PSsmile.

Accanto ai percorsi PROMEHS proposto da Cefai e collaboratori (2022), e il Positive Attitude Program proposto da Coelho e collaboratori (2016), troviamo riscontri anche nel programma Slowly but Steadily di Raimundo e collaboratori (2013), articolato in 21 sessioni in alcune scuole primaria. I domini riguardavano l'auto-consapevolezza, la



consapevolezza sociale, la regolazione delle emozioni, le relazioni interpersonali e la promozione di un processo di decision-making responsabile. Gli autori hanno, infatti, mostrato incrementi nelle competenze sociali ed emozionali dei bambini e delle bambine, in particolare per quanto riguarda la competenza sociale. Anche il Social-Emotional Learning Skills Programs e Social Development, il percorso proposto da Damirchi (2019) ha mostrato incrementi nei punteggi SEL dei bambini nella scuola primaria. In questo programma, che prevede 12 sessioni, il focus è sulle competenze sociali; le attività implementate riguardavano la capacità di creare relazioni, trovare soluzione nei problemi quotidiani e il riuscire a adattarsi ai cambiamenti in seguito allo sviluppo.

Nel programma KoolKIDS di Carroll e collaboratori (2020), si è potuto osservare degli incrementi nei bambini e bambine tra gli 8 e i 12 anni riguardo le competenze SEL, in linea col progetto PSsmile. Questi autori hanno affrontato domini riguardanti l'imparare a conoscere sé stessi, comprendere i nostri bisogni e le nostre emozioni e quelle degli altri, e riuscire a vivere bene con gli altri. I risultati mostrano incrementi riguardo alle competenze SEL. Invece, il programma SPARK di Green e collaboratori (2021), articolato in 11 lezioni e con un focus sulle componenti emozionali, ha documentato un incremento nella gestione del comportamento nelle relazioni interpersonali.

Tutti questi programmi sono accomunati dai fondamenti teorici (CASEL) patendo da quali è stato individuato un focus specifico. PSsmile mostra il potenziale di un percorso articolato lungo uno o più anni scolastici con attività che regolarmente entrano nelle proposte didattiche e si collegano ad esse.

Nel complesso, dal punto di vista teorico, il percorso descritto sostiene la cornice teorica proposta dal Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) e i quattro domini previsti.

Questo poi può condurre alla stimolazione del processo decisionale nelle relazioni con i pari con gli altri membri della comunità. Per quanto riguarda, invece, l'introduzione della prospettiva temporale futura (PTF), il percorso identifica e valorizza una dimensione importante nella costruzione di identità positive in questo periodo dello sviluppo e come base per la costruzione di future identità positive.

### **3.7 Sviluppi futuri**

I risultati ottenuti sostengono l'importanza di implementare il più possibile programmi SEL all'interno delle scuole, affiancandoli alle attività accademiche già previste. Tuttavia, sebbene la specificità degli incrementi nel tempo depongano a favore di effetti specifici che vanno oltre il fattore di crescita con l'età, uno sviluppo importante e necessario anche per comprendere la portata del percorso dovrebbe consistere nell'analisi dello sviluppo delle diverse competenze sociali-mozionali in alunni della scuola primaria coinvolti per una durata con una frequenza simile in percorsi diversi ma in contesti simili.

PSsmile ha coinvolto anche i genitori, affinché possa esserci continuità con il potenziamento di queste competenze in tutti gli ambiti di vita dei bambini e delle bambine. Questo lavoro si è focalizzato sui risultati emersi dagli strumenti proposti a bambini, bambine ed insegnanti. Sarebbe interessante indagare come mai i bambini e le bambine intorno ai 9 anni circa, abbiano prodotto risultati altalenanti, questa fase così particolare di sviluppo trova riscontro anche in letteratura. Grazie allo studio di Petrovic e collaboratori (2022), i quali hanno raccolto le testimonianze delle e degli insegnanti sono state osservate delle difficoltà che le alunne e gli alunni possono avere in quell'età, in particolare è stata osservata la difficoltà nella regolazione delle emozioni. Essendo un

periodo di sviluppo molto delicato quello che attraversa la scuola primaria, in particolare per i bambini e le bambine intorno a circa i 9 anni di età, in cui vi è un assestamento di quella che è la personalità, può succedere che i dati risultino non costanti. I bambini e le bambine, in questo periodo di sviluppo, acquisiscono sempre più consapevolezza di loro stessi e della loro vita e questo può generare momenti di incertezza, enfatizzati anche dall'avvicinarsi dell'ultimo anno di scuola primaria, il quale contraddistingue un enorme cambiamento in prospettiva della scuola secondaria di primo grado, e quindi dell'avvicinarsi della fase prepuberale. Sempre gli stessi autori Petrovic e collaboratori (2022) propongono a questo proposito delle attività incentrate sulla tecnica mindfulness, le quali potrebbero essere integrate in un programma SEL una volta adattate all'età per la scuola primaria. Queste potrebbero aiutare nella stimolazione alla riflessione e alla costruzione di identità positive.

