



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI VERONA
Dipartimento di Scienze Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

TESI

LA PROMOZIONE DELLE RISORSE POSITIVE ATTRAVERSO I
MOLTEPLICI APPROCCI DELLA PSICOLOGIA POSITIVA

Relatore
Prof.ssa Lea Ferrari

Laureanda
Beatrice Cenghialta

Matricola
1154162

Anno accademico: 2020/2021

*A tutte quelle persone che
dietro le nuvole
scorgono sempre il sole*

Indice

Introduzione	5
Capitolo 1 - Psicologia Positiva: dai fondamenti ai tre pilastri.....	8
1.1 La nascita della Psicologia Positiva.....	8
1.2 Primo pilastro: l'ottimismo.....	12
1.3 Secondo pilastro: la speranza.....	19
1.4 Terzo pilastro: la resilienza.....	27
Capitolo 2 - L'Educazione Positiva: una nuova prospettiva per prosperare	34
2.1 L'emergere dell'Educazione Positiva e i suoi molteplici approcci	34
2.2 Risorse pratiche per l'Educazione Positiva e il modello ispiratore della Geelong Grammar School.....	40
2.3 Un nuovo focus all'interno dell'Educazione Positiva: il benessere	49
2.3.1 La valutazione nell'ambito dell'Educazione Positiva.....	49
2.3.2 Il benessere nell'ambito dell'Educazione Positiva.....	50
Capitolo 3 - Il concetto di Positive Youth Development e le sue applicazioni teoriche e pratiche.....	59
3.1 I fondamenti del Positive Youth Development	59
3.2 Il modello delle 5C di Lerner e Lerner	66
3.3 Gli approcci educativi al PYD	69
3.4 I programmi PYD	73
3.5 Una ricerca longitudinale: lo studio 4-H.....	78
3.6 Ricerche pratiche a sostegno del PYD	84
Capitolo 4 - Il Social Emotional Learning tra teoria e pratica.....	99
4.1 Punto di incontro tra PYD e SEL	99
4.2 I principi teorici alla base del Social Emotional Learning	101
4.3 L'approccio RULER.....	119

4.3.1 L'attuazione dell'approccio RULER e le sue principali componenti.....	122
4.3.2 Evidenze e risultati dell'approccio RULER	127
Conclusioni.....	133
Bibliografia	137
Sitografia	145

Introduzione

Nel corso degli ultimi anni la nostra società ha subito molteplici cambiamenti in ambito economico, tecnologico e sociale e, per tale ragione, sono sempre più richiesti atteggiamenti e abilità che consentano ai bambini l'opportunità di far fronte in modo efficace ad una realtà assai complessa. Perciò, fin dalla prima infanzia, le istituzioni scolastiche, le comunità e le famiglie tentano di porre particolare attenzione allo sviluppo di risorse positive e alla promozione del benessere dei bambini (Soresi & Nota, 2014).

Accanto a questa direzione, la diffusione della Psicologia Positiva ha supportato l'emergere di una nuova era di pratiche di insegnamento focalizzate sullo studente. A tutti gli studenti è richiesto infatti di trascorre gran parte del loro tempo a scuola, non solo per incrementare le loro abilità e prestazioni accademiche, ma anche per impegnarsi ad affrontare avversità, situazioni complesse e incertezze. Oltre a ciò, diversi fattori interconnessi tra loro esercitano un impatto significativo nel percorso di sviluppo e nella crescita accademica di ogni bambino. L'ambiente scolastico che si frequenta, gli insegnanti che si hanno, il supporto che si riceve dalla famiglia, la comunità in cui si cresce e le proprie capacità interpersonali, attitudini e aspirazioni giocano un ruolo estremamente importante (Chodkiewicz & Boyle, 2017).

Pertanto, il presente lavoro di Tesi mira a evidenziare la capacità delle scuole di promuovere un insieme di pratiche e strategie positive attraverso l'attuazione di programmi volti a migliorare il benessere, i punti di forza, gli interessi e i valori di tutti gli studenti.

Al fine di rispondere all'obiettivo di ricerca sopracitato, l'elaborato è stato suddiviso in quattro sezioni differenti ma strettamente integrate tra di loro.

Il primo capitolo delinea il quadro teorico che ha sostenuto la nascita della Psicologia Positiva, prestando particolare attenzione al contributo del suo fondatore Martin Seligman. Il *focus*, dunque, si è incentrato maggiormente sulla valorizzazione degli aspetti positivi e delle emozioni piacevoli, piuttosto che sulle difficoltà dei soggetti, e sull'incoraggiamento delle componenti che consentono agli individui di prosperare (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). In tal senso, insegnare l'ottimismo, la speranza e la

resilienza si rivela uno dei compiti fondamentali della scuola per fare in modo che ogni studente abbia la possibilità di incrementare le proprie potenzialità e i propri punti di forza. Vengono quindi presentati alcuni degli interventi che sono stati realizzati proprio per conseguire tale scopo.

Il secondo capitolo definisce e descrive la pratica dell’Educazione Positiva, la quale ha l’obiettivo di promuovere il funzionamento ottimale e il benessere dei bambini, mediante l’aumento e la promozione sia delle abilità tradizionali che della felicità. Le scuole, anche in questa seconda parte, simboleggiano lo stretto legame tra la corrente della Psicologia Positiva, che tenta di sostenere lo sviluppo umano positivo, e le pratiche che potrebbero contribuire a facilitare tale sviluppo (Waters, 2011). A tal proposito, il modello attuato dalla scuola australiana *Geelong Grammar School*, che incorpora concetti e interventi positivi all’interno del curriculum scolastico, ambisce a creare un vero e proprio equilibrio tra la crescita accademica e il benessere, connotandoli come priorità di ugual valore.

Il terzo capitolo pone enfasi sugli aspetti positivi della crescita e sulla loro relazione con i differenti contesti di vita, arrivando così a definire concettualmente la corrente del *Positive Youth Development*. Le potenzialità dei preadolescenti e adolescenti, i fattori protettivi ambientali, il pieno funzionamento dei soggetti, l’accento sulle capacità e sulle virtù rappresentano i fondamenti che contraddistinguono tale prospettiva. Proprio il modello delle 5C di Lerner e Lerner (2011) condurrà la definizione dettagliata dei processi di sviluppo positivo degli individui, approfondendo le relazioni interdipendenti tra *individuo-contesto* e *punti di forza-risorse ambientali*. Attraverso lo studio longitudinale 4-H, iniziato nel 2002 e sviluppato tramite un *follow-up* di 8 anni, e la presentazione di molteplici ricerche e programmi di sviluppo giovanile si definiscono i benefici e i vantaggi che tali attuazioni apportano alla scuola, ai soggetti e, più in generale, alla comunità.

Poiché la promozione dello sviluppo giovanile positivo è profondamente connessa con l’incremento delle abilità sociali ed emotive dei bambini, il quarto e ultimo capitolo propone di esaminare il ruolo che ricopre l’apprendimento socio-emotivo (SEL) nella crescita accademica e personale degli individui. Saranno dunque presentati diversi

programmi SEL, testimoniando così come il miglioramento delle competenze socio-emotive possa costituire sia un valido fattore preventivo che promozionale. A supporto di un'efficace implementazione del *Social Emotional Learning* all'interno del contesto scolastico, seguirà poi la presentazione teorica e pratica dell'approccio RULER e delle sue principali componenti, sottolineando ancora una volta la reale necessità di insegnare ai bambini le conoscenze e le abilità associate alle emozioni.

Capitolo 1

Psicologia Positiva: dai fondamenti ai tre pilastri

1.1 La nascita della Psicologia Positiva

Alla fine degli anni Ottanta negli Stati Uniti la ricerca psicologica ha iniziato a sviluppare una corrente di pensiero positiva focalizzata sul benessere, sul funzionamento ottimale, sui punti di forza e sulle potenzialità individuali.

In seguito, nel 1990 nasce la Psicologia Positiva, fondata dal suo principale esponente Martin Seligman. Essa si contrappone ad un'intera tradizione di modelli teorici fondati su carenze, patologie e limiti, sia individuali che sociali, dell'essere umano (Bassi, Fianco, Preziosa, Steca, & Dalle Fave, 2008). La necessità di dare vita alla Psicologia Positiva è strettamente connessa allo studio degli effetti della Seconda Guerra Mondiale. Infatti, Seligman e Csikszentmihalyi hanno notato che, al termine del conflitto, molte persone, inizialmente sicure di sé, si rivelarono poi sfiduciate, scoraggiate e impotenti a causa dell'assenza di sostegni sociali, dell'occupazione e del denaro. Altri individui, invece, sebbene fossero stati colpiti nella stessa misura dagli effetti disastrosi della Guerra, riuscirono a preservare la loro serenità (Soresi & Nota, 2014). Il quesito che ha guidato la nascita della Psicologia Positiva era costituito dalla comprensione delle forze interne che distinguevano i due gruppi di soggetti.

All'interno di questo nuovo approccio, Seligman e Csikszentmihalyi (2000) evidenziano che, fino a quel momento, la psicologia non si era concentrata sufficientemente sullo studio delle risorse degli individui in condizioni favorevoli e sulla prosperità delle comunità fiorenti e soddisfatte. In tal senso, la Psicologia Positiva pone enfasi sugli aspetti positivi e sulle emozioni piacevoli, sulle potenzialità e sulle virtù, prediligendo quindi l'attuazione di interventi finalizzati all'impiego delle risorse individuali, piuttosto che alla riduzione o compensazione dei limiti. Si è cercato così di passare da un'ottica mirata solamente a riparare le situazioni negative dei soggetti, ad una visione finalizzata a costruire una migliore qualità di vita basata sui punti di forza e sulle potenzialità di ciascuno (Soresi & Nota, 2014).

Il principale obiettivo diventa dunque quello di incoraggiare lo sviluppo dell'individuo attraverso la scoperta e l'elevazione delle sue risorse, promuovendo in tal modo la salute e la felicità. Il campo di interesse inizia ad espandersi verso ciò che permette ad ognuno di arricchirsi considerando allo stesso tempo il ruolo fondamentale che ricompre l'ambiente. Si cerca, infatti, di identificare tutti quei fattori presenti sia nell'ambiente fisico che sociale che sono in grado di sostenere le diverse capacità positive della persona. Seligman e Csikszentmihalyi (2000) definiscono appunto la Psicologia Positiva come lo studio scientifico del funzionamento ottimale dell'uomo, il cui scopo è quello di favorire le componenti e le esperienze che consentono agli individui e alle comunità di prosperare. In linea con ciò, le esperienze soggettive di ogni persona possono essere valutate sulla base della dimensione temporale: nel passato vengono individuati il benessere, la contentezza e la soddisfazione; nel presente, invece, il flusso e la felicità; infine, nel futuro la speranza e l'ottimismo. Tale considerazione ha consentito di attribuire importanza ad alcuni aspetti, fino ad allora ignorati, quali le emozioni e le percezioni interne, i comportamenti verso l'esterno e i comportamenti adattivi volti a instillare e sostenere il pensiero positivo, la resilienza, l'intelligenza emotiva e il *coping* funzionale (Soresi & Nota, 2014).

Coerentemente, la Psicologia Positiva aderisce al paradigma biopsicosociale il quale reputa la persona come l'insieme dell'integrazione reciproca di tre diverse componenti: biologica, psicologica e sociale, attribuendo all'individuo un ruolo attivo, determinante cioè della propria condizione. Emerge così una prospettiva volta a valorizzare le risorse e i processi che permettono ai soggetti di far fronte alle situazioni critiche, crescere sul piano psicologico e ricercare continui significati utili ad ottenere una comprensione più profonda di sé e delle relazioni con gli altri (Bianchi, 2017).

In tal senso, gli aspetti fondamentali individuati nella Psicologia Positiva sono tre: il vissuto soggettivo che comprende lo studio delle esperienze positive del passato, presente e futuro; l'analisi delle caratteristiche umane positive quali punti di forza e virtù; e il funzionamento positivo di famiglie, comunità e istituzioni. Seligman (2003) sostiene infatti che il compito della vita di ogni soggetto è quello volto ad impiegare le

proprie potenzialità nei diversi ambiti come il lavoro, l'amore e l'educazione, ne sono un esempio le virtù civiche, la responsabilità sociale e il prendersi cura degli altri.

La Psicologia Positiva, quindi, non è un nuovo movimento né un nuovo paradigma ma mira ad essere una disciplina scientifica e rigorosa, basata sull'evidenza e sull'identificazione di interventi che promuovono il benessere e la qualità della vita. Ciò può essere sostenuto e promosso in diversi contesti come la famiglia, la comunità e le istituzioni (Dalle Fave, 2007).

A tal proposito, risulta assai interessante approfondire il modello PERMA di Seligman (2011), il quale sostiene che possono essere individuate cinque dimensioni che contribuiscono al benessere generale:

- le emozioni positive (*positive emotions*): presuppongono un aumento delle emozioni positive e dei sentimenti edonici di felicità come ad esempio il sentirsi gioiosi, soddisfatti, felici e grati;
- l'impegno (*engagement*): si riferisce alla connessione psicologica, che implica un'intensa concentrazione e impegno verso le attività che vengono svolte (ad esempio sentirsi assorbiti, interessati e impegnati);
- le relazioni positive (*relationships*): includono il sentirsi socialmente integrati, curati, sostenuti dagli altri e, al contempo, soddisfatti delle proprie connessioni sociali;
- il significato (*meaning*): implica la ricerca dell'appartenenza a qualcosa di più grande di se stessi, credendo che la propria vita abbia valore;
- la realizzazione (*accomplishment*): prevede la definizione e il raggiungimento di specifiche mete e obiettivi, comportando di conseguenza un aumento delle proprie abilità. Perciò, tale dimensione si riferisce anche ad un aumentato senso di competenza, padronanza, efficacia e autonomia.

In relazione a ciò, risulta importante precisare che, al fine di raggiungere un benessere totale e autentico, non è strettamente necessario promuovere in ugual misura tutte le dimensioni del modello PERMA, bensì ogni individuo dovrebbe cercare di valorizzare le dimensioni con le quali si identifica e si riconosce maggiormente.

Proprio perché il benessere risulta essere un fattore cruciale nell'ambito della Psicologia Positiva, le attività che possono essere realizzate derivano da due principali prospettive, quella edonica e quella eudaimonica. La prima comprende gli studi volti ad analizzare la dimensione del benessere personale legato a sensazioni ed emozioni positive; la seconda, invece, approfondisce i fattori caratterizzanti lo sviluppo e la realizzazione delle capacità individuali.

Il fine che accumuna tutti gli interventi realizzati è consentire alle persone di "fiorire", di mettere in atto nel migliore dei modi possibili le proprie potenzialità e di raggiungere la massima espressione di sé e dei propri talenti (Bianchi, 2017). Solo recentemente vengono attuati degli interventi di Psicologia Positiva anche all'interno dei contesti educativi allo scopo di diffondere una scuola positiva e sviluppare le risorse di resilienza in studenti e docenti. Il compito della scuola si riconosce nel cercare di far emergere e ampliare le competenze di ogni studente, facendo leva sui fattori positivi di cui ognuno è provvisto piuttosto che mirare alla riduzione dei fattori negativi. Sviluppare e nutrire emozioni positive rende l'individuo non solo più creativo ma favorisce un ampliamento delle proprie risorse intellettuali, fisiche e sociali di base e consente di costruire delle riserve a cui è possibile attingere quando ci si trova di fronte ad una minaccia o ad un'opportunità (Fredrickson, 2001). Proprio perché le istituzioni positive facilitano lo sviluppo di tratti ed esperienze positive, migliorare l'educazione dei bambini, promuovendo un uso maggiore della motivazione intrinseca, dell'affetto positivo e della creatività delle scuole, costituisce uno dei *focus* fondamentali della Psicologia Positiva. In linea con ciò, Seligman (2000) sostiene l'importanza di insegnare l'ottimismo, la speranza e la resilienza per fare in modo che ogni individuo possa avere l'opportunità di coltivare le proprie qualità più forti e trovare il contesto più adeguato a esperire al meglio questi punti di forza.

1.2 Primo pilastro: l'ottimismo

Al giorno d'oggi, nella società contemporanea caratterizzata da continui cambiamenti in ambito economico, tecnologico e sociale, sono sempre più sollecitate l'iniziativa personale e l'adattabilità in campo professionale. Si tratta dell'insieme di atteggiamenti e capacità che coinvolgono l'ottimismo, la speranza, la resilienza, la curiosità e l'abilità di pensare e progettare il futuro (Soresi & Nota, 2014).

Pertanto, fin dalla prima infanzia, l'istituzione scolastica dovrebbe cercare di promuoverle e svilupparle, rendendo così gli studenti capaci di far fronte ad una realtà assai complessa. Il campo della Psicologia Positiva si sforza di comprendere e di mettere in luce il ruolo che i fattori come la speranza e l'ottimismo possono ricoprire nella vita degli individui. Per tale ragione, l'ottimismo può essere considerato come uno di quegli strumenti indispensabili a cui i bambini possono attingere per contrastare le sfide e le avversità che incontreranno nel corso della loro esistenza. Poiché esso è rappresentato da una prospettiva personale della realtà, diversa da soggetto a soggetto, può essere anche definito come un giudizio generale circa il proprio futuro, che riflette l'aspettativa di eventi piacevoli piuttosto che negativi (Scheier e Carver, 1993).

Dunque, è possibile affermare che l'ottimismo e il pessimismo determinano il modo in cui gli individui si orientano all'interno degli eventi della loro vita, influenzando le azioni che essi tentano di intraprendere per cercare di affrontare i problemi e le avversità. In altre parole, un ottimista può essere definito come una persona che percepisce la sconfitta come temporanea e limitata ad un caso particolare, mentre il pessimista considera l'insuccesso come una costante presente nella propria vita e lo collega alle proprie capacità e ai propri limiti (Seligman, 2005).

In linea con ciò, Seligman (2005) ha individuato quattro fonti per le origini dell'ottimismo. La prima possibile fonte è la genetica; la seconda è costituita dall'ambiente del bambino in cui i legami che esso instaura con i propri genitori hanno un forte impatto sullo sviluppo di alcune disposizioni come la fiducia, la speranza, la sicurezza e la serenità. La terza fonte è l'influenza ambientale intesa come l'insieme di critiche e di osservazioni che un bambino può ricevere dagli adulti significativi (genitori,

insegnanti, allenatori); infine, la quarta fonte è costituita dalle diverse esperienze di vita che contraddistinguono l'esistenza del soggetto.

Scheier e Carver (1985) identificano una dimensione disposizionale dell'ottimismo intesa come un'aspettativa generale secondo la quale l'individuo, aspettandosi eventi positivi per il futuro, mette in atto efficaci azioni di autoregolazione del comportamento. Tale prospettiva è basata sulla modalità con la quale le persone tentano di raggiungere i propri obiettivi e concettualizza l'ottimismo come una caratteristica stabile della personalità, che orienta l'individuo a percepire le esperienze con la previsione che il risultato sarà positivo. Infatti, un soggetto ottimista, anche di fronte alle difficoltà, si pone in un atteggiamento positivo di fiducia e di persistenza; diversamente, un pessimista tende a rinunciare ai propri scopi e a ridurre il proprio impegno quando le aspettative si rivelano sfavorevoli o difficoltose.

In tal senso, l'ottimismo svolge una funzione rilevante nell'auto-regolazione del comportamento e facilita uno sviluppo positivo e un senso generale di benessere (figura 1). Esso ricopre inoltre una funzione protettiva e di supporto rispetto alle sfide, aumenta i livelli di autostima e dell'umore e diminuisce i livelli di stress, sintomi depressivi e aggressività (Soresi & Nota, 2014).



Figura 1. I benefici dell'ottimismo disposizionale (urly.it/3ghkv)

Una seconda dimensione dell'ottimismo è quella attribuzionale (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978) nel quale lo si considera come uno stile esplicativo degli eventi. Essa è costituita da tre principali dimensioni: *permanenza*, in cui gli eventi negativi sono percepiti dal soggetto come transitori; *globalità* in cui gli eventi negativi vengono ricondotti a situazioni specifiche; e la *personalizzazione*, in cui gli individui riescono ad attribuire agli eventi negativi anche cause e fattori esterni. Esempificando, le cause degli eventi negativi vengono considerate come permanenti, personali e pervasive dalle persone pessimiste (“succede sempre così”; “è colpa mia”, “influenzerà tutto ciò che faccio”), mentre l’ottimista le reputa come temporanee e si sforza maggiormente di mettere in atto comportamenti utili al conseguimento dei propri intenti (figura 2). Oppure ancora, un medesimo evento negativo, come può essere un voto insufficiente a scuola, può essere legittimato in modo diverso da un bambino pessimista o ottimista. Infatti, il primo tenderà ad incolpare se stesso e le proprie capacità, mentre il secondo si prefiggerà di studiare meglio la volta successiva. Al contrario, di fronte ad eventi positivi, lo stile di attribuzione sarà invertito: il pessimista tenderà a considerare un buon evento come temporaneo, causale e non derivante dal proprio impegno; l’ottimista, invece, vede lo stesso evento come permanente e ottenuto per mezzo dei propri sforzi (Furlong et al., 2014).



Figura 2. Differenza nello stile ottimistico attribuzionale fra i soggetti ottimisti e pessimisti (urly.it/3qhkp)

In relazione a ciò, è possibile affermare che gli ottimisti hanno maggiori probabilità di reagire ad eventi difficili con emozioni positive e strategie di *coping* più adattive, sviluppando così una motivazione più forte che incide sulle aspettative di riuscita (Gennaro & Testi, 2004). L'ottimismo, inoltre, è strettamente connesso alla risoluzione di problemi, focalizzazione sui compiti, raggiungimento di obiettivi e pensiero flessibile (Furlong et al., 2014).

Tale concetto è altresì associato a diversi indicatori di benessere durante l'età evolutiva. È possibile, pertanto, citare da un lato, minori livelli di depressione, ansia e comportamenti disadattivi e, dall'altro, migliore salute fisica e maggiore speranza, resilienza e qualità della vita. Infatti, in uno studio del 2010, Lemola e colleghi hanno constatato minori livelli di autostima, competenza sociale e controllo emozionale per quei bambini considerati dai propri genitori come poco ottimisti. D'altro canto, in ambito sociale, si è sottolineato che i bambini ottimisti hanno maggiore probabilità di essere percepiti in misura positiva dai pari e di costruire rapporti più proficui sia con i compagni che con gli adulti, aumentando così le loro relazioni sociali e diminuendo il rischio di essere vittimizzati o esclusi dagli altri.

Coerentemente, in un altro studio guidato dall'*International Hope Research Team*, si è inoltre analizzata la relazione tra l'ottimismo e le abilità sociali, la resilienza, la speranza e il benessere percepito. In un gruppo di 340 bambini della scuola primaria (età media 10 anni), attraverso il questionario "Cosa potrà accadermi" (Soresi & Nota, 2014), si è rilevato che i bambini con un buon livello di ottimismo detengono maggiori capacità di sviluppare relazioni amicali con i pari e maggiori livelli di autostima e speranza (Soresi & Nota, 2014).

In accordo con tale studio, Oberle e colleghi (2018) hanno condotto una ricerca al fine di indagare l'effettiva connessione tra le esperienze di relazione dei preadolescenti e adolescenti nel contesto scolastico, come l'appartenenza al gruppo dei pari e i rapporti di supporto con gli adulti, e la loro tendenza ad essere ottimisti. È proprio nel periodo della prima adolescenza che i giovani cercano sempre più di instaurare dei legami sociali al di fuori della vita domestica. Infatti, l'appartenenza ad un gruppo dei pari e i rapporti con gli adulti significativi (insegnanti, allenatori) diventano una fonte di approvazione

importante per il loro sviluppo positivo. Allo stesso tempo, una relazione positiva e sana con l'insegnante è altresì fondamentale: avere una figura che trasmette sostegno e accettazione è associato sia al benessere che al successo scolastico degli adolescenti, ricoprendo così il ruolo di fattore protettivo (Oberle et al., 2018).

Il presente studio è stato condotto su un campione di 4393 studenti di 164 scuole primarie della *British Columbia* (Canada), con l'intento di individuare se le esperienze degli studenti e il clima sociale della scuola fossero collegati alla loro visione ottimistica. Quest'ultima è stata valutata mediante la subscale di ottimismo del *Resiliency Inventory* di Noam e Goldstein e successivamente modificata da Song, ad esempio "più cose buone che brutte mi accadranno" su una scala di tipo Likert a cinque punti. Da ciò è emerso che, a livello scolastico, le percezioni di appartenenza al gruppo dei pari e il sostegno degli adulti erano positivamente correlati all'ottimismo e, al contempo, un incremento dei livelli di appartenenza tra pari corrispondeva ad un aumento dell'ottimismo. Gli studiosi hanno dunque concluso che il clima relazionale positivo a scuola, oltre ad essere correlato alla visione ottimistica dei preadolescenti, esercita anche un impatto significativo sullo sviluppo degli studenti in termini di maggiore autostima e più felicità a scuola (Oberle et al., 2018).

Da tutto ciò emerge l'importanza ricoperta dall'ottimismo nell'andare a promuovere traiettorie positive di sviluppo e stili di vita maggiormente salutari e adattivi. È proprio per questo che, negli ultimi anni, è stato riconosciuto il ruolo importante che le scuole e altre istituzioni educative hanno nel sostenere i punti di forza e i valori positivi negli studenti, portando all'attuazione di programmi volti a migliorare il benessere di tutti gli allievi (Furlong et al., 2014).

A tal proposito, lo studioso Firpo (2001, citato in Soresi & Nota, 2014), considerando la metodologia cognitiva-comportamentale, ha organizzato un programma per bambini della scuola primaria (dai 5 agli 11 anni) con lo scopo di promuovere uno stile attribuzionale ottimistico (Soresi & Nota, 2014). I bambini vengono sollecitati a riconoscere i pensieri negativi che si riscontrano nei momenti di stress e di difficoltà e a trasformarli in credenze positive, acquisendo così delle efficaci strategie di *coping* da mettere in atto. In particolare, si invitano i partecipanti a rivisitare

i propri pensieri irrazionali basandosi su prove contrarie e fornendo delle “riattribuzioni”, ossia delle spiegazioni alternative degli eventi. Si tenta quindi di indirizzare il bambino a vagliare l’effettiva probabilità di accadimento di un evento e di accompagnarlo ad immaginare e ipotizzare scenari meno negativi. Se, invece, alcune delle ipotesi prodotte dai soggetti sono altamente probabili, si accompagnano a identificare alcune strategie utili al fine di gestirli.

Questo processo di auto-discussione delle proprie convinzioni consente all’individuo di riconoscere le cause più specifiche degli eventi che gli accadono e di ritrovarsi in situazioni migliori per risolvere gli ostacoli o le difficoltà che incontra. È possibile affermare che tale programma permette di aumentare i livelli di ottimismo dei bambini, consentendo allo stesso tempo di prevenire problemi comportamentali e psicologici nel breve e nel lungo periodo (Soresi & Nota, 2014).

Il *Penn Prevention Program* è un ulteriore programma, nato inizialmente con lo scopo di prevenire la depressione, che viene anche utilizzato per favorire pensieri e attribuzioni positive e ottimistiche, promuovendo vari aspetti del benessere negli studenti in età scolare. Nello specifico, tale programma possiede lo scopo di aumentare la capacità degli studenti di gestire i fattori di stress quotidiani e i problemi tipici dell’adolescenza, insegnando specifiche abilità cognitivo-comportamentali e di risoluzione dei problemi sociali (Snyder & Lopez, 2002).

Nel corso dei vari interventi, tenuti da un gruppo altamente specializzato, viene insegnato ai bambini ad individuare le convinzioni negative e pessimistiche e a valutare le prove a favore e contro di esse, cercando di generare delle alternative più realistiche e positive. Inoltre, tramite la visione di cartoni animati e lo svolgimento di giochi di ruolo, i preadolescenti imparano a riconoscere il legame tra pensieri e sentimenti e ad adottare credenze più costruttive al momento necessario (Snyder & Lopez, 2002).

Dopo aver raggiunto un buon livello di comprensione di tali concetti, gli alunni si esercitano mediante la formulazione di esempi ipotetici, i quali dimostrano come l’abilità appresa sia rilevante per le situazioni che si potrebbero effettivamente incontrare nel mondo reale. Per esempio, durante una delle prime lezioni, gli studenti sono incoraggiati ad assumere il ruolo di *detective* per valutare l’accuratezza dei pensieri

che potrebbero nascere nel corso di eventi stressanti e a produrre delle spiegazioni diversificate per la situazione in oggetto. In seguito, come parte dei compiti settimanali, i bambini vengono attivamente incoraggiati a mettere in pratica le nuove abilità all'interno delle azioni di vita quotidiana.

L'obiettivo del programma è dunque quello di costruire flessibilità nella risoluzione dei problemi, impiegare delle modalità di *coping* per far fronte a situazioni difficili e insegnare loro diverse abilità che consentono di essere più sicuri, rilassati e organizzati (Gillham, Brunwasser, & Freres, 2008). Un'ulteriore tecnica potrebbe essere quella di stimolare i bambini a focalizzarsi sugli eventi futuri, piuttosto che su quelli già vissuti, e ad immaginare scenari futuri positivi e plausibili.

A tal proposito, numerose ricerche hanno testimoniato l'efficacia di tale programma. Generalmente, come affermano Brunwasser e Gillham (2016), i partecipanti riportano livelli significativamente più bassi di sintomi depressivi e di pensieri e attribuzioni negative rispetto ai gruppi di controllo. Inoltre, i preadolescenti e adolescenti, caratterizzati da diversi fattori di rischio, tra cui elevati sintomi depressivi, mancanza di speranza e genitori con psicopatologia, traggono maggior beneficio dal programma rispetto ai loro coetanei.

Sicuramente, proporre attività di lavoro di gruppo e coinvolgere gli studenti in discussioni mirate a sviluppare la consapevolezza emotiva e i comportamenti prosociali possono costituire dei modi significativi ed efficaci per sostenere e promuovere l'ottimismo negli studenti (Furlong et al., 2014).

1.3 Secondo pilastro: la speranza

Nel corso degli ultimi decenni, attraverso il contributo della Psicologia Positiva, il focus si è maggiormente incentrato sulla valorizzazione degli aspetti positivi dello sviluppo piuttosto che sui deficit e sulle difficoltà dei soggetti. Per tale ragione, gli interventi in questo campo mirano alla promozione di atteggiamenti, punti di forza e virtù dei preadolescenti e adolescenti. La speranza, in questo senso, ricopre un ruolo significativo nel determinare le condizioni favorevoli affinché si realizzi uno sviluppo fisico, psicologico e sociale positivo. Sostenere il diffondersi di comportamenti speranzosi permette inoltre agli individui di affrontare al meglio situazioni difficili, dimostrare un maggior grado di perseveranza e costanza nel raggiungimento dei propri scopi e manifestare maggiore sensibilità nei confronti degli altri (Soresi & Nota, 2014).

In tal senso, la speranza è strettamente correlata ad una visione temporale e progettuale che tiene conto del proprio presente, connotando il passato positivamente e adottando una prospettiva futura plausibile e produttiva. Di conseguenza, è possibile individuare due definizioni di tale concetto: la prima reputa la speranza come la capacità di poter raggiungere determinati intenti; la seconda, invece, viene definita da Snyder (2002) come la convinzione di ottenere i propri obiettivi (*pathways*) e la motivazione che mobilita l'individuo ad usare tali percorsi per raggiungere gli scopi prestabiliti (*agency*).

Dunque, la speranza può essere definita come uno stato cognitivo-motivazionale positivo caratterizzato da una forte capacità di agire e da un pensiero di percorso che fornisce agli individui la determinazione e gli strumenti utili, al fine di perseguire con successo i loro traguardi, identificare le possibili barriere e inventare nuovi mezzi che li conducano agli scopi desiderati (Gallagher & Lopez, 2018). Essa oltre ad essere considerata come una forza umana che permette alle persone di ottimizzare le risorse nel loro ambiente, è anche un importante costrutto per comprendere il modo in cui i bambini affrontano i fattori di stress e come usano le loro esperienze passate per mettere in atto delle strategie efficaci (Snyder & Lopez, 2002).

La speranza viene inoltre ricollegata a diversi indicatori di adattamento psico-sociale quali maggiori livelli di autostima e ottimismo, percezioni più positive circa il futuro e minori gradi di pessimismo. In linea con ciò, è possibile sostenere che i bambini

speranzosi, oltre a sentirsi più positivi verso se stessi, hanno maggiori capacità di fronteggiare eventi stressanti, perseverare e trovare diverse soluzioni, ottenendo così maggiori probabilità di conseguire un successo (Soresi & Nota, 2014). In studi passati, la speranza è stata spesso associata al rendimento scolastico, come uno di quei fattori principali in grado di influenzare tale sfera. Infatti, i bambini e gli adolescenti con livelli di speranza più alti, così come gli adulti, riescono sia ad ottenere risultati migliori a scuola e nello sport che a sperimentare una maggiore soddisfazione di vita (Gallagher & Lopez, 2018).

In ambito sociale, alcune ricerche hanno evidenziato che buoni livelli di speranza sono positivamente connessi alla competenza sociale, interazioni interpersonali positive e comportamenti solidali nei confronti degli obiettivi degli altri (Soresi & Nota, 2014). Coerentemente, i bambini più speranzosi sono in grado di instaurare buone relazioni amicali, assumono maggiori responsabilità sociali e riescono ad ottenere vantaggio e supporto dai rapporti sociali creati, considerandosi così più “socialmente desiderabili”. A tal proposito, Stephanou (2011) ha realizzato uno studio con 322 bambini (età media 11 anni), di cui 173 ragazze e 149 ragazzi, al fine di indagare il ruolo della speranza nelle relazioni di amicizia e nelle emozioni e aspettative che essi hanno nei confronti dei propri amici. In particolare, è stato rilevato che i partecipanti che hanno definito le loro amicizie come positive, rispetto a coloro che invece le hanno percepite come negative, hanno dimostrato un livello di speranza più alto, sia in termini di *pathways* che di *agency*, affermando inoltre che si sarebbero aspettati che la loro amicizia continuasse ad essere buona anche in futuro. Dunque, è possibile affermare che gli individui che possiedono maggiore speranza, non solo traggono diversi vantaggi dai rapporti sociali che instaurano, ma ne sono direttamente influenzati positivamente in termini di benessere e salute fisica. Alcune ricerche evidenziano infatti che la mancanza di supporto sociale è correlata a comportamenti aggressivi, depressione e problematiche scolastiche; al contrario, la presenza di tale supporto incoraggia l'autostima, il benessere emotivo e gli esiti scolastici positivi (Soresi & Nota, 2014).

In campo evolutivo la speranza si connota come uno di quei fattori rilevanti su cui si basano gli approcci che promuovono lo sviluppo positivo dei giovani. Riassumendo,

essa assume un'importante componente motivazionale che conduce l'individuo a generare diverse soluzioni e a mettere in pratica differenti comportamenti per conseguire i propri scopi; sostiene la crescita positiva delle traiettorie di sviluppo, comportando benefici sia per l'individuo che per il suo sistema relazionale (famiglia, amici, scuola); e, infine, incoraggia la creazione di aspettative positive su di sé, sugli altri e sugli eventi auspicati (Schmid & Lopez, 2010).

La teoria della speranza inoltre afferma che i livelli di speranza influiscono sul fatto che gli studenti riescano a raggiungere con successo anche i loro obiettivi accademici (Snyder & Lopez, 2002). Pertanto, Chen, Huebner e Tian (2020) hanno realizzato uno studio che mira ad esplorare le reciproche relazioni tra speranza e risultati accademici in un campione di 949 bambini cinesi di una scuola primaria. Lo strumento utilizzato per misurare il grado di speranza tra gli studenti è stata la *Children's Hope Scale*, ideata da Snyder e colleghi e rivisitata appositamente per gli studenti cinesi da parte di Zhao e Sun, proponendo alcuni item come ad esempio "Quando ho un problema posso trovare molti modi per risolverlo". Dalla ricerca è emerso che la speranza e il rendimento scolastico, oltre ad essere positivamente predittivi l'uno dell'altro, si sono anche promossi reciprocamente. Inoltre, gli studenti che ottengono buoni risultati nei compiti accademici probabilmente aumentano più facilmente il grado di impegno utilizzato per padroneggiare l'apprendimento e i compiti scolastici. Conseguentemente, questo può a sua volta alimentare un livello sempre più alto di speranza. I bambini che possiedono tale livello, infatti, si aspettano di superare le sfide, affrontare gli ostacoli e raggiungere gli obiettivi desiderati. Per effetto di questo ciclo di *feedback* positivi, è probabile che essi si impegnino maggiormente a scuola e perseverino di più allo scopo di conseguire le loro carriere, riflettendo così il successo scolastico (Chen et al., 2020).

D'altro canto, il grado di speranza sembrerebbe ridursi nel tempo e, secondo alcuni ricercatori, questo potrebbe essere dovuto alle convinzioni dei preadolescenti e adolescenti circa il loro futuro. A questo proposito, l'analisi condotta da Tsuzuki (2012) approfondisce proprio questo aspetto. Il ricercatore ha indagato per quattro anni i livelli di speranza nei confronti del futuro in 157 bambini nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado. Durante tale transizione, i bambini sono posti di

fronte a nuove richieste, trovandosi trasportati all'interno di una nuova organizzazione della classe, nuove strategie di insegnamento e diverse aspettative da parte degli insegnanti, provocando in loro preoccupazione e insicurezza. I risultati del presente studio, infatti, indicano che la speranza dei bambini circa il loro futuro diminuisce gradualmente, sia per i ragazzi che per le ragazze. In certi casi, però, alcuni studenti che sostengono di avere maggiore supporto sociale da parte degli amici vivono questo passaggio e, in generale il loro futuro, più positivamente (Tsuzuki, 2012).

Un ulteriore studio particolarmente interessante è stato analizzato da Hellman e Gwinn (2017), il quale si è avvalso della teoria della speranza di Snyder come quadro concettuale di riferimento. Il presente studio evidenzia i cambiamenti avvenuti nell'ambito della speranza di bambini in età scolare esposti alla violenza domestica che hanno partecipato a *Camp HOPE America*.

Tale programma si focalizza su tre elementi chiave:

- attività sfidanti finalizzate a incoraggiare i bambini nel fissare precisi scopi giornalieri tramite pratiche "rischiose" come ad esempio il *rafting*, escursioni, canottaggio;
- affermazione e lode per lo sviluppo e l'osservazione dei tratti del carattere;
- discussione e attività a tema in piccoli gruppi mirate a sostenere i bambini nello stabilire obiettivi e nel perseguire percorsi praticabili.

Hellman e Gwinn (2017), confrontando i risultati relativi alla speranza pre-campo e post-campo, mediante la *Children's Hope Scale* di Snyder, hanno riscontrato un significativo aumento della speranza nei bambini. Proprio quest'ultimo era positivamente associato anche ai punti di forza caratteriali, all'entusiasmo, all'autocontrollo, all'ottimismo, alla gratitudine e alla curiosità.

Gli studi sopraesposti dimostrano infatti che la dimensione della speranza agisce in diversi ambiti della qualità della vita dei preadolescenti. Per tale ragione, essa dovrebbe essere continuamente rafforzata e promossa al fine di poter essere esercitata soprattutto nei momenti di difficoltà e transizione che contraddistinguono lo sviluppo dei bambini. Questo sottolinea ancora una volta il ruolo che hanno genitori, insegnanti

e altre figure significative nel saper sostenere il pensiero speranzoso nei giovani (Soresi & Nota, 2014).

Diversi sono i modi in cui gli insegnanti possono promuovere il concetto di speranza in classe, incoraggiandone l'uso per affrontare obiettivi di piccola o di grande entità. Essi potrebbero invitare gli studenti a riformulare il linguaggio che viene utilizzato per parlare di sé affinché questo possa esercitare un'influenza positiva sui risultati dei compiti e delle attività (ad esempio trasformare la frase "Sono troppo agitato per svolgere una verifica" in "La verifica è difficile per me ma posso usare delle strategie per superarla con successo") (Gallagher & Lopez, 2018).

In secondo luogo, alcuni autori hanno constatato che la speranza sembra essere "contagiosa", ossia che la presenza di una persona fiduciosa ha la capacità di indurre anche negli altri un maggior grado di fiducia. In linea con ciò, alcune ricerche evidenziano che il supporto dei docenti è strettamente connesso allo sviluppo della speranza, in particolar modo attraverso un impatto significativo sull'impegno degli studenti. Questi ultimi, infatti, mediante una scala di valutazione, includevano elementi quali "I miei insegnanti vogliono che io faccia del mio meglio nel lavoro scolastico" e "I miei insegnanti si preoccupano davvero per me" (Gallagher & Lopez, 2018). Al contempo, gli insegnanti ricoprono una funzione rilevante nella percezione dei bambini circa le loro competenze per affrontare gli ostacoli e conseguire i loro scopi. In altre parole, essi dovrebbero aiutare gli alunni ad estendere la capacità di pensare al futuro in modo complesso, sviluppando un pensiero flessibile e imparando a rinnovare la motivazione quando essa si indebolisce (Furlong et al., 2014).

Poiché gran parte del tempo dei bambini e degli adolescenti viene trascorso nell'ambiente scolastico, le istituzioni educative sono quegli ambienti ideali per mettere in pratica interventi e programmi di prevenzione che promuovono la speranza (Pedrotti et al., 2008). A tal proposito, con lo scopo di incrementare la speranza durante l'età evolutiva, Snyder, McDermott, Cook, e Rapoff (2002) hanno suggerito di proporre delle storie agli alunni in cui i protagonisti sono dei personaggi con livelli molto alti di speranza e di riflettere assieme circa i loro pensieri, azioni, emozioni e strategie adottate, al fine di guidare le loro azioni future (Soresi & Nota, 2014). Le discussioni nate in classe

miravano ad esplicitare come poter applicare questi pensieri speranzosi nella loro vita quotidiana.

Analogamente, Marques, Lopez e Pais-Ribeiro (2011) hanno analizzato un intervento di cinque sessioni di un'ora ciascuna basato sulla speranza. Trentuno studenti, di età tra i 10 e i 12 anni, componevano il gruppo di intervento, mentre altri trentuno alunni formavano il gruppo di controllo. L'intervento "Costruire la speranza per il futuro" è stato progettato per aiutare i giovani a concettualizzare in modo più chiaro i loro obiettivi, proporre soluzioni praticabili, mantenere l'energia per perseguire tali scopi e sviluppare competenze finalizzate al superamento delle barriere (Snyder & Lopez, 2002). Gli elementi principali del programma prevedevano: l'identificazione del linguaggio speranzoso e non speranzoso; l'accoppiamento degli studenti con dei "compagni di speranza" per comunicare gli obiettivi futuri con i loro pari; la rivisitazione degli obiettivi alla luce della storia personale del soggetto; e l'individuazione di strategie di risoluzione e perseguimento (Snyder & Lopez, 2002).

Sia gli studenti del gruppo di intervento che quelli del gruppo di controllo hanno completato le valutazioni al pre-test, al post-test e al *follow-up* di 6 e 18 mesi, riscontrando migliori livelli di speranza, soddisfazione della vita e autostima. In conclusione, gli autori hanno affermato che riuscire ad effettuare anche un breve intervento basato sulla speranza è in grado di aumentare il benessere, e che i benefici che se ne possono trarre hanno buone probabilità di perdurare nel tempo.

Anche le tecniche e le strategie individuate da Snyder (2000), relative ad ogni componente della speranza (identificare obiettivi nei confronti del futuro; individuare strategie per conseguirli e supportare la motivazione per usare tali metodi), possono rivelarsi efficaci nell'incrementare i livelli di speranza. In un primo momento, definito "*setting goals*", gli studenti sono invitati a focalizzarsi su obiettivi che riguardano diversi ambiti della vita, come possono essere gli obiettivi formativi o sociali. Per gli studenti che presentano maggiori difficoltà a definire un elenco di obiettivi, l'autore propone l'applicazione di due tecniche: da una parte, l'utilizzo di strumenti che consentono di captare gli interessi e i valori soggettivi finalizzati a predisporre degli obiettivi coerenti

e, dall'altra, incoraggiare i ragazzi a ricordare quegli scopi che hanno da poco raggiunto, costruendo così un valido punto di partenza per la formulazione di obiettivi futuri.

In seguito, sarebbe utile effettuare una classificazione degli obiettivi per individuare una graduatoria di priorità. In questa fase, si tenta di far riflettere gli studenti su quanto sia fondamentale utilizzare un linguaggio che permetta loro di definire in maniera chiara l'obiettivo da raggiungere, così da accertare l'effettiva verificabilità. Il passo successivo consiste nel cercare di potenziare la capacità di mantenere la motivazione. Per tale ragione, si rivela efficace aiutare gli studenti a riformulare quegli obiettivi che possono risultare assai complessi tramite la trasformazione di eventuali pensieri negativi in auto-attribuzioni positive. Infine, nella fase conclusiva si cerca di individuare le strategie necessarie da mettere in atto per conseguire gli scopi precedentemente identificati (Soresi & Nota, 2014).

Poiché in questa fase dello sviluppo i preadolescenti faticano a traslarsi nel futuro a lungo termine, alcuni autori propongono un'ulteriore tecnica da adottare per facilitare i passaggi sopra citati, che consiste nella scomposizione dell'obiettivo identificato in sotto-obiettivi. Successivamente, dopo aver preso nota di tutte le idee e azioni che si possono intraprendere per raggiungere lo scopo desiderato, si dovrebbe aiutare gli studenti a considerare ogni opzione e a selezionare quella ritenuta più conveniente (Gillham & Reivich, 2004).

Sviluppare dunque il senso di responsabilità sugli obiettivi implica esaminare la natura degli stessi e valutare se essi siano abbastanza significativi e stimolanti da sostenere l'energia e la motivazione dello studente a perseguirli (Pedrotti et al., 2008).

Un ulteriore elemento a cui prestare attenzione è il cosiddetto *self-talk*. Esso può comportare un considerevole impatto sulle capacità degli studenti nell'ottenere i loro obiettivi. Pertanto, tenere un diario personale relativo al loro "parlare di sé" può rivelarsi un valido strumento per determinare se i loro dialoghi interni sono alti (per esempio "Posso...", "Continuerò a farlo..." e "Sono una persona capace") o bassi (per esempio "Non posso" e "Non sono in grado di..."). Questo può insegnare ai giovani non solo a controllare i discorsi negativi su se stessi, che possono essere scoraggianti e deleteri, ma

anche a concentrarsi sull'apprendimento di affermazioni positive (Gallagher & Lopez, 2018).

Le strategie e i metodi fino ad ora presentati possono essere attuati all'interno di interventi di Psicologia Positiva mirati a stimolare e a promuovere la speranza all'interno di una visione preventiva e di sviluppo resiliente. Questo mette in luce ancora una volta la necessità di considerare la preadolescenza e l'adolescenza in un'ottica di valorizzazione dei punti di forza e di porre attenzione al coinvolgimento positivo degli adulti significativi, al fine di diffondere nei giovani una sensazione di benessere che permea i vari domini della vita (Soresi & Nota, 2014).

1.4 Terzo pilastro: la resilienza

Garantire il benessere di bambini e adolescenti costituisce un importante obiettivo per genitori, educatori e professionisti in campo evolutivo. Nel corso dell'infanzia e dell'adolescenza si verifica una molteplicità di trasformazioni culturali e ambientali come risultato della rapida crescita fisiologica dei giovani, del loro sviluppo psicosociale e dei loro cambiamenti cognitivi. Essi si ritrovano a dover affrontare un aumento delle responsabilità e delle richieste accademiche e sociali e ad esplorare nuove esperienze stressanti con il proprio nucleo familiare e con i propri coetanei. Il rapido ritmo di questi cambiamenti rende i giovani vulnerabili e sensibili alle circostanze contestuali, provocando in loro stress e ansia, minacciando così la loro capacità di elaborare e gestire efficacemente le situazioni difficili (Kern & Wehmeyer, 2021).

Infatti, Masten (2014) sostiene che la resilienza è concettualizzata come un processo di sviluppo o una capacità dinamica, piuttosto che come un risultato o un tratto stabile. Tale costrutto può essere applicabile ad un'ampia gamma di sistemi, tra cui i bambini, le famiglie, le istituzioni e le società. Perciò, essa comprende la capacità di un sistema dinamico di adattarsi con successo alle perturbazioni che minacciano la funzione, la vitalità o lo sviluppo del sistema stesso.

La stessa autrice sottolinea inoltre che lo stress dovrebbe essere considerato come una sfida e che bambini e adolescenti sono dotati di molteplici risorse che permettono loro di adattarsi, non solo all'ambiente che cambia, ma anche al loro sé che evolve continuamente. Tale presupposto, connesso allo spostamento dello sguardo dai deficit ai punti di forza negli interventi che promuovono la resilienza, consente di riconoscere che ogni persona è in grado, potenzialmente, di resistere, far fronte, trasformare, costruire e diventare "il proprio guaritore" (Camuffo & Costantino, 2010).

Coerentemente, il termine resilienza può indicare anche la capacità di far fronte e superare in modo flessibile condizioni sfavorevoli, come rischi e difficoltà, e di adattarsi funzionalmente anche a contesti negativi (Soresi & Nota, 2014). Grotberg (1995), infatti, la definisce come "la capacità umana di affrontare, superare, imparare o anche essere trasformati dalle inevitabili circostanze avverse della vita". Inoltre, sostiene che il suo sviluppo è causato dall'interazione sia di fattori interni al soggetto (temperamento,

intelligenza, creatività) che esterni e ambientali (supporto sociale ed emotivo, apprendimento, sviluppo morale).

La resilienza viene anche caratterizzata come un processo dinamico in quanto gli individui possono risultare resilienti nei confronti di specifici pericoli ambientali oppure in un determinato periodo piuttosto che un altro. Attraverso la crescita, i bambini acquisiscono nuove competenze e abilità che permettono loro di “rimbalzare” nei momenti difficili e di sviluppare la capacità di avere successo di fronte ad eventi negativi (Richardson, 2002). Pertanto, la resilienza è influenzata dall’ambiente del bambino e l’interazione tra gli individui e le loro ecologie sociali è in grado di determinare gli eventuali risultati positivi ottenuti.

Gli studi nell’ambito della psicologia dell’età evolutiva si sono concentrati ad esplorare le diverse traiettorie di sviluppo di quelle persone che hanno affrontato esperienze significative contraddistinte da eventi traumatici. Da alcune ricerche è emersa, infatti, la presenza di alcuni soggetti resilienti, i quali presentavano esiti evolutivi positivi a seguito di un ecosistema sfavorevole. Il processo resiliente, infatti, si connota sia per un alto livello di resistenza messo in atto che per una trasformazione dell’individuo, la quale permette il verificarsi di uno sviluppo in direzione di una nuova condizione più vantaggiosa (Soresi & Nota, 2014).

Gli individui, quindi, sono spinti a crescere attraverso le avversità e le perturbazioni incontrate, mantenendo un funzionamento sano e di successo e mettendo in gioco abilità di *coping* e di adattamento (Kern & Wehmeyer, 2021).

A tal proposito, risulta importante considerare i fattori di rischio che potrebbero ostacolare il processo resiliente di un individuo. Seligman (2011) ha proposto le “3 P” della resilienza, ovvero le tre dimensioni che rischiano di interferire con il recupero delle avversità: *personalizzazione*, *pervasività* e *permanenza*. La *personalizzazione* costituisce una distorsione cognitiva che spinge il soggetto a credere di essere sempre da biasimare per ogni problema incontrato, senza considerare altri fattori esterni che potrebbero influire con la situazione avversa. La *pervasività* si riferisce alla convinzione distorta che un evento sfavorevole condizionerà tutti gli ambiti della vita. La *permanenza*, invece, è la credenza distorta secondo la quale i propri sentimenti o la propria situazione

perdureranno costantemente nel tempo. Riconoscendo tali pensieri come controproducenti, i soggetti hanno l'opportunità di comprendere in misura maggiore le loro percezioni circa le situazioni, gli eventi e i pensieri su se stessi, imparando così a promuovere la resilienza (Kern & Wehmeyer, 2021).

D'altro canto, l'individuo è in grado di mettere in atto una serie di fattori protettivi che mirano a favorire lo sviluppo della resilienza. Abilità di autocontrollo, autoefficacia, affetto positivo sono considerati come quei meccanismi di *coping* individuale che sostengono i bambini e gli adolescenti a raggiungere la resilienza.

In prima analisi, la capacità di autocontrollo riveste un ruolo essenziale per permettere agli individui di far fronte ad eventi stressanti, ad agire secondo i loro obiettivi, affrontare l'angoscia e superare le difficoltà. Risulta dunque importante rendere consapevoli i giovani del fatto che hanno tutte le possibilità per controllare le situazioni che si ritrovano a gestire e che, mediante le loro azioni, essi sono in grado di provocare il cambiamento da loro desiderato.

Coerentemente, alcune ricerche hanno dimostrato che un maggiore livello di autocontrollo aumenta di conseguenza il senso di valore, l'autoefficacia, l'autovalutazione e la percezione circa il sostegno sociale ricevuto (Ronen et al., 2014). Perciò, considerando che le abilità di autocontrollo sono state evidenziate come una componente cruciale nell'affrontare situazioni complesse e nel mantenere alti i livelli di benessere soggettivo, si può supporre che i bambini e gli adolescenti che possiedono un grado maggiore di autocontrollo riusciranno a raggiungere livelli più alti di benessere soggettivo, sviluppando in tal modo una migliore resilienza (Kern & Wehmeyer, 2021). Mentre l'autocontrollo è strettamente connesso al comportamento del bambino e dell'adolescente, l'autoefficacia, invece, si riferisce alle convinzioni che i soggetti producono su se stessi. Essa comprende le convinzioni circa le proprie capacità e le abilità di organizzare e mettere in pratica le azioni richieste al fine di raggiungere i propri obiettivi (Bandura, 1997). Tali credenze plasmano i piani e i comportamenti che le persone scelgono di perseguire, lo sforzo adottato in determinate situazioni e la perseveranza attuata di fronte ad ostacoli e fallimenti incontrati.

Dal momento che l'autoefficacia influenza i modelli di pensiero che possono migliorare o minare la performance (Bandura, 1997), risulta fondamentale considerare, all'interno del processo di cambiamento, il modo in cui le persone pensano o credono nelle proprie capacità. Prevedere quindi i cambiamenti e i risultati auspicati può rivelarsi un tassello importante che coinvolge le convinzioni dei bambini circa le loro competenze. Inoltre, una più forte autoefficacia percepita ricopre una funzione essenziale non solo per supportare i giovani a stabilire obiettivi più alti e ad impegnarsi più fermamente, ma anche per superare le difficoltà, aumentare il livello di benessere e sostenere i processi resilienti (Kern & Wehmeyer, 2021).

Infine, è possibile citare l'ultimo meccanismo di *coping* che favorisce lo sviluppo della resilienza ovvero l'affetto positivo. Esso costituisce uno dei concetti fondanti della felicità, intesa come una delle risorse personali positive e uno dei fattori importanti per la fioritura e il funzionamento ottimale degli individui (Frederickson, 2001). Per tale ragione, l'affetto positivo, ossia l'insieme delle emozioni positive, rappresenta un costrutto assai prezioso da valutare e trasmettere ai bambini e agli adolescenti.

Le emozioni positive, infatti, ampliano i repertori momentanei di pensiero-azione e consentono al soggetto di prendere in considerazione diverse possibilità, garantendo così una maggiore probabilità di perseguire una gamma più vasta di pensieri e azioni (Frederickson, 2001). Pertanto, l'affetto positivo è correlato con la soddisfazione della vita, alti livelli di fiducia in se stessi, una vita sociale più ricca e un migliore funzionamento dell'individuo. Tutti elementi necessari e determinanti per mettere in atto dei comportamenti resilienti (Kern & Wehmeyer, 2021).

Non solo l'individuo è in grado di attuare dei fattori protettivi volti al potenziamento della resilienza ma anche la famiglia e i coetanei giocano un ruolo cruciale in tal senso. Un tempo l'essere resilienti veniva considerato come un tratto stabile della persona. Ad oggi, invece, si connota come una qualità variabile derivante da un processo di interazioni ripetute tra il soggetto e le caratteristiche favorevoli del contesto relazionale quotidiano. Il desiderio di appartenere e di formare legami significativi con la famiglia e con i propri pari è considerato un bisogno umano

fondamentale, infatti è anche mediante i rapporti di supporto che vengono promosse l'autostima e l'autoefficacia (Kern & Wehmeyer, 2021).

In linea con ciò, Masten (2018) sostiene che sviluppare la competenza sociale e possedere delle connessioni positive con i pari e gli adulti significativi comporta un incremento positivo della capacità dei bambini di adattarsi ai fattori di stress della vita e di superare più efficacemente le difficoltà. In altre parole, i fattori protettivi a livello familiare, che permettono di aumentare il livello di benessere, comprendono risorse e relazioni di supporto quali la coerenza familiare, la stabilità delle cure, il riconoscimento dei punti di forza e virtù dei bambini e l'incoraggiamento trasmesso nel migliorare le loro competenze. Parallelamente, le relazioni amicali e la capacità di andare d'accordo con i propri coetanei, sia individualmente che in gruppo, è determinante nel favorire l'adattamento emotivo, sociale ed educativo (Waters, 2011).

Allo stesso tempo anche la scuola risulta essere un'istituzione assai importante per promuovere la resilienza nei bambini e adolescenti. Il sistema scolastico, rappresentando il principale ambiente del bambino, ha il compito di favorire non solo il loro sviluppo cognitivo bensì anche quello sociale ed emotivo. È proprio in tale contesto che si creano numerose opportunità di interazioni positive tra pari, relazioni significative con adulti diversi dai loro genitori e lo sviluppo dell'apprendimento sociale ed emotivo. Dunque, le buone relazioni insegnante-studente e il supporto sociale da parte dei pari sono delle componenti necessarie per raggiungere la resilienza e il benessere. D'altro canto, le capacità di autocontrollo dei bambini sono direttamente collegate ai livelli di benessere percepiti. Esse sono abilità dirette all'obiettivo che incoraggiano i soggetti a regolare le loro emozioni, provocando così una maggiore autodeterminazione, autonomia e senso di competenza, che li spingerà ad interagire efficacemente con l'ambiente scolastico e ad esprimere al meglio le loro capacità e forze (Kern & Wehmeyer, 2021).

A questo proposito, la scuola può costituire il promotore principale nell'attuazione e nella diffusione di progetti volti allo sviluppo del pensiero resiliente. In Australia, infatti, è stato realizzato un programma chiamato "*You Can Do It!*", il quale mira alla promozione della resilienza, fiducia e persistenza. I ricercatori Bernard e Walton (2011)

hanno confrontato gli studenti di sei scuole primarie (età 10-11 anni) che avevano implementato il programma con altri studenti di sei scuole primarie che, invece, non lo avevano adottato. Gli alunni sono stati confrontati sulla base delle loro risposte fornite nel corso di un anno tramite il questionario *Student Attitudes to School*.

Gli studenti che avevano partecipato allo "*You Can Do It!*" hanno dimostrato miglioramenti significativi in termini di motivazione, fiducia, morale, connessione con i compagni, apprendimento stimolante, comportamento in classe e sicurezza. Al contrario, coloro che non avevano aderito al programma hanno riportato un potenziamento solamente in due aree, precisamente nel comportamento in classe e nella sicurezza (Bernard & Walton, 2011).

Coerentemente, un ulteriore progetto, applicato in una scuola israeliana, e originariamente chiamato "*Be Strong*" da parte di Ronen (1994), concedeva l'opportunità, a bambini e adolescenti, di partecipare ad un corso settimanale il cui focus era incentrato sul "come diventare forti". Gli studenti conoscevano innanzitutto le persone ritenute "forti" nel corso della storia del mondo e, in un secondo momento, individuavano le caratteristiche e i punti di forza che hanno sostenuto tali soggetti. Gli alunni, poi, si sono focalizzati sulla conoscenza degli esseri umani in generale, con particolare attenzione al legame tra pensieri, emozioni e comportamenti, al fine di comprendere come le persone elaborano le esperienze. In seguito, essi erano invitati ad osservare e tenere traccia dei loro comportamenti, del modo in cui assimilano le informazioni e le relazioni tra il loro comportamento e le risposte dell'ambiente. Infine, ogni partecipante è stato incoraggiato a stabilire un obiettivo di cambiamento e ad implementarlo mediante ciò che avevano appreso.

In generale, all'interno di tale progetto, è possibile identificare alcune componenti fondamentali, tra cui il gioco libero, i metodi comportamentali, l'attuazione di tecniche di rilassamento e autocontrollo e il coinvolgimento attivo dei genitori e insegnanti. Al termine del programma è stato riscontrato che i bambini e gli adolescenti avevano acquisito maggiori capacità nel cambiare il loro comportamento, un livello più alto di autocontrollo, una riduzione dell'aggressività e un miglioramento delle loro abilità

sociali; tutti fattori essenziali per facilitare e promuovere la resilienza (Kern & Wehmeyer, 2021).

Risulta quindi necessario che tutti coloro che si occupano della cura, della crescita e dell'insegnamento dei bambini siano in grado di valorizzare e rafforzare la resilienza, intesa come una vera e propria risorsa di sviluppo e come l'insieme delle abilità di *coping* che ogni individuo mette in atto allo scopo da un lato, di affrontare al meglio le avversità e le difficoltà e, dall'altro, di incrementare il benessere e la felicità. Pertanto, la diffusione del concetto di resilienza dovrebbe essere considerato un impegno condiviso dai genitori, dalla scuola e della comunità, con l'intento di creare delle condizioni ambientali protettive (Masten, 2018).

In tal senso, il campo della Psicologia Positiva si sforza di comprendere i punti di forza degli individui, famiglie e comunità e di determinare ciò di cui questi ultimi necessitano per prosperare. Si rivela assai calzante dunque porre un particolare accento all'Educazione Positiva per cercare di sviluppare, tra i diversi obiettivi, la cosiddetta *Art of Bouncing Back* (l'arte del rimbalzo), ossia la capacità di riprendersi da eventi negativi per vivere una vita di qualità (Waters, 2011).

Capitolo 2

L'Educazione Positiva: una nuova prospettiva per prosperare

2.1 L'emergere dell'Educazione Positiva e i suoi molteplici approcci

Molti giovani trascorrono gran parte della propria giornata come membri di una comunità scolastica e, proprio per tale ragione, i genitori si aspettano che le scuole si impegnino a fornire ai loro figli le capacità necessarie per avere successo nella vita. Sebbene gli studenti di oggi stiano crescendo in una realtà sempre più volatile, incerta e complessa, le richieste a cui sono sottoposti gli studenti e i sistemi educativi sono in rapido mutamento. Le scuole, infatti, sono sollecitate a diventare delle organizzazioni di apprendimento che, oltre a riconoscere l'eterogeneità e la complessità della società odierna, supportano gli studenti ad acquisire le competenze, conoscenze e capacità fondamentali, al fine di avere l'opportunità di contribuire all'interno di tale realtà (Kern & Wehmeyer, 2021).

Non c'è dubbio che il presente periodo storico, caratterizzato dalla pandemia globale di COVID-19, abbia chiamato l'intera società mondiale a collocare al centro della scena il bisogno di benessere e resilienza. È proprio in questo momento che il ruolo delle scuole e delle istituzioni educative è stato considerato cruciale nell'insegnare ai giovani le competenze di speranza, ottimismo, resilienza e benessere. Emerge così la necessità di diffondere, all'interno del contesto scolastico, la pratica dell'Educazione Positiva, coinvolgendo allo stesso tempo famiglie, comunità e altri soggetti interessati. Pertanto, l'Educazione Positiva, definita come l'applicazione pratica della Psicologia Positiva, mira a promuovere il funzionamento ottimale e il benessere degli studenti attraverso l'incremento e la promozione sia delle abilità tradizionali che della felicità (Slemp et al., 2017). Le scuole, dunque, rappresentano la connessione tra il movimento della Psicologia Positiva, che cerca di incoraggiare lo sviluppo umano positivo, e le pratiche che potrebbero contribuire a sostenere e facilitare tale sviluppo (Waters, 2011).

L'Educazione Positiva, intesa da molti autori come un "termine ombrello" per descrivere interventi e programmi che esercitano un impatto significativo sul benessere degli studenti, incoraggia le istituzioni educative e gli individui a fiorire, prestando

attenzione alle qualità positive quali la prosperità, i punti di forza e le capacità (Kern & Wehmeyer, 2021).

Inizialmente, tale pratica si connotava come l'applicazione di programmi specifici dedicati all'incremento dei costrutti della Psicologia Positiva nelle scuole, il cui *focus* era incentrato prevalentemente sugli studenti. In seguito, si è evidenziato che focalizzarsi sul benessere e sulla felicità degli studenti era indubbiamente utile ma non sufficiente.

Per tale ragione, gli approcci e le pratiche dell'Educazione Positiva hanno iniziato a coinvolgere ed incorporare anche la formazione degli insegnanti, del personale scolastico e dei dirigenti. Si sottolinea così anche l'importanza del ruolo rivestito dall'ambiente di apprendimento, il quale ha lo scopo di promuovere il benessere di ciascuno all'interno della comunità scolastica.

In generale, è possibile affermare che non esiste una teoria, un modello o un approccio definito per l'applicazione di interventi basati sull'Educazione Positiva, bensì l'intento risiede nell'includere programmi, strutture e metodi positivi che sono già presenti all'interno delle scuole, al fine di far emergere non solo il contenuto ma anche la pedagogia su cui si basa tale contenuto (Kern & Wehmeyer, 2021).

In linea con ciò, Seligman e colleghi (2009) sostengono che la maggior parte dei genitori desidera che i propri figli siano felici. Ciò nonostante, la società tende ad uniformare la felicità al successo e, conseguentemente, all'interno del contesto scolastico, questo si converte in un'eccessiva attenzione sui risultati accademici, ottenuti attraverso voti, compiti standardizzati e indicatori oggettivi. Per tale motivo, la prospettiva dell'Educazione Positiva mira alla creazione di un equilibrio tra lo sviluppo accademico e il benessere, considerandoli come priorità centrali di pari valore.

A questo riguardo, la scuola privata australiana *Geelong Grammar School*, ha mosso i primi passi verso il raggiungimento di tale traguardo, cercando di incorporare concetti, interventi e pratiche di Psicologia Positiva nel curriculum scolastico.

Risulta quindi interessante analizzare i punti fondanti di alcuni degli approcci che le scuole potrebbero adottare nell'ambito dell'Educazione Positiva, tra cui l'apprendimento socio-emotivo (SEL); *character education*; *growth mindset*; la resilienza e *mental toughness*; e il *coaching* (Kern & Wehmeyer, 2021).

Innanzitutto, l'apprendimento socio-emotivo viene definito come il processo mediante il quale bambini e adulti comprendono e gestiscono le emozioni, stabiliscono e conseguono obiettivi positivi, provano e manifestano empatia verso gli altri e instaurano relazioni positive (<https://casel.org/>). Tale apprendimento, il quale verrà esaminato in maniera più approfondita nel corso del presente elaborato, include cinque competenze chiave fondamentali: consapevolezza di sé, consapevolezza sociale, capacità di prendere decisioni responsabili, autogestione e capacità relazionali. Esse vengono integrate all'interno di programmi che i docenti incorporano nelle lezioni durante l'anno scolastico. Inoltre, CASEL sottolinea l'importanza, non solo del SEL e dell'istruzione, ma anche della predisposizione di ambienti di apprendimento di supporto che coinvolgono scuola, famiglia e comunità.

Un'ulteriore pratica che la scuola può mettere in atto è la *character education*. Essa consiste nello sviluppo esplicito ed implicito e nella costruzione dei punti di forza o virtù personali positive del carattere, al fine di condurre una vita fiorente (Kern & Wehmeyer, 2021). Tali punti di forza giocano un ruolo rilevante sia nel modo in cui un soggetto affronta le situazioni avverse sia nella promozione dello sviluppo ottimale del potenziale umano (Nunes, 2008). Il carattere si riferisce infatti ai tratti personali e alle qualità che definiscono un soggetto, specificando chi è e chi desidera diventare. A tal proposito, Peterson e Seligman (2004), sostenendo che i punti di forza del carattere contribuiscono al raggiungimento di una vita percepita come buona per se stessi e per gli altri, hanno identificato 6 virtù e 24 punti di forza specifici del carattere. Allo scopo di misurare e sviluppare tali tratti negli adulti e nei giovani, essi hanno ideato il *Values in Action* (VIA). Numerosi studi hanno evidenziato che, riconoscendo e utilizzando i loro punti di forza, bambini, adolescenti e adulti non solo sono riusciti ad ottenere risultati positivi ma hanno anche raggiunto un maggiore livello di benessere, autoefficacia, resilienza e impegno e, di conseguenza, un minore grado di ansia e stress (Kern & Wehmeyer, 2021).

Un esempio dell'utilizzo dello strumento VIA è rappresentato dal programma *Strath Haven Positive Psychology* sviluppato negli Stati Uniti da Seligman e colleghi (2009). Esso è stato progettato per insegnare ai bambini in età scolare le abilità

necessarie che consentono loro di identificare e utilizzare i propri punti di forza del carattere. A seguito dell'attuazione di tale programma è stato possibile rilevare un miglioramento nell'impegno e nelle abilità sociali e un aumento della curiosità, creatività e amore per l'apprendimento. In linea con ciò, un'altra incorporazione del VIA è riscontrabile all'interno del programma statunitense *Knowledge is Power* (KIPP), creato originariamente da Mike Feinberg e Dave Levin nel 1994. Esso comprende una rete di oltre 240 scuole che adotta la *character education* concentrandosi su sette punti di forza (curiosità, gratitudine, autoregolazione, grinta, intelligenza sociale, ottimismo ed entusiasmo), ritenuti fondamentali per una vita felice e di successo. Infatti, l'approccio KIPP si fonda sulla convinzione che i risultati accademici e uno sviluppo positivo dei punti di forza del carattere siano profondamente legati fra loro. Secondo questo presupposto, risulta dunque efficace integrare gli aspetti del carattere con il curriculum scolastico (Kern & Wehmeyer, 2021).

In secondo luogo, un'altra proposta attuata dalle scuole è costituita dalla *growth mindset*, ovvero la convinzione secondo cui le capacità umane non sono stabili ma possono essere sviluppate e incrementate nel tempo (Dweck & Yeager, 2019). In altre parole, essa può essere considerata come l'insieme delle credenze interiori che gli individui possiedono circa la propria intelligenza e le proprie possibilità di riuscita. A tal proposito, Dweck e colleghi (2019) sostengono che la mentalità degli studenti riveste un ruolo cruciale nella loro motivazione intrinseca e, perciò, nei loro comportamenti e risultati. Pertanto, gli insegnanti simboleggiano un efficace mezzo per far comprendere agli alunni che la loro intelligenza non è da considerarsi come un fattore fisso ma come un elemento che può crescere, evolvere e potenziarsi. Poiché la mentalità degli insegnanti è strettamente connessa con lo sviluppo della mentalità degli alunni, le credenze che i docenti manifestano sul potenziale dei bambini e adolescenti, sia a livello conscio che subconscio, esercitano un grande impatto sia sul comportamento dei docenti stessi sia sull'idea che i giovani formulano nei confronti del loro sé e, di conseguenza, sui risultati che essi conseguono. Dal momento che l'apprendimento rappresenta il focus primario delle istituzioni scolastiche, includere interventi mirati alla promozione della *growth mindset* restituisce l'immagine di un ponte in grado di

collegare le priorità accademiche con quelle relative al benessere (Kern & Wehmeyer, 2021).

Come già evidenziato in precedenza, la resilienza può essere ritenuta una valida risorsa positiva per affrontare le avversità e migliorare il benessere generale percepito (Yates et al., 2015). Tuttavia, è emersa una differente prospettiva, attuata dalle scuole, per analizzare e approfondire il concetto di resilienza, ossia la *mental toughness* (resistenza). Quest'ultima è definita come la qualità che stabilisce il modo in cui gli individui affrontano efficacemente le difficoltà, lo stress e la pressione, indipendentemente dalle circostanze (Clough, Earle, & Sewell, 2002). Essa agisce come una vera e propria prospettiva dinamica e proattiva, finalizzata ad accogliere la sfida e a scovare opportunità di crescita e di cambiamento. A tal proposito, Clough, Earle e Sewell (2002) hanno predisposto il modello della *mental toughness*, il quale prevede quattro principali componenti: *controllo*, ovvero la misura con cui un soggetto crede di poter gestire gli eventi, le cose e le emozioni dentro e attorno a sé; *impegno* inteso come la volontà di un individuo di adoperarsi allo scopo di raggiungere i propri obiettivi; *fiducia* ossia la condizione secondo cui una persona crede nelle proprie capacità e abilità ed è in grado di chiedere aiuto quando è necessario; e, infine, *sfida* ossia lo stimolo che spinge l'individuo a cercare nuove esperienze e a reagire positivamente di fronte agli ostacoli. Mediante la comprensione e l'attuazione di queste quattro componenti, gli studenti giungono a considerare le sfide, lo stress e le difficoltà come delle opportunità di apprendimento e, al contempo, hanno la possibilità di maturare le competenze necessarie, al fine di fronteggiare al meglio le sconfitte e le prove incontrate lungo il percorso. Dunque, è possibile affermare che la *mental toughness* si correla positivamente con un maggior livello di resilienza, perseveranza e autoefficacia, comportando a sua volta dei benefici significativi anche per ciò che concerne i risultati accademici, comportamenti pro-sociali e relazioni tra pari (Kern & Wehmeyer, 2021).

Infine, è possibile citare un'ulteriore pratica che ha riscontrato un crescente sostegno e impiego nei contesti educativi negli ultimi dieci anni. Il *coaching* cognitivo comportamentale permette di applicare delle tecniche psicologiche e di apprendimento affinché sia possibile facilitare il benessere, l'impegno e l'identificazione di obiettivi per

il conseguimento di scopi. In tal senso, il *coaching*, sia a livello individuale che di gruppo, sostiene la creazione di culture scolastiche positive e di climi e ambienti proattivi, i quali permettono la diffusione del benessere di insegnanti e studenti, un aumento della speranza e una diminuzione dello stress, ansia e depressione. Infatti, tale pratica, integrata con la *character education*, ha portato ad un aumento considerevole dell'impegno, speranza e tenacia degli studenti. Indubbiamente, adottare la pratica del *coaching* all'interno della scuola potrebbe incontrare degli ostacoli, i quali corrono il rischio di trasformarsi in vere e proprie barriere: il costo elevato della formazione iniziale, la ricerca dell'approccio adatto all'ambito educativo e il dispendio di tempo ed energia da parte della *leadership*, potrebbero costituire dei limiti difficili da oltrepassare (Kern & Wehmeyer, 2021).

In ultima analisi, si potrebbe affermare che gli approcci educativi positivi fino ad ora presentati potrebbero correre il rischio di essere valutati come delle iniziative che tentano di "sovrapporsi" ad altre. Al contrario, esse potrebbero simboleggiare quel valore aggiunto che può essere vissuto, insegnato e incorporato all'interno della scuola. Pertanto, considerarli come complementari l'uno dell'altro e includerli nel modo più flessibile possibile alla didattica per incontrare le reali esigenze degli studenti, potrebbe rappresentare il cambiamento necessario per sostenere sia lo sviluppo accademico che il benessere, creando così una cultura scolastica positiva.

2.2 Risorse pratiche per l'Educazione Positiva e il modello ispiratore della Geelong Grammar School

Nell'ultimo periodo, è stato riscontrato un aumentato sempre maggiore del numero di programmi indirizzati a implementare il campo dell'Educazione Positiva (tabella 1). Essi integrano diversi contenuti mediante un approccio multidirezionale e potrebbero rappresentare delle valide risorse da attuare all'interno del contesto scolastico (Kern & Wehmeyer, 2021).

Programmi	Componenti principali	Livello educativo
Bounce Back!	Serie di libri interattivi, supportati da materiali e giochi online, che copre una serie di unità curriculari: valori, resilienza, coraggio, benessere, emozioni, relazioni, umorismo	Scuola dell'infanzia, primaria e secondaria
Celebrating strenghts	Promozione dei punti di forza del carattere attraverso lo strumento VIA	Scuola dell'infanzia, primaria e secondaria
GoZen	Programmi online per gestire lo stress e costruire la resilienza dei bambini	Scuola dell'infanzia e primaria
Happy Classrooms/Aulas Felices	Mindfulness e punti di forza del carattere	Scuola dell'infanzia, primaria e secondaria
KIDsmART	Risultati accademici, apprendimento approfondito e capacità di risolvere i problemi. Usare le arti per creare connessioni tra i contenuti e i diversi modi di apprendere dei bambini	Scuola primaria e secondaria
KidsMatter Primary & MindMatters	Apprendimento socio-emotivo; lavorare con i genitori, gli assistenti e le	Scuola primaria e secondaria

	famiglie; sostegno agli studenti che possono avere difficoltà	
Learning Curve	Impegno positivo, mentalità di crescita, consapevolezza e punti di forza del carattere, relazioni e ottimismo, significato e scopo, forza ed emozioni, abilità e risultati, esercizio e vitalità	Scuola primaria e secondaria
Making Hope Happen (MHH)	Componenti della speranza negli studenti: obiettivi, pensiero dei percorsi e agency	Scuola secondaria
Penn Resiliency Program (PRP)	Ottimismo, resilienza, strategie di rilassamento, abilità di coping e capacità decisionali	Scuola secondaria
The Jubilee Centre for Character and Virtues	Punti di forza del carattere	Scuola primaria e secondaria
YouCanDolt!	Programmi on-line di apprendimento socio-emotivo indirizzati a promuovere successo, fiducia, persistenza, resilienza; migliorare le relazioni; ridurre lo stress e aumentare il benessere	Scuola dell'infanzia, primaria e secondaria

Tabella 1. Esempi di programmi di Educazione Positiva (Kern & Wehmeyer, 2021; Slemm et al., 2017)

Nello specifico, risulta interessante approfondire i punti fondanti dei programmi *Celebrating strenghts* e *Happy Classrooms/Aulas Felices*.

Il programma *Celebrating strenghts*, inizialmente ideato da Eades nel 2008, propone di introdurre i concetti dell'Educazione Positiva nelle scuole, inserendoli nel curriculum esistente piuttosto che progettare specifiche unità. Tale programma ha lo scopo di sostenere studenti e insegnanti nell'individuazione dei punti di forza in se stessi,

negli altri, nella classe e nella scuola. In pratica, mediante lo strumento VIA, vengono definite una serie di attività per ogni punto di forza incluso, tra cui:

1. un *brainstorming* mirato a definire il significato di un determinato punto di forza riferito a persone diverse;
2. riconoscere un punto di forza all'interno di una storia, di un racconto o di una specifica persona;
3. far riflettere gli alunni sui diversi modi in cui essi usano un determinato punto di forza, acquisendo indirettamente la capacità di possedere tale virtù (urly.it/3hq7c).

Invece, il programma *Happy Classrooms* (HC), sviluppato da Arguís, Bolsas, Hernández e Salador nel 2010, si prefigge di rendere l'apprendimento dei contenuti scolastici compatibile con il benessere della classe. I principali obiettivi di HC sono: aumentare la felicità di studenti, insegnanti e famiglie; e promuovere lo sviluppo personale e sociale degli studenti. Esso è basato sulla pratica della *mindfulness* e sull'educazione dei 24 punti di forza.

La prima mira ad aumentare la concentrazione, ottenere un migliore controllo dei pensieri, delle emozioni e del comportamento e a riuscire ad apprezzare maggiormente il momento presente. La seconda, invece, si fonda sull'elenco dei 24 punti di forza delineati da Peterson e Seligman, successivamente raggruppati in sei virtù personali. Tale strumento consente agli insegnanti di concentrarsi sullo sviluppo di alcune competenze trasversali, tra cui il senso di iniziativa e imprenditorialità; la competenza sociale e civica; e la competenza di imparare ad imparare (Bisquerra & Hernández, 2017).

I programmi sopracitati, dunque, rappresentano solo una piccola parte di quelli a disposizione delle scuole che consentirebbero loro di implementare i concetti dell'Educazione Positiva all'interno del contesto scolastico.

A questo proposito, Arguís-Rey e colleghi (2012) hanno suggerito quattro condizioni basilari affinché coloro che desiderano progettare e realizzare dei programmi di Educazione Positiva dovrebbero soddisfare (Kern & Wehmeyer, 2021).

In primo luogo, le pratiche da adottare dovrebbero essere sostenute da un forte quadro teorico e una solida base scientifica circa i principi e i risultati derivanti dalla Psicologia Positiva e, al contempo, le attività dovrebbero fondarsi sull'evidenza e su validi supporti empirici. A seguire, sarebbe auspicabile prediligere una prospettiva multidirezionale in grado di conciliare diverse aree di intervento e di spingersi oltre la mera esecuzione di progetti occasionali concentrati su un solo argomento specifico, costruendo così un'ampia visione d'insieme che tenga conto dei diversi approcci. Inoltre, le scuole sono invitate ad integrare, all'interno del curriculum scolastico, le attività e i programmi di Educazione Positiva, al fine di diffonderli e renderli parte integrante della cultura scolastica. Infine, queste pratiche dovrebbero abbracciare un forte sistema di valori etici, tale da rendere questi ultimi espliciti durante l'azione didattica. Il rispetto della dignità umana, l'incoraggiamento dello sviluppo sano e la solidarietà verso gli altri, costituiscono alcuni dei valori fondamentali da incoraggiare e trasmettere attraverso le pratiche positive (Kern & Wehmeyer, 2021).

Tentare di adempiere e soddisfare queste condizioni potrebbe simboleggiare un ottimo punto di partenza per realizzare pratiche educative positive di successo. Tuttavia, un ulteriore importante fattore da considerare è costituito dai destinatari di tali pratiche. Infatti, come sostengono Slep e colleghi (2017), i programmi di Educazione Positiva dovrebbero rivolgersi non solo agli studenti ma anche agli insegnanti, al personale scolastico, alle famiglie e alla comunità allargata.

In linea con ciò, un modello eccellente che attesta questo processo è quello messo in atto dalla *Geelong Grammar School* (GGs) in Australia, la quale è diventata poi un valido riferimento internazionale per le migliori pratiche di Educazione Positiva.

Nel 2008, durante una visita di sei mesi da parte del professor Martin Seligman coadiuvato da un gruppo di esperti, la GGS ha intrapreso un viaggio verso l'applicazione della Psicologia Positiva all'interno di tutta la scuola. Infatti, il modello della GGS trova le sue radici nel modello PERMA di Seligman, aggiungendo una componente sulla salute fisica e mentale, nel quale sono stati introdotti sei domini chiave del benessere (figura 3). Esso presuppone che il benessere sia rappresentato dall'insieme di elementi distinti e insegnabili che gli individui tentano di perseguire (Hoare, Bott, & Robinson, 2017).

In tal senso, la GGS definisce l’Educazione Positiva come quell’approccio in grado di riunire la scienza della Psicologia Positiva con le migliori pratiche di insegnamento, al fine di incoraggiare e sostenere le scuole e le persone a prosperare (Norrish et al., 2013).

Nello specifico, il modello della *Geelong Grammar School*, così come formulato da Hoare e colleghi (2017), comprende principalmente quattro fasi (*Learn It, Live It, Teach It, Embed It*), le quali mirano a costruire un itinerario per includere gradualmente l’Educazione Positiva nella scuola (Kern & Wehmeyer, 2021).

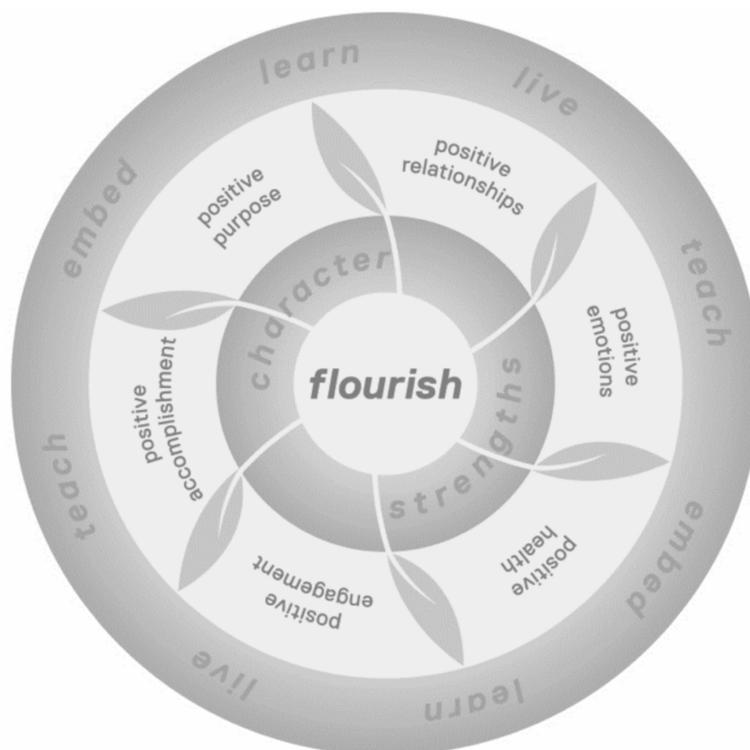


Figura 3. Il modello dell’Educazione Positiva adottato dalla Geelong Grammar School (Hoare et al., 2017; Norrish et al., 2013).

Innanzitutto, la fase *Learn It* è focalizzata sulla formazione degli insegnanti, personale non docente, famiglie e studenti. La formazione iniziale, affiancata a quella continua, è fondata sui principi della Psicologia Positiva e sui diversi ambiti dell’Educazione Positiva. Essa ha lo scopo di garantire che tutti i membri della comunità

abbiano la possibilità di esperire un linguaggio comune, un senso di appartenenza e una prospettiva condivisa per promuovere il benessere e lo sviluppo accademico.

A seguire, *Live It* consiste nello sperimentare ciò che si è appreso, mettendolo in pratica nella propria vita e nella quotidianità scolastica con gli studenti. In tal modo, tutta la comunità della GGS è invitata ad avvalersi dei propri punti di forza del carattere di fronte a situazioni complesse, a praticare attivamente la consapevolezza e la gratitudine, a promuovere relazioni positive e solide con la famiglia, amici e colleghi e a nutrire uno stile di vita sano. Pertanto, l'obiettivo consiste nel mettere in pratica attivamente la formazione ricevuta, diffondendola in tutti gli ambiti della vita quotidiana.

Durante fase del *Teach It*, invece, gli insegnanti, attraverso un apprendimento implicito ed esplicito, insegnano ai loro studenti le competenze finalizzate al raggiungimento del benessere e forniscono loro l'opportunità di praticare abilità e mentalità positive. In particolare, l'apprendimento esplicito è riscontrabile nelle lezioni che presentano contenuti specifici derivanti dalla Psicologia Positiva. Esso ha origine proprio dalla scuola dell'infanzia dove agli alunni viene insegnato il "pensiero verde" che raffigura il concetto della *growth mindset*, per poi proseguire nei livelli educativi più alti.

Al contrario, quello implicito si realizza a partire dall'integrazione di alcuni contenuti dell'Educazione Positiva all'interno delle discipline tradizionali, visibili anche nella cultura scolastica, nel linguaggio utilizzato, nelle interazioni tra le persone e nelle norme scolastiche. Dunque, un approccio implicito consente alle scuole non solo di non ritrovarsi più a dover lottare con un curriculum sovraffollato e con la mancanza di tempo ma permette loro anche di poter trattare in classe contemporaneamente sia i contenuti accademici che il benessere.

Infine, l'obiettivo della fase *Embed It* diventa quello di sostenere un approccio diffuso dell'Educazione Positiva che permea l'intera cultura della comunità educativa, garantendo così la coerenza tra ciò che viene insegnato e ciò che viene praticato. Tale processo di diffusione consiste, non solo nella valutazione accademica tradizionale, ma anche nella valutazione del benessere degli studenti e del personale; l'aggiornamento costante circa le politiche che mirano ad assicurare in modo efficace il benessere; e la

promozione del benessere, intesa come una finalità auspicabile sia nella attività scolastiche che extrascolastiche.

Coerentemente con le quattro fasi sopra citate, il modello della GGS si sviluppa a partire dal concetto di “*flourish*”, inteso come quella prosperità o “fioritura” che gli individui si sforzano ogni giorno di raggiungere allo scopo di nutrire il proprio benessere individuale e di contribuire allo sviluppo del benessere degli altri. Tale costrutto racchiude a sua volta il “sentirsi bene”, sperimentando livelli sani di ottimismo, stabilità emotiva e resilienza, e il “fare del bene” prendendosi cura degli altri, coltivando relazioni positive e utilizzando le proprie capacità e conoscenze per contribuire in modo efficace alla società.

In altre parole, è possibile affermare che, secondo la GGS, l’Educazione Positiva consiste proprio nell’“imparare a prosperare” (<https://www.ggs.vic.edu.au/Institute>).

Come si evince dalla parte più interna della figura 3, il *framework* adottato dalla GGS si estende poi all’inclusione di sei domini del benessere considerati fondamentali per consentire all’individuo di prosperare: emozioni positive, impegno positivo, realizzazione positiva, scopo positivo, relazioni positive e salute positiva (Hoare et al., 2017).

Il dominio delle emozioni positive sostiene i soggetti ad anticipare, prolungare e costruire esperienze emotive positive e ad accettare e sviluppare delle risposte adattive a quelle negative. Sebbene gli studenti siano incoraggiati a sperimentare emozioni e pensieri positivi, allo stesso tempo, essi sono invitati a non evitare, sopprimere o respingere le reazioni o emozioni negative. Quindi, il fine ultimo è quello di rendere consapevoli i giovani circa il fatto che tutte le emozioni sono contemplate nella vita di tutti i giorni.

Inoltre, promuovere il campo dell’impegno positivo per la GGS consiste nell’incentivare la comprensione e l’esperienza del funzionamento ottimale, nutrendo costantemente la motivazione intrinseca e applicando i punti di forza del carattere.

Invece, la realizzazione positiva è intesa come lo sviluppo del potenziale di ogni individuo mediante lo sforzo e il conseguimento di risultati significativi. Essa coinvolge

la competenza, l'abilità di agire verso scopi di particolare importanza, la fiducia e la motivazione a perseverare malgrado gli ostacoli e le barriere che si possono incontrare.

Coerentemente, il dominio dello scopo positivo simboleggia il valore intrinseco di poter contribuire agli altri e alla comunità, impegnandosi in una causa più grande e partecipando ad alcune attività che la sostengono. Infatti, agli studenti della GGS viene richiesto di dedicarsi ad un'azione di servizio verso la comunità al fine di garantire un significato e uno scopo alla loro vita, favorendo così la loro salute fisica e psicologica.

In aggiunta, l'ambito delle relazioni positive mira all'incoraggiamento di abilità sociali ed emotive finalizzato allo sviluppo di relazioni forti e nutrienti con se stessi e con gli altri. Infatti, il contesto sociale non solo esercita una grande influenza sulla crescita adattiva ma costituisce anche un importante fattore di supporto per la promozione del benessere e della resilienza nei bambini e adolescenti. A tal proposito, la GGS mette in atto una pratica scolastica relativa alla risposta attivo-costruttiva. Essa consiste nell'ascoltare attentamente, reagire e fornire un riscontro autentico circa le buone notizie degli altri, dimostrando così un interesse sincero e di aiuto. In questo modo, l'atteggiamento applicato invita il personale e tutti gli studenti a comunicare efficacemente e ad essere realmente di supporto nei confronti della loro famiglia, amici e colleghi (Norrish et al., 2013).

Negli ultimi anni si è riscontrata una maggiore attenzione verso la salute, sia fisica che mentale, per cui l'intera persona è considerata come un'entità integrata e interconnessa. Per questo motivo, il dominio della salute si focalizza sulla promozione di una varietà di conoscenze che consente al soggetto di predisporre delle sane abitudini per sostenere una salute fisica e psicologica ottimale durante tutto l'arco della vita.

Proprio come affermano Norrish e colleghi (2013), all'interno del modello proposto dalla GGS, si rivela importante sottolineare il ruolo che i punti di forza del carattere ricoprono nell'incrementare lo sviluppo e il benessere dei bambini. Concentrarsi, infatti, sull'individuazione dei propri e altrui punti di forza consente ai soggetti di accrescere la fiducia in se stessi e di arricchire le interazioni sociali. La GGS riconosce ad ogni individuo personali abilità e capacità che possono aiutarlo a prosperare e a dare il meglio di sé. Esemplicando, in alcune classi della scuola, gli

studenti sono invitati ad esplorare, attraverso lo strumento VIA, i loro punti di forza del carattere e i modi secondo cui questi ultimi vengono messi in pratica. Gli alunni, poi, tramite le arti visive, effettuano una rappresentazione grafica di tali punti di forza disegnando degli “scudi” e, successivamente, discutono tra loro su come potrebbero applicare il proprio “scudo” personale nel momento in cui, in un futuro, si troveranno ad affrontare delle sfide. Quindi, fornire agli studenti l’opportunità di scoprire e impiegare le proprie virtù consente loro di sostenere un maggiore sviluppo dell’autoefficacia, resilienza e benessere soggettivo.

2.3 Un nuovo focus all'interno dell'Educazione Positiva: il benessere

A seguito dell'applicazione del modello della *Geelong Grammar School*, si è riscontrata una significativa diffusione dell'Educazione Positiva in Australia e nel resto del mondo, permettendo così la condivisione e l'utilizzo di buone pratiche positive (Slemp et al., 2017). Pertanto, al fine di riuscire ad attuare delle pratiche positive di successo, nell'ultimo periodo si è sottolineata l'importanza che il *focus* dell'Educazione Positiva dovrebbe incentrarsi sia sul contenuto che sul contesto (Kern & Wehmeyer, 2021).

Poiché gli interventi di Psicologia Positiva potrebbero correre il rischio di attuare dei cambiamenti focalizzati prevalentemente sui contenuti, risulta necessario mettere in evidenza il ruolo ricoperto dai fattori contestuali e culturali. Ad esempio, se in uno studente la causa principale delle sue difficoltà nei confronti della matematica è riscontrata nella cattiva pedagogia adottata da parte del docente, sarebbe inefficace concentrarsi solamente sulla promozione dell'autostima e della perseveranza, senza considerare anche un effettivo cambiamento nella metodologia di insegnamento o nel modo in cui il docente si relaziona con lo studente (Kern & Wehmeyer, 2021).

Dunque, un approccio che non considera nel processo di cambiamento anche i fattori contestuali, oltre a quelli contenutistici, potrebbe far credere involontariamente agli studenti che il motivo delle loro difficoltà abbia origine prevalentemente nelle loro capacità e nelle loro modalità di affrontare determinate situazioni, piuttosto che considerare come possibili cause anche l'ambiente e il clima in cui essi sono immersi.

2.3.1 La valutazione nell'ambito dell'Educazione Positiva

Oltre ai cambiamenti di contenuto e contestuali sopracitati, nel campo dell'Educazione Positiva risulta essere altresì significativo anche l'aspetto della valutazione.