Cefai e collaboratori (2022) e Bombieri (2021) implementano i programmi SEL a partire dalla scuola primaria fino alla scuola secondaria di secondo grado per dare continuità. Accompagnare i ragazzi e le ragazze durante la loro crescita fino all'adolescenza potrebbe rivelarsi una chiave di svolta nella creazione di identità positive, in quanto crescere significa affrontare molte sfide evolutive, e conoscere gli strumenti per affrontarle con meno difficoltà potrebbe solo che aumentare il benessere, il benessere psicologico e la qualità di vita dei futuri adulti che vivranno in società.

## **Bibliografia:**

Alexander, K., & Vermette, P. (2019). Implementing Social and Emotional Learning Standards by Intertwining the Habits of Mind with the CASEL Competencies. *Excelsior: Leadership in Teaching and Learning*, 12(1).  
<https://doi.org/10.14305/jn.19440413.2019.12.1.03>

Bembenutty, H., & Karabenick, S. (2004). Inherent Association Between Academic Delay of Gratification, Future Time Perspective, and Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 16, 35–57.  
<https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000012344.34008.5c>

Berard, N., Loutzenhiser, L., Sevigny, P. R., & Alfano, D. P. (2017). Executive Function, Social Emotional Learning, and Social Competence in School-Aged Boys With Autism Spectrum Disorder. *Canadian Journal of School Psychology*, 32(3–4), 265–281.  
<https://doi.org/10.1177/0829573517707907>

Bombieri, R. (2021). Social and emotional learning (SEL): Criticità e nuove sfide per il mondo educativo e scolastico. *Ricercazione*, 147. <https://doi.org/10.32076/RA13112>

Carroll, A., McCarthy, M., Houghton, S., & Sanders O'Connor, E. (2020). Evaluating the effectiveness of KoolKIDS: An interactive social emotional learning program for Australian primary school children. *Psychology in the Schools*, 57(6), 851–867.  
<https://doi.org/10.1002/pits.22352>

Cefai, C., Camilleri, L., Bartolo, P., Grazzani, I., Cavioni, V., Conte, E., Ornaghi, V., Agliati, A., Gandellini, S., Tatalovic Vorkapic, S., Poulou, M., Martinsone, B., Stokenberga, I., Simões, C., Santos, M., & Colomeischi, A. A. (2022). The effectiveness of a school-based, universal mental health programme in six European countries. *Frontiers in Psychology*, 13, 925614. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.925614>