Innanzitutto, in ambito educativo, secondo Kern & Wehmeyer (2021), è necessario distinguere tra due approcci valutativi generali: la ricerca accademica, finalizzata ad avvalorare l'efficacia di interventi e programmi; e i tradizionali processi di valutazione che avvengono durante la pratica scolastica.

Nello specifico, il primo approccio prevede l'impiego di un processo scientifico secondo cui vengono applicati diversi metodi, con lo scopo di ricavare informazioni utili, limiti e punti di forza riscontrati nell'intervento in questione e di fornire valide conoscenze per contribuire ai progressi scientifici. Invece, il secondo si focalizza sulla conoscenza dei livelli raggiunti dagli studenti in determinate aree al termine dell'intervento effettuato, sulla documentazione circa l'andamento e l'evoluzione degli alunni nel tempo e sull'identificazione delle aree di bisogno educativo da implementare.

Si rivela assai interessante concentrarsi su quest'ultimo approccio in quanto, nella maggior parte dei casi, sono proprio gli insegnanti a mettere in pratica questa tipologia di valutazione. Il primo passo che i docenti sono invitati a compiere dovrebbe essere quello di accertare l'oggetto della valutazione, come ad esempio carpire ciò che gli studenti hanno appreso, i cambiamenti avvenuti a seguito dell'intervento, la possibile trasformazione nel clima scolastico e l'effettiva efficacia dimostrata dal programma. Al fine di conseguire questo obiettivo, sono presenti una molteplicità di strumenti di cui gli insegnanti possono avvalersi: procedure di osservazione oggettive (registrazioni, griglie osservative, rubriche); artefatti prodotti dai bambini (quaderni, testi scritti, produzioni orali, portfolio); attività orali con gli alunni (dialoghi, interviste, assemblee); prove di verifica; autovalutazioni; valutazione tra pari; e questionari.

Risulta importante sottolineare quindi che nel campo dell'Educazione Positiva entrambe le forme di valutazione dovrebbero essere attuate affinché sia possibile riuscire a restituire una visione d'insieme esaustiva e globale (Kern & Wehmeyer, 2021).

2.3.2 Il benessere nell'ambito dell'Educazione Positiva

La valutazione ha cominciato sempre di più a spostarsi dalla mera considerazione dei risultati accademici, all'attenzione anche verso altri indicatori come ad esempio il benessere. Spesso, gli esiti scolastici e il benessere sono ritenuti incompatibili in quanto, per molte scuole, concentrarsi sul benessere è considerato una distrazione dalla missione accademica o una "perdita di tempo" che toglie spazio alle richieste curriculari e disciplinari. Gli insegnanti, dunque, rischiano di ritrovarsi di fronte ad una scelta: benessere o successo accademico.

D'altro canto, come hanno dimostrato le pratiche attuate dall'Educazione Positiva, il benessere simboleggia un costrutto importante ed essenziale quanto la promozione del rendimento accademico e, inoltre, mirare allo sviluppo di tale concetto produce notevoli miglioramenti non solo nella crescita personale e sociale ma anche nell'ottenimento di migliori prestazioni accademiche. Pertanto, al fine di incoraggiare l'applicazione di esperienze didattiche di successo, è necessario che le iniziative di Educazione Positiva siano sostenute dagli insegnanti, dirigenti e da tutta la *leadership* scolastica (Slemp et al., 2017).

In linea con ciò, è possibile riscontrare tre aree di misurazione che permettono di facilitare la valutazione del benessere, sia prima che al termine di un intervento di Educazione Positiva. Generalmente, tali aree possono essere ricondotte alla felicità, infelicità e alle misure di successo accademico. Esemplificando, alcune delle variabili considerate possono essere costituite dalla soddisfazione della vita, affetto positivo e negativo, autostima, motivazione, intelligenza emotiva, clima scolastico e relazioni sociali. L'invito è perciò quello di non utilizzare e riferirsi solo a misure unidimensionali del benessere bensì di integrare diversi strumenti che tengano conto di molteplici dimensioni, al fine di ottenere un numero maggiore di informazioni (Kern & Wehmeyer, 2021).

Coerentemente con quanto detto e dopo aver sottolineato il valore che riveste il concetto di benessere negli individui, Waters e colleghi (2020) sostengono che le scuole sono riconosciute come le più importanti istituzioni all'interno delle quali il benessere di bambini e adolescenti può essere coltivato e rafforzato.

A tal proposito, sono stati individuati diversi modelli per studiare e valutare il benessere nelle scuole e nei gruppi giovanili della comunità (tabella 2). Essi comprendono variabili e concetti comuni quali punti di forza, relazioni interpersonali con la famiglia, amici, insegnanti, benessere emotivo, cognitivo e psicologico (Slemp et al., 2017).

Modello di misurazione	Componenti principali	Autori di riferimento
PERMA	Il modello PERMA di prosperità, felicità e benessere è composto da cinque pilastri: emozione positiva, impegno, relazioni, significato e realizzazione	Seligman (2011)
Flourishing	La prosperità è misurata da dieci aspetti del sentirsi bene e del funzionare efficacemente. Vengono inclusi anche competenza, stabilità emotiva, impegno, significato, ottimismo, emozioni positive, relazioni positive, resilienza, autostima e vitalità	Huppert & So (2013)
Psycho-social systems	Un approccio sistemico psicosociale caratterizzato da cinque domini del funzionamento positivo: attenzione e consapevolezza, comprensione e coping, emozioni, obiettivi e abitudini, virtù e relazioni	Rusk & Waters (2015)
PROSPER	Il modello PROSPER incorpora sette componenti: positività, relazioni, risultati, punti di forza, scopo, impegno e resilienza	Noble & McGrath (2015)
EPOCH	Il modello EPOCH del benessere degli adolescenti misura cinque caratteristiche psicologiche positive: impegno, perseveranza, ottimismo, connessione e felicità	Kern et al. (2016)

Tabella 2. Modelli di misurazione del benessere dei giovani (Slemp et al., 2017)

Facendo riferimento al contesto australiano, si rivela interessante approfondire in particolar modo il *Well-being Profiler* (figura 4) sviluppato da Chin e colleghi, il quale costituisce un valido strumento di misurazione multidimensionale che racchiude sei ampi domini di benessere (Slemp et al., 2017).

Esso offre diversi punteggi di dominio con lo scopo di ricavare informazioni circa la collocazione dei giovani rispetto a sei categorie di benessere. Innanzitutto, il dominio del benessere psicologico comprende l'insieme delle credenze e atteggiamenti che i giovani possiedono sui propri valori e sulla propria visione della vita. Quello cognitivo, invece, considera le sensazioni che bambini e adolescenti manifestano sulla loro qualità della vita, competenze e capacità. A seguire, quello sociale si riferisce al grado percepito circa le relazioni con i genitori, insegnanti, coetanei e comunità. Mentre, la prospettiva riguardo la loro salute fisica generale (ad esempio, aspetto fisico e qualità del sonno) risale al dominio del benessere fisico. In quello economico rientra, invece, la percezione che bambini e adolescenti dispongono rispetto alla stabilità economica all'interno del loro ambiente familiare. Infine, la capacità avvertita dai giovani nel gestire le loro emozioni e la loro abilità nell'utilizzare i punti di forza durante la loro vita quotidiana risiede nel dominio del benessere emotivo.

In altre parole, all'interno del *Well-being Profiler*, oltre agli indicatori positivi del benessere (impegno, felicità, stabilità a casa, soddisfazione della vita), vengono anche presi in considerazione i fattori di rischio. Esemplificando, il dominio del benessere emotivo e dei punti di forza potrebbe essere influenzato da stati emotivi negativi quali rabbia, ansia e stress; oppure la solitudine, il bullismo da parte dei pari potrebbero compromettere il dominio del benessere sociale (Slemp et al., 2017).

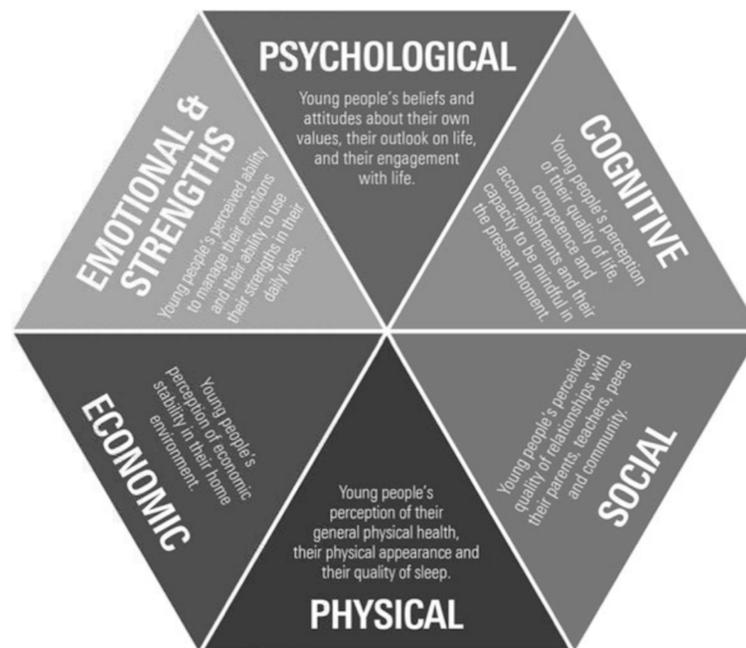


Figura 4. *Well-being Profiler*, strumento di misurazione multidimensionale (Slemp et al., 2017)

Per tali ragioni, lo strumento presentato fornisce una grande opportunità per le scuole in quanto esso permette di agevolare l'individuazione degli indicatori protettivi e di rischio del benessere e, conseguentemente, consente non solo di realizzare interventi maggiormente efficaci ma anche di effettuare, prima dell'attuazione di nuovi programmi, un'analisi più accurata dei bisogni degli studenti.

Coerentemente, è possibile riportare un esempio di applicazione del *Well-being Profiler*, il quale è stato utilizzato, all'interno di una comunità di scuole nello stato del Victoria, al fine di svolgere un'analisi dei bisogni circa il benessere giovanile. Secondo Slemp e colleghi (2017) gli obiettivi dell'indagine comprendevano: raccogliere i dati per trasmettere ad ogni scuola una visione globale del benessere dei propri alunni; cogliere le reali esigenze degli studenti per poter progettare degli interventi realmente efficaci; e integrare i dati di tutte le scuole partecipanti allo scopo di migliorare i livelli di benessere dell'intera comunità.

Oltre a ciò, tale strumento è stato utilizzato anche per rivolgere delle domande direttamente ai giovani rispetto ai possibili cambiamenti da attuare. Proprio questi

quesiti hanno messo in luce le loro esigenze, lotte e aspirazioni, restituendo l'idea che i giovani si dimostrano perspicaci, sinceri e determinati nel condividere le loro prospettive circa il benessere futuro (Slemp et al., 2017). Pertanto, il concetto di benessere può essere valutato, non solo come un'esperienza relativa ad un singolo studente, bensì come un fenomeno collettivo (Allison et al., 2020).

In linea con ciò, gli insegnanti giocano un ruolo fondamentale nel cercare di sviluppare un contesto educativo che sia in grado di supportare il benessere, ad esempio attraverso il miglioramento delle pratiche di insegnamento-apprendimento, delle relazioni con gli studenti e dei modelli di comunicazione adottati.

Al fine di comprendere il benessere collettivo e identificare il modo in cui agire per modificare il sistema classe, gli insegnanti possono avvalersi del modello di osservazione dei sistemi d'aula (CSOM) elaborato da Fish e Dane (2000). Esso prevede tre principali componenti che possono essere utilizzati per monitorare l'aula, ovvero coesione, flessibilità e comunicazione.

In primo luogo, per coesione si intende l'insieme dei sentimenti di vicinanza e cura che accomunano i componenti della classe. All'interno di una classe coesa, infatti, gli alunni trascorrono piacevolmente del tempo assieme, si sostengono e si aiutano l'uno con l'altro (Fish & Dane, 2000). Tale fattore racchiude a sua volta altri tre elementi: il legame emotivo secondo cui gli studenti dimostrano atteggiamenti di cura nei confronti dell'altro; il supporto in cui gli alunni si incoraggiano a vicenda; e i confini personali che consentono sia agli insegnanti che ai bambini di sentirsi al sicuro.

In altre parole, le classi che dimostrano un buon livello di coesione sono in grado di creare degli spazi, dal punto di vista emotivo e fisico, che consentono agli studenti di manifestare un alto senso di appartenenza e accettazione. È proprio in questo modo che si instaura un supporto di tipo verticale (insegnante-studenti) e sociale (tra pari), a partire dal quale tutti i membri della classe sviluppano la possibilità di sentirsi rispettati, apprezzati e capaci (Allison et al., 2020).

Dunque, è possibile affermare che un ambiente coeso influenza positivamente sia il conseguimento di migliori prestazioni accademiche sia l'incremento di comportamenti prosociali (Fish & Dane, 2000).

In secondo luogo, la componente della flessibilità prevede una classe capace di adattarsi alle esigenze dell'altro. Analogamente alla coesione, anche quest'ultima include tre sotto-fattori: *leadership*, disciplina e negoziazione.

Come affermano Fish e Dane (2000), promuovere una *leadership* diffusa all'interno del sistema classe consente agli alunni di sentirsi attivamente coinvolti e partecipativi nelle decisioni collettive e durante lo svolgimento di attività. Essa fornisce inoltre l'opportunità di mettere in pratica un insieme di processi decisionali non solo nel contesto scolastico ma anche all'interno di situazioni di vita reale. La disciplina, invece, si riferisce alla capacità dell'insegnante di predisporre e modificare le regole riflettendo innanzitutto sul proprio operato e, successivamente, sul comportamento degli alunni. Coerentemente, risulta importante diffondere la pratica della negoziazione, secondo cui le decisioni e i conflitti portano al compromesso e alla risoluzione tramite la discussione cooperativa tra studenti e studenti-insegnante.

Infine, la comunicazione riflette l'auto-rivelazione e la chiarezza di alunni e docenti, intese come le capacità di manifestare ed esprimere liberamente le proprie emozioni e i propri pensieri e, perciò, comprende anche le abilità di ascolto autentico. Infatti, proprio quest'ultimo si rivela cruciale per comprendere le esperienze e i bisogni degli studenti, coltivando al contempo sentimenti di cura e fiducia.

Nonostante queste tre componenti (coesione, flessibilità e comunicazione) siano in grado di mettere in luce fattori essenziali e utili al fine di modificare il sistema classe, Allison, Waters e Kern (2020) suggeriscono che sia necessaria l'introduzione di un quarto elemento, ossia il benessere della classe. Esso viene incluso e riconosciuto come un fattore distinto all'interno del *Flourishing Classroom Systems Model* (FCSM).

Il FCSM sottolinea come le quattro componenti (figura 5) interagiscano tra loro per influenzare il fine ultimo del sistema classe di alimentare e promuovere l'apprendimento e il benessere degli studenti.



Figura 5. Flourishing Classroom Systems Model (Allison et al., 2020).

Come illustrato nella figura 5, l'elemento del benessere contiene sei sotto-fattori: punti di forza, gestione delle emozioni, attenzione, relazioni, *coping* e abitudini e obiettivi.

I punti di forza si riferiscono alla capacità degli alunni e degli insegnanti di riconoscere, potenziare e mettere in pratica i loro talenti specifici. Allo stesso tempo, questo primo fattore comprende anche il riconoscimento e la mobilitazione delle virtù degli altri al fine di raggiungere uno scopo condiviso. La gestione delle emozioni, invece, è strettamente connessa sia alla capacità di comprendere, gestire e manifestare le proprie emozioni sia alla consapevolezza che queste ultime possano essere influenzate da pensieri e circostanze interne ed esterne al soggetto (Allison et al., 2020).

Inoltre, le stesse autrici affermano che l'attenzione, oltre a richiedere un importante sforzo cognitivo, simboleggia un fattore cruciale per i soggetti nel riuscire a focalizzarsi sul momento presente. Infatti, una persona costantemente concentrata sul presente possiede maggiori possibilità di sentirsi felice e soddisfatta.

A seguire, la componente delle relazioni consiste nella capacità di instaurare e preservare relazioni positive e vantaggiose con gli altri. Poiché il bisogno biologico e psicologico di appartenere e connettersi con gli altri è insito in ogni individuo (Allison et al., 2020), si rivela assai benefico sviluppare un senso di appartenenza verso i propri

coetanei. In tal senso, favorire la creazione di un'identità di classe potrebbe rappresentare un ottimo presupposto per la costruzione di relazioni positive non solo all'interno del gruppo dei pari ma anche con l'insegnante stesso.

Anche le abilità di *coping* rivestono un elemento importante rispetto al benessere della classe. Infatti, esse permettono all'individuo di ristrutturare cognitivamente i pensieri allo scopo di riuscire a fronteggiare eventuali situazioni complesse. A livello collettivo, tali abilità potrebbero essere rilevate nei momenti in cui gli studenti si cercano e si aiutano a vicenda, diffondendo così un senso di resilienza, speranza e ottimismo all'interno della classe. Infine, le abitudini e gli obiettivi si riferiscono agli stili di vita, comportamenti e atteggiamenti attuati al fine di perseguire un buon grado di benessere. Pertanto, dirigersi verso specifici obiettivi, talvolta riuscendo anche a cambiare le proprie abitudini, comporta l'attivazione della motivazione e della perseveranza, componenti chiave che costituiscono il benessere.

Dunque, è possibile affermare che il FCSM, introducendo il quarto elemento rispetto alla precedente visione di Fish e Dane, ha permesso al benessere di trasformarsi in un fenomeno maggiormente osservabile e rilevabile in classe. In tal modo, risulterà più semplice per gli insegnanti identificare lo stato attuale della classe, individuare i bisogni e le esigenze specifiche di quel momento e modificare la loro azione didattica. Tutto ciò offre l'opportunità di creare un contesto classe in grado di supportare la prosperità e il benessere collettivo, ampliando così lo scopo della didattica oltre l'apprendimento (Allison et al., 2020). In linea con ciò, negli ultimi anni, è aumentato sempre di più l'interesse verso la promozione della salute e del benessere dei giovani all'interno di un approccio che ha a cuore lo sviluppo giovanile positivo (PYD).

Capitolo 3

Il concetto di Positive Youth Development e le sue applicazioni teoriche e pratiche

3.1 I fondamenti del Positive Youth Development

Nel corso degli anni lo studio dell'adolescenza si basava prevalentemente su una prospettiva incentrata sui deficit piuttosto che sulla valorizzazione di quegli elementi che invece avrebbero potuto facilitare lo sviluppo. In altre parole, all'interno di questa visione negativa, la fase adolescenziale si connotava come la mera assenza o la diminuzione di problematiche e di difficoltà, indirizzando così l'attenzione sulla valutazione del rischio e su tutti i comportamenti che avrebbero dovuto essere evitati.

Durante l'adolescenza si manifestano numerosi cambiamenti dal punto di vista fisiologico, emozionale e cognitivo e, di conseguenza, questi ultimi ricoprono un ruolo funzionale nella creazione dei propri pensieri futuri, nella nuova definizione del proprio sé e nella personale proiezione verso il domani. È possibile affermare dunque che sia le caratteristiche individuali, come le aspirazioni, le speranze e le abilità comportamentali, sia i contesti quotidiani come la famiglia, la scuola, il gruppo dei pari e la comunità hanno il potere di agire come facilitatori o come ostacoli verso il conseguimento di scopi futuri (Soresi & Nota, 2014). È proprio l'enfasi posta sugli aspetti positivi della crescita e sul loro rapporto con i diversi ambienti di vita che ha permesso la nascita di un approccio positivo allo sviluppo, conosciuto anche come *Positive Youth Development* (PYD).

Se da un lato la Psicologia Positiva pone in risalto i punti di forza e le virtù delle persone al fine di conseguire uno stato di benessere e di felicità, dall'altro, la corrente incentrata sullo sviluppo giovanile positivo (PYD) mira a considerare le potenzialità degli adolescenti come fattori protettivi e a valorizzarle in ogni contesto, portando così i giovani ad acquisire delle abitudini che faciliteranno il raggiungimento del loro benessere (Kern & Wehmeyer, 2021).

Pertanto, è emerso un crescente interesse per ciò che concerne il campo del PYD, inteso come approccio alla promozione della salute e del benessere dei giovani. Questa forte curiosità deriva dalla consapevolezza che la semplice assenza di comportamenti a

rischio o problematici non rappresentano il reale successo nello sviluppo. Al contrario, nell'ambito del PYD, il successo nella crescita simboleggia il progresso verso il diventare un adulto pienamente funzionante, arricchito di capacità e competenze volte a raggiungere il proprio massimo potenziale, contribuendo al contempo al benessere della comunità. Il PYD, quindi, costituisce un vero e proprio cambiamento riscontrabile nel modo in cui il significato di "positivo" viene concettualizzato all'interno dello sviluppo e nella promozione di pratiche finalizzate ad incoraggiare il successo nella crescita (Romer & Hansen, 2021).

Nel corso degli anni '90, l'attenzione per i punti di forza dei giovani, la plasticità dello sviluppo umano e il concetto di resilienza si fondono insieme per valorizzare le nuove idee sullo sviluppo giovanile positivo. Tali costrutti sottolineano che le traiettorie di sviluppo degli adolescenti non sono fisse e stabili bensì mutabili e adattabili sulla base dell'influenza che determinati fattori individuali e contestuali possono esercitare (Lerner & Lerner, 2013).

Secondo gli autori Callina, Mueller, Napolitano, Lerner e Lerner (2020), il concetto di PYD è stato delineato da scienziati dello sviluppo, educatori e professionisti in tre diversi modi interconnessi tra loro: come un processo di sviluppo, come una corrente filosofica che risalta i punti di forza dei giovani e come l'insieme dei programmi e delle organizzazioni giovanili incentrati sulla promozione di uno sviluppo sano e positivo dei giovani. Inoltre, come sostiene Damon, la comprensione dello sviluppo del bambino e dell'adolescente è stata dominata per fin troppo tempo dalla mediazione della patologia e del deficit, portando gli adulti in generale a delineare una visione incompleta e a volte distorta dello sviluppo giovanile. Per tale ragione, il PYD cerca di enfatizzare le potenzialità manifeste piuttosto che le incapacità dei giovani e considera questi ultimi come attori attivi nella produzione del proprio sviluppo positivo (Damon & Lerner, 2006).

Dunque, i talenti, le potenzialità e i punti di forza possono essere ricercati all'interno di ogni individuo e ognuno di loro dovrebbe avere l'opportunità di poter vivere uno sviluppo sano. In tal senso, risulta calzante la metafora adottata da Lorion e

Sokoloff, in cui si afferma che “tutto il terreno può essere arricchito e tutta l’umidità e la luce del sole possono essere usate al massimo per nutrire tutti i fiori” (Damon, 2004).

In linea con ciò, Benson e colleghi (2006) hanno predisposto una serie di concetti fondamentali nel campo dello sviluppo giovanile positivo includendo i seguenti principi:

- tutti i giovani hanno una capacità intrinseca di crescita e di sviluppo sano e positivo;
- quando gli adolescenti sono inseriti in contesti, relazioni ed ecologie fruttuose per la loro crescita è altamente probabile che essi seguiranno una traiettoria di sviluppo positiva;
- la promozione di uno sviluppo sano è maggiormente favorita quando i giovani hanno l’opportunità di partecipare a programmi, pratiche e contesti nutrienti e arricchenti;
- i giovani sono gli agenti principali del loro sviluppo e sono considerati delle risorse significative per realizzare relazioni, contesti ed ecologie che sostengano la loro crescita;
- le comunità rappresentano un valido supporto per creare quel “sistema di distribuzione” volto a favorire uno sviluppo positivo.

In altre parole, come si evince dalla figura 6, gli elementi centrali del PYD sono rappresentati dai contesti di sviluppo (luoghi, ecologie, relazioni, opportunità, fonti); dalla natura del bambino con particolare attenzione alla capacità intrinseca di crescere e prosperare, impegnandosi attivamente nei diversi contesti di sostegno; dai punti di

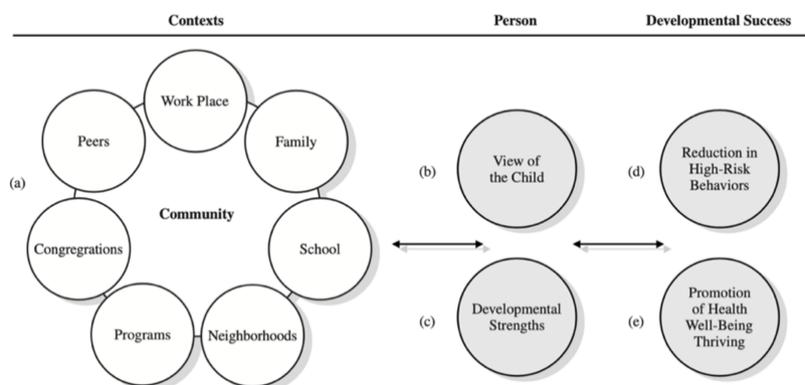


Figura 6. Costrutti fondamentali dello sviluppo giovanile positivo (Benson, Scales, Hamilton, & Sesma, 2006).

forza dello sviluppo (abilità, competenze, valori); dalla riduzione dei comportamenti ad alto rischio; e dalla promozione del benessere.

Inoltre, le frecce bidirezionali conferiscono alle interazioni persona-ecologia la loro natura dinamica (Benson, Scales, Hamilton, & Sesma, 2006).

Secondo Hamilton, infatti, lo sviluppo dei giovani è stato tradizionalmente, ed è tuttora, il termine maggiormente usato per indicare un processo naturale, ossia la capacità di un giovane di comprendere e agire sull'ambiente. Analogamente, viene enfatizzato il sostegno attivo della crescita delle abilità degli adolescenti da parte di individui, organizzazioni e istituzioni (Benson et al., 2006). In tal senso, essenziale per la teoria del PYD è una visione generosa del potenziale umano in cui viene identificato un contributo attivo e costruttivo allo sviluppo del sé, della comunità e della società. Questa prospettiva pone in luce il concetto secondo cui l'individuo, e non solo l'ambiente, rappresenta un attore principale nella formazione di traiettorie di sviluppo positive. Proprio per tali ragioni, Lerner (2006) sostiene che prevenire l'attualizzazione di comportamenti a rischio dei giovani non è lo stesso che intraprendere azioni finalizzate alla promozione di uno sviluppo giovanile positivo.

Parallelamente, l'*Interagency Working Group on Youth Programs*, collaborazione di 21 dipartimenti federali e agenzie che supportano i giovani, ha stilato una definizione circa il significato di PYD, ossia "un approccio intenzionale e prosociale che coinvolge in modo produttivo i giovani all'interno delle loro comunità, scuole, organizzazioni, gruppi di pari e famiglie. Esso riconosce, utilizza e migliora i punti di forza dei giovani, offrendo opportunità, relazioni positive e fornendo loro il supporto necessario" (<https://youth.gov/>). Inoltre, tra gli obiettivi generali di tale approccio è possibile riscontrare:

- l'incremento della capacità degli adolescenti di cambiare verso una direzione che miri a promuovere il benessere sia individuale che sociale;
- la comprensione del modo in cui i fattori contestuali ed ecologici contribuiscono a questo cambiamento;
- come tali fattori sono a loro volta influenzati dalla persona in via di sviluppo;

- l'individuazione dei principi e dei meccanismi che tentano di massimizzare l'interazione dinamica e costruttiva del binomio individuo-contesto (Benson et al., 2006).

Coerentemente, al fine di aumentare la probabilità di giungere ad una regolazione adattiva dello sviluppo è possibile focalizzare l'attenzione su alcuni principali potenziali di intervento. Risulta necessario da un lato, incrementare l'interesse e l'azione verso lo sviluppo dei contesti per continuare a nutrire, sostenere e sfidare l'individuo e, dall'altro, migliorare le abilità e le competenze dei giovani per alimentare la loro capacità di impegnarsi tra i diversi contesti sociali. Inoltre, poiché gli individui, dotati di una capacità intrinseca di crescita positiva, cercano di essere degli agenti intenzionali e produttori del loro stesso sviluppo, è assai importante riuscire ad agire attivamente allo scopo di creare delle opportunità in cui essi possano disporre della reale possibilità di mettere in atto il loro impegno (Damon, 2004).

Emerge dunque l'influenza reciproca esercitata dalle variabili individuali e contestuali (persona \leftrightarrow contesto). Se tali relazioni risultano vantaggiose sia per l'individuo che per il suo contesto allora ci si troverà di fronte ad una regolazione adattiva dello sviluppo. Nello specifico, quando il contributo del soggetto si rivela positivo significa che esso sta allineando i suoi valori, interessi, desideri e bisogni alle risorse contestuali ed ecologiche (Soresi & Nota, 2014). In tal senso, dall'integrazione dei punti di forza individuali con le risorse dell'ambiente è possibile definire gli obiettivi personali, l'uso ottimale delle risorse e delle strategie per conseguire questi scopi e il cambiamento insito nelle azioni intraprese per raggiungere l'obiettivo prefissato (Sgaramella, Ginevra, Di Maggio, Santilli, & Ferrari, 2015). In conclusione, è possibile affermare che, promuovendo e sostenendo le regolazioni adattive dello sviluppo tra i giovani in crescita e le caratteristiche del loro contesto, si potrà ottenere una maggiore probabilità che gli adolescenti possano prosperare (Lerner et al., 2011).

Oltre al contesto, anche le relazioni svolgono un ruolo cruciale nello sviluppo giovanile positivo. Benson e colleghi (2006) sostengono che i punti di forza degli adolescenti, la loro visione circa il futuro e l'autostima migliorano significativamente grazie alla costruzione di relazioni di supporto con i propri coetanei, membri della

famiglia e adulti non genitoriali. Allo stesso tempo, tali legami positivi svolgono anche una funzione protettiva verso i comportamenti a rischio.

In linea con ciò, Benson e i colleghi del *Search Institute* hanno proposto un approccio focalizzato sulle risorse di sviluppo, il quale evidenzia gli elementi che consentono ai giovani di prosperare (tabella 3). L'insieme di abilità, competenze e valori di un giovane corrispondono alle risorse interne o individuali raggruppate in quattro categorie: impegno nell'apprendimento, valori positivi finalizzati ad adottare un comportamento virtuoso, competenze sociali e identità positiva. La prosperità si manifesta a seguito dell'allineamento di questi punti di forza individuali con le risorse esterne o ecologiche di una comunità, intese come delle caratteristiche ambientali, contestuali e relazionali dei sistemi di socializzazione ossia: sostegno, *empowerment*, confini e aspettative e uso costruttivo del tempo. Tali risorse di sviluppo sono state concettualizzate in modo da enfatizzare e incoraggiare la loro applicazione pratica, mettendo in luce il ruolo ricoperto dalle comunità e dalle relazioni dinamiche tra persona-contesto, allo scopo di promuovere il benessere e lo sviluppo positivo dei giovani (Lerner et al., 2011).

Risorse esterne	Risorse interne
Supporto	Impegno nell'apprendimento
<ol style="list-style-type: none"> 1. Sostegno familiare 2. Comunicazione positiva con la famiglia 3. Altre relazioni adulte 4. Vicinato premuroso 5. Clima scolastico premuroso 6. Coinvolgimento dei genitori nella scuola 	<ol style="list-style-type: none"> 21. Motivazione ai risultati 22. Impegno scolastico 23. Compiti a casa 24. Legame con la scuola 25. Leggere per piacere
Empowerment	Valori positivi
<ol style="list-style-type: none"> 7. La comunità valorizza i giovani 8. I giovani sono considerati come risorse 9. Servizio agli altri 10. Sicurezza 	<ol style="list-style-type: none"> 26. Prendersi cura 27. Uguaglianza e giustizia sociale 28. Integrità 29. Onestà 30. Responsabilità 31. Moderazione

Confini e aspettative

11. Confini familiari
12. Confini scolastici
13. Confini del vicinato
14. Modelli di ruolo degli adulti
15. Influenza positiva dei pari
16. Grandi aspettative

Competenze sociali

32. Pianificazione e presa di decisioni
33. Competenza interpersonale
34. Competenza culturale
35. Capacità di resistenza
36. Risoluzione pacifica dei conflitti

Uso costruttivo del tempo

17. Attività creative
18. Programmi giovanili
19. Comunità religiosa
20. Tempo a casa

Identità positiva

37. Potere personale
38. Autostima
39. Senso dello scopo
40. Visione positiva del futuro

Tabella 3. Quadro delle 40 risorse per lo sviluppo del Search Institute (Clary & Rhodes, 2006).

Dunque, è possibile affermare che coloro che possiedono un maggior numero di risorse personali e sociali hanno più possibilità di sperimentare un alto livello di benessere attuale e futuro (Damon & Lerner, 2006). Inoltre, lo sviluppo positivo aumenta nel momento in cui i diversi contesti collaborano nel generare delle reali opportunità per i giovani, consentendo loro di ottimizzare le possibilità di successo (Callina et al., 2020). Pertanto, allo scopo di creare una comunità favorevole allo sviluppo, Damon e Lerner (2006) individuano cinque strategie di intervento per ottenere un efficace cambiamento:

1. Coinvolgere gli adulti nella creazione di relazioni durature con i giovani sia all'interno che all'esterno della famiglia;
2. Mobilitare l'impegno dei giovani anche attraverso l'utilizzo delle loro risorse con i coetanei o con bambini più piccoli;
3. Attivare i settori quali famiglie, quartieri, scuole e organizzazioni giovanili;
4. Rilanciare i programmi come ad esempio il doposcuola, campi estivi, etc.;
5. Influenzare le decisioni civiche.

3.2 Il modello delle 5C di Lerner e Lerner

Nell'ambito dello sviluppo giovanile positivo un particolare modello spicca in questo campo: il modello delle 5C di Lerner e Lerner. Quest'ultimo, infatti, viene ampiamente utilizzato per fornire informazioni sulla programmazione del PYD e per valutare i conseguenti risultati.

Coerentemente con ciò, risulta assai rilevante porre in evidenza il processo di sviluppo del PYD (figura 7) immaginato da Lerner e Lerner. Esso, ideato per comprendere i processi di sviluppo tra gli adolescenti e per studiare le relazioni individuo-contesto, coinvolge le regolazioni adattive di sviluppo tra i punti di forza dei giovani e le risorse presenti nei loro contesti chiave (Callina et al., 2020). Tali relazioni (individuo-contesto), reciprocamente benefiche, promuovono a loro volta le 5C del PYD e, allo stesso tempo, il PYD conduce i giovani a contribuire alla loro ecologia con minori probabilità di manifestare comportamenti a rischio. Come si evince dalle frecce ricorsive, gli esiti di queste regolazioni adattive dello sviluppo tornano al soggetto e al suo contesto, creando così una solida base per uno sviluppo giovanile positivo. Tali regolazioni e i risultati positivi e negativi associati si possono individuare nella grande ecologia dello sviluppo umano, la quale comprende famiglie, scuole, gruppo dei pari e istituzioni comunitarie (Callina et al., 2020).

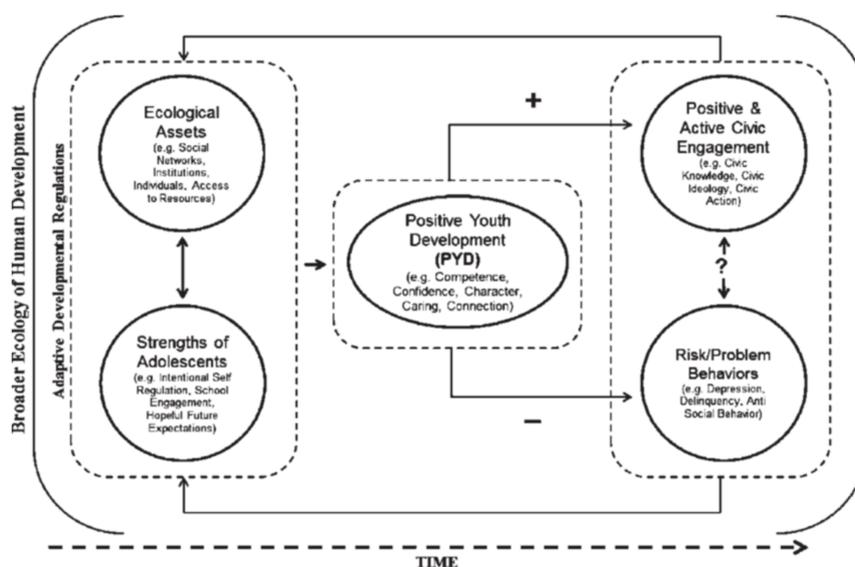


Figura 7. Il processo di sviluppo del Positive Youth Development secondo Lerner e Lerner (Callina et al., 2020).

Dunque, è possibile affermare che quando le risorse individuali ed ecologiche si allineano con il contesto di riferimento ed emergono, allora i giovani manifesteranno le 5C (Lerner et al., 2011). Queste ultime (*connection, competence, character, caring, confidence*) simboleggiano un mezzo per far risaltare le caratteristiche di sviluppo di cui un giovane necessita per diventare un reale contribuente della società.

Romer e Hansen (2021) definiscono la connessione (*connection*) come l'insieme delle relazioni e degli scambi positivi che i soggetti instaurano con i propri genitori, altri adulti significativi e il gruppo dei pari all'interno della loro comunità.

Invece, per competenza (*competence*) si intende la visione positiva delle proprie azioni nei diversi ambiti quali l'ambito sociale, scolastico, cognitivo e professionale. Nello specifico, la competenza sociale si riferisce alle abilità interpersonali, quella cognitiva alle abilità cognitive, la competenza scolastica racchiude le valutazioni, la frequenza e i risultati scolastici e, infine, la competenza professionale include l'imprenditorialità, l'esplorazione professionale e il significato del lavoro (Soresi & Nota, 2014).

In seguito, il carattere (*character*) comprende la capacità dell'individuo di riconoscere le virtù in se stesso e negli altri, incluse quelle principali di giustizia e coraggio (rispetto delle regole sociali e culturali, possesso di principi e valori che regolano i comportamenti). Il prendersi cura (*caring*) si connota come l'insieme degli atteggiamenti di empatia verso gli altri, prestando attenzione ai bisogni e alle necessità altrui. Esso è strettamente connesso con il senso di giustizia, rispetto e generosità.

Infine, la fiducia (*confidence*) si definisce come la "virtù del coraggio di credere in se stessi e di difendere gli ideali che si hanno a cuore" (Romer & Hansen, 2021, p. 83).

Inoltre, si può individuare una sesta C, la quale viene considerata come una conseguenza delle altre cinque. Quest'ultima è rappresentata dal contributo (*contribution*) inteso come il desiderio di rendere la propria comunità più forte e di promuovere sane virtù all'interno di essa, assumendo così il ruolo di partecipante attivo. In tal senso, se lo sviluppo positivo si fonda sulle relazioni reciprocamente vantaggiose tra l'adolescente e la sua ecologia, allora i giovani che prosperano dovrebbero a loro

volta impegnarsi positivamente e agire in prima persona per migliorare la loro società (Callina et al., 2020).

In altre parole, se un adolescente manifesta sinergicamente nel tempo le 5C avrà maggiore probabilità di seguire una traiettoria di sviluppo positiva e benefica per sé e per il suo contesto di riferimento, portando allo stesso tempo dei vantaggi alla sua famiglia, comunità e società (Soresi & Nota, 2014). Quindi, è possibile affermare che le sei C sono essenziali non solo per il benessere individuale ma anche per la creazione di una società sana e civile (Damon & Lerner, 2006).

3.3 Gli approcci educativi al PYD

Le istituzioni educative svolgono un ruolo cruciale nella promozione del *Positive Youth Development* e nello sviluppo di molteplici ambiti quali competenza, fiducia personale, connessioni sociali, carattere personale, capacità di prendersi cura e contribuire alla società. I giovani, infatti, trascorrono gran parte del loro tempo nelle scuole e gli ambienti scolastici sono in grado di influenzare diverse aree del loro funzionamento, tra cui la formazione dell'identità, lo sviluppo cognitivo e sociale, le relazioni tra pari e lo sviluppo professionale (Gomez & Ang, 2007).

In linea con ciò, come affermano Gomez e Ang (2007), un elemento spesso trascurato ma che si rivela invece fondamentale nel promuovere il PYD tra i giovani è riuscire a supportare e sostenere lo sviluppo positivo degli insegnanti. Creare pertanto degli ambienti di lavoro in cui i docenti hanno l'opportunità di sentirsi incoraggiati dai dirigenti scolastici e dalla comunità in generale rappresenta un essenziale fattore protettivo che determina le condizioni per guidare lo sviluppo sano degli studenti. Coerentemente, le scuole possiedono la capacità di fornire persone, luoghi e opportunità positive allo scopo di aiutare i giovani a fronteggiare con successo le sfide quotidiane, ad impegnarsi nei diversi contesti sociali e a proteggersi dai possibili effetti negativi o comportamenti rischiosi causati da situazioni complesse.

In tal senso, gli insegnanti positivi sono coloro che rispondono al bisogno degli adolescenti di ricevere e percepire un sostegno costante nel corso del loro sviluppo e, allo stesso tempo, sono in grado di soddisfare le loro necessità di connessione nei confronti degli altri. In altre parole, gli insegnanti dovrebbero riuscire ad assicurare un autentico ascolto non giudicante, un conforto sincero, un incoraggiamento nello svolgere bene i loro compiti ponendoli in un atteggiamento di sfida e dimostrare una sensibile attenzione circa i loro segnali di difficoltà.

Oltre agli insegnanti, anche l'ambiente scolastico svolge un compito importante nello sviluppo giovanile positivo. Infatti, risulta essenziale, sia per gli studenti che per la scuola stessa, la creazione di un ambiente dotato di confini scolastici sani quali credenze condivise, considerazioni personali verso gli altri, aspettative sociali e obblighi. L'esistenza di tali confini consente ai giovani di interiorizzare più facilmente le norme

scolastiche e di promuovere una maggiore fiducia verso tali regole, ottenendo di conseguenza una diminuzione dei comportamenti scorretti. Al contempo, dei vincoli sani dovrebbero garantire ai giovani livelli adeguati di autonomia, i quali si esplicano nelle discussioni con gli studenti circa le regole da adottare, nel loro coinvolgimento per ciò che riguarda la gestione della scuola e la condivisione della responsabilità (Gomez & Ang, 2007).

Parallelamente, anche la diffusione della sicurezza fisica ed emotiva si rivela assai fondamentale nella promozione del PYD. In pratica, assumono particolare importanza i cambiamenti strutturali come il miglioramento delle caratteristiche architettoniche, l'adeguamento degli orari scolastici al fine di aumentare la qualità di tempo che gli studenti trascorrono nello svolgere compiti significativi e la gestione dei luoghi all'interno della scuola per favorire un clima sicuro, di sostegno e di stimolazione positiva. Infatti, la percezione degli studenti di essere accuditi e valorizzati nella scuola è estremamente importante nel tentare di promuovere una reale connessione scolastica (Gomez & Ang, 2007).

Inoltre, sia all'interno del curriculum che durante il tempo extrascolastico, le scuole offrono delle significative opportunità positive quali attività o programmi mirati a favorire lo sviluppo giovanile positivo. Tra questi è possibile citare l'apprendimento socio-emotivo, il quale verrà trattato più approfonditamente nel prossimo capitolo, che comprende una varietà di programmi per sviluppare efficaci abilità sociali. In particolare, ai giovani viene insegnato come acquisire competenze essenziali per riconoscere e gestire le emozioni, raggiungere obiettivi positivi, apprezzare le prospettive degli altri, instaurare e mantenere relazioni positive, prendere decisioni responsabili e gestire situazioni interpersonali in modo costruttivo (Romer & Hansen, 2021).

Tra i diversi programmi educativi che tentano di promuovere il PYD rientrano anche tutti i programmi che si focalizzano sulla creazione di un clima scolastico positivo. L'obiettivo è quello di costruire un ambiente di apprendimento che sia sicuro e rispettoso delle esigenze degli studenti. Ad esempio, il *Seattle Social Development Project* e il *Child Development Project* adottano come scopo primario la diffusione di un clima che sia in grado di favorire la realizzazione di legami autentici con gli insegnanti e

i compagni. All'interno di questi climi, gli allievi si sentono parte integrante di una comunità che accetta e rispetta gli individui, seguono norme e regole definite insieme e discutono con i loro insegnanti circa i valori che sono alla base del lavoro di gruppo come l'equità, la considerazione per gli altri e la responsabilità. Quando gli insegnanti e gli studenti percepiscono l'educazione come un'azione cooperativa è più probabile che si producano dei risultati che concorrono a sostenere lo sviluppo giovanile positivo (Romer & Hansen, 2021).

Un ulteriore approccio si può individuare nell'educazione al carattere di cui si è discusso nel capitolo precedente. Il carattere può essere definito come l'insieme delle caratteristiche psicologiche che permettono ad un soggetto di agire come un agente morale competente. Dunque, l'educazione al carattere consente ai giovani di realizzare il proprio potenziale di eccellenza, perseguendo così lo sviluppo dei propri punti di forza, talenti e virtù (Romer & Hansen, 2021).

Anche lo sviluppo delle virtù civiche è assai rilevante per raggiungere gli obiettivi del PYD poiché esso mira ad incoraggiare la partecipazione al processo decisionale della comunità. La conoscenza dell'educazione civica può essere intesa come un vero e proprio indicatore della cittadinanza attiva, il quale si esplicita mediante la partecipazione alle attività scolastiche o ad altri progetti che coinvolgono l'amministrazione della scuola, portando così ad un miglioramento del clima, ad un maggiore attaccamento verso la scuola stessa e ad un incremento delle abilità psicosociali (Romer & Hansen, 2021). Inoltre, Damon e Lerner (2006) affermano che la partecipazione giovanile facilita non solo il senso di identità ma anche l'identità civica. Dal momento che l'azione partecipativa infonde al senso di sé una componente civica, quest'ultima diventa poi una parte fondamentale di come l'adolescente vede se stesso.

In altre parole, promuovere l'impegno giovanile esercita un forte impatto sulla formazione dell'identità in quanto consente agli adolescenti di considerare la società come un insieme di attori umani dotati di obiettivi politici e morali piuttosto che come un oggetto distante e astratto. Inoltre, permette loro di costruire un senso di autonomia circa le loro capacità di influenzare i contesti circostanti e, infine, alimenta in loro un senso di responsabilità per il benessere della comunità e dei suoi membri. Pertanto,

incoraggiare il coinvolgimento in organizzazioni di volontariato, associazionismo giovanile, culturale o sportivo rappresenta un'ottima strategia di intervento da un lato, per tentare di aumentare il benessere psicosociale e, dall'altro, per potenziare le opportunità di apprendimento, favorendo in tal modo la costruzione di una rete sociale supportiva sempre più estesa (Ruini, Scignaro, Bassi & Fianco, 2017).

Coerentemente, un altro approccio che tenta di promuovere gli scopi del PYD è simboleggiato dal *service learning*. Esso si riferisce ad attività curricolari e co-curricolari finalizzate al rafforzamento dell'impegno civico, proponendo agli studenti di prendere parte ad attività di associazioni no-profit o ad organizzazioni pubbliche e private. Il *service learning* si contraddistingue per la sua intenzione di fornire un vantaggio sia a chi fornisce il servizio sia ai beneficiari del servizio stesso (Ruini et al., 2017). Tale coinvolgimento offre l'occasione ai giovani di confrontarsi con ambienti, persone, problematiche e iniziative sociali differenti, sviluppando allo stesso tempo abilità interpersonali, capacità cognitive e sensibilità sociali. Infatti, come si evince dallo studio condotto da Scales, Blyth, Berkas e Kielsmeier su più di mille studenti, la partecipazione ai programmi di *service learning* ha portato gli adolescenti ad aumentare le loro convinzioni circa le personali capacità di aiutare gli altri e a provare un più alto grado di preoccupazione nei confronti del benessere altrui (Damon & Lerner, 2006).

Dunque, è possibile affermare che gli studenti impegnati in tali programmi aumentano il loro senso di responsabilità personale e sociale, dimostrano maggiore interesse anche in futuro verso altre attività di servizio e sviluppano una più alta comprensione circa le diverse tematiche sociali (Ruini et al., 2017).

3.4 I programmi PYD

Sostenere il *Positive Youth Development* nelle scuole richiede un alto livello di partecipazione attiva, collaborazione e impegno da parte degli attori chiave (Gomez & Ang, 2007). In generale, lo sviluppo positivo della gioventù comprende un ampio numero di programmi, agenzie, fondazioni, iniziative mirate a promuovere adolescenti competenti, sani e di successo (Damon & Lerner, 2006). Tali iniziative invece di tendere verso la riduzione di uno specifico comportamento problematico, si concentrano sull'incoraggiamento di abilità positive (Callina et al., 2020).

I programmi PYD cercano di valorizzare costrutti come la cittadinanza positiva, il volontariato, gli atti prosociali nella comunità, il coinvolgimento e il servizio comunitario. Al fine di conseguire tali obiettivi, risulta essenziale dimostrare una partecipazione significativa in un'attività che collega l'individuo, mediante l'azione e l'impegno, al contesto più ampio. I giovani impegnati infatti presentano un'autostima globale maggiore, un alto grado di ottimismo circa il loro futuro e, conseguentemente, un minor pessimismo rispetto a coloro che non prendono parte a queste attività. In altre parole, gli adolescenti impegnati possiedono maggiori probabilità di sviluppare risorse interne di fiducia ed entusiasmo rispetto ai loro coetanei "disimpegnati", in quanto si percepiscono come degli agenti efficaci nel costruire il loro futuro (Lerner et al., 2011).

Anche Dworkin, Larsen e Hansen sostengono che la partecipazione dei giovani a questi programmi, grazie alle loro azioni, possa influenzare positivamente la loro crescita e hanno inoltre identificato che tali attività facilitano diversi processi di sviluppo: l'esplorazione dell'identità; l'incremento dell'iniziativa; il comportamento diretto all'obiettivo; la crescita delle competenze emotive; la formazione di nuove connessioni all'interno della rete dei pari; l'aumento delle abilità sociali e l'acquisizione di capitale sociale mediante le relazioni con adulti significativi (Lerner et al., 2011).

Dunque, i giovani che partecipano ai programmi giovanili manifestano un ampio grado di autonomia e si percepiscono come dei produttori del loro sviluppo, poiché non solo interagiscono con i loro contesti bensì contribuiscono a costruirli (Damon & Lerner, 2006).

Pertanto, Damon evidenzia che un indicatore centrale del PYD è simboleggiato proprio dall’impegno dimostrato dai giovani in attività che perseguono il benessere comune, allo scopo di raggiungere obiettivi che portano beneficio non solo a se stessi ma anche alla collettività in generale. Analogamente Larson definisce l’iniziativa di un giovane come una componente essenziale del PYD e dei suoi programmi, definendola come la capacità di dirigere uno sforzo continuativo nel tempo verso il raggiungimento di uno scopo a lungo termine (Lerner et al., 2011).

In generale, Lerner ha individuato le “tre grandi” caratteristiche dei programmi di sviluppo giovanile che consentono di mettere in luce i punti di forza dei giovani. Tra queste è possibile riscontrare le relazioni positive tra un adulto competente, premuroso e disponibile (ad esempio allenatore o insegnante) e un giovane; le attività volte alla costruzione delle abilità di vita; e le opportunità per i giovani di partecipare e dirigere attività di valore per la famiglia, la scuola e la comunità (Callina et al., 2020).

Secondo la *National Conference of State Legislatures*, tali programmi mirano a promuovere relazioni positive con i coetanei e adulti, fornire occasioni per adottare comportamenti sani, sfidare i giovani per rafforzare la loro fiducia e favorire l’autodeterminazione, l’autoefficacia e la competenza sociale, cognitiva e morale (Damon & Lerner, 2006).

A tal proposito, il *National Research Council and Institute of Medicine* ha identificato otto caratteristiche dei programmi PYD, elencate nella tabella di seguito (tabella 4) e ipotizzate al fine di espandere le possibilità dei giovani di acquisire sempre più risorse personali e sociali.

Caratteristiche	Definizione
Sicurezza fisica e psicologica	Strutture sicure che promuovono la salute e pratiche che aumentano l'interazione sicura tra il gruppo dei pari, diminuendo quelle non sicure o conflittuali
Struttura appropriata	Definizione dei limiti, regole e aspettative chiare e coerenti, controllo sufficientemente

	fermo, continuità e prevedibilità, confini chiari e monitoraggio adeguato all'età
Relazioni di sostegno	Calore, vicinanza, connessione, buona comunicazione, cura, sostegno, guida, attaccamento sicuro e reattività
Opportunità di appartenenza	Opportunità di inclusione significativa, indipendentemente dal proprio sesso, etnia, orientamento sessuale o disabilità; inclusione sociale, impegno sociale e integrazione; opportunità di formazione dell'identità socioculturale; e supporto per la competenza culturale
Norme sociali positive	Regole di comportamento, aspettative, modi di fare, valori e morale, obblighi di servizio
Sostegno all'efficacia e all'importanza	Pratiche di empowerment basate sui giovani che sostengono l'autonomia, il fare la differenza nella propria comunità e l'essere presi sul serio; pratiche che includono l'abilitazione, la concessione di responsabilità e la sfida significativa; pratiche che si concentrano sul miglioramento piuttosto che sui livelli relativi a performance attuali
Opportunità di costruire competenze	Opportunità di imparare abilità fisiche, intellettuali, psicologiche, emotive e sociali; esposizione a esperienze di apprendimento intenzionali; opportunità di imparare alfabetizzazioni culturali, alfabetizzazione mediatica, abilità di comunicazione e buone abitudini mentali; preparazione per l'occupazione adulta e opportunità di sviluppare capitale sociale e culturale
Integrazione degli sforzi della famiglia, della scuola e della comunità	Concordanza; coordinamento e sinergia tra famiglia, scuola e comunità

Tabella 4. Le principali caratteristiche dei programmi che tentano di promuovere lo sviluppo giovanile positivo (Damon & Lerner, 2006).

Queste caratteristiche evidenziano quindi l'esposizione multipla dei giovani a ecologie ricche di sviluppo, all'interno delle quali essi possono percepirsi sicuri, sostenuti e capaci (Damon & Lerner, 2006).

In linea con ciò, in una revisione di alcuni programmi esistenti sullo sviluppo giovanile positivo, Catalano e colleghi hanno individuato 15 costrutti del PYD riscontrabili all'interno di 25 programmi di successo analizzati (Shek, Sun, & Merrick, 2012). Tali costrutti includono:

1. Valorizzare il legame attraverso lo sviluppo di una relazione affettiva con adulti sani, coetanei positivi e istituzioni come la scuola e la comunità;
2. Promuovere la competenza sociale in cui è possibile riscontrare le abilità interpersonali e la capacità di costruire relazioni umane positive;
3. Promuovere la competenza emotiva intesa come la consapevolezza delle proprie emozioni, la capacità di comprendere quelle altrui, l'empatia e l'abilità di gestione delle emozioni;
4. Incrementare la competenza cognitiva in cui si rilevano il pensiero logico, creativo e critico;
5. Incoraggiare la competenza comportamentale intesa come la capacità di saper utilizzare le strategie verbali e non verbali, allo scopo di eseguire un comportamento socialmente accettabile nelle interazioni sociali e per effettuare delle scelte di comportamento efficaci;
6. Sviluppare la competenza morale ossia l'orientamento di un individuo a eseguire un comportamento eticamente corretto, a promuovere la giustizia e ad attuare azioni altruistiche nei confronti degli altri;
7. Sviluppare l'autoefficacia ovvero le credenze positive possedute da un soggetto circa le proprie capacità e saper usare queste ultime per conseguire determinati obiettivi;
8. Favorire le norme prosociali intese come l'insieme delle linee guida e regole che incoraggiano il comportamento prosociale, ad esempio la cooperazione e la condivisione;
9. Coltivare la resilienza ossia la capacità degli adolescenti di "rimbalzare" contro gli eventi stressanti e difficili che si possono incontrare, adottando così un approccio sano nei confronti dei cambiamenti riscontrati;

10. Coltivare l'autodeterminazione fissando obiettivi e compiendo scelte secondo il proprio pensiero. All'interno di questo costrutto è possibile riscontrare l'autoconsapevolezza dei punti di forza e dei limiti, la pianificazione delle azioni e la risoluzione dei problemi;
11. Accrescere la spiritualità alimentando un senso profondo di significato alla vita;
12. Promuovere le credenze nel futuro ossia alimentare la speranza e l'ottimismo verso se stessi e il futuro;
13. Sviluppare un'identità chiara e positiva mediante l'incremento dell'autostima;
14. Incoraggiare le opportunità di coinvolgimento prosociale attraverso eventi e attività che promuovono la partecipazione dei giovani;
15. Riconoscere il comportamento positivo grazie allo sviluppo di sistemi volti a rilevare tale comportamento dei partecipanti.

In conclusione, è possibile sostenere che gli interventi PYD in ambito familiare, scolastico e comunitario sono realmente efficaci nel sostenere uno sviluppo giovanile positivo. Infatti, tali programmi hanno riscontrato un forte successo nel migliorare l'autocontrollo, le abilità interpersonali e sociali degli adolescenti, la qualità delle loro relazioni, l'impegno scolastico e i risultati accademici. In altre parole, gli interventi PYD, oltre a coinvolgere i giovani in modi intenzionali e costruttivi, sono anche in grado di promuovere risultati positivi e di proteggere da quelli negativi (Taylor, Oberle, Durlak, & Weissberg, 2017).

3.5 Una ricerca longitudinale: lo studio 4-H

Una ricerca longitudinale, condotta da Lerner, Lerner e colleghi, ha tentato di identificare le relazioni individuali ed ecologiche che consentono agli adolescenti di prosperare e che ricoprono un effetto preventivo rispetto ai comportamenti a rischio.

Lo studio 4-H è iniziato nel 2002 ed è stato ripetuto annualmente per otto anni, intervistando circa 7000 giovani di 42 stati americani. La prima ondata di ricerca ha preso avvio con gli studenti di quinta primaria durante l'anno scolastico 2002-2003 e si è conclusa con gli studenti dell'ottava ondata nel 2010 (Lerner & Lerner, 2013).

Concretamente, il presente studio offre ai giovani l'opportunità di sviluppare abilità, conoscenza pratica e saggezza attraverso l'osservazione, l'imparare facendo e il vivere attivamente le esperienze. Per tale ragione, le 4 H raffigurano rispettivamente: testa, cuore, mani e salute. La testa (*head*) rappresenta il pensiero, il ragionamento e la pianificazione che permettono di conseguire nuove conoscenze; il cuore (*heart*) simboleggia il reale interessamento nei confronti del benessere altrui, accettando e riconoscendo le responsabilità di cittadinanza, i valori e gli atteggiamenti positivi; le mani (*hands*) indicano il saper essere utile, le capacità di imparare nuove abilità e di migliorare quelle già possedute; e, infine, la salute (*health*) costituisce il praticare una vita sana, usando in modo saggio il tempo libero e proteggendo il benessere proprio e degli altri (Lerner & Lerner, 2013).

In linea con ciò, all'interno dello studio 4-H viene definita "una formula del successo" per i giovani (figura 8), nella quale la prosperità si connota come la crescita delle caratteristiche che contraddistinguono un giovane sano. Queste ultime corrispondono proprio alle 5C del *Positive Youth Development*, in cui un individuo adotta dei comportamenti che rispecchiano tali 5C, contribuendo positivamente a se stesso, alla famiglia e alla società in generale (Callina et al., 2020).

Inoltre, la ricerca analizza anche l'impatto esercitato sugli adolescenti da parte delle risorse ecologiche principali che si trovano nelle famiglie, scuole e nei programmi comunitari come quelli relativi allo sviluppo giovanile. I programmi PYD, tra cui quelli dello studio 4-H, si focalizzano su tre aree importanti precedentemente trattate, ossia relazioni positive tra giovani e adulti; attività che costruiscono importanti abilità di vita;

e opportunità per i giovani di utilizzare tali abilità come partecipanti e *leader* in attività comunitarie (Lerner & Lerner, 2013).

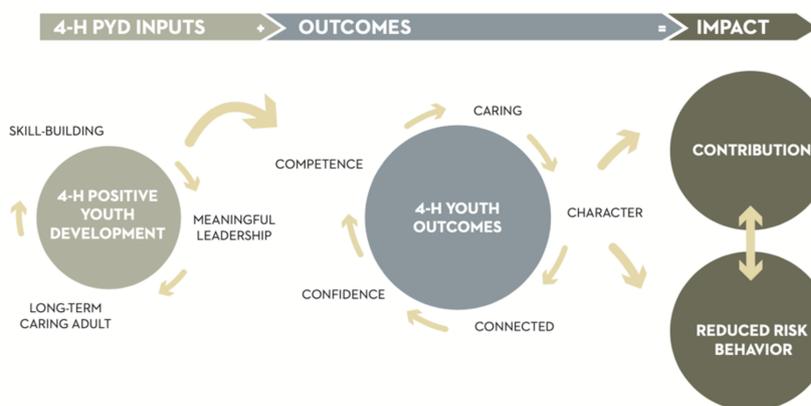


Figura 8. La formula del successo dei giovani secondo lo studio 4-H (Lerner & Lerner, 2013)

Coerentemente, è stata anche testata l'ipotesi secondo la quale i punti di forza dei giovani, allineati con le risorse per la crescita positiva (famiglia, scuola, comunità, programmi), porteranno all'ottimizzazione dello sviluppo sano dei giovani (Callina et al., 2020). In altre parole, se lo sviluppo positivo si fonda su relazioni reciprocamente vantaggiose tra l'adolescente e le risorse presenti nel suo contesto, allora i giovani prosperi dovrebbero dedicarsi positivamente e agire per migliorare la società, riducendo allo stesso tempo la possibilità di impegnarsi in comportamenti a rischio (Lerner et al., 2011).

In pratica, come espresso da Lerner e Lerner (2013), nello studio 4-H i dati sono stati raccolti attraverso diversi questionari per studenti e genitori e da fonti scolastiche e governative. Esemplificando, sono stati esaminati alcuni punti di forza dei giovani come l'impegno cognitivo, emotivo e comportamentale, la virtù della speranza per il futuro, le 5C e le abilità di autoregolazione intenzionale intese come le capacità di un giovane di ottenere risorse dai loro contesti e di contribuire positivamente ad essi.

Inoltre, sono stati studiati anche gli obiettivi relativi alla scienza, all'ingegneria, all'informatica; l'impegno e i risultati scolastici in termini di connessione e legame con la scuola; l'identità civica; la cittadinanza attiva tra cui il dovere, l'efficacia civica e la connessione sociale con il quartiere; e l'impegno nel mantenere un'alimentazione sana.

I giovani hanno anche risposto a 12 item relativi alla sesta C (contributo) in cui veniva misurata sia la frequenza del tempo che essi avevano trascorso ad aiutare gli altri, a fornire servizi alle loro comunità e ad agire in ruoli di *leadership* sia l'importanza che il contributo ricopriva nella loro vita (ad esempio, "È importante per me contribuire alla mia comunità e alla società").

I molteplici risultati ottenuti dallo studio 4-H si rivelano assai ampi e dimostrano che, rispetto ai coetanei, coloro che sono coinvolti nei programmi 4-H spiccano in diverse aree. Infatti, nei gradi 8 e 11, i partecipanti 4-H non solo hanno riportato livelli significativamente più alti di PYD rispetto ad altri giovani che erano coinvolti in altri programmi extrascolastici, ma sono anche più propensi a contribuire alle loro comunità. In aggiunta, i *4-H'ers* hanno dimostrato una cittadinanza attiva e una competenza accademica migliore rispetto ai loro pari (Lerner & Lerner, 2013).

In linea con ciò, da tali risultati è possibile sostenere che l'autoregolazione intenzionale predice positivamente lo sviluppo giovanile positivo e il contributo, e negativamente i comportamenti a rischio. Le aspettative future speranzose rappresentano una base emotiva cruciale del PYD e, in tal senso, esse sono associate ad alti livelli di autoregolazione intenzionale, contributo e sviluppo sano. Generalmente, sono stati rilevati punteggi maggiori di PYD rispetto alla presenza di comportamenti problematici.

Tuttavia, le risorse più importanti nel prevedere il PYD e il contributo dei giovani sono individui quali genitori, mentori, insegnanti, allenatori e *leader* religiosi. Dunque, è proprio l'azione collettiva che coinvolge la collaborazione tra adolescenti e adulti a giocare il ruolo centrale nella promozione dei punti di forza dei giovani (Lerner & Lerner, 2013).

Come molte organizzazioni giovanili che utilizzano un approccio di sviluppo giovanile positivo, 4-H continua ad evolversi e a migliorare costantemente la sua pratica. Proprio per tale ragione, è stato proposto il modello "*4-H Thriving*", il quale si fonda sull'ampio corpo di ricerca relativo al PYD e sul modello delle 5C di Lerner e Lerner (Arnold & Gagnon, 2021).

Tale modello è stato introdotto per la prima volta come modello teorico del cambiamento per la pianificazione e la valutazione dei programmi 4-H, specificando così gli interventi giovanili che riescono effettivamente a creare dei benefici concreti, in quali condizioni e in quali tempi. Inoltre, sviluppare 4-H *Thriving* ha consentito di allineare il programma 4-H con le molteplici ricerche e pratiche relative al PYD (Arnold & Gagnon, 2021).

Il modello 4-H *Thriving*, originariamente proposto da Arnold (figura 9), presenta tre strutture che delineano l'effetto dei programmi 4-H sullo sviluppo dei giovani.

Come descritto da Arnold e Gagnon (2021), la prima struttura è il contesto di sviluppo che comprende l'insieme delle esperienze fornite da 4-H. Esso è composto da quattro elementi: facilitare le scintille giovanili ossia incoraggiare l'individuazione di una passione per un interesse o un'abilità auto-identificata che accende metaforicamente un fuoco nella vita di un adolescente, producendo energia, gioia e scopo; favorire le relazioni di sviluppo tra adulti e adolescenti che siano in grado di esprimere cura, sostegno e crescita; seguire le 8 caratteristiche delineate dal *National Research Council and Institute of Medicine* al fine di proporre programmi di sviluppo giovanile di alta qualità; e promuovere l'impegno dei giovani.

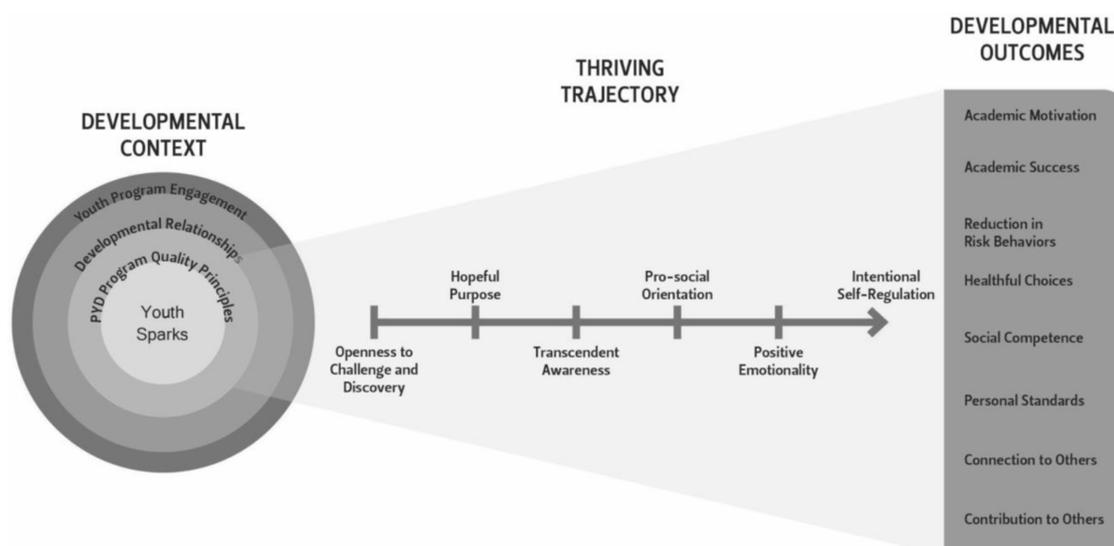


Figura 9. Modello 4-H *Thriving* originariamente proposto da Arnold (Arnold & Gagnon, 2021).

Un contesto di sviluppo di alta qualità conduce alla prosperità dei giovani, la quale simboleggia la seconda struttura del modello. Pertanto, i sei indicatori di prosperità giovanile sono: l'apertura alla sfida e alla scoperta; lo scopo di speranza; la consapevolezza oltre il sé; un orientamento prosociale; l'emotività positiva; e l'autoregolazione intenzionale. I giovani prosperi, a loro volta, conseguono risultati positivi di sviluppo giovanile, costituenti quindi la terza struttura del modello.

In seguito, Arnold e Gagnon (2021) hanno apportato alcune importanti modifiche al modello precedente (figura 10). Innanzitutto, l'impegno giovanile non rappresenta più un fattore nella struttura del contesto di sviluppo, bensì viene considerato come un importante moderatore in grado di influenzare la relazione tra il contesto di sviluppo e la prosperità dei giovani.

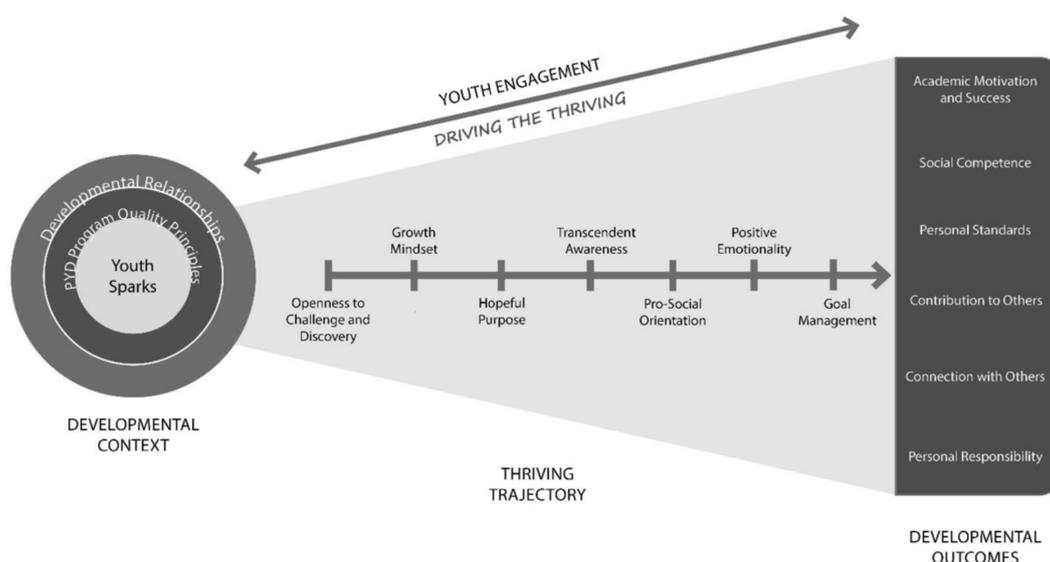


Figura 10. Modello 4-H Thriving rivisto (Arnold & Gagnon, 2021).

Inoltre, l'indicatore di prosperità relativo "all'apertura alla sfida e alla scoperta", che descrive la volontà di essere sfidati e di provare cose nuove, viene strettamente collegato ad un nuovo indicatore definito "mentalità di crescita", il quale delinea la volontà di impegnarsi duramente per realizzare qualcosa. Infine, all'interno dei risultati di sviluppo, le scelte salutari e la riduzione del comportamento a rischio sono stati eliminati in quanto non hanno raffigurato un fattore così significativo. Invece, dal momento che il risultato relativo alla "responsabilità personale", la quale riflette

l'affidabilità di un giovane e la capacità di perseguire gli impegni, ha riscontrato una particolare importanza si è deciso di aggiungerlo nel modello rivisitato.

Dunque, risulta essenziale sottolineare che i costrutti inclusi nel modello non sono solamente specifici dello studio 4-H ma possono essere considerati come dei costrutti universali dei programmi PYD derivanti dalla ricerca multidisciplinare dello sviluppo giovanile positivo. Pertanto, la chiave necessaria per utilizzare questo modello in altri contesti risiede nel riconoscere che esso non deve essere concepito come una serie di regole da implementare con fedeltà, ma piuttosto come una base teorica in quanto descrive accuratamente il modo in cui il contesto e i processi dei programmi conducono a risultati positivi, chiarendo così il processo di sviluppo giovanile e stabilendo una modalità per valutare tale processo (Arnold & Gagnon, 2021).

3.6 Ricerche pratiche a sostegno del PYD

Nel campo del *Positive Youth Development* sono state condotte numerose ricerche aventi come *focus* costrutti diversi ma, allo stesso tempo, complementari.

Un esempio può essere quello di Worker, Iacopucci, Bird e Horowitz (2019), i quali hanno condotto uno studio qualitativo di interviste con l'obiettivo di esplorare lo sviluppo degli adolescenti nel ricoprire, durante il tempo libero, il ruolo di insegnanti per bambini più piccoli della scuola primaria.

Avere dei giovani che rivestono il compito di insegnante è un approccio promettente per sostenere il PYD, definito da molti come *teenager-as-teachers* oppure *youth as teachers*. Tale approccio non solo fornisce loro l'opportunità di imparare su se stessi inseriti in nuovi contesti, bensì consente loro di impegnarsi nella risoluzione di problemi in tempo reale e di mettere alla prova le proprie capacità di insegnamento. Inoltre, grazie a questi programmi, i giovani si percepiscono come degli agenti attivi in grado di apportare un cambiamento socialmente significativo e utile rispetto allo sviluppo e alla crescita di bambini più piccoli (Worker et al., 2019).

I partecipanti sono stati selezionati da cinque programmi giovanili gestiti dal programma di sviluppo giovanile 4-H dell'Università della California. Essi hanno fornito ai bambini opportunità esperienziali relative alla scienza, all'ambiente e al giardinaggio.

In pratica, Worker e colleghi (2019) hanno condotto 24 interviste a 32 adolescenti, rispettivamente in due ondate, la prima durante la primavera del 2013 e l'altra nel 2014. Le interviste semi-strutturate (21 domande) avevano lo scopo di indagare le loro esperienze, la loro crescita, le riflessioni circa il lavoro svolto con i bambini, i pensieri sul loro sviluppo e il loro apprendimento, descrivendo, al termine del programma, cosa ritenevano importante per loro e cosa pensavano di aver imparato.

Successivamente, i ricercatori hanno utilizzato una serie di codici per classificare i riscontri ottenuti durante le interviste (tabella 5), riscontrando che le categorizzazioni ottenute rispecchiavano un quadro teorico già esistente, ossia le 6C del PYD. Per tale ragione, la maggior parte dei codici è stata associata ad una C, invece, alcuni codici relativi alla motivazione sono stati raggruppati sotto un tema separato.

Categoria	Codice
Motivazione	Incentivi estrinseci Divertimento e curiosità Leadership e insegnamento (opportunità di guidare e insegnare) Connessione personale al programma
Competenza	Co-costruzione (capacità di imparare e insegnare con gli altri) Risoluzione dei conflitti Flessibilità Lungimiranza Capacità di leadership Consapevolezza di sé (rendersi conto della propria influenza con sé e con gli altri) Autoregolazione Socializzazione Abilità di insegnamento (compreso il parlare in pubblico, la preparazione per l'insegnamento, organizzazione del programma e risoluzione dei problemi)
Fiducia	Autoefficacia Autostima
Connessione	Relazioni e costruzione di relazioni (con bambini, coetanei e adulti) Senso di appartenenza (i sentimenti di appartenenza descritti dal giovane) Lavorare con coetanei e adulti (specifici del programma)
Carattere	Compromesso Superare i limiti percepiti (coraggio) Responsabilità e impegno nel programma
Cura	Compassione Empatia
Contributo	Agency (la propria capacità indipendente di agire secondo la propria volontà) Impatto nel programma Significatività (aiutare le persone, fare la differenza, sensazione di un senso di importanza e scopo per il mondo)

Tabella 5. Codici raggruppati in temi (Worker et al., 2019).

Dall'analisi delle trascrizioni delle interviste sono state rilevate prove di crescita per ciascuna C di ogni partecipante. Innanzitutto, è emerso che le ragioni iniziali citate per unirsi al programma da quasi tutti gli adolescenti erano costituite prevalentemente dalla socializzazione con i coetanei e dal soddisfacimento nel prestare servizio alla comunità scolastica. In seguito, i giovani hanno riferito di aver continuato per altre ragioni, quali il divertimento personale, l'opportunità di lavorare con i coetanei, la costruzione di legami con bambini più piccoli, la percezione di importanza e la padronanza del ruolo ricoperto.

Inoltre, tutti i partecipanti hanno esplicitato lo sviluppo di molteplici competenze, tra cui quella di *leadership*, insegnare, parlare in pubblico, organizzare attività e pianificare lezioni, utilizzando parole come "assumere un modello di ruolo", "lavorare in squadra", "essere determinati" e "essere al comando divertendosi". Risulta calzante riportare di seguito un esempio di risposta fornita da una studentessa partecipante al programma: "Quando abbiamo iniziato, i bambini non ci consideravano un *leader*, ci consideravano come uno dei loro coetanei, perché abbiamo solo pochi anni più di loro. Così, dopo qualche settimana, cominciavano a capire che eravamo lì per insegnare loro qualcosa e ci ascoltavano".

Coerentemente, ricoprire il ruolo di insegnante ha portato i giovani a sentirsi più sicuri e fiduciosi in se stessi e nelle loro capacità, diventando sempre più sicuri e facendoli sentire sempre più a loro agio, affermando quindi che "Non sono più così nervoso quando vado davanti alla gente". I giovani hanno così riconosciuto che tale ruolo li ha costretti a spostarsi al di fuori della loro zona di *comfort*, incrementando in tal modo alcune abilità che si riveleranno sicuramente utili in un tempo futuro.

In secondo luogo, nel corso del programma gli adolescenti hanno riferito di aver incrementato significativamente la connessione delle relazioni con i loro coetanei, con i bambini a cui hanno insegnato e con gli adulti di riferimento. Essi si sono sentiti da un lato, ammirati dai loro studenti e responsabili nei loro confronti e, dall'altro, rispettati e sostenuti dagli adulti. Infine, instaurare delle amicizie con i coetanei si è rivelato indubbiamente motivante e ha anche fornito loro l'opportunità di lavorare e fare affidamento sui loro compagni.

Al contempo, si sono riscontrati miglioramenti anche nello sviluppo di alcuni aspetti del carattere, quali il senso di responsabilità, un crescente impegno, il compromesso, determinazione e l'incremento del coraggio finalizzato a superare i propri limiti percepiti. In modo analogo, attraverso la loro esperienza di lavoro con i bambini, i giovani hanno dimostrato un alto livello di cura verso gli altri, empatia e atteggiamenti positivi.

In ultima analisi, nel corso delle interviste, i partecipanti hanno manifestato un forte contributo rispetto al programma. Inizialmente essi hanno percepito il lavoro come un compito meramente fisico e accademico. In seguito, invece, si è aggiunta una componente emotiva fondamentale costituita appunto dal reale interessamento nel riuscire a contribuire alla crescita dei bambini. Oltre a ciò, i giovani hanno dichiarato che pur ricoprendo il ruolo di insegnante erano anche essi stessi ad imparare e a crescere, riferendo dunque che il loro crescente senso di autonomia si rifletteva nel possedere realmente "una voce".

In conclusione, come sostenuto da Worker e colleghi (2019), il presente programma ha portato allo sviluppo del pensiero astratto, al sostegno della formazione dell'identità, all'incremento di un senso di autonomia e responsabilità e alla creazione di ambienti orientati al successo e all'aumento di competenze utili in futuro. Dunque, essere in grado di connettersi con più persone offre una preziosa esperienza di sviluppo, in cui i giovani imparano a navigare tra più soggetti, gestire idee conflittuali, ricoprire ruoli di *leadership*, impegnarsi in compromessi e dimostrare disponibilità e comprensione.

Un ulteriore studio di particolare rilevanza è stato quello condotto da Romera e colleghi (2020) che, attraverso il modello delle 5C di Lerner e Lerner, mirava a valutare a 4 mesi di distanza gli effetti del programma PYD denominato *Try Volunteering*. Tale modello è stato inoltre utilizzato per delineare e progettare le attività del programma d'intervento.

Al fine di vagliare l'effettiva efficacia del programma, il presente studio si è avvalso di un quadro quasi-sperimentale, usando tre misure disponibili (pre-test, post-test e *follow-up*) nei gruppi di intervento e di controllo. Il campione comprendeva 615

partecipanti, in cui 143 classi di una scuola sono stati assegnati alla condizione di intervento e 10 classi di un'altra scuola hanno ricoperto la funzione di controllo.

In pratica, lo studio è stato condotto da maggio 2014 a maggio 2015 e comprendeva le seguenti fasi: sviluppo del programma; selezione, formazione e supervisione dei *leader* del programma (i quali erano degli studenti universitari volontari); erogazione dell'intervento (attività in classe); e valutazioni.

A seguito della presentazione del programma alla comunità scolastica, i partecipanti hanno avuto l'occasione di conoscere anticipatamente i *leader* del programma, i quali li affiancheranno nel corso delle diverse attività. Successivamente, è stata organizzata una fiera del volontariato durante la quale i giovani hanno incontrato i membri delle organizzazioni volontarie come, ad esempio, i rifugi per gli animali, i servizi gestiti dalla Caritas e i centri di assistenza all'infanzia. A quel punto, i partecipanti, dopo essersi confrontati con diverse realtà, hanno scelto se e dove svolgere la loro attività di volontariato.

In linea con ciò, le attività del programma (8 sessioni in classe) venivano effettuate una volta alla settimana durante il regolare orario scolastico e ogni sessione era focalizzata sulla promozione da una a tre C del *Positive Youth Development* (tabella 6).

Sessioni	Argomento	Obiettivi PYD
1	<i>Posso essere aperto alle nuove esperienze</i>	Fiducia, Carattere, Connessione
2	<i>Posso imparare a conoscere i miei punti di forza</i>	Carattere, Fiducia
3	<i>Posso curare i miei legami con gli altri</i>	Connessione, Fiducia
4	<i>Posso capire i miei sentimenti e quelli degli altri</i>	Cura, Competenza

5	<i>Posso superare situazioni difficili</i>	Competenza, Carattere, Cura, Connessione
6	<i>Posso vedere la vita come un'esperienza significativa</i>	Fiducia, Connessione, Competenza
7	<i>Posso condividere ciò che ho con gli altri</i>	Cura, Competenza, Connessione
8	<i>Posso diventare un volontario</i>	Cura, Carattere

Tabella 6. Sessioni e obiettivi del programma *Try Volunteering* (Romera et al., 2020).

Generalmente, lo sviluppo giovanile positivo è stato misurato con il *Positive Youth Development Inventory* (PYDI) in quanto da un lato, esso presta particolare attenzione al modello delle 5C e, dall'altro, è stato ideato intenzionalmente come strumento di misurazione destinato proprio ai programmi PYD.

A tal proposito, è possibile affermare che tra i gruppi è stato rilevato un effetto evidente per ciò che concerne la competenza e la fiducia. Mentre, nei singoli soggetti, appartenenti al gruppo di intervento rispetto a coloro derivanti da quello di controllo, si sono riscontrati diversi miglioramenti nella competenza, fiducia, connessione e cura, constatando quindi un aumento significativo di tali obiettivi PYD (Romera et al., 2020).

Questi risultati evidenziano inoltre che *Try Volunteering* potrebbe avere un impatto positivo anche sulle competenze socio-emotive, cognitive, accademiche e professionali (Romera et al., 2020).

Anche Linver, Urban, Chen, Gama e Swomley (2021) hanno contribuito ad incrementare le ricerche nel campo degli interventi PYD. In particolare, hanno analizzato i dati di un campione di 763 giovani provenienti dallo studio *Inspiring Purpose*, adottato nelle scuole dall'autunno 2016 all'autunno 2017 in Scozia. Esso consiste in un programma di sviluppo del carattere, ideato al fine di aiutare i giovani a riconoscere i loro punti di forza e ad individuare quelle aree che necessitano di un maggiore sviluppo.

Nel presente studio vengono esaminate le connessioni tra l'autoregolazione intenzionale, lo scopo e due obiettivi PYD strettamente collegati, quali la fiducia e la

connessione. Concretamente, l'autoregolazione intenzionale consiste nella capacità di modificare consapevolmente comportamenti, pensieri ed emozioni in risposta al contesto circostante, consentendo così ai giovani di ricercare e utilizzare le risorse presenti nell'ambiente. Nell'ambito PYD, questo costrutto è concettualizzato dal modello SOC, secondo il quale per selezione (S) si intende l'identificazione degli obiettivi; l'ottimizzazione (O) evidenzia il saper modificare l'ambiente per conseguire gli obiettivi desiderati; e per compensazione (C) si fa riferimento all'abilità del soggetto ad essere in grado di equilibrarsi nel momento in cui si ritrova a dover fronteggiare degli ostacoli. Esemplicando, i giovani che manifestano livelli più alti di autoregolazione intenzionale possiedono più elevati gradi di autostima e di sviluppo giovanile positivo.

Invece, lo scopo rappresenta sia un contributo alla realizzazione dei giovani che un elemento che li supporta a superare gli ostacoli. Esso può anche essere inteso come un forte fattore motivazionale che include la volontà di un individuo a conseguire un traguardo significativo per se stesso e, al contempo, vantaggioso per la comunità più ampia (Linver et al., 2021).

In pratica, come esplicitato da Linver e colleghi (2021), l'autoregolazione intenzionale è stata valutata attraverso il SOC, composto da nove item. Per ogni quesito della scala, sono stati indagati i comportamenti dei partecipanti relativi agli obiettivi (ad esempio "Continuo a provare tutte le possibilità necessarie per raggiungere il mio obiettivo"). D'altra parte, lo scopo degli adolescenti è stato analizzato mediante due scale della *Stanford Youth Purpose Survey*, costituite da dieci item. I giovani sono stati invitati a esplicitare la misura in cui erano d'accordo o in disaccordo con una serie di affermazioni rispetto allo scopo della loro vita (ad esempio "Sono sempre alla ricerca di qualcosa che renda la mia vita soddisfacente e significativa").

Collegate allo scopo, sono state poi esaminate la connessione e la fiducia. La prima è stata valutata tramite una scala finalizzata a misurare i rapporti dei giovani con la scuola, con il quartiere e con la comunità in generale. I concetti di identità positiva e autostima, invece, sono stati utilizzati per vagliare la fiducia dei partecipanti (ad esempio "Tutto sommato sono contento di essere me stesso").

Da quest'indagine è emerso che l'autoregolazione intenzionale e lo scopo hanno predetto positivamente sia la connessione che la fiducia, infatti, gli adolescenti con i due indicatori sopracitati più alti riscontravano anche livelli più alti di connessione e fiducia. In altre parole, i partecipanti con un legame più forte con la scuola e con il quartiere e con una maggiore identità positiva e autostima presentavano un maggiore sviluppo dello scopo e dell'autoregolazione intenzionale.

Dunque, è possibile sostenere che programmi come *Inspiring Purpose*, finalizzati alla valorizzazione dei punti di forza del carattere e all'incremento dell'autoregolazione intenzionale e dello scopo, si rivelano assai utili per supportare gli adolescenti a superare le sfide e gli ostacoli, costruendo così fiducia e promuovendo legami con la scuola e la comunità più ampia (Linver et al., 2021).

Analogamente, García-Álvarez e Soler (2020) hanno condotto una ricerca, su un campione di 221 adolescenti, con lo scopo di valutare le risorse dei soggetti dopo la partecipazione al programma *Growing up Strong* a Montevideo (Uruguay). Esso tenta di promuovere l'educazione al carattere basata sull'identificazione, il riconoscimento e l'uso dei punti di forza e delle virtù tra gli adolescenti.

Inoltre, il programma viene integrato all'interno del sistema educativo ed è organizzato secondo tre dimensioni etiche, tra cui l'etica del pensiero (pensare e agire nella complessità); l'etica della cittadinanza (partecipare alla vita democratica); e l'etica del benessere (sentire ed essere nel gruppo). In linea con ciò, *Growing up Strong* è organizzato in tre anni accademici, in cui durante il primo anno vengono promossi l'autocontrollo, la curiosità, il coraggio, la perseveranza, la gratitudine e l'intelligenza sociale; nel secondo invece la cittadinanza, la gentilezza, l'umiltà e l'ottimismo; infine, nel corso del terzo anno vengono valorizzati l'apertura mentale, la *leadership* e il senso della giustizia.

I dati del presente studio sono stati raccolti utilizzando la scala del Benessere Psicologico degli Adolescenti e la scala dei Fattori di Sviluppo Giovanile, la quale mira a valutare i possibili fattori di sviluppo giovanile sulla base dell'auto-percezione tra cui l'autostima, l'autoefficacia, l'ottimismo, l'orientamento al futuro, la soddisfazione della vita e la percezione del rischio.

Dall'analisi dei dati è risultato che, a seguito della partecipazione al programma, gli adolescenti hanno manifestato buoni livelli di risorse positive, una forte evidenza di prevenzione circa i comportamenti a rischio, alti livelli di soddisfazione della vita e di benessere psicologico. Infatti, è possibile sostenere che il campione di ragazzi presenta un alto grado di autostima ("Ho imparato a credere in me stesso/a" e "Ho scoperto punti di forza che non sapevo di avere"), di autoefficacia ("Quando ho problemi, trovo la fiducia necessaria per risolverli in me stesso"), di ottimismo ("Cerco di vedere il lato buono delle cose") e di orientamento verso il futuro ("Credo che se faccio uno sforzo posso raggiungere i miei obiettivi o sogni").

Pertanto, García-Álvarez e Soler (2020) hanno interpretato che i giovani presentano livelli adeguati di fiducia in se stessi e ciò implica conseguentemente il riconoscimento delle proprie capacità, punti di forza e competenze. Poiché le valutazioni personali del concetto di sé degli adolescenti influenzano la percezione del loro benessere, l'autostima viene considerata come una delle risorse positive di maggiore rilevanza in quanto essa risulta essere strettamente correlata anche con la soddisfazione della vita.

Infine, si può concludere sostenendo che il programma *Growing up Strong* promuove molteplici fattori vantaggiosi per lo sviluppo adolescenziale che si legano significativamente al benessere e alla protezione dai comportamenti rischiosi, generando in tal modo una rete sana tra i giovani all'interno della comunità educativa (García-Álvarez & Soler, 2020).

Un altro esempio mirato alla promozione dello sviluppo positivo della gioventù è rappresentato dal progetto *PATHS (Positive Adolescent Training through Holistic Social Programmes)*. Esso, originato da Shek e colleghi, include i 15 costrutti PYD proposti da Catalano e, al fine di soddisfare le necessità dei diversi studenti, fornisce sia programmi di prevenzione primaria che secondaria. In altre parole, i primi, basati sulla scuola e sulla comunità, sono focalizzati sugli adolescenti della popolazione generale, invece, i secondi sono progettati per i giovani a rischio e per ridurre gli eventuali comportamenti problematici (Ma et al., 2019).

Pertanto, Ma, Shek e Chen (2019) hanno condotto uno studio mirato ad esaminare i cambiamenti riscontrati nei risultati psicosociali degli adolescenti cinesi di Hong Kong dopo aver partecipato al presente programma. Essi hanno impiegato un disegno pre-test e post-test per identificare i diversi esiti di sviluppo dei giovani, valutando le competenze PYD degli studenti, la soddisfazione della vita e la prosperità.

Concretamente, i giovani sono stati invitati a completare dei questionari sia prima che dopo la loro partecipazione a *PATHS*. Per misurare i risultati di sviluppo degli adolescenti è stata utilizzata la *Chinese Positive Youth Development Scale* composta da 44 item rispetto a temi quali la resilienza, la competenza sociale, emotiva e cognitiva, il legame, il riconoscimento del comportamento positivo, la competenza morale, il coinvolgimento prosociale, l'autodeterminazione, l'autoefficacia, l'identità chiara e positiva e le credenze nel futuro. La Scala di Soddisfazione della Vita è stata impiegata appunto per valutare la soddisfazione della vita degli studenti. Infine, la scala *Thriving*, riferita alla salute fisica, alla *leadership*, al sostegno dei valori personali, al superamento delle avversità e all'aiuto degli altri, è stata adottata per analizzare il processo di prosperità dei soggetti.

Coerentemente con le ipotesi sostenute da Ma e colleghi (2019), si sono riscontrate differenze significative tra i pre-test e i post-test nei punteggi dei diversi questionari somministrati, risultando quindi più alti quelli raccolti al termine dello studio. Infatti, gli studenti hanno manifestato un cambiamento positivo rispetto agli esiti di sviluppo dopo aver aderito al programma. In particolar modo, ciò è emerso in misura maggiore per coloro che hanno preso parte a *PATHS* di prevenzione secondaria, in quanto l'apprendimento esperienziale e le attività educative realizzate (ad esempio, campeggio notturno, servizi di volontariato e comunitari) hanno consentito di ottenere benefici più evidenti e concreti rispetto allo sviluppo positivo dei giovani.

In conclusione, è possibile affermare che il presente programma, oltre a promuovere le qualità PYD degli studenti, rappresenta anche uno strumento efficace nel rafforzare i fattori protettivi e diminuire i comportamenti a rischio, migliorando al contempo il loro benessere complessivo (Ma et al., 2019).

In linea con ciò, Curran e Wexler (2016) hanno effettuato una revisione dettagliata di 23 articoli, i quali descrivono molteplici programmi e interventi PYD basati sulla scuola per gli studenti tra i gradi 6 e 12. Tale rassegna comprende programmi scolastici che rientrano in tre approcci di base, ossia lezioni in classe, sviluppo della *leadership* e modelli di *mentoring* (tabella 7). Sebbene i metodi di questi approcci differiscano tra loro, essi sostengono e tentano di perseguire i medesimi obiettivi, tra cui l'aumento dell'autostima, il senso di scopo, le opportunità di apprendimento positivo, l'incremento del processo decisionale e della capacità di affrontare situazioni complesse.

In tal senso, dodici programmi esaminati integrano il curriculum di sviluppo giovanile nella normale giornata scolastica, in cui gli studenti ricevono lezioni sulle abilità emotive e sociali e svolgono attività in piccoli gruppi. Nove interventi analizzati, invece, coinvolgono i giovani in situazioni extrascolastiche in cui gli studenti si ritrovano ad assumere ruoli di *leadership*, al fine di aumentare le loro responsabilità sociali e la percezione di loro stessi considerandosi come dei veri e propri agenti di cambiamento. Infine, due revisioni includono i programmi di *mentorship*, all'interno dei quali gli studenti assumono il compito di mentore per giovani più piccoli.