- Coelho, V. A., Sousa, V., & Figueira, A. P. (2016). The Effectiveness of a Portuguese Elementary School Social and Emotional Learning Program. *The Journal of Primary Prevention, 37*(5), 433–447. <https://doi.org/10.1007/s10935-016-0445-4>
- Courbet, O., Daviot, Q., Kalamarides, V., Habib, M., Castillo, M.-C. C., & Villemonteix, T. (2022). Promoting psychological well-being in preschool children: Study protocol for a randomized controlled trial of a mindfulness- and yoga-based socio-emotional learning intervention. *Trials, 23*(1), 1050. <https://doi.org/10.1186/s13063-022-06979-2>
- Damon, W. (2004). What is Positive Youth Development? *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 591*(1), 13–24. <https://doi.org/10.1177/0002716203260092>
- Daunic, A. P., Corbett, N. L., Smith, S. W., Algina, J., Poling, D., Worth, M., Boss, D., Crews, E., & Vezzoli, J. (2021). Efficacy of the social-emotional learning foundations curriculum for kindergarten and first grade students at risk for emotional and behavioral disorders. *Journal of School Psychology, 86*, 78–99. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.03.004>
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). “Plays Nice With Others”: Social–Emotional Learning and Academic Success. *Early Education & Development, 21*(5), 652–680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Duncan, R., Washburn, I. J., Lewis, K. M., Bavarian, N., DuBois, D. L., Acock, A. C., Vuchinich, S., & Flay, B. R. (2017). Can Universal SEL Programs Benefit Universally? Effects of the Positive Action Program on Multiple Trajectories of Social-Emotional and Misconduct Behaviors. *Prevention Science, 18*(2), 214–224. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0745-1>
- 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: Social and Emotional Learning. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Green, A. L., Ferrante, S., Boaz, T. L., Kutash, K., & Wheeldon-Reece, B. (2021). Evaluation of the SPARK Child Mentoring Program: A Social and Emotional Learning Curriculum for Elementary School Students. *The Journal of Primary Prevention*, 42(5), 531–547. <https://doi.org/10.1007/s10935-021-00642-3>
- Hosker, D. K., Elkins, R. M., & Potter, M. P. (2019). Promoting Mental Health and Wellness in Youth Through Physical Activity, Nutrition, and Sleep. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 28(2), 171–193. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2018.11.010>
- Hynes, C. A., Stone, V. E., & Kelso, L. A. (2011). Social and emotional competence in traumatic brain injury: New and established assessment tools. *Social Neuroscience*, 6(5–6), 599–614. <https://doi.org/10.1080/17470919.2011.584447>
- LaBelle, B. (2019). Positive Outcomes of a Social-Emotional Learning Program to Promote Student Resiliency and Address Mental Health. *Contemporary School Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s40688-019-00263-y>
- Lerner, R., Lerner, J., Lewin-Bizan, S., Bowers, E., Boyd, M., Mueller, M., & Napolitano, C. (2011). Positive Youth Development: Processes, Programs, and Problematics. *Journal of Youth Development*, 6, 40–64. <https://doi.org/10.5195/JYD.2011.174>
- Maguire, L. K., Niens, U., McCann, M., & Connolly, P. (2016). Emotional development among early school-age children: Gender differences in the role of problem behaviours. *Educational Psychology*, 36(8), 1408–1428. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1034090>

- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, *76*(7), 1128–1142. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, *8*(4), 290–300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Meyers, D. C., Domitrovich, C. E., Dissi, R., Trejo, J., & Greenberg, M. T. (2019). Supporting systemic social and emotional learning with a schoolwide implementation model. *Evaluation and Program Planning*, *73*, 53–61. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2018.11.005>
- Miranda, A., Jesús Presentación, M., García, R., & Siegenthaler, R. (2009). Intervention with students with ADHD: Analysis of the effects of a multi-component and multi-contextualized program on academic and socio-emotional adjustment. In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (A c. Di), *Advances in Learning and Behavioral Disabilities* (Vol. 22, pp. 227–263). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S0735-004X\(2009\)0000022010](https://doi.org/10.1108/S0735-004X(2009)0000022010)
- Morton, B., & Pilgrim, J. (2023). Promoting inclusive education: Social and emotional learning through the Lens of Universal Design for Learning. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, *11*(1), 28–47. <https://doi.org/10.12697/eha.2023.11.1.02b>
- Peetsma, T. (2000). Future Time Perspective as a Predictor of School Investment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *44*. <https://doi.org/10.1080/713696667>

Raimundo, R., Marques-Pinto, A., & Lima, M. L. (2013). THE EFFECTS OF A SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING PROGRAM ON ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN: THE ROLE OF PUPILS' CHARACTERISTICS: Effects of a Social-Emotional Learning Program. *Psychology in the Schools*, 50(2), 165–180. <https://doi.org/10.1002/pits.21667>

Sadri Damirchi, E. (2019). *The Impact of Social-Emotional Learning Skills Programs on Social Development Among Primary School Students*.

Sheridan, S. M., Smith, T. E., Moorman Kim, E., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A Meta-Analysis of Family-School Interventions and Children's Social-Emotional Functioning: Moderators and Components of Efficacy. *Review of Educational Research*, 89(2), 296–332. <https://doi.org/10.3102/0034654318825437>

Telzer, E. H., Van Hoorn, J., Rogers, C. R., & Do, K. T. (2018). Social Influence on Positive Youth Development: A Developmental Neuroscience Perspective. In *Advances in Child Development and Behavior* (Vol. 54, pp. 215–258). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2017.10.003>

Wong, A. S. K., Li-Tsang, C. W. P., & Siu, A. M. H. (2014). Effect of a Social Emotional Learning Programme for Primary School Students. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 24(2), 56–63. <https://doi.org/10.1016/j.hkjot.2014.11.001>