Studio	Programma PYD	Progettazione dell'intervento	Risultati
Kimber et al	Programmi PYD basati sul curriculum	Nome: Social and Emotional Training Gli insegnanti discutono di autoconsapevolezza, gestione delle emozioni, empatia, motivazione e competenza sociale	Aumenti statisticamente significativi circa l'autoconsapevolezza e gestione delle emozioni
Shek	Programmi PYD basati sul curriculum	Nome: Positive Adolescent Training through Holistic Social Programs (PATHS)	Aumento della competenza personale e dell'immagine di sé. La capacità di distinguere tra giusto

		Gli studenti realizzano progetti comunitari per un totale di 20 ore	e sbagliato è stata enfatizzata dagli studenti, così come il miglioramento del pensiero critico, la risoluzione dei problemi e le abilità interpersonali
Frey et al	Programmi PYD basati sul curriculum	Nome: Second Step Gli insegnanti conducono discussioni socio-emotive sulla correttezza, la cooperazione, l'empatia e il controllo degli impulsi	Cambiamenti positivi nei rapporti degli insegnanti sul comportamento degli studenti, compresa la definizione degli obiettivi e il ragionamento sociale
Fuller et al	Programmi PYD basati sul curriculum	Nome: Sports Hartford Boys Program Impiega discussioni socioemotive, corsi di sport e aiuto per i compiti a casa	Registrato un aumento della competenza sociale, consapevolezza fisica e nutrizionale, maggiore fiducia, autoefficacia, connessione, carattere positivo
Richards et al	Programmi PYD basati sulla leadership	Promuove l'impegno civico nei giovani di tre diverse scuole	La fiducia nella leadership è aumentata nel gruppo di intervento. Gli studenti di controllo hanno mostrato un maggiore interesse nella responsabilità civica dopo il programma
McKay-Jackson	Programmi PYD basati sulla leadership	Nome: Freedom Fellowship Program Combina la leadership con la giustizia sociale	Il programma ha successo quando gli insegnanti sostengono i partecipanti. Gli studenti hanno migliorato l'autoefficacia e la

			loro capacità di usare la comunità come risorsa
Gutuskey et al	Programmi PYD basati sulla leadership	Gli studenti diffondono la consapevolezza sul mangiare sano attraverso la leadership. I partecipanti hanno eseguito un sondaggio sul mangiare sano nella loro scuola e poi hanno effettuato delle attività che hanno incoraggiato il mangiare sano	I consulenti e gli studenti hanno entrambi riportato un aumento delle capacità di leadership e dell'auto-efficacia
Johnson et al	Programmi PYD basati sulla leadership	Nome: Roots and Shoots Gli studenti scelgono un problema ambientale e poi si organizzano circa la consapevolezza e l'azione sull'argomento	I partecipanti e gli insegnanti hanno riportato un aumento della consapevolezza ambientale, del pensiero critico e del problem solving
Karcher	Programmi PYD basati sul mentorship	I partecipanti sono stati formati per assumere il ruolo di mentore nei confronti degli studenti più giovani	I giovani mentori hanno riportato un maggiore aumento della connessione positiva con la scuola e dell'autostima
James et al	Programmi PYD basati sul mentorship	I partecipanti hanno assunto il ruolo di mentore per gli studenti più giovani	Gli studenti hanno riferito sentimenti di maturazione, adattamento e responsabilità verso il nuovo ruolo. Hanno inoltre riferito una maggiore connessione con i coetanei della scuola e capacità interpersonali

Tabella 7. Alcuni esempi dei programmi inclusi nella presente revisione (Curran & Wexler, 2016).

Come già esplicitato, i programmi basati sul curriculum si focalizzano sulla discussione e sul miglioramento delle abilità sociali ed emotive, quali l'empatia, la correttezza, la cooperazione, l'autoconsapevolezza e la competenza sociale. Dalla revisione effettuata da Curran e Wexler (2016) è emerso quindi che tali interventi hanno condotto a miglioramenti positivi, dimostrando che gli studenti presentano risultati significativamente più favorevoli rispetto alla consapevolezza di sé, alla gestione delle emozioni, alla fiducia in se stessi e alla competenza sociale. Infatti, il benessere mentale e sociale e il comportamento sano hanno subito un incremento notevole a seguito della partecipazione a tali programmi.

In secondo luogo, gli interventi di *leadership* giovanile, i quali invitano gli studenti *leader* a lavorare in piccoli gruppi con gli insegnanti a scuola o durante delle attività extrascolastiche, consentono ai giovani di acquisire maggiori conoscenze circa l'argomento per il quale si sono dedicati e di migliorare le loro abilità sociali e intrapersonali. Esemplicando, un programma di impegno civico di 12 settimane mirava a promuovere il legame di gruppo, a informarsi per incrementare le loro conoscenze circa i problemi di giustizia sociale allo scopo di coinvolgere i giovani a svolgere un lavoro a beneficio della comunità. Perciò, Curran e Wexler (2016) affermano che tali programmi consentono agli adolescenti di accrescere il pensiero critico, la pianificazione e il *problem solving* e di potenziare sia la loro immagine di sé sia la costruzione di reti positive tra pari, connotandosi così come delle risorse proattive capaci di agire all'interno della società.

In ultima analisi, gli stessi autori, analizzando gli interventi di *mentoring*, sostengono che questi ultimi sono effettivamente in grado di esercitare un impatto positivo sullo sviluppo dei giovani. A tal proposito, gli studenti che hanno ricoperto il ruolo di mentore affermano di sentirsi cresciuti e di aver affrontato in modo costruttivo nuove sfide, riportando inoltre maggiori livelli nella connessione e nell'autostima rispetto a coloro che non hanno preso parte al programma.

Dunque, le valutazioni effettuate da Curran e Wexler (2016) indicano che i programmi PYD basati sulla scuola incrementano il benessere, l'autostima e le capacità

decisionali dei partecipanti, incoraggiando la costruzione della fiducia sociale e l'adozione di comportamenti sani.

Concludendo è possibile affermare che, durante i periodi critici dello sviluppo come l'adolescenza, le influenze contestuali positive esercitate dalla famiglia, dalla comunità e dalla scuola possiedono l'importante potere di sostenere la crescita sana dei giovani, prendendosi cura del loro benessere.

L'integrazione dei programmi PYD nel curriculum scolastico potrebbe quindi simboleggiare un passo decisivo per le scuole di ampliare la loro missione e di indirizzarla verso il reale raggiungimento della prosperità dei giovani (Romera et al., 2020). Poiché questi ultimi interagiscono sempre di più con ambienti diversi da quello familiare, le opportunità di condizionare positivamente le risorse chiave dello sviluppo aumentano in modo sostanziale (Curran & Wexler, 2016). Proprio per tale ragione, il *Positive Youth Development* si concentra sui punti di forza e sui fattori protettivi e tenta di coinvolgere gli adolescenti in attività positive all'interno della scuola e della comunità, dando vita ad una vera e propria rete prosociale di adulti che si prendono a cuore la salute fisica ed emotiva dei giovani.

Capitolo 4

Il Social Emotional Learning tra teoria e pratica

4.1 Punto di incontro tra PYD e SEL

L'apprendimento socio-emotivo (SEL) viene definito come il processo di sviluppo delle fondamentali competenze sociali ed emotive nei bambini.

La programmazione SEL si fonda sulla convinzione che le diverse tipologie di comportamenti problematici sono causati dagli stessi o da simili fattori di rischio, e che un apprendimento stimolante e significativo deriva da relazioni di supporto. Poiché rafforzare i punti di forza degli studenti e prevenire le difficoltà si rivela maggiormente efficace quando si cerca di promuovere e incrementare le abilità sociali ed emotive dei bambini, risulta fondamentale il ruolo di un'educazione efficace, l'impegno degli studenti in attività positive sia dentro che fuori l'ambiente scolastico e un ampio coinvolgimento dei genitori e della comunità (CASEL, 2005).

Il *Social Emotional Learning* si riferisce alla capacità di comprendere, gestire ed esprimere i propri aspetti emotivi e sociali della vita. Gli interventi finalizzati allo sviluppo di tali competenze nella scuola promuovono al contempo il *Positive Youth Development*, migliorando quindi il benessere emotivo e il rendimento scolastico e riducendo i comportamenti a rischio (Gomez & Ang, 2007).

In altre parole, i programmi SEL possono essere considerati una forma di sviluppo delle risorse PYD. Infatti, essi incoraggiano il potenziamento dei punti di forza nei bambini che coincidono proprio con le risorse interpersonali PYD, tra cui le competenze sociali, i valori positivi, l'identità positiva e l'impegno nell'apprendimento. In linea con ciò, i cinque domini rappresentanti le competenze SEL, i quali verranno affrontati successivamente, si riflettono anche nei 15 obiettivi PYD identificati in precedenza (Taylor, Oberle, Durlak, & Weissberg, 2017).

Alcuni autori sostengono che i quadri teorici del PYD e SEL condividono una sostanziale sovrapposizione (figura 11). Concretamente, entrambi tentano di promuovere delle relazioni di sviluppo positive con adulti premurosi diversi dalle figure genitoriali, consentendo ai giovani di sentirsi sostenuti e di costruire delle abilità

fondamentali per regolare le emozioni all'interno di un ambiente sano, sicuro e di supporto.



Figura 11. Elementi in comune tra PYD e SEL (Spero, 2019).

In secondo luogo, essi includono pratiche appropriate per lo sviluppo dei soggetti, prendendo in considerazione i loro bisogni, competenze, interessi e stili di apprendimento. Inoltre, mirano alla definizione e al raggiungimento degli obiettivi personali, incoraggiando i bambini a pianificare, risolvere problemi, gestire il tempo e diventare gradualmente indipendenti. Sia il PYD che il SEL valorizzano le interazioni sociali con i coetanei, familiari e adulti significativi e li indirizzano a reagire e riconoscere le emozioni, risolvere i conflitti e sviluppare empatia verso gli altri. Coerentemente, i due approcci forniscono loro reali opportunità di incrementare l'etica, la morale e i valori personali insiti nel carattere. Infine, entrambi si svolgono in contesti di supporto, permettendo così ai bambini di acquisire fiducia, costrutto essenziale per la loro crescita (Spero, 2019).

Essi condividono quindi un'attenzione comune sulla costruzione delle competenze personali positive dei bambini, delle abilità sociali e degli atteggiamenti mediante il rafforzamento delle relazioni positive, dei supporti sociali e delle opportunità che li invitano a prosperare nel loro ambiente (Taylor et al., 2017).

È possibile affermare che da un lato, l'apprendimento socio-emotivo promuove la conoscenza, la responsabilità e la cura e, dall'altro, il *Positive Youth Development* sostiene la costruzione delle abilità di vita, la *leadership* e le relazioni. Entrambe le filosofie possono definirsi come pratiche di sviluppo giovanile che adottano un approccio globale con i giovani non solo per favorire l'apprendimento, ma anche per conseguire l'indipendenza e alcune fondamentali abilità che porteranno a questi ultimi dei benefici durante gli anni dell'infanzia e dell'età adulta (Spero, 2019).

4.2 I principi teorici alla base del Social Emotional Learning

Le condizioni di vita dei bambini sono cambiate molto rapidamente nel corso dell'ultimo secolo. Molte famiglie si ritrovano a far fronte a maggiori pressioni sociali ed economiche, le scuole e le comunità sono diventate più multiculturali e multilingue e i bambini sono esposti a un mondo sempre più complesso in cui, attraverso i media e le tecnologie, possiedono un accesso diretto e non mediato alle informazioni e ai contatti sociali. Dal momento che l'insieme di questi cambiamenti richiede una nuova enfasi sull'apprendimento di abilità come lavorare in gruppo, negoziare i diversi punti di vista, gestire lo stress e le proprie emozioni, dovrebbe essere necessario garantire ai bambini una scuola che non si concentri solamente sulla mera istruzione accademica, bensì anche sullo sviluppo di fattori cognitivi, personali e sociali, al fine di migliorare il loro benessere generale (Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullotta, 2015).

Infatti, a fronte delle attuali sfide economiche, ambientali e sociali che la società odierna si ritrova ad affrontare, la promozione di competenze "non accademiche" quali il pensiero critico, la collaborazione, la comunicazione e la risoluzione dei problemi, è considerata un aspetto cruciale per riuscire a destreggiarsi all'interno di una realtà assai complessa, conseguire i propri scopi e apportare un contributo significativo alla comunità (Schonert, 2019).

Pertanto, le famiglie, gli insegnanti e i membri della comunità perseguono l'obiettivo di crescere e educare bambini che siano consapevoli, responsabili, riflessivi e attenti (Weissberg et al., 2015). Soddisfare anzitutto i bisogni sociali ed emotivi degli studenti si rivela fondamentale in quanto ciò consente di aumentare conseguentemente la padronanza della disciplina, la motivazione ad apprendere, l'impegno e il successo nella scuola.

Dunque, negli ultimi anni, gli psicologi dell'educazione si sono focalizzati sullo studio di una serie di processi intrapersonali che portano a sviluppare un funzionamento socialmente competente, il quale contraddistingue il successo degli studenti. Tra questi processi è possibile riscontrare cognizioni e affetti associati all'elaborazione delle informazioni sociali, la motivazione, l'autoregolazione, l'efficacia comportamentale nei contesti sociali, il comportamento prosociale e le relazioni positive tra pari e tra

insegnante-studente. Gli studiosi, riconoscendo l'importanza del ruolo ricoperto da tali competenze per ottenere risultati positivi dello sviluppo, si sono sempre più concentrati sulla promozione dell'apprendimento socio-emotivo e sulle pratiche efficaci per attuarlo (Wentzel, 2019).

In linea con ciò, nel 1994 un gruppo di educatori e ricercatori si è riunito al *Fetzer Institute* per discutere circa le strategie efficaci per migliorare la competenza socio-emotiva degli studenti, il rendimento scolastico, la salute fisica e mentale e la cittadinanza. È stato proprio il Gruppo *Fetzer* ad aver introdotto il termine "apprendimento sociale ed emotivo", inteso come la struttura concettuale per promuovere la competenza sociale, emotiva e accademica dei bambini e per coordinare la programmazione scuola-famiglia-comunità indirizzata a raggiungere questi obiettivi educativi. Inoltre, esso ha lanciato anche il *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), ossia un'organizzazione con la missione di definire un SEL basato sull'evidenza all'interno del contesto scolastico (Weissberg et al., 2015).

A tal proposito, CASEL definisce l'apprendimento socio-emotivo come parte integrante dell'educazione e dello sviluppo umano. SEL è il processo mediante il quale tutti i giovani e gli adulti acquisiscono e applicano le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti, con lo scopo di sviluppare identità sane, gestire le emozioni, conseguire obiettivi personali e collettivi, dimostrare empatia nei confronti degli altri e instaurare relazioni di supporto (<https://casel.org/>).

Per tale ragione, le scuole dovrebbero valorizzare le competenze sociali ed emotive, in quanto esse ricoprono un ruolo essenziale per sviluppare capacità analitiche, comunicative e collaborative. Infatti, attraverso l'istruzione esplicita e approcci di apprendimento centrati sullo studente, tali competenze e abilità possono essere insegnate, praticate e applicate in molteplici situazioni quotidiane (Weissberg et al., 2015). Dunque, l'apprendimento socio-emotivo incrementa le competenze sociali ed emotive degli studenti predisponendo culture, climi e condizioni positive in classi e scuole sicure, attente e cooperative. Pertanto, le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti necessari per dimostrare la competenza socio-emotiva richiedono un'integrazione tra i sistemi affettivo, cognitivo e comportamentale. Può rivelarsi assai

utile classificare l'ampio costrutto della competenza socio-emotiva in due domini: quello delle competenze intrapersonali e interpersonali. Esempificando, le abilità intrapersonali (ad esempio, la definizione di obiettivi realistici, la mentalità positiva, l'autocontrollo, la regolazione delle emozioni e le strategie di *coping*) sono indispensabili per sviluppare un funzionamento globalmente efficace. Invece, le abilità interpersonali (ad esempio, l'ascolto, la comunicazione, la negoziazione e la risoluzione di problemi) sono fondamentali per interagire positivamente con gli altri (Domitrovich, Durlak, Staley, & Weissberg, 2017).

Coerentemente, Greenberg, Domitrovich, Weissberg e Durlak (2017) hanno evidenziato tre principali componenti delle abilità SEL, le quali sono strettamente interconnesse tra loro: *processi emotivi*, *abilità sociali e interpersonali* e *regolazione cognitiva*.

I *processi emotivi* comprendono tutte quelle abilità necessarie per gestire efficacemente le proprie emozioni e riconoscere quelle altrui. Alcuni esempi possono essere la conoscenza delle emozioni ossia la capacità di discriminarle e identificarle accuratamente; la regolazione delle emozioni; l'assunzione di prospettive e l'empatia. Mentre, le *abilità sociali e interpersonali* includono i comportamenti che supportano adulti e bambini ad interagire positivamente con gli altri. Infine, la *regolazione cognitiva* si riferisce ai processi mentali che aiutano i bambini a concentrarsi e a passare da un compito ad un altro, ascoltare, ricordare le istruzioni e inibire gli impulsi (ad esempio, flessibilità cognitiva, memoria di lavoro, funzione esecutiva).

In conclusione, numerose ricerche hanno dimostrato che la competenza socio-emotiva rappresenta sia un ottimo fattore promozionale correlato al successo nei compiti chiave dello sviluppo sia un fattore protettivo che consente di evitare il manifestarsi di comportamenti a rischio e di instaurare relazioni sane con adulti e coetanei. Inoltre, essa gioca un ruolo cruciale nel processo di cambiamento del comportamento, infatti, in numerosi studi si è evidenziato che tale competenza favoriva l'adozione di atteggiamenti volti a proporre soluzioni prosociali rispetto a quelle aggressive (Domitrovich et al., 2017).

Al fine di comprendere in maniera più approfondita l'apprendimento socio-emotivo e le diverse componenti che ne influenzano lo sviluppo, CASEL ha predisposto un efficace *framework* conosciuto come "la ruota CASEL" (figura 12). Tale struttura fornisce un importante fondamento affinché le comunità abbiano l'opportunità di poter utilizzare strategie SEL a seconda dei loro bisogni, punti di forza e culture. Essa nasce con l'obiettivo di promuovere conoscenze, abilità e atteggiamenti nelle cinque aree di competenza socio-emotiva e di stabilire ambienti di apprendimento equi, coordinando le pratiche in quattro contesti chiave che incoraggiano lo sviluppo sociale, emotivo e accademico degli studenti (<https://casel.org/>).

Come già esplicitato in precedenza, l'apprendimento socio-emotivo è il processo mediante il quale tutti i bambini e gli adulti acquisiscono e mettono in pratica le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti allo scopo di costruire identità sane, raggiungere i propri obiettivi, dimostrare empatia, gestire le emozioni e stabilire delle relazioni di supporto. Il SEL, attraverso la collaborazione tra scuola, famiglia e comunità, mira a potenziare l'equità e l'eccellenza educativa e a stabilire ambienti di apprendimento premurosi e significativi, consentendo ai soggetti di co-creare scuole fiorenti e contribuire alla creazione di comunità sicure, sane e giuste (<https://casel.org/>).

Proprio la creazione di comunità sane, grazie all'uso del SEL, potrebbe rientrare nel concetto di promozione della salute pubblica, in quanto il fine ultimo di quest'ultima risiede nel migliorare il benessere della popolazione. Ciò non comprende solamente la prevenzione delle malattie, dei disturbi o dei comportamenti problematici, ma anche la coltivazione di risultati positivi che innalzano significativamente la qualità della vita. In tal senso, l'apprendimento socio-emotivo può sostenere un approccio di salute pubblica per l'educazione. Innanzitutto, dal momento che i bambini trascorrono gran parte del loro tempo a scuola, essa costituisce il luogo ideale nel quale proporre loro degli interventi SEL. In secondo luogo, i programmi SEL fondati sulla scuola possono incrementare le competenze degli studenti, migliorare i loro risultati accademici e proteggerli da eventuali comportamenti rischiosi. Infine, gli interventi SEL universali potrebbero influenzare la salute pubblica, favorendo il benessere collettivo (Greenberg et al., 2017).

Gli interventi universali si inseriscono infatti all'interno degli approcci preventivi, i quali prevedono un insieme di strategie di prevenzione e di promozione delle competenze mirate a produrre dei benefici a tutti gli studenti. Essi si rivelano assai importanti per promuovere un approccio di salute pubblica poiché contribuiscono ad aumentare la capacità di adattamento e a sviluppare la resilienza all'interno di molteplici contesti come la scuola, la famiglia e la comunità. Inoltre, questi interventi si focalizzano prevalentemente su tre obiettivi: migliorare la struttura della scuola (ad esempio, le politiche e le regole organizzative); sostenere la qualità dell'insegnamento; e offrire curriculum SEL che siano in grado di incrementare la conoscenza e, allo stesso tempo, di insegnare abilità specifiche a tutti gli alunni.

Un ulteriore vantaggio degli interventi universali è riscontrabile nella diffusione dei loro effetti, i quali si espandono oltre il livello individuale e personale per abbracciare la cultura scolastica, la famiglia e il gruppo dei pari. In altre parole, un programma SEL universale può provocare effetti benefici e duraturi non solo promuovendo abilità sane negli studenti, ma anche cambiando le norme e gli atteggiamenti dell'intera popolazione, creando così un "ambiente sostenibile" (Greenberg et al., 2017).

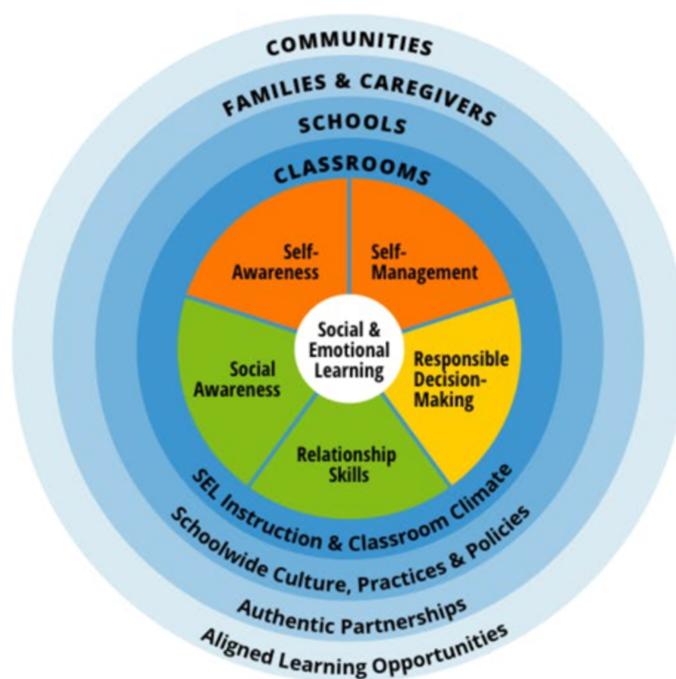


Figura 12. Framework CASEL (<https://casel.org/>)

In linea con ciò, al centro della “ruota CASEL” sono riscontrabili le cinque competenze sociali ed emotive promosse dai programmi universali SEL basati sulla scuola quali *autoconsapevolezza*, *autogestione*, *processo decisionale responsabile*, *abilità relazionali* e *consapevolezza sociale*.

Nello specifico, l'*autoconsapevolezza* si riferisce alla capacità di comprendere le proprie emozioni, pensieri, valori e obiettivi personali, cogliendo come questi ultimi sono in grado di influenzare i comportamenti nei diversi contesti di vita. Ciò comprende anche la valutazione accurata dei propri punti di forza e dei propri limiti, il possesso dell'autoefficacia e dell'ottimismo e un senso di fiducia e di scopo (Jones & Doolittle, 2017). Alcuni esempi possono essere: identificare le risorse personali e le proprie emozioni; dimostrare onestà e integrità; collegare sentimenti, valori e pensieri; esaminare i propri pregiudizi; sviluppare interessi e senso di scopo (<https://casel.org/>).

In secondo luogo, l'*autogestione* consiste nell'abilità di gestire le proprie emozioni, pensieri e comportamenti in diverse situazioni e di raggiungere obiettivi e aspirazioni prefissati. Essa include anche la capacità di ritardare la gratificazione, gestire lo stress, alimentare la motivazione, controllare gli impulsi e perseverare attraverso le sfide, al fine di conseguire scopi personali e educativi (Jones & Doolittle, 2017). Esemplificando, è possibile riscontrare la gestione delle proprie emozioni; l'identificazione e l'utilizzo di strategie di gestione dello stress; esibire autodisciplina e automotivazione; fissare obiettivi; utilizzare le capacità di pianificazione; e organizzare e dimostrare un'*agency* personale e collettiva (<https://casel.org/>).

Il *processo decisionale responsabile*, invece, risiede nel possesso di conoscenze, abilità e attitudini che portano a compiere scelte costruttive rispetto ad un comportamento personale e alle interazioni sociali. Tale competenza richiede la capacità di considerare gli standard etici, la sicurezza e le norme, valutando e prendendo in considerazione i benefici e le conseguenze delle proprie azioni per il benessere personale e collettivo (Jones & Doolittle, 2017). In quest'area rientrano l'apertura mentale; la formulazione di un'opinione ragionata dopo aver analizzato informazioni, dati e fatti; l'individuazione di possibili soluzioni; l'attuazione del pensiero critico; e la

riflessione sul proprio operato e sul proprio ruolo per incoraggiare il benessere personale, familiare e sociale (<https://casel.org/>).

In seguito, le *abilità relazionali* consentono ai soggetti di disporre di tutti gli strumenti utili per stabilire e mantenere un rapporto sano e gratificante e di esplorare i diversi contesti con individui differenti grazie alle capacità di comunicare efficacemente, ascoltare attivamente, cooperare, lavorare in gruppo e negoziare i conflitti in modo fruttuoso (Jones & Doolittle, 2017). Alcuni esempi di abilità relazionali possono essere: sviluppare relazioni positive; esercitarsi nel lavoro in *team* e nel *problem solving* collaborativo; resistere alla pressione sociale negativa; cercare e offrire aiuto quando necessario; e difendere i diritti degli altri (<https://casel.org/>).

Infine, la *consapevolezza sociale* implica la capacità di comprendere le prospettive altrui e di entrare in empatia con gli altri, compresi coloro che provengono da *background* e contesti diversi. Essa incorpora anche l'abilità di agire con compassione nei confronti delle altre persone, la comprensione delle norme sociali di comportamento e il riconoscimento delle risorse e dei supporti della famiglia, scuola e comunità (Jones & Doolittle, 2017). In tale competenza è possibile individuare: il riconoscimento dei punti di forza altrui; la dimostrazione di preoccupazione ed empatia circa i sentimenti degli altri; e comprendere ed esprimere gratitudine (<https://casel.org/>).

Stando a quanto detto, i bambini che saranno in grado di acquisire un alto livello di padronanza rispetto alle cinque competenze SEL riusciranno ad esercitare un controllo maggiore sui fattori esterni, agiranno sempre più in accordo con le credenze e i valori interiorizzati, si preoccuperanno per gli altri e prenderanno buone decisioni, assumendosi la responsabilità delle proprie scelte e comportamenti (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011).

Affinché tali competenze diventino quindi parte integrante della quotidiana *performance* sociale dei bambini, esse devono essere apprese, sostenute e valorizzate all'interno dei diversi contesti di vita. Infatti, includerle nell'identità di ciascun soggetto richiede la coordinazione di emozioni, cognizioni e comportamenti nel corso del tempo (Elias, Leverett, Duffell, Humphrey, Stepney, & Ferrito, 2015).

Poiché nel curriculum di apprendimento SEL si rivendica la particolare importanza rivestita dai partenariati scuola, famiglia e comunità, nel *framework* CASEL, come si evince dalla figura 12, le cinque competenze sono circondate da quattro contesti fondamentali per stabilire degli ambienti di apprendimento equi: la *comunità*, la *famiglia*, la *scuola* e la *classe* (<https://casel.org/>).

La *comunità* e le organizzazioni comunitarie forniscono ambienti sicuri per l'apprendimento e per lo sviluppo in generale in quanto possiedono una comprensione autentica circa i bisogni e le risorse della comunità stessa e detengono una rete di collegamenti con ulteriori supporti e servizi necessari per la scuola e le famiglie (<https://casel.org/>). Inoltre, i programmi comunitari, oltre a rafforzare l'impatto degli approcci scolastici, incoraggiano gli studenti a mettere in pratica le loro abilità sociali ed emotive in diversi contesti. Essi forniscono anche l'opportunità per i bambini di connettersi con adulti di supporto e coetanei nei programmi extrascolastici. Numerose ricerche hanno dimostrato che i programmi doposcuola che dedicano del tempo allo sviluppo socio-emotivo, possono migliorare significativamente le percezioni di sé degli studenti, il legame con la scuola, i comportamenti sociali positivi e i risultati accademici, riducendo al contempo i comportamenti problematici (Jones & Doolittle, 2017).

Il secondo contesto chiave è rappresentato dalla *famiglia* poiché essa funge da "primo insegnante" dei bambini, fornendo loro un'esperienza essenziale relativamente al loro sviluppo, cultura e bisogni di apprendimento. L'unione tra scuola e famiglia è in grado di dare vita a solide connessioni che rafforzano lo sviluppo sociale ed emotivo degli studenti. Quando le norme, i valori e le rappresentazioni culturali delle scuole riflettono le esperienze insite nell'ambito familiare e assumono processi decisionali condivisi, allora i programmi SEL riscontreranno una maggiore efficacia (<https://casel.org/>).

Le *scuole* costituiscono un ulteriore fattore essenziale per lo sviluppo delle competenze socio-emotive. In tal senso, un'integrazione efficace di SEL a livello scolastico implica la pianificazione, l'implementazione, la valutazione e il miglioramento continuo da parte di tutti i membri della scuola. Infatti, la promozione di un clima positivo e di una cultura scolastica sana richiede un impegno attivo da parte degli

studenti e degli adulti (<https://casel.org/>). Diversi studi suggeriscono che i contesti scolastici sani, attenti e solidali sono fondamentali per la promozione del successo scolastico degli alunni, della loro competenza e del loro benessere socio-emotivo (Schonert, 2019).

In linea con ciò, gli interventi adottati nelle scuole variano nei loro approcci finalizzati allo sviluppo della competenza socio-emotiva in quanto alcuni tentano di insegnare direttamente le competenze agli studenti, mentre altri cercano di creare un ambiente di apprendimento positivo che promuove indirettamente tale competenza. Questi ultimi si avvalgono di molteplici strategie, applicabili a livello scolastico, agendo innanzitutto sul miglioramento della qualità delle relazioni tra insegnanti, studenti e personale. A seguire, essi si concentrano sul potenziamento della sicurezza scolastica e delle norme relative al rispetto e ai valori civici positivi e, infine, sull'incremento delle pratiche di insegnamento incoraggiando ad esempio l'utilizzo dell'apprendimento cooperativo (Greenberg et al., 2017). In conclusione, è possibile affermare che climi e culture scolastiche sicure influenzano positivamente i risultati accademici, comportamentali e la salute mentale degli studenti (Weissberg et al., 2015).

Infine, la *classe* simboleggia quel luogo sicuro in cui vengono promosse, praticate e affinate le competenze socio-emotive di tutti gli studenti. D'altro canto, anche il ruolo degli insegnanti si rivela essere estremamente essenziale in questo perché, attraverso le loro interazioni interpersonali e didattiche con gli alunni, riescono a instillare in loro importanti abilità analitiche, collaborative e comunicative. In altre parole, i docenti, grazie all'attuazione di pratiche positive, possono sostenere emotivamente gli allievi, permettendo loro di sperimentare la propria voce, autonomia e padronanza in svariati ambiti. In tal modo, si crea un forte interesse nel processo educativo, si instaurano relazioni sane tra insegnante-studente e si promuove l'impegno degli stessi nell'apprendimento (Jones & Doolittle, 2017).

Tenendo presente questi quattro contesti chiave, nel momento in cui la scuola decide di adottare e attuare un intervento SEL, Jones e Doolittle (2017) sostengono che risulta essere estremamente importante prestare particolare attenzione anche alla coerenza tra il contenuto del programma e lo sviluppo degli alunni. In primo luogo, si

dovrebbero considerare i cambiamenti neurologici e fisici che caratterizzano la fase di sviluppo degli studenti in quanto essi definiscono quali competenze SEL necessitano di essere implementate in quel preciso arco temporale. Esemplicando, dalla prima infanzia all'infanzia media fino ad arrivare all'adolescenza si assiste ad un passaggio graduale della capacità di riconoscere e nominare le diverse emozioni. Infatti, poiché l'insieme delle competenze si amplia nel tempo, alcune competenze iniziali fungono come base per lo sviluppo di quelle successive.

In secondo luogo, le stesse autrici affermano che è altrettanto rilevante tenere in considerazione i diversi ambienti che gli studenti frequentano lungo la loro crescita. Durante gli anni prescolari, i bambini trascorrono gran parte del loro tempo a casa con la propria famiglia o a scuola con i loro insegnanti e compagni. Verso l'adolescenza, invece, la famiglia assume un ruolo meno centrale e i bambini sperimentano diverse attività in svariati contesti, come squadre sportive, *club*, case di amici. Infine, crescendo, il contesto dei pari si allarga ulteriormente fino a impegnare gran parte del loro tempo.

In un'ultima analisi, anche il metodo con il quale viene attuato l'intervento dovrebbe essere appropriato al livello di sviluppo degli alunni. In tal senso, nella scuola dell'infanzia i programmi basati sul gioco sembrano essere i più efficaci; durante l'età scolare l'insegnamento didattico con attività integrate in classe per promuovere le competenze SEL risulta essere l'approccio migliore e, infine, nell'adolescenza l'intervento dovrebbe considerare anche il punto di vista dei giovani e del loro bisogno di autonomia.

D'altra parte, le scuole potrebbero riscontrare alcuni limiti rispetto all'attuazione dei programmi SEL. Questi ultimi, talvolta, corrono il rischio di assumere le sembianze di brevi lezioni implementate durante una normale settimana didattica e vengono considerate "facilmente tralasciabili" allo scopo di adempiere all'urgenza dei contenuti accademici. In aggiunta, in molte scuole, le competenze SEL non vengono ritenute parte integrante della missione educativa e tendono a non seguire il graduale sviluppo di quelle contenutistiche. Le scuole, inoltre, sono solite a concentrare tali interventi solo all'interno della classe, senza considerare l'intera cultura educativa e gli altri spazi scolastici come le mense, il cortile, i bagni, i corridoi, etc. Un ulteriore limite è

rappresentato anche dalla limitata formazione degli insegnanti circa l'idoneità del metodo volto a promuovere le competenze SEL (Jones & Bouffard, 2012).

Pertanto, al fine di attuare un'implementazione efficace dell'apprendimento socio-emotivo, CASEL ha individuato alcune attività scolastiche utili a tale scopo (Greenberg et al., 2017; CASEL, 2013):

- Stabilire una visione SEL condivisa con tutte le figure interessate che dia la priorità alla piena integrazione SEL accanto all'apprendimento accademico di tutti gli studenti;
- Fornire uno sviluppo professionale continuo per costruire una solida consapevolezza SEL, migliorare la competenza socio-emotiva degli adulti e coltivare efficaci pratiche educative;
- Adottare programmi SEL basati sull'evidenza, i quali contribuiscono a stabilire una programmazione coordinata e un linguaggio comune;
- Creare strategie efficaci per comunicare costantemente con i genitori al fine di migliorare la competenza socio-emotiva dei bambini e l'adozione di un comportamento positivo;
- Stabilire una comunità di apprendimento tra il personale scolastico per incoraggiare la riflessione e l'uso dei dati per incrementare la pratica e i risultati degli studenti.

In linea con ciò, CASEL (2005) ha predisposto delle importanti linee guida che definiscono le caratteristiche di una programmazione SEL efficace. Secondo tali linee guida essa dovrebbe:

- Essere fondata sulla teoria e sulla ricerca circa lo sviluppo infantile;
- Insegnare ai bambini ad applicare le abilità SEL e i valori etici nella vita quotidiana, migliorando il loro comportamento sociale ed emotivo e sviluppando atteggiamenti rispettosi di sé e degli altri;
- Costruire un legame con la scuola tramite pratiche scolastiche attente e coinvolgenti, utilizzando differenti metodi di insegnamento che incoraggiano

la cura, la responsabilità, l'impegno e favoriscono il senso di sicurezza emotiva degli studenti;

- Fornire un'istruzione adeguata allo sviluppo, definendo gli obiettivi di apprendimento;
- Sostenere la scuola nel coordinare e unificare i programmi che spesso appaiono frammentati come ad esempio i programmi di sviluppo giovanile positivo, di *service learning* e di cittadinanza;
- Migliorare il rendimento scolastico e prestare attenzione alle dimensioni affettive e sociali dell'apprendimento, promuovendo approcci di *problem solving* e *cooperative learning*;
- Coinvolgere le famiglie e le comunità nell'applicare le abilità e gli atteggiamenti SEL;
- Incorporare una valutazione e un miglioramento continuo mediante una valutazione iniziale dei bisogni, al fine di renderli coerenti con gli obiettivi dei programmi SEL e di proporre una valutazione finale per raccogliere dati mirati a misurare i progressi e a operare dei perfezionamenti.

Oltre a delineare gli elementi essenziali necessari per riuscire ad applicare una programmazione SEL efficace, Schonert-Reichl (2017) delinea tre componenti principali distinte e interconnesse tra loro che influenzano l'apprendimento socio-emotivo, ossia: il *contesto di apprendimento*, il *SEL degli studenti* e il *SEL degli insegnanti*.

In primo luogo, risulta importante sottolineare nuovamente che lo sviluppo delle competenze socio-emotive e gli interventi correlati dovrebbero avvenire in un ambiente sicuro, attento, solidale e partecipativo. Si tratta quindi di creare un *contesto di apprendimento* che consente agli alunni di applicare le abilità, sostenendo costantemente il loro sviluppo. Esso comprende fattori quali gli stili di comunicazione, le strutture e le regole della classe, il clima organizzativo della scuola, l'impegno per il successo accademico e il coinvolgimento dei genitori e della comunità.

Il *SEL degli studenti*, invece, comprende i processi attraverso i quali i soggetti acquisiscono e mettono in pratica le conoscenze, atteggiamenti e abilità, al fine di

comprendere e gestire le loro emozioni, dimostrare empatia nei confronti altrui, stabilire e raggiungere obiettivi positivi e instaurare relazioni sane.

Infine, anche la *competenza e il benessere socio-emotivo degli insegnanti* influenzano fortemente il contesto di apprendimento e le abilità degli alunni. A tal proposito, alcuni studi suggeriscono che la qualità delle relazioni insegnante-studente, la gestione della classe e l'implementazione efficace dei programmi SEL rappresentano tutti fattori che mediano i risultati degli studenti. Infatti, i bambini che si sentono a proprio agio con i loro insegnanti e coetanei sono maggiormente predisposti a confrontarsi con attività impegnative e a persistere in compiti di apprendimento complessi. Perciò, i docenti che interagiscono positivamente con i bambini convalidano le loro esperienze emotive e favoriscono l'incremento di un senso di sicurezza che supporta l'impegno attivo in classe. Contrariamente, quando gli insegnanti non riescono a gestire efficacemente le richieste sociali ed emotive degli alunni, questi ultimi dimostrano un rendimento inferiore e sperimentano l'antipatia per la scuola, sviluppando così una scarsa partecipazione e una minore cooperazione (Jones & Bouffard, 2012).

Per tale ragione, risulta necessario ottimizzare la preparazione degli insegnanti e la loro capacità di promuovere le competenze socio-emotive nei loro studenti, attraverso una formazione che sia in grado di guidarli ad interagire positivamente con gli studenti e a reagire in modo efficace alle sfide emotive e sociali. Inoltre, alcuni studi suggeriscono che le abilità SEL degli adulti influenzano significativamente quelle degli studenti. Infatti, le competenze socio-emotive degli insegnanti stabiliscono un ciclo di *feedback* che, se positivo, si traduce in risultati migliori per gli alunni. Oltre a ciò, gli insegnanti necessitano di coltivare e mettere in atto tali abilità anche nella pratica scolastica quotidiana mediante la creazione di vere e proprie culture organizzative che incoraggiano la discussione e la riflessione continua. In tal modo, si potrà creare una collaborazione vantaggiosa tra docenti, portando questi ultimi ad una maggiore autoefficacia e ad un miglioramento della didattica (Jones & Bouffard, 2012).

Dunque, il contesto di apprendimento, il SEL degli insegnanti e degli studenti unitamente danno origine alla cultura scolastica, la quale è caratterizzata da valori, norme e aspettative della scuola (Jones & Bouffard, 2012).

Oltre alle tre componenti, è possibile individuare altri fattori che sono in grado di determinare il grado di efficacia dei programmi SEL. Infatti, Durlak e colleghi (2011) hanno individuato quattro elementi rappresentati dall'acronimo SAFE, ossia: insieme coordinato di attività in sequenza per favorire lo sviluppo delle competenze (*sequenziato*); forme attive di apprendimento per supportare gli studenti a padroneggiare le nuove competenze (*attivo*); programmi che enfatizzano intenzionalmente lo sviluppo delle competenze SEL (*focalizzato*); interventi che si concentrano esplicitamente su abilità socio-emotive specifiche (*esplicito*).

Dunque, l'efficacia di un programma comporta l'effettivo conseguimento degli obiettivi precedentemente stabiliti. Nello specifico, i risultati che gli interventi SEL auspicano di raggiungere sono rappresentati da un lato, dalle cinque competenze SEL fondamentali e, dall'altro, dal miglioramento degli atteggiamenti e delle convinzioni degli studenti su se stessi, gli altri e la scuola (figura 13). Questi ultimi, a loro volta, costruiscono una solida base per un maggior grado di adattamento e rendimento accademico che si rispecchia in comportamenti sociali più positivi e relazioni tra pari più solide e sane, meno problemi di condotta e un minor grado di disagio emotivo (CASEL, 2013).



Figura 13. Risultati associati a programmi SEL efficaci (CASEL, 2013).

Proprio perché le competenze SEL sono necessarie per riuscire ad ottenere un funzionamento efficace nella vita, esse possono essere insegnate all'interno del

contesto scolastico. Concretamente, alcuni programmi SEL insegnano direttamente le abilità socio-emotive; altri, invece, possiedono delle componenti curricolari e didattiche specifiche che mirano a promuovere ambienti di apprendimento sicuri, attenti e partecipativi, costruendo così un solido attaccamento tra gli studenti e la scuola e una forte motivazione ad apprendere. Infine, alcuni approcci SEL si concentrano sull'applicazione di pratiche positive da parte dell'insegnante e sulla creazione di interazioni costruttive tra insegnante-studente (CASEL, 2013).

In linea con ciò, quando gli interventi SEL vengono implementati con qualità e fedeltà producono dei significativi effetti a breve e a lungo termine (Jones & Doolittle, 2017). Indubbiamente, la padronanza nelle cinque competenze SEL comporta alcuni risultati a breve termine, tra cui un maggiore livello di autoefficacia, persistenza e fiducia, un più alto attaccamento, impegno e coinvolgimento nella scuola, un aumento nella manifestazione di comportamenti prosociali e, di conseguenza, una minore possibilità di assumere comportamenti rischiosi. In altre parole, gli studenti imparano a conoscere meglio se stessi e a gestire le proprie emozioni, sviluppando degli atteggiamenti più positivi verso di sé e considerano le prospettive degli altri, relazionandosi più efficacemente con loro (Weissberg, 2015).

D'altra parte, aver sviluppato una maggiore competenza socio-emotiva, può comportare, a lungo termine, un considerevole aumento della possibilità di ottenere una preparazione efficace per la scuola secondaria di secondo grado, di instaurare delle relazioni positive con la famiglia e i coetanei, di sviluppare un forte senso di cittadinanza impegnata e di conseguire livelli sempre maggiori di benessere (Jones & Doolittle, 2017).

A tal proposito, Jones, McGarrah e Kahn (2019) sostengono che l'apprendimento degli studenti aumenta quando essi imparano a concentrare la loro attenzione, gestire le emozioni negative e perseverare di fronte alle difficoltà. Inoltre, i bambini con forti abilità sociali conoscono i loro punti di forza, sviluppano una visione ottimistica del futuro, possiedono un forte senso di responsabilità e di rispetto verso gli altri, apportando un contributo costruttivo alle loro famiglie e alla comunità (CASEL, 2005).

Al fine di esplicitare al meglio l'effettiva efficacia dei programmi SEL e il reale conseguimento degli effetti a breve e a lungo termine, risulta interessante approfondire

la prima meta-analisi, condotta da Durlak e colleghi (2011), mirata a promuovere lo sviluppo sociale ed emotivo degli studenti.

Essa sintetizza i risultati degli studi di 213 programmi SEL universali nelle scuole, esplorando i risultati ottenuti rispetto alle abilità sociali e emotive (identificazione delle emozioni, definizione di obiettivi, risoluzione di problemi, presa di decisioni...); agli atteggiamenti verso se stessi e gli altri (percezione di sé, legame con la scuola, credenze convenzionali...); al comportamento sociale positivo (andare d'accordo con gli altri, cooperare, comportamenti adottabili in situazioni ipotetiche...); al rendimento scolastico e al disagio emotivo (Durlak et al., 2011).

Coerentemente, i risultati hanno indicato che, rispetto ai gruppi di controllo, gli studenti hanno dimostrato migliori abilità SEL, atteggiamenti e comportamenti sociali positivi, un rendimento accademico migliore e inferiori livelli di disagio emotivo. Inoltre, è stato riscontrato che gli insegnanti hanno condotto efficacemente i programmi SEL attuati, suggerendo dunque che tali interventi possono essere facilmente incorporati nelle pratiche educative di *routine*, senza richiedere continuamente il supporto di personale esterno specializzato. Infine, l'efficacia dei programmi è stata dovuta anche all'applicazione dei costrutti indicati dall'acronimo SAFE (Durlak et al., 2011).

In linea con ciò, si rivela assai utile considerare un'ulteriore meta-analisi di 82 programmi SEL universali, condotta da Taylor e colleghi (2017), la quale rappresenta un'estensione della precedente revisione di Durlak e colleghi.

L'attuale studio valuta se gli interventi SEL, incoraggianti lo sviluppo delle risorse socio-emotive mediante l'attuazione di programmi scolastici, producono effetti significativi al *follow-up* (6 mesi o più al termine dell'intervento) rispetto a molteplici indicatori positivi e negativi del benessere. In particolare, ogni programma per essere incluso avrebbe dovuto riguardare almeno uno dei cinque domini di competenza SEL. La maggior parte di questi ha tentato di promuovere tali abilità attraverso una serie di lezioni di gruppo strutturate. Alcuni, invece, hanno incorporato lo sviluppo delle competenze come parte della regolare pratica didattica e, infine, una minoranza ha ampliato l'intervento in classe con elementi aggiuntivi come azioni per migliorare il clima scolastico o coinvolgendo i genitori.

I risultati del *follow-up* dimostrano che l'apprendimento socio-emotivo migliora considerevolmente lo sviluppo positivo dei giovani, portando ad un incremento delle abilità, degli atteggiamenti positivi, del comportamento prosociale e del rendimento scolastico. È emerso, inoltre, che tali programmi sono stati anche in grado di ricoprire il ruolo di fattore protettivo nei confronti dello sviluppo di comportamenti rischiosi. Dunque, è possibile affermare che il miglioramento dello sviluppo delle risorse può avere sia un impatto promozionale che preventivo (Taylor et al., 2017).

In conclusione, entrambe le meta-analisi testimoniano che i programmi SEL producono benefici positivi per gli studenti rispetto a risultati comportamentali, attitudinali, emotivi e accademici, i quali sono evidenti sia nell'immediato che durante i diversi periodi di *follow-up* (Taylor et al., 2017).

A tal proposito, sono molteplici gli interventi SEL che consentono di raggiungere tali risultati mediante la costruzione di abilità emotive. Un particolare esempio può essere costituito dal programma PATHS, il quale è stato progettato per aumentare la competenza socio-emotiva, prevenire l'aggressività, migliorare le capacità di pensiero critico e il clima della classe. PATHS sostiene che la competenza sociale si raggiunge mediante una rete collaborativa di sistemi emotivi, comportamentali e cognitivi. A quel punto, le risposte emotive cominceranno ad essere verbalizzate ed elaborate a livello cognitivo e, in questo modo, l'individuo riuscirà intenzionalmente a controllare il proprio comportamento. Tale progetto ha dimostrato di migliorare il vocabolario dei sentimenti dei bambini e la loro comprensione rispetto alle emozioni proprie e altrui, di aumentare il controllo inibitorio e di ridurre le problematiche comportamentali (Brackett & Rivers, 2014).

Un ulteriore programma che integra i bisogni sociali, emotivi e accademici dei bambini è l'approccio *Responsive Classroom* (RC). Esso promuove alcune efficaci pratiche di classe come l'incontro mattutino in cui i bambini e gli insegnanti si salutano, condividono le notizie del giorno e si preparano per la giornata successiva oppure l'utilizzo di strategie collaborative mirate alla risoluzione dei problemi e guidate dall'insegnante (ad esempio, i giochi di ruolo). L'unione di questi due aspetti risiede nella creazione di un ambiente stimolante, nella costruzione di abilità sociali e nell'attuazione

dell'apprendimento socio-emotivo. Numerosi studi infatti hanno suggerito che l'adozione di RC ha portato gli studenti ad apprezzare maggiormente la scuola, a manifestare sentimenti più positivi verso l'apprendimento, i loro insegnanti e i loro compagni e a riscontrare un incremento delle abilità prosociali (Brackett & Rivers, 2014).

Analogamente, il programma di lettura, scrittura, rispetto e risoluzione (4Rs) invita gli insegnanti a adottare un curriculum fondato sull'alfabetizzazione che include lezioni sulla risoluzione dei conflitti, differenza culturale e cooperazione. Esso è stato ideato per combinare specifiche tecniche di costruzione delle abilità e per modellare norme sociali positive. 4Rs esercita un impatto significativo sul clima sociale ed emotivo della classe, dà origine a interazioni insegnante-studente ricche di calore e supporto e conferisce particolare importanza ai bisogni degli alunni. Infatti, dopo due anni di implementazione di 4Rs, i bambini si sono dimostrati più socialmente competenti, attenti e meno aggressivi rispetto ai loro coetanei nelle classi di confronto (Brackett & Rivers, 2014).

Infine, un altro programma SEL basato sull'evidenza è costituito dal COPE-R, progettato per insegnare empatia, resilienza e abilità prosociali ai bambini dai quattro agli otto anni. COPE-R comprende diverse attività, riferite a situazioni particolari o ipotetiche, rispetto a costrutti come la cura degli altri, comunicazione aperta, comportamenti rispettosi, condivisione ed empatia. Al termine del programma, i genitori hanno notato differenze positive nei loro figli, tra cui un aumento del comportamento cooperativo e prosociale e un miglioramento delle capacità di comunicazione (Kern & Wehmeyer, 2021).

Sebbene i programmi sopracitati siano diversi tra loro, essi tentano di garantire che tutti gli studenti abbiano la reale possibilità di sviluppare le competenze SEL, al fine di massimizzare il loro pieno potenziale a livello accademico, sociale ed emotivo (Brackett & Rivers, 2014).

4.3 L'approccio RULER

All'origine della concretizzazione dell'apprendimento socio-emotivo risiede l'esperienza emotiva in quanto essa, oltre a ricoprire un ruolo fondamentale nell'educazione dei bambini, coinvolge anche molteplici processi, i quali abbracciano domini fisiologici, cognitivi e sociali. Poiché il successo sociale è spesso associato al modo in cui i soggetti pensano, usano e gestiscono le emozioni nei diversi contesti, l'esperienza emotiva risulta essere assai importante per il modo in cui essi si relazionano tra loro (Brackett, Bailey, Hoffmann, & Simmons, 2019).

Come illustrato in precedenza, la programmazione SEL si traduce in cambiamenti significativi nelle competenze sociali, emotive e accademiche. Per tale ragione, si rivela interessante introdurre nella scuola una nuova alleanza fra intelligenza razionale e intelligenza emotiva, ossia quell'intelligenza che permette agli individui di comprendere gli stati emozionali propri e altrui. Le emozioni infatti esercitano un impatto significativo sull'attenzione, memoria, apprendimento, processo decisionale e creatività, influenzando il benessere fisico e mentale degli individui (Brackett & Rivers, 2014).

Proprio in questo senso l'approccio RULER sottolinea la necessità di insegnare ai bambini le conoscenze e le abilità associate alle emozioni. RULER, infatti, rappresenta l'acronimo di *Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing and Regulating emotion*, e sollecita, appunto, a riconoscere le emozioni in se stessi e negli altri, a comprenderne le cause e le conseguenze, a definirle mediante un vocabolario più ampio e a esprimerle in modo appropriato (urly.it/3hhh7). Oltre a ciò, RULER include anche una serie di pratiche e *routine* progettate per migliorare il clima della classe e della scuola. Perciò, il RULER viene caratterizzato come un approccio, inteso come un insieme di linee guida, principi e pratiche per implementare l'apprendimento socio-emotivo, piuttosto che come un semplice programma basato su una serie di attività pianificate (Brackett et al., 2019).

Tale approccio trova i suoi fondamenti sia nel modello di realizzazione dell'alfabetizzazione emotiva sia nella teoria dei sistemi ecologici (Bronfenbrenner, 1979). RULER si avvale di quest'ultima teoria, caratterizzata dalle connessioni tra relazioni, contesti e risultati di sviluppo, al fine di spiegare che l'attuazione del RULER

esercita un impatto sulle persone (insegnanti e studenti) all'interno di specifici contesti (scuola e classe) e in un tempo preciso (fasi di implementazione). In altre parole, quando gli adulti e i bambini utilizzano le componenti di RULER e praticano le conseguenti abilità nelle interazioni quotidiane, allora tutte le parti interessate ne trarranno beneficio, migliorando così il clima emotivo nelle classi, nelle scuole, nelle case e nella comunità (Nathanson, Rivers, Flynn, & Brackett, 2016).

D'altra parte, il modello dell'alfabetizzazione emotiva sostiene che l'acquisizione e la valorizzazione della conoscenza e delle cinque abilità RULER (riconoscere, comprendere, etichettare, esprimere e regolare le emozioni) sono cruciali per lo sviluppo dei bambini, per l'impegno e per il conseguimento di buoni risultati accademici (Brackett & Rivers, 2014). A tal proposito, Brackett e Rivers (2014) sostengono che tale modello sia una conseguenza della teoria dell'intelligenza emotiva, la quale presuppone che la capacità di ragionare sulle emozioni e di saperle utilizzare al meglio migliora significativamente il pensiero, la risoluzione dei problemi, le relazioni e la crescita personale. Infatti, gli individui con un'intelligenza emotiva più elevata tendono ad avere risultati migliori a scuola, migliori relazioni, risolvere i conflitti in modo più costruttivo e ad impegnarsi meno frequentemente in comportamenti rischiosi. Se l'intelligenza emotiva si riferisce alla capacità stabile di un individuo di ragionare con e sulle informazioni relative alle emozioni, l'alfabetizzazione emotiva invece si focalizza sugli aspetti flessibili delle informazioni relative alle emozioni, conoscenze e strategie che si acquisiscono attraverso l'esperienza e l'istruzione formale. Dunque, quest'ultima potrebbe essere considerata come il risultato derivante dall'acquisizione e dall'utilizzo delle abilità emotive essenziali.

Dal momento che le abilità legate alle emozioni emergono durante l'infanzia, crescono in età prescolare, continuano a svilupparsi negli anni scolastici e sono strettamente connesse all'aumento delle capacità cognitive nel corso della vita, l'alfabetizzazione emotiva consente di adattare le lezioni all'età, allo scopo di far corrispondere i livelli di sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo alle abilità da incrementare.

Concretamente, l'alfabetizzazione emotiva si sviluppa mediante (Brackett & Rivers, 2014):

- un riconoscimento del significato delle emozioni nell'apprendimento e nelle relazioni;
- l'acquisizione di conoscenze e abilità emotive;
- la creazione di ambienti sicuri e di supporto finalizzati a praticare efficacemente le abilità RULER;
- una frequente esposizione a adulti e coetanei che esprimono in modo costruttivo le loro emozioni e abilità;
- opportunità costanti che consentono di attuare le abilità RULER apprese nelle interazioni sociali.

Come già anticipato, l'acronimo RULER simboleggia ciascuna delle cinque abilità dell'alfabetizzazione emotiva. Nello specifico, la prima abilità *riconoscere l'emozione* consiste nella percezione accurata delle emozioni e nella capacità di rilevare un cambiamento nei propri pensieri, nel linguaggio del corpo, nell'espressione facciale o nella voce di un altro individuo. Coloro che riconoscono gli spunti emotivi propri e altrui sono in grado di modificare il proprio comportamento e rispondere in modi definiti "socialmente appropriati" (Brackett et al., 2019).

La *comprensione dell'emozione* si riferisce alla conoscenza delle cause delle emozioni e come queste ultime influenzano i propri pensieri, decisioni e comportamenti. Tale abilità consente agli studenti di interpretare più facilmente le situazioni e di provare maggiore empatia nei confronti degli altri (Brackett & Rivers, 2014).

Invece, *etichettare l'emozione* comprende le connessioni tra un'esperienza emotiva e i termini specifici per descriverla. Nominare in modo preciso le emozioni aiuta i bambini a sviluppare una maggiore comprensione di sé, comunicare efficacemente, riducendo le possibili incomprensioni nelle interazioni sociali. Esemplicando, gli studenti con un "vocabolario delle emozioni" più ampio sono in grado di distinguere tra emozioni correlate come piacere, felicità ed euforia oppure come irritato, infastidito, arrabbiato e infuriato (Brackett & Rivers, 2014).

L'abilità di *esprimere le emozioni* comporta la conoscenza del modo e del momento in cui manifestare le diverse emozioni, con persone differenti e in svariati contesti e situazioni (Brackett et al., 2019).

Infine, *regolare le emozioni* prevede l'insieme delle strategie utilizzate per gestire i pensieri, sentimenti e comportamenti riferiti ad un'esperienza emotiva. Essa consiste anche nel monitoraggio e nella modifica delle reazioni emotive al fine di raggiungere obiettivi personali e professionali. Risulta importante specificare che regolare le emozioni non implica ignorare le emozioni "scomode", bensì imparare ad accettarle e gestirle nel modo migliore possibile. In particolare, le emozioni possono essere ridotte (la frustrazione verso qualcuno può essere diminuita), prevenute (l'ansia per un compito può essere evitata), mantenute (la tranquillità può essere preservata), migliorate (la gioia può aumentare quando, ad esempio, si condividono notizie importanti) e avviate (la motivazione può essere generata per incoraggiare un gruppo) (Brackett & Rivers, 2014; Brackett et al., 2019).

4.3.1 L'attuazione dell'approccio RULER e le sue principali componenti

L'attuazione dell'approccio RULER, oltre ad influenzare lo sviluppo delle abilità di alfabetizzazione emotiva, produce dei cambiamenti positivi all'interno delle comunità scolastiche e familiari. Nello specifico, Brackett e Rivers (2014) affermano che l'implementazione iniziale di RULER si estende generalmente per un periodo di circa due anni. Gli stessi autori hanno dunque individuato alcune fasi di azione riferite al primo anno di attuazione dell'approccio. Innanzitutto, la scuola dovrebbe assicurarsi l'impegno delle parti interessate, tra cui gli insegnanti, il personale di supporto (consulenti scolastici, psicologi...), amministratori e il consiglio scolastico, al fine di renderli partecipi circa le basi teoriche, i principi, gli obiettivi e le pratiche dell'approccio. La fase seguente prevede la formazione degli insegnanti, da parte di esperti RULER, in cui imparano come le emozioni influenzano l'apprendimento, le relazioni e la salute. In tal modo, i docenti hanno la possibilità di imparare e usare anticipatamente i costrutti e gli strumenti dell'alfabetizzazione emotiva per poi insegnarli ai loro studenti. RULER include anche una formazione per i membri della famiglia su come sviluppare e applicare ciascuna delle

competenze RULER nel quotidiano, allo scopo di promuovere relazioni sane, un maggiore legame tra i membri della famiglia e il benessere (figura 14).

Dunque, RULER integra l'insegnamento dell'alfabetizzazione emotiva nel curriculum accademico e fornisce l'opportunità agli studenti, agli insegnanti e al personale scolastico di applicarlo sia nella classe che nel sistema scuola.

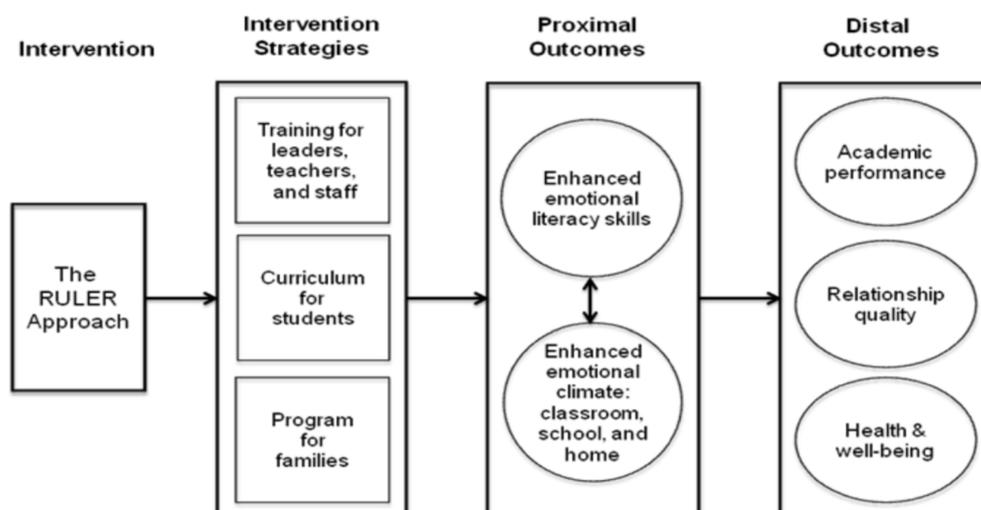


Figura 14. L'implementazione dell'approccio RULER e i risultati ad esso connessi (Brackett & Rivers, 2014).

In linea con ciò, l'attuazione di RULER mira ad ottenere dei risultati prossimali e distali. I primi, che simboleggiano le basi per quelli distali, si riferiscono al miglioramento delle competenze emotive degli studenti e degli insegnanti e del clima emotivo in diversi contesti, tra cui la classe, la scuola e a casa. Tali risultati si rafforzano reciprocamente in modo che lo sviluppo delle abilità individuali incrementi la qualità emotiva in ogni ambiente e viceversa. I secondi, invece, sono costituiti dal rendimento scolastico, dalla qualità delle relazioni e dalla salute e benessere.

Tra questi risultati è possibile individuare alcune variabili che possono influenzare l'esito effettivo, ossia l'impegno degli studenti, il processo decisionale e la capacità di risolvere problemi (Brackett & Rivers, 2014).

Al fine di implementare efficacemente l'approccio RULER, si possono individuare delle componenti fondamentali, ovvero degli "strumenti di ancoraggio" progettati

appositamente per insegnare competenze specifiche, costruire un clima scolastico positivo e promuovere un linguaggio comune tra studenti, educatori e famiglie (Brackett et al., 2019).

Il primo tra questi è rappresentato dal *Contratto* (o Carta), un documento avente l'obiettivo di creare un clima emotivamente sicuro in tutti gli ambienti (classe, scuola, casa). Nella sua costruzione coinvolge diversi processi sociali e crea un senso di responsabilità condiviso. Infatti, esplorando le differenti domande, i bambini si impegnano in conversazioni sui loro bisogni, valori e desideri per la scuola, classe, comunità o famiglia (ad esempio, "Come vogliamo sentirci?"). Grazie all'utilizzo quotidiano del *Contratto*, gli studenti sono incoraggiati a sviluppare una consapevolezza circa le emozioni altrui e a lavorare in modo collaborativo per definire gli accordi comuni. Dunque, è proprio questo processo di costruire, vivere e rivedere costantemente la *Carta* che concede loro la possibilità di incrementare le abilità emotive come, ad esempio, la consapevolezza di sé e sociale, l'autogestione, le abilità relazioni e il processo decisionale responsabile (Brackett et al., 2019).

Il secondo strumento, invece, è denominato *Mood Meter* e raffigura un grafico cartesiano in cui sull'asse delle ascisse (x) viene posto lo stato del proprio umore e sull'asse delle ordinate (y) l'energia che si sente di possedere (figura 15).



Figura 15. Mood Meter, uno degli strumenti di ancoraggio del RULER.

Talvolta, la natura spesso astratta delle emozioni e dei sentimenti rende difficoltoso l'insegnamento delle abilità socio-emotive e, per tale ragione, questo strumento, attraverso un oggetto visivo che può essere facilmente manipolato, consente ai bambini di esplorare e sviluppare concretamente le abilità emotive. Nella pratica, ogni giorno, insegnanti e studenti collocano i propri nomi all'interno del quadrante che meglio rappresenta il proprio stato emotivo. Con queste semplici azioni, i bambini sviluppano le cinque abilità RULER: esplorano e riflettono sul quadrante in cui si trovano (*riconoscere le emozioni*); su ciò che causa tale stato emotivo (*comprendere le emozioni*); attribuiscono un nome ai loro sentimenti (*etichettare le emozioni*); riflettono sul modo in cui stanno esprimendo le emozioni (*esprimere le emozioni*); e ragionano su quali strategie di regolazione delle emozioni useranno per riuscire a gestire i loro sentimenti (*regolare le emozioni*).

In questo modo, oltre a gestire costruttivamente le emozioni, la probabilità di prevenire i litigi in classe e situazioni di ansia aumenta, apportando così dei veri e propri benefici nell'insegnamento, nelle capacità di apprendimento e nella possibilità di riuscire a far emergere al meglio il potenziale di ogni studente (Brackett et al., 2019).

Il *Blueprint* costituisce il terzo strumento di ancoraggio finalizzato a promuovere l'empatia e la risoluzione dei conflitti. Esso è guidato da una serie di domande, fondate sulle abilità RULER, che richiedono agli studenti e agli educatori di riflettere e analizzare le cause e le conseguenze delle emozioni e dei comportamenti propri e altrui. Pertanto, il *Blueprint* mira a costruire la consapevolezza di sé nel momento in cui i bambini sono invitati a riflettere circa le emozioni e il loro comportamento tenuto durante un conflitto. Esso sostiene, inoltre, gli studenti nell'aumentare la propria consapevolezza sociale grazie al confronto collettivo sulla potenziale risposta emotiva e sul comportamento di un compagno durante il conflitto. Tale strumento consente loro di mettere in atto il processo decisionale responsabile in quanto i bambini considerano sia le conseguenze delle varie azioni sia il benessere proprio e altrui. Infine, include un passaggio assai importante che è rappresentato dalla ricerca di una modalità più efficace da adottare per rispondere al meglio al conflitto (Brackett et al., 2019).

Il *Meta-momento* è un ulteriore strumento basato sulla regolazione delle emozioni di cui si avvale l'approccio RULER. Esso sostiene gli studenti a impiegare la loro attenzione e a far notare i loro cambiamenti a livello cognitivo, fisico e comportamentale; a inibire la loro risposta grazie alla pausa e ad un esercizio di respirazione; ad attivare un'immagine del loro "sé migliore" in cui si tenta di visualizzare la persona che aspirano ad essere; e a selezionare e utilizzare una strategia costruttiva per regolare le loro risposte emotive. Questi quattro passaggi aiutano i bambini a rispondere a emozioni e a situazioni difficili, semplificando così un processo altrimenti complesso (Brackett et al., 2019). Esemplicando, in risposta ad un commento offensivo fatto ad un compagno, uno studente che si prende un *Meta-momento* riuscirebbe a riconoscere di essersi sentito ferito, farebbe un respiro profondo, penserebbe a cosa farebbe il suo "sé migliore" se si trovasse in questa situazione e chiederebbe all'amico se possono avere una conversazione sul commento ricevuto (Nathanson et al., 2016).

Per ottenere un'attuazione dell'approccio RULER sempre più efficace, dopo aver incorporato gli strumenti di ancoraggio, si prosegue con l'applicazione del *Curriculum Feeling Words*. Esso comprende molteplici unità che si focalizzano sull'esplorazione di un ampio vocabolario di emozioni da integrare nella quotidiana pratica didattica. All'interno di questo vocabolario si possono riscontrare parole, coerenti con i bisogni fondamentali degli studenti circa le emozioni di base, quelle più complesse e altri termini che descrivono stati motivazionali. Possedere un vocabolario ampio delle emozioni permette agli studenti di diventare consapevoli circa i propri e altrui stati d'animo, comunicare al meglio le emozioni e regolare il proprio comportamento (Brackett & Rivers, 2014).

In tal senso, le unità del *Curriculum Feeling Words*, grazie all'utilizzo di storie personali dell'insegnante, della famiglia, dei coetanei e di libri di racconti, perseguono l'obiettivo di far acquisire ai bambini alcune strategie utili per autoregolare le loro emozioni mediante esercizi di pensiero critico e risoluzione di problemi sociali (Brackett et al., 2019).

4.3.2 Evidenze e risultati dell'approccio RULER

L'approccio RULER è stato progettato per modificare la qualità delle interazioni sociali in classe, rendendo il clima maggiormente solidale, partecipativo e coinvolgente. Numerose ricerche suggeriscono infatti che l'implementazione di RULER promuove una serie di comportamenti positivi e significativi incrementi nelle abilità socio-emotive che si rivelano fondamentali sia per lo sviluppo positivo che per i risultati accademici (Brackett & Rivers, 2014).

In linea con ciò, uno studio condotto da Rivers e colleghi (2016) prevedeva l'attuazione di RULER per bambini dai 3 ai 5 anni. Esaminando i risultati tra i gruppi RULER e quelli di confronto, Nathanson e colleghi (2016) evidenziano che i bambini nelle classi RULER hanno dimostrato una maggiore conoscenza delle emozioni, una migliore abilità nel loro riconoscimento e nel nominare le diverse emozioni con precisione.

Risulta assai interessante analizzare un ulteriore studio effettuato in un grande distretto scolastico urbano del Connecticut. Esso ha fornito un importante supporto per l'implementazione dell'approccio RULER in circa 38 scuole, fornendo una sostanziale formazione agli insegnanti. Brackett e colleghi (2019) hanno esaminato i sondaggi compilati dagli insegnanti un anno dopo la formazione ottenuta riscontrando che il 98% di essi aveva utilizzato due o più strumenti RULER con i loro studenti; il 63% aveva riferito di sentirsi complessivamente a proprio agio nell'adottare tale approccio; e il 72% aveva dichiarato che RULER si era rivelato utile per riuscire ad insegnare in modo pratico le competenze socio-emotive.

Coerentemente, gli stessi autori hanno esplorato anche lo studio basato sulla fedeltà di implementazione del RULER da parte degli insegnanti in 28 classi nel corso di tre momenti differenti (prima dell'assegnazione del gruppo di controllo e sperimentale, sei mesi dopo l'introduzione del RULER e un anno dopo). I risultati degli studenti sono stati associati alla tipologia di formazione degli insegnanti (bassa, media e alta qualità) sulla base della quantità di formazione generale ricevuta, del tempo in cui RULER è stato adottato con gli studenti e degli atteggiamenti degli insegnanti verso l'approccio con conseguente qualità delle lezioni. Da ciò è emerso che gli insegnanti "implementatori"

di alta qualità hanno ottenuto alunni con punteggi più alti rispetto alla competenza sociale, risoluzione dei problemi sociali e intelligenza emotiva (Brackett et al., 2019).

Un altro studio significativo, analizzato da Cipriano, Barnes, Rivers e Brackett (2019), esamina l'ipotesi che i percorsi di sviluppo per gli studenti a rischio di fallimento accademico possono trarre vantaggio ed essere migliorati attraverso l'applicazione dell'approccio RULER.

A tal proposito, si rivela importante sottolineare che l'impegno accademico, oltre ad esercitare una considerevole influenza sull'apprendimento degli studenti, contribuisce a prevedere positivamente anche i risultati comportamentali. Dunque, l'impegno, essendo malleabile, crea delle vere e proprie opportunità di cambiamento, contribuendo in modo sostanziale al funzionamento generale degli studenti.

Infatti, quando i bambini sono più impegnati a scuola, sono anche maggiormente presenti e disponibili ad apprendere, comportando benefici per il loro successo a breve e a lungo termine. D'altra parte, coloro che si rivelano invece disimpegnati dalla scuola hanno maggiori probabilità di sperimentare l'insuccesso scolastico, risultati insufficienti, diminuzione delle interazioni sociali e una salute psicosociale negativa.

Pertanto, nel presente studio, un percorso mirato al miglioramento dell'impegno degli studenti è coinciso con l'obiettivo di incrementare il clima scolastico positivo e, poiché l'apprendimento socio-emotivo contribuisce al miglioramento delle relazioni insegnante-studente e del clima della classe, l'adozione dell'approccio RULER si è rivelata fondamentale per promuovere dei percorsi di sviluppo più positivi verso il successo scolastico.

Concretamente, l'impegno degli studenti è stato valutato in base al rapporto degli stessi e ottenuto mediante la scala *Engagement v. Disaffection* di Furrer e Skinner. Essa indaga le percezioni degli alunni rispetto al loro sforzo, interesse e divertimento mentre svolgono le attività di apprendimento (ad esempio "Mi sento bene quando sono in classe" oppure "Mi scoraggio quando lavoriamo nella mia classe").

In conclusione, come affermano Cipriano e colleghi (2019), i risultati evidenziano che gli studenti che hanno sperimentato l'approccio RULER, rispetto al gruppo di controllo, hanno manifestato un maggiore impegno e, conseguentemente, una migliore

condotta. Quindi, RULER offre la possibilità di aumentare il clima positivo della classe, rafforzando, al contempo, le relazioni al suo interno e aumentando l'impegno degli studenti.

Analogamente, sia Brackett e colleghi (2019) che Rivers e colleghi (2012) hanno esaminato uno studio di controllo randomizzato in 62 scuole, il quale ha testato l'ipotesi secondo cui RULER è in grado di migliorare il clima sociale ed emotivo in classe.

Come già esplicitato, le interazioni in classe esercitano una forte influenza sullo sviluppo dei bambini e la creazione di ambienti positivi incrementa la possibilità di conseguire buoni risultati accademici, sviluppare forti competenze socio-emotive, costruire relazioni sane con gli insegnanti e mantenere alta la motivazione (Hagelskamp et al., 2013).

Al fine di implementare l'approccio RULER nel modo più efficace possibile, gli insegnanti sono stati invitati a partecipare a circa nove ore di formazione, le quali comprendevano istruzioni didattiche, esercizi di giochi di ruolo e progettazione di lezioni. Il clima emotivo in classe, invece, è stato misurato sulla base degli indicatori di osservazione e delle relazioni insegnanti-studenti mediante il *Classroom Assessment Scoring System* di Pianta e colleghi. Tale strumento consente di focalizzarsi su tre domini di qualità, tra cui il *supporto emotivo* (clima positivo e negativo, sensibilità dell'insegnante nel rispondere ai bisogni degli alunni, considerazione degli insegnanti nei confronti delle prospettive degli studenti), il *supporto didattico* (il grado in cui gli studenti sono incoraggiati a impegnarsi, la qualità del *feedback*, la misura in cui le conversazioni insegnanti-studente incoraggiano gli alunni ad utilizzare nuove parole) e *l'organizzazione della classe* (gestione del comportamento, la produttività e i formati di apprendimento didattico ossia l'efficacia con cui i materiali vengono utilizzati per coinvolgere gli studenti) (Rivers et al., 2012).

Dopo un anno dall'implementazione del RULER, dai risultati si è riscontrato un evidente miglioramento nel calore e nella connessione tra insegnanti e studenti, un clima maggiormente positivo, un'aumentata presenza di interazioni positive e una maggiore considerazione delle prospettive degli studenti che include sempre più le loro idee e interessi (Brackett et al., 2019). Inoltre, gli insegnanti del gruppo RULER hanno

affermato di aver messo in pratica più frequentemente delle strategie di apprendimento cooperativo rispetto agli insegnanti delle classi di controllo (Brackett et al., 2019). In linea con ciò, RULER non solo ha favorito la presenza di un clima più positivo in classe ma ha anche incrementato i livelli di supporto emotivo e di supporto didattico (Rivers et al., 2012).

Dunque, i risultati del presente studio supportano la teoria secondo cui un *focus* sulle emozioni e sulle competenze di alfabetizzazione emotiva simboleggia un potente mezzo per apportare un reale cambiamento sulla qualità del clima di classe, migliorando così l'efficacia dell'ambiente di apprendimento (Brackett et al., 2019).

Proprio la costruzione di un ambiente di apprendimento efficace deriva dal modo in cui gli insegnanti elaborano e gestiscono le proprie emozioni e da come essi si relazionano con gli stati d'animo dei loro studenti. Alla professione docente è richiesto dunque un riconoscimento, un uso e una comprensione adeguata delle emozioni in relazione a se stessi e agli altri. Per tale ragione, numerose ricerche hanno evidenziato che le competenze socio-emotive sono correlate a prestazioni più elevate, successo professionale e migliori condizioni di lavoro, fornendo quindi una maggiore tolleranza allo stress e, conseguentemente, un crescente impegno e emotività positiva sul lavoro (Castillo-Gualda, García, Pena, Galán & Brackett, 2017).

A tal proposito, Castillo-Gualda e colleghi (2017) hanno esaminato i risultati di uno studio che coinvolgeva due scuole di Madrid, il quale aveva lo scopo di valutare l'effettiva l'efficacia dell'approccio RULER di migliorare le abilità socio-emotive, la soddisfazione sul posto di lavoro, il livello di impegno nell'insegnamento e la riduzione dei livelli di stress di 54 insegnanti (rispettivamente 32 nel gruppo sperimentale e 22 nel gruppo di controllo).

Nello studio considerato, gli insegnanti hanno ricevuto una formazione di tre mesi sui costrutti dell'educazione socio-emotiva attraverso l'utilizzo di quattro strumenti RULER (*Contratto*, *Mood Meter*, *Meta-Moment* e *Blueprint*). In tal senso, gli obiettivi centrali della formazione consistono in (Castillo-Gualda et al., 2017):

- Sviluppare le competenze emotive degli insegnanti;

- Avvalersi di tali competenze per diventare dei buoni professionisti e sviluppare migliori relazioni personali e professionali;
- Affrontare lo stress;
- Stabilire e predisporre i requisiti necessari allo scopo di integrare gli strumenti RULER nel curriculum educativo della scuola.

Gli aspetti sopracitati sono stati esaminati grazie all'impiego di diversi strumenti. Concretamente, è stato utilizzato il test *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* di Mayer, Salovey e Caruso (MSCEIT) per valutare le competenze socio-emotive. Esso include i quattro rami dell'intelligenza emotiva (urly.it/3hkba):

- *Perceiving Emotions* (percepire le emozioni): la capacità di percepire le emozioni in se stessi e negli altri;
- *Facilitating Thought* (pensiero facilitante): la capacità di generare, usare e provare emozioni per comunicare sentimenti o impiegarli in altri processi cognitivi;
- *Understanding Emotions* (comprendere le emozioni): la capacità di comprendere le informazioni emotive, capire come esse si connettono fra loro e come progrediscono mediante le interazioni relazionali;
- *Managing Emotions* (gestire le emozioni): la capacità di essere aperti ai sentimenti e di gestirli al fine di favorire la comprensione e la crescita personale.

Invece, per analizzare l'impegno lavorativo, inteso come uno stato mentale positivo sul posto di lavoro, è stata utilizzata la versione spagnola della scala *Utrecht Work Engagement* di Schaufeli, Salanova, González-Romá e Bakker. Essa è composta da 15 item che indagano tre principali fattori: *vigore* definito come alti livelli di energia e resilienza mentale mentre si lavora; *dedizione* riferita al senso di significato, ispirazione, orgoglio e sfida nel lavoro, e *assorbimento* ossia una dimensione collegata alla concentrazione e all'impegno nel proprio lavoro.

Infine, per valutare lo stress legato al lavoro è stata utilizzata la versione spagnola del *Maslach Burnout Inventory* di Maslach, Jackson e Leiter (Castillo-Gualda et al., 2017).

Complessivamente, i risultati esaminati da Castillo-Gualda e colleghi (2017) hanno evidenziato che il gruppo sperimentale di insegnanti partecipante alla formazione RULER ha ottenuto esiti significativamente migliori nelle aree di percezione, comprensione, regolazione delle emozioni, così come negli ambiti relativi alla soddisfazione e all'impegno nel proprio lavoro. Dunque, l'approccio RULER, oltre ad aver promosso un maggiore benessere emotivo, ha effettivamente esercitato un impatto positivo sulle competenze socio-emotive degli insegnanti, promuovendo così una gestione costruttiva di situazioni impegnative, alti livelli di attenzione rispetto ai bisogni personali e educativi degli studenti e un'ottimizzazione delle relazioni in classe.

Concludendo, è possibile affermare che gli insegnanti non necessitano solo di sapere come insegnare esplicitamente le abilità sociali ed emotive ma hanno anche bisogno di possedere conoscenze, disposizioni e abilità per creare una comunità scolastica e di classe sicura, attenta e solidale (Schonert-Reichl, 2017).

Analogamente, Jones e Bouffard (2012) evidenziano che le caratteristiche di base degli insegnanti, la loro competenza socio-emotiva e le abilità pedagogiche esercitano un'importante influenza sulla scuola, sulla classe, sui risultati a breve e lungo termine dei bambini e sulla loro capacità di implementare programmi e approcci SEL. A tal proposito, i docenti con un'alta competenza sociale ed emotiva sono anche fortemente consapevoli di sé. Infatti, essi riconoscono e usano positivamente le loro emozioni per motivare gli alunni ad apprendere, comprendono le loro capacità e i loro limiti e sviluppano un forte senso di empatia nei confronti di bambini e colleghi. Di conseguenza, gli insegnanti che padroneggiano in modo costruttivo le sfide sociali ed emotive si sentono maggiormente efficaci e percepiscono l'insegnamento come una pratica più piacevole e gratificante per loro stessi (Schonert-Reichl, 2017).

Conclusioni

Il presente elaborato ha avuto l'obiettivo di evidenziare e supportare l'efficacia del ruolo rivestito dalla scuola e dagli insegnanti nel promuovere pratiche, strategie e programmi mirati ad incrementare il benessere, i punti di forza e le virtù di tutti i bambini.

Innanzitutto, i diversi capitoli hanno delineato prospettive, teorie e ricerche di studiosi e professionisti al fine di sostenere l'applicazione dei costrutti positivi nei contesti scolastici ed extrascolastici, plasmando al contempo le molteplici aree della Psicologia Positiva in diversi ambiti. È stata dunque ripetutamente sottolineata l'importanza di incorporare e concentrarsi su caratteristiche comuni tra cui i bisogni psicologici di base, i punti di forza del carattere, la capacità di "far fronte", l'impegno, le emozioni, le relazioni sociali e il benessere. Tutti ingredienti indispensabili per diffondere un'Educazione realmente Positiva.

In tal senso, è emerso che gli approcci che le scuole hanno a disposizione per valorizzare i punti di forza e i valori positivi degli studenti sono effettivamente in grado di promuovere l'ottimismo e la speranza all'interno di una visione preventiva e di sviluppo resiliente. I programmi basati sull'ottimismo, la speranza e la resilienza illustrati ne sono la dimostrazione. Infatti, si è riscontrato che incoraggiare il diffondersi di comportamenti speranzosi e ottimisti consente ai bambini di fronteggiare con migliori risorse le situazioni complesse, di dimostrare un maggior grado di perseveranza nel conseguimento dei propri obiettivi personali e scolastici, di manifestare un livello più alto di empatia e sensibilità nei confronti degli altri e di instaurare rapporti più proficui e positivi, sia con i propri pari che con gli adulti significativi.

Tali interventi, inoltre, hanno evidenziato che gli studenti sono in grado di ottimizzare più efficacemente le risorse nel loro ambiente, di usare il loro vissuto passato come "guida" nell'affrontare esperienze presenti e di mettere in atto svariate strategie di *coping*, dimostrando quindi un maggior autocontrollo e autoefficacia. Indubbiamente, oltre a rivestire un ruolo promozionale nello sviluppo di tali risorse positive, gli interventi presentati ricoprono anche un compito protettivo nei confronti di tutti quei

comportamenti problematici e rischiosi che i bambini possono incontrare nel corso della loro crescita.

Coerentemente, dall'analisi dei programmi relativi allo sviluppo positivo della gioventù si è osservato che anche questi ultimi contribuiscono all'incremento di ambiti quali competenza, fiducia personale, connessioni sociali, carattere personale, capacità di prendersi cura e contribuire alla società. Proprio l'ambito del "contribuire alla comunità" rappresenta uno dei *focus* maggiormente approfonditi all'interno del *Positive Youth Development*. Infatti, la gran parte degli interventi PYD esaminati ha promosso costrutti come la cittadinanza positiva, il volontariato, gli atti prosociali, il coinvolgimento e il servizio comunitario. In tal senso, la partecipazione e l'impegno giovanile si sono rivelati essenziali nel percorso di crescita personale e professionale degli individui in quanto, oltre a facilitare la formazione dell'identità degli studenti, consente loro l'importante opportunità di percepire e considerare la società come un insieme di agenti realmente attivi e di costruire un senso di autonomia e responsabilità che riflette le loro capacità di influenzare positivamente gli ambienti a loro vicini, aumentando così il benessere generale della comunità e dei suoi membri.

Infatti, si è riscontrato che i giovani impegnati possiedono una maggiore autostima globale e un alto grado di ottimismo circa il loro futuro. In tal senso, proprio l'adozione dei programmi PYD basati sulla scuola sostengono la crescita sana degli studenti, prendendosi cura del loro benessere socio-emotivo.

A questo proposito, sono stati approfonditi e analizzati anche i risultati ottenuti dall'attuazione dei programmi basati sull'apprendimento socio-emotivo (SEL), i quali possono essere interpretati come una forma di sviluppo delle risorse PYD. In generale, l'impatto dei programmi SEL è stato studiato sia a livello di *setting* che a livello individuale. I risultati a livello di *setting* hanno evidenziato un miglioramento del clima emotivo e dell'organizzazione della classe, una maggiore efficacia dell'insegnante e minori gradi di comportamenti problematici. D'altra parte, i risultati a livello di studenti rivelano un aumento delle prestazioni delle abilità socio-emotive degli stessi tra cui la consapevolezza empatica, il riconoscimento delle emozioni, il processo decisionale e le capacità di *coping* finalizzate a gestire i propri stati emotivi.

Nello specifico, l'ampiamente approfondito approccio RULER incoraggia le relazioni di supporto insegnante-studente, la cooperazione tra compagni, la creazione di relazioni positive tra pari e un clima emotivo rispettoso e attento ai bisogni di tutti gli studenti.

Tutto ciò suggerisce che, non solo non è sufficiente attuare qualche attività che miri a instillare negli alunni delle abilità positive, ma che risulta necessario diffondere all'interno dell'intera scuola una cultura positiva che sappia espandersi nella *routine* scolastica, nella pratica didattica e nella vita quotidiana di ogni studente e insegnante.

Proprio il modello australiano della *Geelong Grammar School* con le sue quattro fasi (*Learn It, Live It, Teach It, Embed It*) potrebbe rappresentare un valido esempio per riuscire a trasportare gradualmente tali principi anche nel contesto italiano. Le scuole, infatti, dovrebbero riuscire ad attribuire sempre più importanza alla formazione specifica degli insegnanti, del personale non docente, degli studenti e delle famiglie rispetto ai costrutti dell'Educazione Positiva, al fine di riuscire a garantire un linguaggio comune, un forte senso di appartenenza e una prospettiva condivisa. Solo se gli insegnanti riusciranno ad apprezzare personalmente gli effetti dei principi positivi allora avranno la possibilità di attuare in maniera efficace tale approccio nelle proprie classi. Anche le *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* (MIUR, 2014), che definiscono il ruolo cruciale della didattica orientante, affermano che una buona didattica è sicuramente un aspetto essenziale, ma non basta per riuscire a far acquisire agli alunni le *soft skills* insite in ogni disciplina (flessibilità e adattabilità verso gli imprevisti, strategie di *coping*, conoscenza e consapevolezza di sé e sociale, gestione delle emozioni e di eventi stressanti, riconoscimento dei propri punti di forza e dei propri limiti, curiosità e speranza verso il futuro, etc). Si tratta quindi di mirare intenzionalmente all'apprendimento diretto delle abilità trasversali, utilizzando tutte le risorse dei saperi formali.

Al fine di raggiungere tale scopo e per fare in modo che esse riescano ad essere facilmente trasferibili e applicabili anche nei contesti extrascolastici, si rivela assai utile implementare la pratica didattica con dei programmi condotti sia dai docenti stessi sia

da professionisti esterni, creando così una collaborazione vantaggiosa per tutti i membri della comunità scolastica.

Sebbene la ricerca e l'applicazione delle risorse positive sia in continua evoluzione e necessiti di una profonda sinergia tra scuola-famiglia-comunità, il presente elaborato ha tentato di esporre le possibilità e le potenzialità che tali pratiche portano con sé, definendo la scuola come una vera comunità di apprendimento in grado di riflettere un clima positivo e di benessere in tutta la cultura scolastica, organizzando iniziative che mirano ad incoraggiare la prosperità di tutti i bambini.

Bibliografia

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87* (1), 49–74.
- Allison, L., Waters, L. & Kern, M. L. (2020). Flourishing Classrooms: Applying a Systems-Informed Approach to Positive Education. *Contemporary School Psychology 25*, 395–405.
- Arnold, M. E., & Gagnon, R. J. (2021). Positive youth development theory in practice: An update on the 4-h thriving model. *Journal of Youth Development, 15* (6), 1–23.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bassi, M., Fianco, A., Preziosa, A., Steca, P., & Dalle Fave, A. (2008). La psicologia positiva e lo studio del benessere e della felicità: una ricerca pilota con un gruppo di insegnanti. In C. Guido & G. Vernì (Eds.), *Educazione al benessere e nuova professionalità docente: Ricerca, profili, riflessioni* (pp. 133-164).
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesma, A., Jr. (2006). Positive Youth Development: Theory, Research, and Applications. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 894–941). Hoboken: John Wiley & Sons Inc.
- Bernard, M. E., & Walton, K. E. (2011). The Effect of You Can Do It! Education in Six Schools on Student Perceptions of Well-Being, Teaching-Learning and Relationships. *Journal of Student Wellbeing, 5* (1), 22-37.
- Bianchi, C. (2017). La Psicologia Positiva. *Piesse, 1*, 1-19.
- Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 368–388). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Brackett, M. A, Bailey, C. S., Hoffmann J. D., & Simmons, D. N. (2019) RULER: A Theory-Driven, Systemic Approach to Social, Emotional, and Academic Learning. *Educational Psychologist, 54*(3), 144-161.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.

Brunwasser, S. Gillham, J. (2016). Identifying Moderators of Response to the Penn Resiliency Program: A Synthesis Study. *Prevention Science, 19*, 38-48.

Callina, K. S., Mueller M. K., Napolitano C. M., Lerner J. V., & Lerner R. M. (2020). Positive Youth Development: Relational Developmental Systems Approaches to Thriving from Childhood to Early Adulthood. In C. R. Snyder, S. J. Loperz, L. M. Edwards & S. C. Marques (Eds.), *The Oxford Handbook of Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press.

Camuffo, M., & Costantino, M. A. (2010). Promozione della resilienza e strategie di intervento. *Giornale di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva, 30*, 120-129.

Castillo-Gualda, R., García, V., Pena, M., Galán, A., & Brackett, M. A. (2017). Preliminary findings from RULER Approach in Spanish teachers' emotional intelligence and work engagement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 15*(3), 641–664.

Chen, J., Huebner, E. S., & Tian, L. (2020). Longitudinal relations between hope and academic achievement in elementary school students: Behavioral engagement as a mediator. *Learning and Individual Differences, 78*, Article 101824.

Cipriano, C., Barnes, T., Rivers, S., & Brackett, M. (2019) Exploring Changes in Student Engagement through the RULER Approach: An Examination of Students at Risk of Academic Failure. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 24*(1), 1-19.

Clary, E. G., & Rhodes, J. E. (2006). *Mobilizing adults for positive youth development: Strategies for closing the gap between beliefs and behaviors*. Berlino: Springer Science + Business Media.

Clough, P. J., Earle, K., & Sewell, D. (2002). Mental toughness: The concept and its measurement. In I. Cockerill (Ed.), *Solutions in sport psychology* (pp. 32–43). London: Thomson.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Chicago: Author.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. Chicago IL: Author.

- Curran, T., & Wexler, L. (2016). School-Based Positive Youth Development: A Systematic Review of the Literature. *Journal of School Health, 87*, 71-80.
- Dalle Fave, A. (Ed.). (2007). *La condivisione del benessere. Il contributo della Psicologia Positiva*. Milano: Franco Angeli.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591*, 13–24.
- Domitrovich, C., Durlak, J., Staley, K., & Weissberg, R. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child development, 88*(2), 408-416.
- Durlak, J. A. (Ed.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Publications.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*, 405-432.
- Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological Science, 14* (3), 481–496.
- Elias, M. J., Leverett, L., Duffell, J., Humphrey, N., Stepney, C.T., & Ferrito, J. J. (2015). Integrating social-emotional learning with related prevention and youth-development approaches. In J. A. Durlak, C. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning (SEL): Research and practice*. New York: Guilford.
- Fish, M., & Dane, E. (2000). The classroom systems observation scale: development of an instrument to assess classrooms using a systems perspective. *Learning Environments Research, 3*, 67–92.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56* (3), 218–226.
- Furlong, M. J., Gilman, R., & Huebner, S. E. (2014). *Handbook of Positive Psychology in Schools*. Londra: Routledge.

- García-Álvarez, D., & Soler, M. J. (2020). Growing up Strong Program, positive youth development and education: A healthy framework. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7 (2), 149-162.
- Gennaro, A., & Testi, A. (2004). Ottimismo: implicazioni teoriche e ambiti di ricerca. *Giornale italiano di psicologia*, 1, 101-126.
- Gallagher, M. W., & Lopez, S. J. (2018). *The Oxford Handbook of Hope*. Oxford: Oxford University Press.
- Gillham, J. E., Brunwasser, S. M., & Freres, D. R. (2008). Preventing depression in early adolescence: The Penn Resiliency Program. In J. R. Z. Abela & B. L. Hankin (Eds.), *Handbook of depression in children and adolescents* (pp. 309–322). New York: Guilford Press.
- Gillham, J., & Reivich, K. (2004). Cultivating Optimism in Childhood and Adolescence. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 146-163.
- Gomez, B., & Ang, P. (2007). Promoting Positive Youth Development in Schools. *Theory Into Practice*, 46 (2), 97-104.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *Future of Children*, 27(1), 13-32.
- Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit*. The Hague: The Bernard van Leer Foundation.
- Hagelskamp, C., Brackett, M., Rivers, S., & Salovey, P. (2013). Improving Classroom Quality with The RULER Approach to Social and Emotional Learning: Proximal and Distal Outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 51, 530–543.
- Hellman, C. M., & Gwinn, C. (2017). Camp HOPE as an intervention for children exposed to domestic violence: A program evaluation of hope, and strength of character. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 34(3), 269–276.
- Hoare, E., Bott, D., & Robinson, J. (2017). Learn it, Live it, Teach it, Embed it: Implementing a whole school approach to foster positive mental health and wellbeing through Positive Education. *International Journal of Wellbeing*, 7 (3), 56-71.

- Jones, S., & Bouffard, S. (2012). Social and Emotional Learning in Schools From Programs to Strategies. *Social policy report/Society for Research in Child Development, 26*(4), 1-33.
- Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. *The future of children, 27*, 3-11.
- Jones, S. M., McGarrah, M. W., & Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: A principled science of human development in context. *Educational Psychologist, 54*(3), 129-143.
- Kern, M. L., & Wehmeyer, M. L. (2021). *The Palgrave Handbook of Positive Education*. Londra: Palgrave Macmillan.
- Lemola, S., Rääkkönen, K., Matthews, K.A., Scheier, M.F., Heinonen, K., Pesonen, A., Komsu, N., & Lahti, J. (2010). A new measure for dispositional optimism and pessimism in young children. *European Journal of Personality, 24*, 71-84.
- Lerner, R. M., & Damon, W. (2006). *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th ed.). Hoboken: John Wiley & Sons Inc.
- Lerner, R. M., & Lerner, J. V. (2013). *The positive development of youth: Comprehensive findings from the 4-H Study of Positive Youth Development*. National 4-H Council (U,S,); Tufts University, Institute for Applied Research in Youth Development.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Lewin-Bizan, S., Bowers, E. P., Boyd, M. J., & Mueller, M. K. et al. (2011). Positive Youth Development: Processes, Programs, and Problematics. *Journal of youth development, 6* (3).
- Linver, M., Urban, J., Chen, W., Gama, L., & Swomley, V. (2021). Predicting Positive Youth Development from Self-Regulation and Purpose in Early Adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 1-16*.
- Ma, C., Shek, D., & Chen, J. (2019). Changes in the Participants in a Community-Based Positive Youth Development Program in Hong Kong: Objective Outcome Evaluation Using a One-Group Pretest-Posttest Design. *Applied Research Quality Life, 14*, 961-979.
- Marques, S., Lopez, S., & Pais-Ribeiro, K. (2011). Building hope for the future: A program to foster strengths in middle-school students. *Journal of Happiness Studies, 12*, 139–152.
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development, 85*(1), 6–20.

- Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory & Review*, *10* (1), 12–31.
- Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L. M., & Brackett, M. A. (2016). Creating emotionally intelligent schools with RULER. *Emotion Review*, *8*(4), 305–310.
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, *3* (2), 147-161.
- Oberle, E., Guhn, M., Gadermann, A. M., Thomson, K., & Schonert-Reichl, K. A. (2018). Positive mental health and supportive school environments: A population level longitudinal study of dispositional optimism and school relationships in early adolescence. *Social Science & Medicine*, *214*, 154-161.
- Pedrotti, J. T., Edwards, L. M., & Lopez, S. J. (2008). Promoting hope: Suggestions for school counselors. *Professional School Counseling*, *12* (2), 100–107.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. American Psychological Association; Oxford University Press.
- Richardson, G. E. (2002). The Metatheory of Resilience and Resiliency. *Journal of clinical psychology*, *58* (3), 307-321.
- Rivers, S., Brackett, M., Reyes, C., Elbertson, N., & Salovey, P. (2012). Improving the Social and Emotional Climate of Classrooms: A Clustered Randomized Controlled Trial Testing the RULER Approach. *Prevention Science*, *14*(1), 77-87.
- Ronen, T. (1994). Imparting self-control skills in the school setting. *Child & Family Behavior Therapy*, *16*(1), 1–20.
- Romer, D., & Hansen, D. (2021). Positive Youth Development in Education. In M. L. Kern & M.L. Wehmeyer (Eds.), *The Palgrave Handbook of Positive Education* (pp. 75-108). Londra: Palgrave Macmillan.
- Ronen, T., Hamama, L., Rosenbaum, M., & Mishely-Yarlap, A. (2014). Subjective well-being in adolescence: The role of self-control, social support, age, gender, and familial crisis. *Journal of Happiness Studies*, *17* (1), 81–104.
- Ruini, C., Scignaro, M., Bassi, M., & Fianco, A. (2017). *Le pratiche della Psicologia Positiva. Strumenti e prospettive*. Milano: Franco Angeli.

- Scheier, M. F., & Carver, C.S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology, 4*, 219-247.
- Scheier, M. F., & Carver, C.S. (1993). On the power of positive thinking: The benefits of being optimistic. *Current Directions in Psychological Science, 2*, 26-30.
- Schmid, K. L., & Lopez, S. J. (2010). Positive pathways to adulthood: the role of hope in adolescents' constructions of their futures. *Advances in Child Development and Behavior, 41*, 69-88.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *Future of Children, 27*(1), 13-32.
- Schonert-Reichl, K. A. (2019). Advancements in the Landscape of Social and Emotional Learning and Emerging Topics on the Horizon. *Educational Psychologist, 54*(3), 222-232.
- Seligman, M. E. P. (2003). Positive psychology: Fundamental assumptions. *The Psychologist, 16* (3), 126–127.
- Seligman, M. E. P. (2005). *Imparare l'ottimismo. Come cambiare la vita cambiando il pensiero*. Firenze: Giunti.
- Seligman, M. E. P. (2011). Building resilience. *Harvard Business Review, 89* (4), 100– 106.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*, 5-14.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education, 35*, 293–311.
- Sgaramella, T. M., Ginevra, M. C., Di Maggio, I., Santilli, S., & Ferrari, L. (2015). Positive Youth Development in Preadolescence: The Contribution of Recent Theoretical Paradigms and Positive, Strengths Based Interventions. *Interdisciplinary Journal of Family Studies, XX*, 20-35.
- Shek, D., Sun, R., & Merrick, J. (2012). Positive Youth Development Constructs: Conceptual Review and Application. *The Scientific World Journal, 2012*.
- Slemp, G. R., Chin, T. C., Kern, M. L., Siokou, C., Loton, D., Oades, L. G., et al. (2017). Positive education in Australia: Practice, measurement, and future directions. In E.

- Frydenberg, A. J. Martin, & R. J. Collie (Eds.), *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific: Perspectives, programs and approaches* (pp. 101–122).
- Snyder, C. R. (Ed.). (2000). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. San Diego: Academic Press.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2002). *Handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Snyder, C.R., McDermott, D., Cook, W., Rapoff, M. (2002). *Hope for the journey: Helping children through the good times and the bad*. Clinton Corners, NY: Percheron.
- Soresi, S., & Nota, L. (Eds.). (2014). *La psicologia positiva a scuola e nei contesti formativi. Strumenti e contributi di ricerca*. Firenze: Hogrefe.
- Spero-Swingle, V. (2019). School-Based 4-H Programming Series: Positive Youth Development (PYD) and Social Emotional Learning (SEL). How They Complement Each Other. *EDIS*, 5, 1-5.
- Stephanou, G. (2011). Children Friendship: the role of Hope in Attributions, Emotions and Expectations. *Psychology*, 2 (8), 875-888.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88 (4), 1156–1171.
- Truskauskaitė-Kunevičienė, I., Romera, E., Ortega-Ruiz, R., & Žukauskienė, R. (2020). Promoting positive youth development through a school-based intervention program. *Try Volunteering. Current Psychology*, 39 (2), 705-719.
- Tsuzuki, M. (2012). Dynamic changing process of hope in early adolescence: Analysis of individual differences during the transition from elementary school to junior high school. *Japanese Psychological Research*, 54 (3), 253-262.
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28 (2), 75-90.
- Wentzel, K. R. (2019). Introduction to the Special Issue on Social and Emotional Learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 127-128.

Worker, S., Iaccopucci, A., Bird, M., & Horowitz, M. (2019). Promoting Positive Youth Development Through Teenagers-as-Teachers Programs. *Journal of Adolescent Research, 34* (1), 30-54.

Yates, T., Tyrell, F., & Masten, A. (2015). Resilience Theory and the Practice of Positive Psychology From Individuals to Societies. In S. Joseph (Ed.), *Positive Psychology in Practice: Promoting Human Flourishing in Work, Health, Education, and Everyday Life* (pp. 773-788). New Jersey: John Wiley & Sons Inc.

Sitografia

Nunes, P. (2007). *Psicologia Positiva*. From:
<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0115.pdf>

Ringraziamenti

Un ringraziamento sentito alla mia relatrice, la professoressa Lea Ferrari, per la disponibilità dimostrata in questo percorso e per il sostegno fornitomi attraverso i suoi fondamentali consigli.

Un ringraziamento speciale alla mia famiglia per avermi sempre permesso di essere, senza ostacolare mai la mia essenza. In particolare, a mamma Agnese che con pazienza, comprensione e amore mi ha incoraggiata e spronata ogni giorno.

Un ringraziamento particolare a Elia, il mio porto sicuro, per aver creduto nella mia forza e per regalarmi quotidianamente la magia di meravigliarmi e stupirmi.

Alle mie incredibili e insostituibili compagne di viaggio in questi cinque lunghi anni, Martina e Carlotta.

A Martina, la mia spalla sempre pronta ad accogliermi, per i momenti vissuti e futuri, per la delicatezza nel comprendere i miei stati d'animo e per l'autenticità della sua persona.

A Carlotta, la mia supereroina, per avermi insegnato la gentilezza pura e limpida dell'anima, per la sua contagiosa curiosità e per l'unicità che la contraddistingue.

Vorrei ringraziare anche tutte le persone che hanno saputo starmi vicino e supportami nei momenti di luce e, soprattutto, in quelli grigi.

Infine, ringrazio me stessa per la determinazione, per i sacrifici e per l'evoluzione avvenuta in questi anni.



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI
PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI
VERONA
Dipartimento di Scienze Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

ALLA SCOPERTA DI BRENDOLA

Un viaggio nel passato, presente e futuro

Relatore
Nadia Zuccolotto

Laureanda
Beatrice Cenghialta

Matricola: 1154162

Anno accademico: 2020/2021

Indice

Introduzione	3
Capitolo 1 – Uno sguardo che si allarga.....	4
1.1 Motivazione della scelta dell’ambito tematico.....	4
1.2 Lettura del contesto classe	6
1.3 Scuola integrata nel territorio.....	10
Capitolo 2 – Dall’idea all’azione.....	12
2.1 L’idea progettuale.....	12
2.2 Analisi SWOT: una risorsa per aprirsi al territorio	17
Capitolo 3 – Dall’azione alla valorizzazione degli alunni.....	20
3.1 L’azione didattica in ottica inclusiva	20
3.2 La valutazione formativa.....	35
Capitolo 4 – Riflettere per divenire.....	38
4.1 Riflessione in ottica professionalizzante	39
Bibliografia	42
Sitografia.....	44
Principali fonti normative	45
Documentazione scolastica	45
Allegati	46

Introduzione

Il vero viaggio di scoperta non consiste

nel cercare nuove terre,

ma nell'aver nuovi occhi

Marcel Proust

Il territorio è lo spazio dell'abitare.

Abitare il territorio conseguendo consapevolezza di quello che è stato, che è e che sarà, rivela una profonda connessione con il mondo e crea così dei forti legami di mediazione tra l'uomo e l'ambiente in cui è immerso. Per questo motivo, come l'uomo non rappresenta qualcosa di finito ma un perenne cambiamento, anche il territorio non deve essere percepito come un insieme di elementi chiusi, definiti e stabili, bensì come un sistema aperto in continua evoluzione, avente una storia in grado di influenzare il presente e il futuro.

Dare voce sia alla *storia* che ognuno di noi ha all'interno di un territorio, sia al diverso modo di *sentire* una medesima realtà territoriale è infatti la via prima contro l'omologazione e la classificazione (C. Minelle, L. Rocca, F. Bussi, 2016). Questo ha rappresentato il principale intento del mio percorso didattico con gli alunni della classe 4C del plesso "S.M.B Boscardin" di Brendola.

La seguente Relazione Finale ha l'obiettivo di presentare il contesto di riferimento relativo alla classe di afferenza, la progettazione dell'intervento didattico in ottica sistemica, le motivazioni che hanno condotto alla scelta dell'ambito tematico, le metodologie e i processi di insegnamento-apprendimento attuati adottando una prospettiva inclusiva. Inoltre, fornisce una narrazione documentata e riflessiva circa gli interventi attuati e le diverse competenze maturate, così come propone molteplici riflessioni in ottica professionalizzante sui vari aspetti del tirocinio diretto e indiretto.

Capitolo 1 – Uno sguardo che si allarga

1.1 Motivazione della scelta dell'ambito tematico

Il territorio coinvolge la percezione, la cultura, i vissuti, il senso del luogo e anche la visione progettuale che la comunità o alcuni suoi attori principali esprimono. Ecco perché il concetto di valore territoriale coinvolge anche quello dell'immaginazione (C. Giorda, G. Zanolin, 2019).

È proprio attorno a questo nucleo tematico che il mio progetto ha preso vita, ovvero dalla necessità di prendere in considerazione la molteplicità degli spazi vissuti dai bambini quotidianamente, al fine di arrivare ad una maggiore consapevolezza verso quei frammenti esperienziali che sono i luoghi della loro esistenza.

Come ogni progetto, anche questo è il frutto di progettazioni, riprogettazioni, modifiche e riflessioni. Sebbene il focus sia sempre rimasto invariato, quello che è cambiato, invece, è la modalità con cui i bambini hanno scoperto ed esplorato il territorio vicino alla loro realtà. Inizialmente, mi sarebbe piaciuto avvalermi di ciò che tutti noi conosciamo meglio: il nostro corpo. Infatti, attraverso i cinque sensi, le emozioni e le percezioni ad essi collegati, il territorio si può trasformare in uno spazio vissuto connotato emotivamente (C. Giorda, G. Zanolin, 2019). A seguito di diversi confronti con la mentore, di un'attenta analisi dei traguardi per lo sviluppo della competenza e prendendo in considerazione la situazione di emergenza sanitaria, ho deciso di accantonare quest'idea temendo il rischio di svilupparla in modo riduttivo.

Nonostante questo, mi sono impegnata in prima persona a mantenere attiva l'esplorazione e la scoperta del territorio dando importanza al significato che ogni alunno avrebbe potuto attribuire ad un luogo.

Per tale ragione, nell'intero percorso "la soggettività è posta al centro e tutto assume significato attraverso il filtro dell'anima, del sentimento e del pensiero" (C. Giorda, 2006). Infatti, con il nostro vissuto personale consolidiamo il nostro attaccamento ai luoghi, in cui le singole percezioni non sono considerate "giuste" o "sbagliate" ma semplicemente "sono".

Tutto ciò è avvenuto all'interno della scoperta di diverse dimensioni temporali tra loro strettamente collegate: il *passato*, il *presente* e il *futuro* del territorio a loro vicino.

Dietro l'ambito tematico presentato si cela una motivazione molto personale.

Con la mia mentore, la quale è stata a suo tempo la mia insegnante alla scuola primaria, ho ripercorso le diverse uscite didattiche effettuate sul territorio di Brendola. Ricordo lo stupore nello scoprire alcuni luoghi di un paese che in realtà pensavo di conoscere, la gioia di condividere queste emozioni con i miei compagni e il desiderio di raccontare alla mia famiglia quei posti che per me, fino ad allora, erano segreti.

Il mio intento è stato dunque quello di provare a trasmettere ai bambini le emozioni che ho avuto la fortuna di sperimentare in prima persona. In tal senso, solo se l'insegnante è in grado di porre i contenuti filtrandoli mediante una rielaborazione basata sulla relazione, il sapere può colorarsi emotivamente permettendo in tal modo ad ogni studente di stabilire un rapporto significativo con quel sapere (L. Barbirato, 2015).

Inoltre, la scelta dell'idea progettuale è ricaduta su questa tematica al fine di riuscire a rispondere al bisogno della classe. Infatti, durante l'osservazione e attraverso un confronto con la Tutor, era emersa la necessità di riuscire a connettere all'interno del dialogo il pensiero e l'argomentazione di ognuno a partire dalla negoziazione dei diversi punti di vista, arrivando così alla creazione di un ragionamento condiviso frutto del contributo di ciascuno.

Proprio per questo, l'aspetto esperienziale e dialogico dell'argomento didattico proposto mi ha consentito di adottare alcune metodologie in cui il filo del ragionamento si è mantenuto in modo coerente nel passare dall'uno all'altro interlocutore, dando così luogo ad un *pensare insieme* in cui vengono rispettate le soggettività di ognuno (C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio, 1993).

1.2 Lettura del contesto classe

Poiché il territorio si può considerare come un processo di costruzione che deriva dall'insieme dei vissuti, delle pratiche e delle conoscenze locali che ne influenzano le relazioni orizzontali e verticali (C. Giorda, 2006), fin dal primo momento ero consapevole che sarebbe stato necessario adottare uno sguardo allargato e diffuso orientato alla realtà circostante della scuola, in grado di fare emergere quella complessità sistemica. Tuttavia, a mio avviso, risultava necessario percorrere a ritroso il *sistema ecologico* di Bronfenbrenner, concepito come un insieme di strutture incluse l'una nell'altra, "simili ad una serie di bambole russe" (U. Bronfenbrenner, 1986).

Proprio per tale ragione, i primi occhiali che ho scelto di indossare implicavano una visione maggiormente ristretta e focalizzata, volti ad analizzare e a comprendere il contesto classe di riferimento.

Analogamente al territorio, anche quest'ultimo può essere inteso come un contesto vivo, non statico ma dinamico, in continua evoluzione, connotandosi come quell'ambiente di vita, di relazioni e di apprendimento in cui ogni bambino lascia traccia di sé e del suo processo di crescita. (C. Giorda, 2006).

In particolare, la classe 4C è composta da 21 alunni, i quali presentano stili eterogenei di apprendimento. Considerando le differenze individuali e le modalità con cui essi apprendono, fin dalla fase di progettazione mi sono impegnata a valorizzare le loro inclinazioni, variando di volta in volta il contesto e le attività didattiche. Coerentemente, all'interno del gruppo vi è un bambino con disabilità lieve (Legge 104/1992) che partecipa molto attivamente alla lezione, apportando il proprio contributo e facendo emergere la sua curiosità verso ciò che non conosce. Per questo motivo, ho deciso di confrontarmi direttamente con l'insegnante di sostegno, la quale mi ha fornito degli ottimi suggerimenti per rendere maggiormente inclusive le attività del mio progetto.

Con riferimento ai processi di insegnamento-apprendimento ho scelto di compilare con attenzione le griglie osservative di Calvani e Cisotto, al fine di riuscire a cogliere le metodologie prevalentemente impiegate dall'insegnante e di verificarne la conformità con la tematica da me proposta.

In tal senso, venivano privilegiate la lezione espositiva e la discussione attiva in cui si cercava di sollecitare e guidare gli alunni a partecipare al dialogo in modo ordinato e coerente. Inoltre, nel corso della lezione, si avvaleva anche di strumenti di vario tipo, alternando il libro con mediatori didattici attivi. L'insegnante era solita introdurre un argomento a partire dalle esperienze personali dei bambini o attuando dei collegamenti con la loro realtà, lasciando così spazio a quegli "attesi imprevisti che ci sorprendono come un'occasione per rivisitare i nostri modi di pensare, osservare e affrontare una situazione" (P. Peticari, 1996). Allo scopo di favorire un ambiente di apprendimento inclusivo, la docente riusciva a creare un'atmosfera serena e positiva, grazie allo scambio interattivo tra alunni e tra alunni e insegnante, incoraggiando il contributo di tutti gli studenti verso la progettazione e la conduzione del compito o dell'attività, valorizzando così le differenze individuali. Infatti, "l'insegnante deve farsi carico del carattere distintivo di ciascun alunno creando i presupposti per una formazione completa, finalizzata a realizzare identità" (L. Messina, M. De Rossi, 2015).

Nel complesso, la classe si è dimostrata coinvolta e partecipativa, esibendo particolare entusiasmo circa attività e argomenti vicino alla loro realtà. A partire da ciò, fin dalla fase di progettazione e conseguentemente in quella di realizzazione, mi sono impegnata ad effettuare delle scelte didattiche coerenti con quanto osservato e, allo stesso tempo, finalizzate ad attivare il coinvolgimento e la partecipazione degli alunni.

Uno degli aspetti che mi premeva osservare durante questo periodo iniziale era come i bambini stessero affrontando questa situazione di emergenza e il loro conseguente ritorno a scuola. Durante una delle prime lezioni a cui ho avuto la possibilità di assistere, gli alunni mi hanno mostrato con grande entusiasmo "la valigia per ripartire". Essa conteneva le regole principali da rispettare a scuola e a turno mi hanno raccontato quanto sia importante seguire queste disposizioni per poter continuare a condividere il loro percorso di apprendimento assieme ai loro compagni (**vedi allegato 1**).

Grazie alle ore di osservazione ho compreso ancor di più quanto, in un periodo come quello attuale in cui prevale la necessità di mantenere le distanze e di rispettare le norme sanitarie, la componente esperienziale ed emotiva possa contribuire a salvare l'entusiasmo dei bambini nell'apprendere.

Pertanto, in linea con la tematica del mio intervento, ho ampliato lo sguardo indirizzandolo al contesto della scuola e ai suoi molteplici attori che ne fanno parte.

Dal momento che “il sistema formativo implica dialetticità di rapporto, condivisione di mete, unione di intenti e progettazione comune” (E. Toffano Martini, 2007), il plesso “S.M.B. Boscardin” di Brendola ha instaurato negli anni degli ottimi rapporti con l’Amministrazione Comunale e con i diversi enti del territorio, con lo scopo di creare una proficua rete di mutua collaborazione per arricchire e innovare la proposta dell’offerta formativa. Infatti, durante il primo contatto con l’Istituto per il rinnovo della convenzione scuola-università, è stata proprio la Dirigente Scolastica a testimoniare questa estesa ed efficace alleanza. La sua collaborazione è stata assai preziosa in quanto mi ha aiutato anche a definire e ad organizzare la mia entrata in classe in sicurezza, consigliandomi di visionare il protocollo Covid nel sito scolastico. Inoltre, grazie al confronto con la coordinatrice di plesso ho compreso quanto gli spazi ottenuti dal recente ampliamento della scuola fossero risultati funzionali per fronteggiare le sfide poste in essere dall’attuale emergenza sanitaria: la predisposizione delle diverse entrate, la riorganizzazione delle differenti classi funzionale al mantenimento del distanziamento sociale, la suddivisione del cortile interno durante la ricreazione e la possibilità di utilizzo della piattaforma esterna per la realizzazione di alcune attività di gruppo. Nonostante la pandemia abbia indubbiamente imposto una nuova organizzazione didattica, il personale docente si è impegnato a mantenere viva la relazione educativa e il rapporto umano che contraddistingue la bellezza del *fare scuola*. Considerando il periodo storico in cui siamo immersi, determinato da limitazioni e costrizioni che avrebbero potuto costituire un vincolo per i miei propositi, non nascondo che inizialmente si fosse creato in me un velo di paura al solo pensiero di realizzare un progetto incentrato sulla scoperta del territorio. Attraverso il confronto e il supporto della mentore, ho provato ad ipotizzare delle possibili soluzioni relativamente alle eventuali uscite sul territorio e alla potenziale partecipazione di esperti esterni, con l’intento di integrare l’aspetto esperienziale che caratterizza l’esplorazione diretta del territorio.

Di fondamentale importanza è stato quindi il ruolo che ha simboleggiato l'osservazione nel corso della prima parte del mio tirocinio in quanto essa non si configura solamente come un atto immediato, bensì come un processo intellettuale che richiama in causa il pensiero riflessivo mediato e consapevole (J. Dewey, 2014).

Poiché non mi sono limitata ad effettuare una lettura superficiale del contesto ma ho cercato di comprendere i nodi di relazione, le opportunità e i vincoli delle strutture fisiche e degli aspetti istituzionali che interessano la realtà scolastica, ritengo che l'osservazione in ottica sistemica abbia costituito un valore aggiunto sia per la progettazione che per la realizzazione dell'intervento. Restituire quindi un valore oggettivo ad un'osservazione soggettiva significa essere in grado di mostrare il nostro modo di guardare la realtà, offrendo un'adeguata chiave di lettura (L. D'Odorico, R. Cassibba, 2001).

Proprio perché l'osservazione degli alunni non consiste semplicemente nel vederli o nel percepirli ma nel guardarli e descriverli in modo fedele allo scopo di comprenderli (C. Amplatz, 1998), la pratica osservativa si è rivelata essenziale per svestirmi di tutti i pregiudizi che avrebbero potuto ostacolare una visione sincera, consentendomi così di ottenere una panoramica generale relativa alla situazione di partenza degli alunni e dei loro bisogni. Essa ha creato dunque lo scenario più adatto per riuscire ad instaurare un legame autentico con i bambini, permettendomi di prestare attenzione ai loro comportamenti e alle dinamiche sociali.

È stato esattamente questo il mio punto di partenza: osservare per riflettere, agire e mettere in pratica un progetto che fosse in grado di coinvolgere la partecipazione di tutti gli studenti.

1.3 Scuola integrata nel territorio

Il concetto di costruzione del territorio coincide con lo spazio nel quale le società umane esprimono il proprio progetto di vita, il rapporto con l'ambiente, l'insieme dei vissuti e le pratiche locali (C. Giorda, G. Zanolin, 2019).

La realtà territoriale, infatti, può diventare quel riferimento spaziale per la realizzazione di un progetto collettivo in cui il legame tra le discipline non emerge soltanto dai saperi veicolati bensì dai valori educativi e culturali che porta con sé.

In linea con ciò, "la scuola si apre alle famiglie e al territorio circostante, facendo perno sugli strumenti forniti dall'autonomia scolastica, che prima di essere un insieme di norme è un modo di concepire il rapporto delle scuole con le comunità di appartenenza" (Indicazioni Nazionali, 2012). L'istituzione scolastica, dunque, può perseguire l'intento di costruire delle solide alleanze con il territorio, non limitandosi solamente ad instaurare dei rapporti temporanei ma concretizzando una visione trasparente e condivisa. Nell'ottica di un sistema aperto la scuola, intesa come comunità di apprendimento-insegnamento e comunità professionale, si situa in un rapporto dialettico con la comunità partecipata (M. C. Michelini, 2006).

Pertanto, come si evince dal PTOF dell'Istituto IC Muttoni di Sarego, di cui il plesso "S.M.B. Boscardin" fa parte, la diade scuola-territorio può essere concepita come quella *sinergia* indispensabile per imparare e crescere insieme. Infatti, all'interno del contesto scolastico in cui mi sono trovata ad operare, la progettazione extracurricolare che prende vita tra scuola, famiglie e comunità assume un ruolo pregnante. A partire quindi dalla costituzione di reti di durata pluriennale con altri soggetti istituzionali e con il mondo del volontariato, anche l'insegnamento trasversale dell'educazione civica rientra nelle esperienze extrascolastiche promosse dalla scuola (Legge 92/2019).

Enti locali, associazioni, centri culturali e sportivi collaborano con l'Istituto con lo scopo di arricchire l'offerta formativa e di fornire agli studenti le competenze necessarie per impostare un legame attivo con il proprio territorio.

La conoscenza e la valorizzazione del patrimonio culturale del territorio, con i suoi segni leggibili sullo spazio abitato, affiancandosi allo studio del paesaggio, contenitore di tutte le memorie materiali e immateriali (C. Giorda, G. Zanolin, 2019), è in grado di

promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria (Indicazioni Nazionali, 2012).

L'educazione al territorio può essere considerata un *primo passo* volto alla promozione di un atteggiamento consapevole di cittadinanza attiva, che richiama la capacità di agire come cittadini responsabili relativamente alla vita civica e sociale (Raccomandazione, 2018). In tal senso, l'intervento didattico da me proposto si è inserito coerentemente con le finalità della scuola all'interno del progetto "Relazioniamoci con il territorio".

Nonostante spesso una proposta didattica incentrata sul territorio venga considerata come un insieme di attività ricreative che viaggiano parallelamente rispetto all'asse della scuola, credo fortemente che sia importante trovare un punto di incontro tra queste due agenzie con lo scopo di generare un sistema formativo integrato. Instaurare dunque un *dialogo* tra il mondo della scuola e dell'extrascuola mette in evidenza quanto la realtà territoriale possa diventare un *luogo di educazione permanente*, all'interno del quale ognuno può partecipare con la propria identità, conoscenza e responsabilità (C. Simonetti, 2016).

Capitolo 2 – Dall’idea all’azione

2.1 L’idea progettuale

La progettazione a ritroso di Wiggins e McTighe ha rappresentato le fondamenta sulle quali costruire il mio percorso didattico. Essa ci invita a progettare per la comprensione mettendo l’allievo nella condizione di cogliere il senso e saper trasferire il proprio apprendimento nella sua vita reale (G. Wiggins, J. McTighe, 2004).

Su questi presupposti ho cercato di individuare i traguardi per lo sviluppo della competenza in linea con il senso del progetto (**vedi allegato 2**). In particolare, due di questi si riferiscono alla disciplina della storia richiamando la dimensione temporale del passato e del presente; l’altro, invece, relativo alla disciplina della geografia, è strettamente collegato al futuro e all’evoluzione del territorio. Ho iniziato, dunque, ad interrogarli e a chiedermi quali fossero le domande essenziali che potessero costituire dei veri e propri punti di entrata per la comprensione profonda (M. Castoldi, 2016).

Com’è un territorio? Come si evolve? Perché è importante conoscere il passato di un territorio? Come viene percepito? E cosa ci lega ad esso? Se è vero che non si limita ad essere un insieme di elementi naturali e artificiali, cos’altro racchiude?

Questi quesiti mi hanno portato a riflettere sulle discipline concernenti il mio intervento didattico ovvero Storia e Geografia. A seguito di un’attenta analisi delle Indicazioni Nazionali, ho compreso quanto queste potessero essere legate e interconnesse tra loro, dando vita a ciò che qualche autore preferisce definire *Geostoria*. Essa vede contemporaneamente il passato, la storia, e il futuro, la geografia. Questa immagine cela però una terza faccia che equivale al presente e rappresenta la *porta* attraverso cui il passato transita nel futuro ovvero l’insegnamento congiunto della storia e della geografia (C. Minelle, L. Rocca, F. Bussi, 2016).

Inoltre, la formulazione di tali interrogativi mi ha permesso da un lato, di osservare il mio progetto da un’altra prospettiva e, dall’altro, di assumere un atteggiamento riflessivo e critico ponendo le mie conoscenze in entrata in continua ridefinizione.

Facendomi guidare da queste domande, ho definito una situazione problema che cercasse di rappresentare un’occasione per porsi dei quesiti e per interrogarsi sulle proprie risposte, al fine di avviare un percorso di ricerca (M. Castoldi, 2016).

Strettamente connesse sono la progettazione e la costruzione del compito autentico, pensato con l'obiettivo di dare la possibilità ai bambini di mettere in atto le conoscenze, abilità e le sfumature emotive sperimentate durante l'intero percorso. Mediante una restituzione del contesto storico-territoriale ogni studente ha avuto l'opportunità di far emergere il proprio vissuto all'interno di un'ottica cooperativa basata sul co-pensare e co-operare.

Nel complesso, l'intero progetto si è mosso dalla convinzione che fosse necessario valorizzare le situazioni di vita vicine alla quotidianità degli alunni. Proprio a partire quindi dall'osservazione, esplorazione e scoperta diretta e indiretta dei differenti luoghi della loro esistenza, è stato possibile stimolare e incrementare la loro curiosità e la loro voglia di esprimersi. L'intervento didattico è stato sostenuto dalle tre dimensioni temporali del **passato**, **presente** e **futuro**, alle quali sono state dedicate delle attività che miravano alla scoperta del territorio di Brendola all'interno di ogni suo arco temporale. Nello specifico, la prospettiva del *com'era* è stata affrontata e supportata dall'analisi, la lettura e l'interpretazione di diverse fonti (immagini, letture, carte geografiche, interviste) con lo scopo di "identificare gli elementi del passato che nel tempo hanno dato un'impronta ancora visibile alla trasformazione dell'ambiente e delle attività umane che ancora oggi danno senso al territorio" (C. Giorda, G. Zanolin, 2019).

Un ruolo fondamentale è stato ricoperto quindi dalla lettura di alcuni libri scritti da autori brendolani, proprio per favorire la scoperta del territorio in uno spazio soggettivo ed emotivo mediato dalle parole del narratore e interiorizzato poi dal lettore allo scopo di arricchire la propria carta mentale (C. Minelle, L. Rocca, F. Bussi, 2016).

Poiché la mia intenzione non voleva essere quella di offrire una mera conoscenza degli elementi presenti sul territorio, nella prospettiva del *com'è* ho tentato di conferire importanza al vissuto, alla rappresentazione mentale di ogni bambino e al proprio attaccamento ai luoghi, creando così una profonda connessione tra le singole soggettività e la realtà territoriale in cui esse erano immerse. Ogni luogo ha assunto quindi un valore soggettivo perché i luoghi e le identità non sono qualcosa di definito ma si costruiscono e ricostruiscono reciprocamente.

Ho cercato, per quanto possibile in questa situazione di emergenza, di far conoscere e scoprire per via diretta il territorio sia tramite delle uscite didattiche e sia grazie all'intervento di una persona esterna che riveste un ruolo importante nell'agricoltura del paese. Infatti, l'esperienza diretta è al contempo un modo per acquisire nuove informazioni e per rielaborare le conoscenze precedenti (C. Giorda, 2006). Il mio obiettivo è stato dunque quello di rendere consapevoli i bambini che il territorio può essere decostruito e comunicato ai propri compagni attraverso una prospettiva soggettiva e reciproca.

Infine, nella dimensione del *come sarà* gli alunni sono riusciti a conoscere e a valorizzare il patrimonio culturale passato e presente, sviluppando conseguentemente una consapevolezza volta all'operare delle trasformazioni nel territorio futuro. Ogni studente, pertanto, è stato sfidato a riflettere e a ipotizzare delle possibili evoluzioni di Brendola sulla base di vincoli, risorse e opportunità apprese precedentemente. In tal senso, l'attenzione al presente, connettendo la conoscenza del passato alla progettualità del futuro, è anche un'educazione alla partecipazione attiva, in grado di trasmettere agli alunni un'immagine complessiva della realtà che li circonda (C. Giorda, G. Zanolin, 2019).

Al fine di realizzare al meglio il percorso proposto e di rispondere nella maniera più adeguata possibile ai bisogni formativi dei bambini, ho prestato particolare attenzione alle metodologie, tecnologie e ai processi inclusivi messi in atto.

L'intervento didattico si è realizzato durante i mesi di Febbraio e Marzo in 15 incontri totali. Ciascuna giornata è stata strutturata in fasi: parte preliminare, centrale e finale per garantire un corretto lancio dell'argomento, il suo sviluppo e una riflessione conclusiva. Nel corso del progetto è stata mia premura cercare di promuovere un approccio basato sull'*edutainment*, il quale richiama l'importanza di coinvolgere gli studenti, sostenendo la loro attenzione, i loro sentimenti e quindi i rispettivi processi di apprendimento (C. Giorda, G. Zanolin, 2019). Il punto di forza di tale approccio risiede da un lato, nello stimolare il divertimento dei soggetti coinvolti rendendo i contenuti più piacevoli da apprendere e, dall'altro, nella costruzione di un rapporto diretto, interdipendente e positivo tra alunni e alunni-insegnante, dando la possibilità agli

studenti di cimentarsi nelle attività didattiche senza particolari ansie legate al giudizio (Giorda, G. Zanolin, 2019). Nello specifico, mi sono avvalsa dell'utilizzo della conversazione clinica e di un *brainstorming* per indagare le preconcoscenze dei bambini e sintonizzarli mediante la formulazione di domande stimolo. In seguito, ho prediletto una lezione attiva con scambio e dibattito alla quale si sono alternati dei lavori individuali, di gruppo, l'osservazione diretta e l'uscita sul territorio, con l'intento di far emergere la cooperazione e la costruzione non solo di un ragionamento condiviso ma anche di un'esperienza comune. Infine, mi sono impegnata in prima persona a dedicare un momento finale al termine di ogni incontro, per riflettere assieme ai bambini circa i temi trattati e per ottenere dei *feedback* riguardo l'attività appena conclusa.

A supporto dell'intero percorso hanno giocato un ruolo importante le tecnologie. In tal senso, ho usufruito del proiettore di classe (in assenza della LIM), al fine di localizzare alcuni luoghi significativi di Brendola con l'utilizzo di *Google Maps*, *Google Earth* e *Padlet*. Infatti, secondo il modello TPACK, "l'integrazione della tecnologia nell'insegnamento può avvenire con successo soltanto se sussiste un equilibrio dinamico fra aspetti pedagogici, tecnologici e contenutistici, permettendo così l'emergere di una forma di conoscenza nuova" (L. Messina, M. De Rossi, 2015).

Credo profondamente che l'adozione di metodologie idonee connesse con un utilizzo adeguato, coerente e consapevole delle tecnologie riescano a dar vita a delle attività che sono in grado di rispondere alla diversità degli studenti, incoraggiandoli ad essere attivamente coinvolti in ogni aspetto della loro educazione (C.A. Tomlinson, 2006).

A tal proposito, ho cercato di conferire alla mia proposta progettuale un carattere inclusivo volto alla valorizzazione dei diversi stili di apprendimento degli studenti, promuovendo anche le loro conoscenze ed esperienze fuori dalla scuola (T. Booth, M. Ainscow, 2014). Dunque, seguendo i principi dell'UDL, ho tentato di fornire molteplici forme di rappresentazione, azione ed espressione (G. Savia, 2016). Ho variato il più possibile gli approcci didattici alternando materiali di tipo attivo tra cui lo stesso ambiente di apprendimento, di tipo iconico (materiali visivi, disegni, mappe) e simbolico (narrazioni, discussioni, condivisioni). Ho fornito, inoltre, alcuni organizzatori anticipati e grafici per aiutare e guidare i bambini a strutturare, riassumere e ampliare il pensiero.

È stata mia premura adottare e promuovere un *linguaggio inclusivo*, inteso non solo come facilitatore per la comprensione dei concetti ma anche come ponte tra una comunicazione efficace e una relazione positiva all'interno del contesto classe.

Una *comunicazione efficace* e una *relazione positiva* hanno simboleggiato quegli elementi fondamentali da non accantonare anche qualora fosse stato necessario attuare la DAD o DDI. Considerando infatti la situazione di incertezza imposta dall'attuale emergenza sanitaria, ho provato fin da subito a pensare l'intero percorso in modo flessibile. In tal senso, l'intervento didattico si sarebbe concentrato sulle percezioni personali legate al territorio mediante la creazione di mappe mentali, con lo scopo di dare voce alla memoria individuale e alle esperienze quotidiane degli alunni, favorendo così la costruzione e la strutturazione delle loro conoscenze spaziali.

In linea con ciò, pensare ad una progettazione flessibile e, al contempo significativa e motivante, implica un vero e proprio *agire pensato*. Per tale ragione, l'insegnante è invitato a rivisitare e incrementare le sue competenze progettuali, le quali risultano essere strettamente connesse sia alla conoscenza, sia alla scelta consapevole di contenuti, tecniche, metodologie e strumenti (L. Messina, M. De Rossi, 2015). Pertanto, ho tentato di prendere in considerazione tutte le variabili che contraddistinguevano il contesto di riferimento, negoziando in corso d'opera l'azione, gli obiettivi e i saperi, da un lato, per fronteggiare la complessità e la diversità delle situazioni e, dall'altro, per riuscire a rispondere all'eterogeneità presente nel gruppo classe (P. Perrenoud, 2002). In particolare, nel corso di questa annualità, ritengo di aver affinato le mie competenze progettuali, comprendendo sempre più quanto sia fondamentale andare oltre la mera trasmissione di conoscenze, per cercare di promuovere un apprendimento significativo volto all'acquisizione da parte degli alunni del desiderio di apprendere e di interrogarsi sul senso delle esperienze vissute.

2.2 Analisi SWOT: una risorsa per aprirsi al territorio

Inizialmente, l'idea di proporre un intervento didattico focalizzato sulla scoperta del territorio in un periodo storico incerto come quello attuale mi spaventava. Infatti, poiché credo fermamente che in un percorso formativo incentrato su tale tematica la componente dell'azione diretta sul territorio assuma un ruolo fondamentale, temevo che non fosse possibile proporre agli alunni delle esperienze significative finalizzate all'esplorazione di Brendola.

Uno strumento che si è rivelato determinante nell'aiutarmi ad analizzare criticamente i *punti di forza*, di *debolezza*, i *rischi* e le *opportunità* è stato l'Analisi SWOT (**vedi allegato 4**). Grazie a quest'ultima, sono riuscita a delineare un quadro completo circa il mio intervento didattico, prendendo consapevolezza di come gli svantaggi individuati si siano invece convertiti in risorse e possibilità. Nonostante la situazione dell'emergenza sanitaria rappresentasse un ostacolo apparentemente invalicabile, la Tutor dei tirocinanti e in generale tutto il personale scolastico mi hanno affiancata e supportata nell'organizzare alcune uscite didattiche sul territorio. Un'altra figura che ha rivestito un ruolo essenziale nella progettazione del mio percorso è stata un'insegnante appartenente al plesso di Brendola, la quale, negli anni precedenti, aveva promosso delle proposte didattiche volte alla scoperta del territorio. Attraverso un incontro via *Zoom*, ho avuto l'opportunità di ricevere importanti consigli e supporti circa l'attuazione del mio intervento. Il personale della biblioteca civica, invece, ha assunto un ruolo decisivo, in quanto ha saputo indirizzarmi verso la scelta più idonea riguardante la letteratura del paese e mi ha offerto una panoramica complessiva delle iniziative messe in atto sul territorio.

Ho cercato di progettare in ottica sistemica tentando di favorire un reale incontro tra le rilevanti agenzie educative: famiglia, ente locale, scuola e associazionismo, dando forma ad un quadrilatero formativo inteso come una vera e propria alleanza (E. Toffano Martini, 2007). In tal senso, l'Analisi SWOT mi ha permesso di allargare lo sguardo verso il contesto extrascolastico, realtà imprescindibile per far vivere agli alunni delle relazioni dirette con il territorio. Con mia grande sorpresa, anche le agenzie territoriali che ho coinvolto nella realizzazione del progetto hanno accolto fin da subito e con molto

entusiasmo la mia proposta di collaborazione. Sono rimasta piacevolmente colpita dalla loro *apertura, attenzione e disponibilità* verso il mondo della scuola. Proprio a partire da questa alleanza, ho cercato di dar vita a delle esperienze extra-scolastiche volte alla promozione della cittadinanza attiva (Legge 92/2019), restituendo così un'immagine del territorio inteso come *palcoscenico naturale* della vicenda umana e luogo di interazione tra la persona, la comunità locale e l'ambiente (C. Giorda, M. Puttilli, 2011). La scuola, quindi, dovrebbe aprirsi ai saperi di diversi soggetti al fine di creare delle interrelazioni tra due o più contesti ambientali, ai quali l'individuo partecipa attivamente (P. Milani, 2020). In particolare, il contatto ravvicinato con il proprietario di una nota azienda agricola del paese ha costituito un'opportunità per riflettere su quanto egli rappresenti un vero e proprio monumento orale, indispensabile per restituire il *senso umano* del territorio. La sua capacità di immergere gli alunni all'interno dell'ambiente naturale e artificiale in cui opera ha permesso loro di acquisire la consapevolezza di far parte di una comunità organizzata, dando così vita ad un primo tentativo di apertura verso il mondo (Indicazioni Nazionali, 2012).

Anche la partecipazione del presidente della Proloco si è rivelata assai preziosa. Infatti, indirizzando una lettera alla classe 4C, egli ha contribuito a rendere la situazione problema maggiormente accattivante, trasformandola come un'occasione per porsi dei quesiti, interrogarsi sulle proprie risposte e delineare dunque la cornice di senso dell'intero progetto (M. Castoldi, 2016). Essere dunque in grado di partecipare attivamente alla gestione della scuola e della didattica, cooperando con i colleghi sia nelle attività collegiali interne ed esterne, sia in relazione alle esigenze del territorio in cui l'istituto opera, sostiene e stimola il confronto e il dialogo con la comunità partecipata (E. Felisatti, C.R. Clerici, 2009). Pertanto, dal momento che ogni insegnante dovrebbe farsi promotore del riconoscimento e della valorizzazione di un'alleanza diffusa, mi sono impegnata a incrementare le mie competenze organizzative e collaborative sviluppando il confronto con la comunità allargata nell'ottica di un incontro proficuo con le istituzioni presenti sul territorio di Brendola.

In questi mesi, ho sperimentato ancor di più quanto il territorio, oltre ad essere uno spazio fisico-geografico, debba essere inteso anche come un *ambiente sociale ed*

educativo contraddistinto da una molteplicità di sistemi, relazioni e reciprocità (C. Simonetti, 2016). Perciò, ho tentato di assumere un atteggiamento attivo all'interno della realtà scolastica, sviluppando così un forte senso di appartenenza a tale comunità. Ho compreso quanto termini quali *dialogo*, *scambio* e *cooperazione* rappresentino il presupposto indispensabile per riuscire a proporre delle esperienze significative volte a favorire il benessere e la crescita cognitiva, sociale ed umana degli studenti.

Infatti, Felisatti pone in luce la dimensione sociale del rapporto con gli altri, per cui fondamentale è non solo un *saper fare*, ma soprattutto un *saper agire*, mobilitando e combinando le proprie risorse personali, al fine di trovare riconoscimento nel contesto sociale dell'educazione e della scuola in cui si opera (E. Felisatti, C.R. Clerici, 2009).

Capitolo 3 – Dall’azione alla valorizzazione degli alunni

3.1 L’azione didattica in ottica inclusiva

“È un lavoro *emotivo* quello di insegnare. Si tratta di avere passione per ciò che si trasmette e di essere convinti della bellezza e dell’importanza di ciò che si vorrebbe i discenti conoscessero” (L. Rocca, 2019). Credo fortemente che un docente motivato ed entusiasta possa contribuire a sviluppare e a diffondere un vero e proprio *contagio emotivo*. In questo modo, è possibile dare vita ad una stretta connessione tra i contenuti disciplinari e le sensazioni veicolate dai saperi stessi, determinando così un effetto favorevole sulla motivazione degli studenti ad apprendere. In tal senso, poiché di ogni episodio didattico viene ricordato sia l’aspetto concettuale sia l’emozione sperimentata, ho cercato di agire sulla capacità di far vivere agli alunni la disciplina e di farla propria, tentando di accrescere le relazioni tra ciò che è utile e piacevole (C. Minelle, L. Rocca, F. Bussi, 2016). Dal momento che la motivazione alimenta un circolo virtuoso in cui il docente e gli studenti rappresentano due poli in dinamica relazione, il soggetto che apprende e le sue esperienze vengono poste al centro all’interno di un ambiente di apprendimento che sia in grado di attivare le risorse e le potenzialità di ogni alunno.

L’ambiente educativo, dunque, deve essere oggetto di esplicita progettazione e verifica (Indicazioni Nazionali, 2012). Per tale ragione, nel corso dell’intervento ho tentato di plasmarlo in relazione agli interessi, ai bisogni formativi degli alunni e alle diverse metodologie adottate, al fine di rispondere nella maniera più coerente possibile alle caratteristiche dei singoli. Mi sono impegnata in prima persona a promuovere un ambiente di apprendimento che coinvolgesse la discussione, il lavoro cooperativo, la contestualizzazione dei saperi e la responsabilità condivisa (Nuovi Scenari, 2018). Infatti, ritengo che un sapere autentico possa essere attivato solo se i temi trattati incontrano le esperienze significative degli alunni.

Sulla base di tali presupposti, l’intervento didattico ha preso avvio con *la fase di esplorazione* (un incontro) e la conseguente presentazione della **situazione problema** (**vedi allegato 2**). Questa prima fase ha coinvolto il presidente della Pro Loco di Brendola il quale, tramite una lettera spedita ai bambini, ha richiesto la collaborazione della classe 4C per scoprire ed indagare il territorio del paese nel passato, presente e futuro (**vedi**

allegato 3). Alla parola “presidente”, ho visto i loro occhi emozionarsi ed incuriosirsi, erano davvero elettrizzati all’idea di essere stati interpellati da una persona che riveste una carica così rilevante nella comunità di Brendola. Questo momento ha simboleggiato l’inizio di un percorso di ricerca in cui i bambini hanno assunto un ruolo attivo e critico, mettendo in discussione le loro preconoscenze relative al territorio in cui vivono.

Che cosa conosco di Brendola? Che cosa mi incuriosisce? Com’era una volta? E come sarà un giorno? Sono stati questi gli interrogativi che, oltre a rivestire il nostro punto di partenza, hanno saputo guidarci e accompagnarci nell’iniziale decostruzione e la conseguente costruzione significativa di nuove conoscenze. Si è originato così un dialogo autentico, in cui i bambini erano impegnati a scambiarsi spontaneamente idee, credenze, opinioni e ipotesi, come ad esempio:

“Secondo me Brendola in futuro sarà con le macchine volanti e nella nostra scuola ci saranno i *tablet* al posto dei quaderni” (E.)

“Per me Brendola sarà piena di fabbriche, grandi supermercati e magazzini dove ricicleranno la carta” (T.)

“Io so che, nel passato, di fronte a casa mia non c’era la strada e che quello che ora è un parcheggio una volta era pieno d’alberi” (A.)

Attraverso la realizzazione di un *brainstorming*, gli studenti hanno avuto la possibilità di cogliere visivamente la rappresentazione collettiva dei loro pensieri, frutto della discussione e del confronto dei diversi punti di vista emersi.

Poiché il territorio è costituito da un insieme di confini fisici e geografici, è stata mia premura attribuire importanza alla **localizzazione** di Brendola. Essa, oltre ad essersi rivelata un’occasione per restituire un’immagine complessiva del luogo in cui vivono, si è trasformata in una ricerca dei frammenti esperienziali della quotidianità dei bambini. Passando per abitazioni private, parchi, campi da calcio e sentieri naturali, ognuno di loro ha contribuito a personalizzare quella restituzione oggettiva che veniva proiettata alla lavagna, concludendo che “Brendola non è poi così piccola e ci sono molte cose” (R.). Al fine di promuovere un’iniziale conoscenza indiretta delle caratteristiche presenti sul territorio e di immergere gli studenti all’interno di una visione soggettiva degli elementi naturali e artificiali, ho proposto l’attività in coppia “**Immagine-non immagine**

a confronto". Per facilitarne lo svolgimento, ho consegnato loro una serie di domande-guida caratterizzate da una graduale progressione di significato, allo scopo di accompagnare e sostenere i loro pensieri nella descrizione delle diverse immagini presentate (*Che cosa si può vedere nell'immagine? Che cosa potrebbe esserci nella "non-immagine"? Cioè come potrebbe continuare la fotografia? Cosa vorresti che ci fosse ma che non è presente? Quali emozioni potresti provare se fossi nel luogo esatto della foto?*). Grazie alla struttura *Roundtable* simultaneo di Kagan, ha preso vita una discussione e uno scambio di pensieri, che ha permesso al bambino di utilizzare espressioni quali "ho visto che, vedo che, potrebbe esserci...", consentendogli quindi di maturare delle competenze di tipo predittivo e soggettivo. Gli studenti non si sono limitati solamente ad un'analisi della fonte iconica ma anche alla sua interpretazione, infatti a seconda del soggetto che analizzava la fotografia, il messaggio e l'immaginazione racchiusa nell'istantanea venivano continuamente costruiti e decostruiti. Uno dei principali intenti che mi premeva perseguire durante l'intero percorso e, che allo stesso tempo temevo di non riuscire a concretizzare, era riuscire a sviluppare nei bambini uno dei concetti fondanti che caratterizza l'idea di un territorio: la visione soggettiva e le conseguenti percezioni, risultato di elementi personali e strettamente connessi con le singole individualità. Fin dal primo incontro, però, sono rimasta piacevolmente colpita nell'assistere ad una graduale acquisizione di tale concetto, in particolar modo quando S., al termine della giornata, ha detto "le emozioni che abbiamo provato guardando la foto non sono state tutte uguali perché io nella seconda foto provavo stanchezza mentre E. gioia perché aveva immaginato di essere lì con i suoi genitori".

Durante la *fase di acquisizione e sviluppo degli apprendimenti* (sei incontri) circa le dimensioni temporali del passato, presente e futuro, è stata mia premura contestualizzare l'apprendimento, incoraggiare la scoperta e sostenere le diverse abilità degli alunni.

In particolare, la prospettiva del **presente** aspirava a far emergere la percezione soggettiva del territorio di Brendola sulla base delle loro esperienze personali.

In tal senso, un momento significativo è stato rivestito dalla proposta dell'attività "**Immagine reale e percezione soggettiva a confronto**", in cui veniva richiesto agli

studenti di provare a descrivere una fotografia raffigurante monumenti, paesaggi, piazze, edifici, attraverso una guida appositamente ideata per facilitare il racconto dei principali elementi chiave. Dopo essersi scambiati le rispettive descrizioni, gli alunni in coppia si sono cimentati nella rappresentazione grafica dell'artefatto territoriale descritto dal compagno. Nonostante nella pianificazione di questa attività avessi cercato di individuare delle strategie in grado di rendere il compito accessibile per tutti e fossi consapevole che il tentativo di riprodurre un'immagine il più fedele possibile alla realtà avrebbe pienamente stimolato la curiosità dei bambini, solo nel momento della conduzione in classe ho preso atto delle reali difficoltà che essi stavano incontrando. La comparsa di visi scoraggiati e disorientati mi ha spinto dunque a rivalutare l'azione didattica messa in pratica fino a quel momento.

Poiché l'insegnante è invitato ad adottare un atteggiamento flessibile, a modificare in corso d'opera i contenuti dell'attività didattica e a reagire tempestivamente di fronte a situazioni o esigenze non previste, ho deciso di introdurre una strategia che si è rivelata significativa. L'opportunità di richiedere al proprio compagno un "indizio", finalizzato ad agevolare il conseguimento del compito richiesto, ha consentito agli alunni di sentirsi incoraggiati grazie al confronto e al sostegno ricevuto sul piano personale e dell'apprendimento (T. Booth, M. Ainscow, 2014). Mi sono attivata quindi nel porre gli studenti di fronte ad attività stimolanti, fornendo loro sia un aiuto diretto mediato dalla relazione significativa, sia uno indiretto attraverso modalità di lavoro cooperative, componenti fondamentali per promuovere apprendimenti significativi, sviluppare un senso di autoefficacia, migliorare l'autostima e potenziare le abilità sociali.

Fin dalla fase di progettazione, ho analizzato in profondità quanto fosse fondamentale dare valore, nell'approccio quotidiano al territorio, alla soggettività di ogni bambino.

Dal momento che quest'ultima è frutto di un senso di attaccamento differente in base alle esperienze esperite da ciascuno (L. Rocca, 2019), ho compreso quanto fosse centrale declinare il *focus* del mio intervento su tale aspetto. Infatti, l'investimento emotivo che deponiamo nei luoghi, fa sì che essi assumano un valore soggettivo in quanto le persone e il loro ambiente, come i luoghi e le identità, si costruiscono e costituiscono mutualmente (V. Iori, 1996).

“Sebbene ognuno viva in quello che è lo stesso ambiente e veda la medesima realtà oggettiva, due persone non lo ricostruiscono allo stesso modo: ciascuno è il centro della propria esperienza e quest’esperienza, unica nei precisi dettagli, definisce una precisa mappa mentale” (L. Landi, 2006). È proprio a partire dalle **mappe mentali** del territorio di Brendola che è stato possibile mettere in luce la soggettività di ogni bambino.

Se un bambino della vostra età dovesse venire a visitare Brendola per la prima volta e desiderasse scoprire il più possibile del nostro territorio, secondo voi quali sono i posti significativi che dovrebbe assolutamente vedere?

Questo ha rappresentato il punto di avvio affinché ogni studente avesse la possibilità di mettere in pratica un vero e proprio linguaggio cartografico. Mediante la realizzazione di disegni, didascalie e rappresentazioni grafiche è emersa così una narrazione del proprio territorio basata sulle percezioni e sulle esperienze personali.

In tal senso, le mappe mentali possono identificarsi sia come un documento da



Figura 1. Alcuni esempi di mappe mentali

analizzare per comprendere il ruolo del territorio nella vita del bambino, sia come uno strumento per costruire, strutturare e rielaborare le conoscenze spaziali del loro ambiente (Figura 1).

A partire dal confronto dei diversi elaborati e dalla mia domanda “Perché secondo voi le mappe che avete realizzato sono diverse?” ha preso avvio un vero e proprio *pensare insieme*:

“Abbiamo visto Brendola in modo diverso perché a me interessa una cosa e invece a E. un’altra” (A.)

“Io ho disegnato i posti dove mi piace andare con i miei amici” (A.)

“Trascuriamo il nostro tempo in posti diversi, non abbiamo le stesse preferenze” (E.)

Da questi interventi è nata così una riflessione circa quanto ogni luogo sia connotato da memoria, emozioni, fantasia, ricordi e relazioni legate al vissuto personale (T.G. Gallino, 2007). E come dice T. il significato del termine soggettivo “lo capisci dalla parola perché è una cosa del soggetto, quindi di una persona sola. Vuol dire che vediamo cose diverse”.

È stato entusiasmante notare come dal confronto e dal racconto delle differenti mappe mentali degli alunni essi abbiano conosciuto diversi luoghi del loro paese.

Attraverso gli occhi *dell'altro* è stato dunque possibile scoprire il territorio in modo indiretto e comprendere che “se mettiamo insieme le nostre mappe possiamo vedere tutta Brendola” (R.).

In secondo luogo, nella prospettiva del **passato** ho tentato di offrire ai bambini la possibilità di lasciarsi affascinare dalle diverse fonti, rintracciandole e interpretandole, identificando così quegli elementi del passato che nel tempo hanno contribuito alla continua trasformazione dell'ambiente (C. Giorda, G. Zanolin, 2019).

Poiché ai docenti è richiesto di far cogliere agli alunni il nesso tra le tracce e le conoscenze del passato attraverso l'analisi delle fonti (Indicazioni Nazionali, 2012), mi sono impegnata in prima persona a ricercare dei manuali scritti da autori brendolani. Proprio a partire da questi ultimi, ho tentato di ricavare delle informazioni coinvolgenti legate alla storia del paese e, allo stesso tempo, di renderle accessibili ai bambini al fine di promuovere un processo di ricostruzione dei fatti storici.

Qual è l'origine del nome di Brendola? Cosa si mangiava una volta? Quali attività lavorative si svolgevano? Come ci si vestiva? Quali giochi si facevano?

In questo modo, attraverso la **letteratura**, il territorio si è connotato emotivamente, facendo così avvicinare gli alunni anche a quegli avvenimenti storici accaduti in un tempo molto lontano. Tutto ciò è stato possibile grazie a degli aneddoti narrati da dei veri propri testimoni privilegiati, depositari di un sapere storico-territoriale unico e irripetibile. L'ascolto dei racconti rilasciati da alcuni cittadini di Brendola ha permesso di far scoprire loro il territorio all'interno di uno spazio soggettivo ed emotivo, mediato dalle parole dei narratori e interiorizzato poi dai bambini (L. Rocca, 2019). In tal senso, gli alunni hanno condiviso poi i loro pensieri circa le diverse letture:

“I ricordi l'hanno aiutata a superare la mancanza di Brendola” (G.)

“Tutti sapevano il nome di tutti perché Brendola era più piccola” (L.)

“Per me la signora era triste ma anche coraggiosa perché ha lasciato la sua famiglia e i suoi amici per realizzare i propri sogni” (E.)

Allo stesso tempo, le **fonti iconografiche**, come fotografie e immagini, hanno rivestito un ruolo significativo per immergere gli alunni nell'esplorazione indiretta del territorio. Esse, infatti, hanno incoraggiato da un lato, lo sviluppo della dimensione visiva grazie alla descrizione storico-geografica dei paesaggi e degli artefatti culturali e, dall'altro, hanno incrementato le competenze predittive, di ipotesi e di scoperta.

Dal momento che il racconto del passato dovrebbe essere problematizzato, attraverso una sperimentazione guidata e partecipata attivamente da parte di tutti gli attori del processo di insegnamento-apprendimento (C. Nardin, 2014), l'esplorazione delle **fonti orali** ha simboleggiato un altro momento significativo in grado di far riscoprire la relazione con le persone presenti sul territorio.

In linea con ciò, le interviste che i bambini hanno effettuato ai loro nonni, finalizzate a sondare il passato di Brendola, hanno permesso loro di sentirsi coinvolti affettivamente ed emotivamente, in quanto ciò che erano riusciti a ricavare interessava direttamente le loro famiglie. Successivamente, il risultato di questa piccola indagine è stato registrato all'interno della mappa interattiva "Un tuffo nel passato intervistando...", realizzata attraverso la *web app Google*:

<https://coggle.it/diagram/YDVg9VR6dXpSnZs6/t/un-tuffo-nel-passato-intervistando-pencil2-question>

Tale creazione, infatti, ha permesso di strutturare visivamente i contenuti e di esplicitare in modo efficace le relazioni fra i differenti elementi che formano concetti complessi (G. Savia, 2016). Tuttavia, durante la produzione della mappa, ci siamo sorpresi di come il confronto tra le diverse interviste si fosse connotato come un'occasione per conoscere alcuni aspetti inattesi: la nostra ricerca non si è focalizzata solamente sul territorio di Brendola ma, grazie alle differenti esperienze personali e ai diversi vissuti degli alunni, è riuscita ad estendersi verso altre realtà geografiche. La scoperta del passato di Brendola si è trasformata quindi in un'inaspettata e sorprendente modalità che ha consentito agli alunni di scorgere alcune caratteristiche di paesi e località quali India, Albania, Sicilia, Santorso, Cina e Tarvisio. L'intreccio tra la propria vita e quella degli altri facilita dunque il superamento delle fragilità identitarie univoche, aprendosi così alla conoscenza, al confronto e al dialogo continuo con l'alterità (A. Granata, 2016).

Proprio nel momento dedicato alla discussione e alla raccolta delle differenti risposte delle interviste effettuate, ho notato che A. prestava poca attenzione al confronto e preferiva dedicarsi allo svolgimento di altre attività, andando così ad influire sia sul proseguimento della lezione sia sul clima generale di classe. Inizialmente, avevo provato a coinvolgerlo e a porgli delle domande affinché potesse apportare il proprio contributo. Fin da subito, però, questa strategia non si è rivelata essere la più congeniale perché non ero stata in grado di ottenere il risultato sperato. In quell'istante, ho messo in dubbio le mie competenze gestionali-relazionali necessarie a rendere il lavoro di classe fruttuoso per ciascun bambino (D. Francescato, A. Putton, S. Cudini, 2003) e mi sono interrogata consapevolmente chiedendomi *Come posso agire?*

Ho tentato di assumere un atteggiamento di *apertura* e di ascoltare le reali esigenze che A. manifestava in quel momento. Poiché la capacità di comprendere le dinamiche di gruppo e la disponibilità di mettersi in gioco sono tra le principali competenze che un docente deve possedere, mi sono impegnata ad entrare in relazione con lui (C. Rogers, 1983). "A. vuoi venire qui ed essere tu l'insegnante? Se ti va, potresti aiutarmi a prendere nota delle idee dei tuoi compagni". Con mio grande stupore, l'alunno ha accolto la mia proposta senza esitazione e mi ha affiancata nel corso della lezione. A quel punto, l'atmosfera è diventata più serena e stimolante. Anche A. ha cominciato a condividere le proprie idee e opinioni e, essendosi immedesimato completamente nel nuovo ruolo di insegnante, ha offerto numerosi *feedback* al resto della classe.

Ho potuto così constatare come l'alunno sia riuscito a percepirsi come un *soggetto competente* e come, al contempo, anche gli stessi compagni lo abbiano riconosciuto in quanto tale. Rinforzare, dunque, l'identità di ciascun alunno tramite un riconoscimento che proviene sia dai pari e sia dagli adulti, permette ai bambini di sperimentare un senso di autoefficacia, di appartenenza e di fiducia in se stessi, abbastanza forti da consentire loro di prendere parte alle attività della scuola (E. Toffano Martini, 2007).

Questo episodio mi ha offerto l'opportunità di rivalutare le mie concezioni e il mio modo di operare durante l'azione, soffermandomi a riflettere, a cercare e a interrogare la situazione, senza dimenticarmi che la vera chiave di risposta risiede nell'*ascolto* e nella reale capacità di instaurare una relazione autentica con gli studenti. Essere in grado di

identificarsi negli altri, riconoscere il valore di ogni bambino e riuscire a proiettare l'intervento didattico verso traguardi affettivo-relazionali e sociali oltre che cognitivi, è una delle competenze che viene richiesta all'insegnante di qualità (U. Margiotta, 1999). Incontro dopo incontro, è stata mia premura incrementare le mie competenze relazionali, assumendo un atteggiamento volto al *prendersi cura* delle dinamiche di interazione con gli studenti. Considerare dunque la relazione con e tra gli allievi come un prerequisito, una condizione, uno strumento, un obiettivo del processo formativo (A. Agosti, G. Franceschini, M.A. Galanti, 2009) è quel presupposto fondamentale per far sì che il docente entri in contatto con *l'altro* al fine di comprenderne le richieste, i bisogni e il punto di vista (G. Blandino, 1996).

Con l'intento di connettere le dimensioni del passato e del presente, ho posto particolare attenzione anche alla prospettiva del **futuro**. Infatti, "pensare in termini diacronici al territorio e connettere passato, presente e futuro costituisce un esercizio intellettuale fondamentale, che unisce conoscenza, spirito critico e creatività" (C. Giorda, G. Zanolin, 2019). Pertanto, ho deciso di privilegiare il contesto locale allo scopo di immergere significativamente i bambini nell'osservare, descrivere ed esplorare la realtà territoriale che li circonda. In linea con ciò, in seguito alla realizzazione dell'uscita didattica presso la piazza principale del paese per svolgere l'attività "**Caccia al dettaglio**", agli studenti sono state proposte delle situazioni problematiche da indagare con l'intento di ipotizzare delle azioni volte a modificare tale piazza.

Poiché la progettualità del futuro richiama indirettamente un'educazione alla partecipazione attiva (C. Giorda, G. Zanolin, 2019), l'abilità degli studenti di rielaborare e ricostruire la piazza, attraverso la cooperazione e lo scambio di punti di vista diversi, ha permesso loro di mettere in atto la capacità di pensiero critico volta a declinare l'indagine non solo a livello descrittivo (*Come si chiama? Che nome vi piacerebbe avesse? Cos'è ci è costruito? Come ci si muove al suo interno?*), bensì anche a livello esplicativo (*Perché ci sono questi edifici/costruzioni?*) e critico-applicativo (*Cosa manca secondo voi? Che regole dovrebbero esserci? Come sarebbe meglio distribuire gli elementi già presenti?*). Mediante tali interrogativi, si è giunti così ad una reale organizzazione e riorganizzazione da parte degli studenti stessi, in cui le singole proposte si sono

trasformate in vere e proprie idee progettuali condivise. Come hanno suggerito ad esempio M. M. e A. “Al posto del cemento si potrebbe seminare l’erba, fiori e più alberi, si potrebbero anche colorare i palazzoni di un bel colore acceso per abbellire la piazza”; mentre per G. R. e S “Per noi bambini potrebbero costruirci una gelateria, per gli anziani un posto dove rilassarsi e per i poveri un posto dove abitare”.

Durante la *fase di consolidamento degli apprendimenti* (sei incontri) ho realizzato alcuni incontri volti a connettere le tre dimensioni temporali, accompagnandole coerentemente dall’esperienza diretta sul territorio. Proprio a partire loro vissuto personale, ho tentato di *dare spazio* alla voce dei bambini e alla loro immaginazione. Poiché “l’educazione è svolgimento dentro, mediante e per l’esperienza” (J. Dewey, 2014), ho cercato di andare *oltre lo spazio dell’aula* variando il più possibile l’ambiente di apprendimento. In linea con i principi dell’UDL, quest’ultimo deve tenere conto delle diverse modalità di accesso alla conoscenza, al fine di favorire i processi di apprendimento di tutti gli alunni (G. Savia, 2016). In questo modo, il territorio di Brendola si è trasformato in un luogo significativo capace di connettere la dimensione cognitiva e quella espressiva degli alunni. Da un lato, infatti, sono state enfatizzate l’esperienza percettiva e l’esplorazione globale produttiva del mondo; dall’altro, sono stati valorizzati il bisogno di esprimersi e il desiderio di condividere le proprie conoscenze ed emozioni (L. Rocca, 2019).

In tal senso, di particolare importanza si è rivelata essere la **passeggiata sonora** realizzata nelle vicinanze del centro abitato di Brendola. Oltre a restituire una visione alternativa del territorio, che molto spesso viene poco considerata, gli alunni hanno avuto l’opportunità di ricoprire un ruolo fondamentale. Infatti, la loro azione di indagine e percezione dei diversi suoni sono state poste al centro, dal momento che proprio il corpo concede l’immediata possibilità di rapportarsi con se stessi e con il mondo circostante (D. Francescato, A. Putton, S. Cudini, 2003).

In secondo luogo, con l’**uscita didattica** presso l’azienda agricola del paese, gli alunni hanno potuto esperire per via diretta una realtà operante sul territorio e, grazie alla testimonianza del proprietario, hanno approfondito gli elementi significativi della sua storia e le peculiarità che la caratterizzano attualmente.



Figura 2. Uscita didattica presso l'azienda agricola del paese

Esplorando gli attrezzi, i campi agricoli e i frutteti, gli studenti non solo hanno messo in atto le loro preconoscenze derivanti da altre discipline ma sono riusciti anche ad ampliarle e integrarle con le nuove scoperte (Figura 2). Partendo quindi dallo spazio noto e tangibile è stato possibile giungere ad un'analisi e decodifica della realtà circostante, acquisendo così uno sguardo più completo e consapevole (C. Giorda, G. Zanolin, 2019). Inoltre, il racconto stesso da parte del proprietario ha rivestito un ruolo fondamentale in quanto la sensibilità, la capacità di entrare in contatto con gli studenti e la dedizione verso il suo lavoro e la

natura si sono rivelati un aiuto prezioso per instaurare e rafforzare l'interazione con il luogo, con i suoi valori culturali e relazionali.

Di seguito propongo alcuni esempi di *feedback* condivisi dai bambini in relazione all'uscita didattica effettuata:

“Era come fare un salto nel passato perché abbiamo visto tante cose vecchie come gli attrezzi e la vecchia fattoria” (A.)

“Non sapevo tutte quelle cose sui diversi tipi di radici e boccioli delle piante” (M.)

“Mi è piaciuto ascoltare Giovanni perché deve fare tanti sacrifici come svegliarsi presto la mattina ma la cosa bella è che può stare sempre all'aria aperta” (R.)

“Io voglio fare il contadino per questo quando ero lì ero felice (M.)”

Proprio perché il territorio coinvolge la percezione, i vissuti, il senso del luogo e la visione progettuale che la comunità esprime (C. Giorda, G. Zanolin, 2019), dopo quella giornata ogni bambino ha potuto arricchire il proprio bagaglio di conoscenze, portando con sé differenti frammenti dell'esperienza vissuta. Mi auguro che questo sia stato solo un primo passo per far accrescere in loro la curiosità verso ciò che li circonda, presupposto indispensabile per saper apprezzare e valorizzare quelle sfumature che permeano la nostra quotidianità. Pensare dunque che il termine territorio sia semplicemente sinonimo di confini politici, elementi naturali e artificiali è indubbiamente riduttivo.

Infatti, oltre ad essere una categoria geografica, esso è anche un insieme di persone, gruppi ed entità che interagiscono tra di loro e che riescono a contraddistinguere il territorio rendendolo unico rispetto ad altri (C. Minelle, L. Rocca, F. Bussi, 2016). Si crea così una vera e propria mappa affettiva e umana che permette di tessere quei nodi di relazioni presenti sulla realtà territoriale.

Considerato che quest'ultima è il risultato di una continua narrazione e di un processo di rielaborazione nel quale tutti i soggetti ne sono protagonisti (C. Giorda, G. Zanolin, 2019), essa può essere documentata e descritta attraverso punti di vista in perenne divenire. Per tale ragione, grazie alla risorsa tecnologica del **Padlet**, ho tentato di allestire un ambiente di apprendimento virtuale che potesse concedere agli alunni l'opportunità di raccontare la *loro visione di Brendola*.

Attraverso la scelta di un luogo che *mi piace* e di uno che *non mi piace*, gli alunni hanno condiviso i loro momenti quotidiani, descrivendo indirettamente ciò che li emozionava <https://padlet.com/beatricecenghi1/2rvxk9w9dap7wjqe>. Ha preso dunque vita uno scambio interattivo in cui ogni alunno da un lato, ha espresso le proprie idee e sensazioni e, dall'altro, ha compreso maggiormente in profondità le opinioni e le esperienze dell'altro. Dal momento che l'uso di tale risorsa è strettamente connessa al linguaggio e alla cultura degli studenti, essa ha consentito di offrire maggiori opportunità di accesso al sapere, di sollecitare la condivisione e di stimolare la partecipazione, fornendo così la possibilità di promuovere differenti opzioni per l'espressione e la comunicazione (G. Savia, 2016).

Coerentemente, proprio tale partecipazione è emersa nel corso dell'attività "**Le Brendola gemelle**" in cui le componenti della cooperazione e dello scambio reciproco hanno assunto un ruolo pregnante. Nello specifico, i bambini sono stati invitati a riflettere e ad elaborare in gruppo possibili cambiamenti futuri circa il proprio territorio, sviluppando così la consapevolezza che ciascuno di loro riveste una parte attiva e responsabile rispetto al mondo in cui vivono (C. Minelle, L. Rocca, F. Bussi, 2016).

Dato che la dimensione del futuro era quella caratterizzata da un forte senso di incertezza ed imprevedibilità, inizialmente temevo che per gli alunni non fosse così immediato riuscire ad immaginare scenari lontani e poco ancorati alla loro realtà. Infatti,

provare ad ipotizzare delle trasformazioni del territorio connettendo il passato e il presente all'evoluzione futura costituisce un compito eccessivamente articolato e sfidante. Con l'obiettivo, dunque, di favorire il pieno coinvolgimento dei bambini e di rendere l'attività maggiormente accessibile, avvicinandola alla loro realtà, ho deciso di avvalermi dell'utilizzo di alcuni facilitatori procedurali caratterizzati dalla presenza di quesiti significativi (Figura 3). Innanzitutto, per sostenere e supportare la comprensione degli alunni, nel processo di formulazione di tali domande mi sono soffermata sulle ipotesi e sulle curiosità emerse durante il *brainstorming* iniziale volto ad indagare le loro preconoscenze (*come sarà Brendola in futuro?*). In secondo luogo, la struttura visiva di tali interrogativi ha permesso sia di strutturare, riassumere e ampliare il pensiero, sia di mettere in evidenza le relazioni fra concetti altrimenti troppo complessi da cogliere.

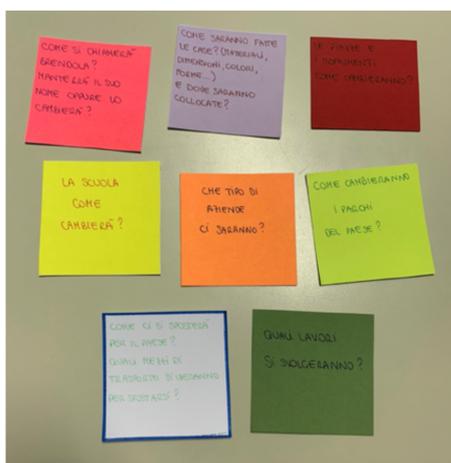


Figura 3. Esempi di facilitatori procedurali

A partire da un esercizio intellettuale che presupponeva conoscenza, spirito critico e creatività, gli alunni in gruppo sono stati in grado di negoziare i loro punti di vista, di attuare un pensiero comune dal quale ha preso vita una “Brendola del futuro” e di proporre così alcune idee significative, tra cui:

“Verranno costruite più pale eoliche e mulini ad acqua” (T. R. L.)

“Le case di Brendola saranno fatte di quarzo e rimarranno sempre nelle colline e nelle pianure” (M. R. M.)

“I parchi del paese si divideranno in due parti: per i bambini e per gli anziani. Per gli anziani ci saranno degli attrezzi per fare ginnastica e per i bambini degli scivoli alti almeno cento metri con la piscina sotto. Non abbiamo pensato solo a noi, perché tra 50 anni avremo 60 anni e dunque forse saremo nonni, per questo abbiamo pensato a dei parchi con delle giostre per fare ginnastica” (E. L. A.).

Dunque, l'apprendimento cooperativo si è rivelato come quella metodologia in grado di allargare lo spazio di partecipazione, permettendo agli alunni di incrementare la loro *agency* (E. Felisatti, 2006). Il senso del farcela insieme, il contributo di ciascuno, la

comunicazione e la fiducia hanno permesso di creare un risultato condiviso pur partendo da punti di vista differenti.



Figura 4. Gli alunni sono intenti a lavorare in gruppo durante un'attività

Infatti, *imparare a pensare e a decidere insieme* rappresentano quegli elementi irrinunciabili dell'esperienza scolastica (T. Booth, M. Ainscow, 2014). In linea con ciò, secondo i principi dell'UDL, ho tentato di fornire molteplici opzioni di coinvolgimento, allo scopo di rispettare gli stili individuali di

apprendimento presenti nella classe. Perciò, ho organizzato la lezione nel modo più dinamico possibile, alternando delle fasi comuni, rivolte a tutta la classe, a dei momenti diversificati destinati a lavori individuali, a coppie e di gruppo. In particolare, nei momenti dedicati al lavoro cooperativo ho potuto notare come ogni alunno si sia sentito libero di porre domande e di chiedere aiuto ai propri compagni, i quali a loro volta si sono dimostrati assai disponibili ed entusiasti ad offrire il loro supporto (Figura 4).

Nel corso dell'intervento didattico, ho cercato di valorizzare il positivo delle prestazioni e di promuovere la motivazione spontanea attraverso una guida costante, finalizzata a far incrementare a tutti gli studenti il proprio senso di autoefficacia (R. Vianello, G. Gini, S. Lanfranchi, 2019). Pertanto, mi sono impegnata in prima persona ad assumere il ruolo di facilitatore del processo di apprendimento *guidando* gli alunni e, al contempo, *facendomi guidare* dalle loro idee, proposte e curiosità (P. De Sario, D. Fedi, 2011). Proprio l'assunzione di tale atteggiamento e l'adozione di specifiche metodologie mi ha consentito di connettere le loro preconcoscenze, esperienze e stili di apprendimento con determinati contenuti culturali. In relazione a ciò, la competenza metodologica si esprime, non solo nell'utilizzo di metodi e tecniche congeniali, ma anche attraverso l'empatia e la capacità di saper attrezzare gli alunni con strumenti indispensabili per interpretare la realtà.

Infine, *la fase della generalizzazione degli apprendimenti* (due incontri) è stata dedicata alla realizzazione del **compito autentico**. Quest'ultimo era strettamente connesso alla

lettera inviata dal Presidente della Pro Loco durante la situazione problema. “Mi piacerebbe che trovaste un modo per documentare tutte le scoperte che farete, in cui conoscerete le dimensioni del passato, del presente e del futuro di Brendola, interpretato da ognuno di voi, secondo il vostro modo di viverla”. Questa è stata la richiesta dalla quale è partito il nostro percorso di ricerca e che ci ha condotti alla creazione di una mappa territoriale condivisa comprendente le tre dimensioni temporali. Nello specifico, il compito autentico è stato suddiviso in due fasi. In un primo momento, gli alunni suddivisi in piccoli gruppi, confrontandosi e rielaborando quanto osservato, conosciuto e rappresentato, si sono impegnati a restituire la visione complessiva del contesto storico-territoriale e a far emergere il proprio vissuto personale all’interno di un’ottica cooperativa.

Un secondo momento, invece, è stato dedicato alla creazione della mappa interattiva tramite la piattaforma *Google Earth*. Poiché quest’ultima fase del compito autentico è stata realizzata in DAD, ho compreso quanto sia stato efficace prediligere tale risorsa tecnologica per permettere agli studenti di visionare e confrontare liberamente il lavoro svolto. Ogni bambino è stato dunque invitato a ricostruire digitalmente la ***Brendola di ieri, di oggi e di domani***, inserendo degli appositi “segnaposti” secondo quanto progettato collettivamente in classe con i propri compagni (<https://urly.it/3db6h>).

Co-pensando e co-operando insieme è stato possibile giungere ad un prodotto finale dotato di senso (C. Minelle, L. Rocca, F. Bussi, 2016), sviluppando trasversalmente quella flessibilità mentale che consente di confrontare idee, persone, modalità di pensiero ed azione differenti dalle proprie ed incrementando così la capacità di mediazione e di co-costruzione di conoscenza.

3.2 La valutazione formativa

La valutazione è considerata come quello strumento essenziale per *attribuire valore* alla progressiva costruzione di conoscenze realizzata dagli alunni, ponendo attenzione alle potenzialità di ciascuno e sostenendo la motivazione al continuo miglioramento (Linee Guida, 2020). In tal senso, l'agire valutativo dovrebbe accompagnare tutto il processo di insegnamento-apprendimento, nonostante talvolta esso sia considerato come un'azione da compiere solo al termine di un percorso formativo.

L'insegnante è invitato dunque a valutare per modificare, ricalibrare e innovare in relazione ai differenti bisogni didattici e formativi. Per tale ragione, mi sono avvalsa dell'ottica trifocale di Castoldi, basata sulle dimensioni *oggettiva*, *soggettiva* e *intersoggettiva*, proponendo coerentemente l'utilizzo di molteplici strumenti, capaci di far fronte ad esigenze differenti (L. Galliani, 2015).

Nello specifico, nella prospettiva del *cosa so fare*, le griglie osservative, gli artefatti degli alunni e gli appunti personali circa i loro interventi mi hanno permesso di evidenziare e prendere nota non delle difficoltà o dei limiti ma delle potenzialità e abilità di ciò che ciascun bambino sa fare o dimostra di essere. Inoltre, il compito autentico mi ha permesso di verificare la capacità degli alunni di cogliere la complessità del territorio a loro vicino, operando delle interconnessioni costanti e significative fra le tre dimensioni temporali. Invece, nella prospettiva del *come mi vedo*, ho scelto di prediligere l'autobiografia cognitiva sia in forma orale che scritta in quanto rispecchiava al meglio le metodologie proposte nei vari incontri. Gli studenti, infatti, hanno avuto l'opportunità di raccontare come si sono sentiti nel corso dell'intervento, soffermandosi su quali fossero state le loro difficoltà e i loro punti di forza. In particolare, proprio durante la sua compilazione, ho potuto notare come il loro pensiero prendesse forma, cancellando, riscrivendo e ripensando all'esperienza che li aveva coinvolti in prima persona.

Quello che hai imparato a cosa ti può servire?

Quello che ho imparato mi sarà sempre di aiuto in tutte le cose come conoscere Brendola nei minimi dettagli e anche scoprire la sua storia per essere orgogliosa del paese in cui vivo e per essere una brava cittadina. Se diventerò una contadina, come vorrei, so che quello che ho imparato del posto e dell'agricoltura un po' lo so già (E.)

Come hai superato le difficoltà? Cosa ti ha aiutato nel superarle?

Ho superato le difficoltà cercando di lavorare bene in gruppo e cercando di esprimermi di più. Invece con i compagni che non si esprimevano tanto ho provato a farli esprimere e un po' credo di esserci riuscita. (S.)

Questi sono solo alcuni esempi di risposte che mi hanno consentito di comprendere quanto tale strumento abbia simboleggiato per gli alunni un'occasione preziosa per auto-interrogarsi, meta-riflettere e scoprire se stessi (**vedi allegato 5**)

Infine, nella prospettiva del *come mi vedono gli altri*, un ruolo centrale è stato indubbiamente ricoperto dalla Tutor Paola che, in questi anni, ha saputo accompagnarli nel loro percorso di apprendimento in modo confortevole e affettuoso, dando loro dei riscontri sinceri e di crescita. Mi sono impegnata anche a creare delle occasioni



Figura 5. Struttura Inside Outside Circle di Kagan

finalizzate allo scambio di *feedback* tra i bambini, rivisitando e adattando la struttura *Inside Outside Circle* ideata da Kagan (Figura 5). Gli studenti erano invitati a disporsi in due cerchi concentrici, uno esterno e uno interno, e ad alternarsi a rotazione per confrontarsi di volta in volta con compagni diversi circa alcune domande

relative alle diverse esperienze esperite sul territorio di Brendola. Questi interrogativi sono stati formulati nella fase iniziale, intermedia e finale del percorso, con lo scopo di indagare le sensazioni, i dubbi, le perplessità e le conoscenze acquisite da parte dei loro compagni. Immersi in un'atmosfera stimolante e coinvolgente gli alunni, attraverso la condivisione e lo scambio di idee, sono riusciti a riflettere sul proprio lavoro e quello altrui, allenando indirettamente la consapevolezza e l'autonomia (S. Kagan, 2000).

Le dimensioni *oggettiva*, *soggettiva* e *intersoggettiva* sono state connesse ed integrate grazie alla costruzione della rubrica valutativa (**vedi allegato 6**).

All'inizio del percorso è stata mia premura condividere i criteri valutativi con gli alunni, realizzando uno strumento che mi permettesse da un lato, di presentare loro il percorso

didattico e, dall'altro, di consentire la familiarizzazione con i parametri valutativi precedentemente modificati al fine di renderli più accessibili (**vedi allegato 7**). Rapportarsi con competenze che si percepiscono vicine e raggiungibili offre infatti agli studenti la sensazione di poter riuscire con successo, incrementando così quella fiducia che li contraddistingue come soggetti competenti (C. Giorda, G. Zanolin, 2019).

In linea con ciò, ho deciso di attribuire a questo strumento anche una funzione auto-valutativa per concedere loro la possibilità di rileggere da protagonisti l'intera esperienza formativa. Infatti, nel momento in cui gli alunni realizzavano di aver acquisito sicurezza in relazione ai differenti criteri, essi erano chiamati ad inserire un bollino all'interno delle corrispondenti tasche.

Al termine di ogni incontro, ho potuto notare quanto, alla base di questo gesto apparentemente semplice e immediato, si nascondessero invece delle scelte non affrettate e consapevoli, frutto di una profonda riflessione sul proprio processo di apprendimento. In questo modo, i bambini sono riusciti ad interrogarsi costantemente sullo stato del loro progresso, sul perché di insuccessi o successi e sul che cosa fare per migliorare o sviluppare le proprie competenze (M. Castoldi, 2018).

In particolare, per quanto concerne l'indicatore "Assume un atteggiamento positivo proponendo nuove idee" relativo alla dimensione della partecipazione (**vedi allegato 8**), intesa come dialogo, espressione e coinvolgimento reciproco, ho tentato costantemente di sostenerla nel corso dell'intervento didattico.

Il mio intento è stato quello di guidare i bambini attraverso le loro esperienze personali, ponendoli nella posizione di essere esploratori del contesto territoriale in cui sono immersi e, allo stesso tempo, di affinare le loro competenze sociali mediante lavori in coppia o in piccolo gruppo, in cui la negoziazione e la condivisione di scelte comuni consentivano a ciascuno di apportare il proprio contributo.

Proprio tali aspetti hanno accompagnato gli alunni nell'assunzione di un atteggiamento propositivo e, come si evince dai grafici relativi alla situazione iniziale e finale della classe 4C (*Figura 6*), è possibile riscontrare un graduale aumento della partecipazione degli alunni. Infatti, se a inizio percorso gli studenti si posizionavano su tutti e quattro i livelli

di competenza, al termine dell'intervento didattico essi avevano raggiunto maggiori livelli, dimostrando in tal modo un notevole incremento e miglioramento.

Quest'ultimo è frutto di un coinvolgimento globale degli studenti, i quali sempre più coinvolti sia sul piano conoscitivo che su quello affettivo ed emozionale (C. Giorda, 2006), sono riusciti così a prendere parte alle decisioni, esprimere opinioni e adottare un comportamento maggiormente consapevole.

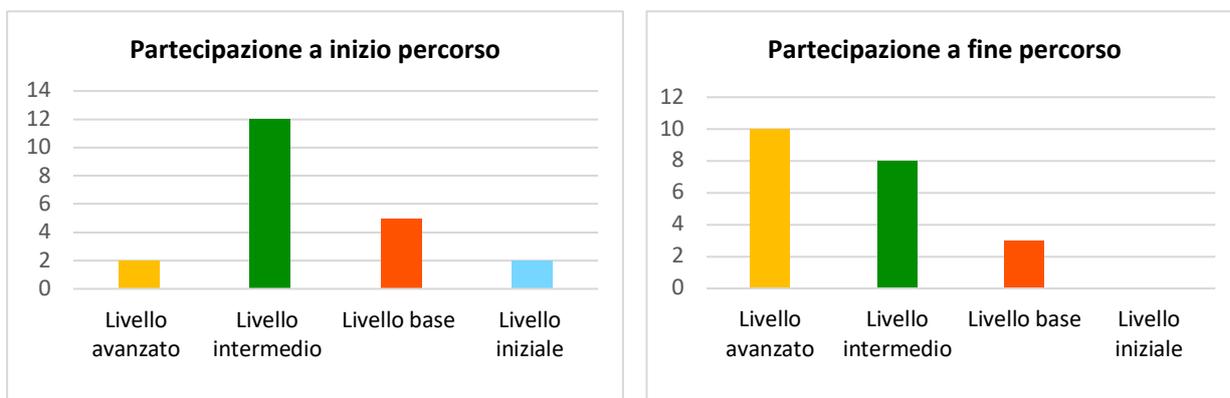


Figura 6. Cambiamento avvenuto prima e dopo l'intervento didattico rispetto all'indicatore presente nella rubrica valutativa "Assume un atteggiamento positivo proponendo nuove idee"

Capitolo 4 – Riflettere per divenire

4.1 Riflessione in ottica professionalizzante

Se dovessi voltarmi indietro, ripercorrendo le tappe iniziali del mio percorso di tirocinio, rimarrei stupita su quanto termini quali *attesa*, *scambio* e *riflessione* siano diventati parte integrante della mia crescita personale e professionale.

In tal senso, numerose sono state le figure che mi hanno sostenuta e supportata.

In primo luogo, le Tutor mi hanno guidata concretamente nel delineare le domande significative, permettendomi così di attribuire un senso profondo all'intero progetto. Attraverso i loro consigli e indicazioni sono riuscita a conferire importanza alle relazioni umane insite all'interno di un territorio, caratterizzandolo come una vera e propria mappa di relazioni. Inoltre, il gruppo di tirocinio ha simboleggiato per me un luogo di crescita nel quale poter ragionare insieme ed esercitare il lavoro in *team* attraverso un approccio meta-riflessivo, dando vita ad un ragionamento condiviso e ad un confronto che si sono dimostrati proficui per ogni esperienza didattica.

Anche la mentore ha rivestito un ruolo fondamentale in quanto grazie alla sua conoscenza del contesto classe e dimestichezza con le caratteristiche degli alunni mi ha offerto degli ottimi suggerimenti per entrare nel modo più efficace possibile in relazione con essi. Mi ha fornito poi dei preziosi *feedback* circa la conduzione dell'intervento sia nel momento conclusivo di ogni lezione sia al termine della pratica didattica.

Durante questi anni ho compreso inoltre quanto la figura dell'insegnante sia dinamica, flessibile e in continua evoluzione. Dal momento che le sue competenze vengono costantemente messe in discussione e aggiornate in itinere, il docente può incontrare delle difficoltà nel riuscire ad auto-valutarsi in modo oggettivo e critico. Ho tentato quindi di riflettere su me stessa e sul mio agire didattico nel modo più autentico possibile, al fine di rilevare sia i miei punti di forza che quelli di debolezza. Questo mi ha permesso di acquisire consapevolezza circa le competenze da potenziare e da mettere in campo nel corso dell'intervento e, più in generale, nella mia futura professione. Infatti, mi sono impegnata a dedicare una particolare attenzione alla dimensione della documentazione, la quale consente di ricomporre la trama delle esperienze e di dare

visibilità al sapere dei bambini e ai loro processi di apprendimento soggettivi e di gruppo (M. Cecotti, 2016). In linea con ciò, due principali elementi mi hanno consentito di tenere memoria del percorso di insegnamento-apprendimento, permettendomi anche di evidenziare i progressi e i cambiamenti avvenuti: in primo luogo, la raccolta di fotografie che ritraevano alcuni manufatti prodotti dai bambini e i momenti più significativi del percorso e, successivamente, la compilazione di protocolli contenenti i pensieri, i *feedback* e le idee degli alunni. In tal senso, anche lo strumento del portfolio ha rivestito un ruolo rilevante per ricostruire e interpretare le tappe, gli sviluppi e le mie riflessioni *durante* e *dopo* l'azione, rendendo così l'esperienza didattica comunicabile nel tempo e nello spazio (B. M. Varisco, 2004).

Nonostante questo, nel corso di tale annualità di tirocinio, ho compreso quanto in realtà sia complesso riuscire a documentare e a tener traccia degli elementi salienti del percorso proposto. Spesso, durante la conduzione dell'intervento si è completamente immersi nella pratica che non è sempre così semplice ritagliarsi dei momenti per documentare e riflettere sull'azione.

Proprio la riflessione riveste un ruolo fondamentale nella pratica didattica poiché essa, interessando trasversalmente l'insieme delle competenze, richiede ad ogni docente di interrogarsi costantemente (E. Felisatti, 2013). Infatti, l'insegnante, come esperto riflessivo (P. Perrenoud, 2002), è invitato ad affrontare in modo flessibile e innovativo le situazioni di incertezza e ad esercitare quella che Schön indica come "arte dell'esercizio della pratica" (D. Schön, 1993). Pertanto, è stata mia premura condividere, negoziare e revisionare, sia sul piano cognitivo-affettivo che metodologico-organizzativo, i significati insiti in ogni situazione educativa, consentendomi di riflettere di volta in volta circa il mio operato.

Ho tentato dunque di affiancare il mio *saper agire* ad una costante *riflessione sull'azione*, elemento indispensabile affinché l'esperienza possa trasformarsi in conoscenza (L. Mortari, 2003). Si tratta così di dar vita ad un processo di costruzione e ri-costruzione consapevole delle pratiche, dei linguaggi e dei repertori messi in atto.

Durante questi anni ho colto ancora di più quanto la professionalità docente si basi su un continuo aggiornamento, inteso come un'occasione per rivisitare continuamente le

proprie concezioni e conoscenze. Ed è proprio quando si pensa di essere arrivati al traguardo che tutto deve essere messo nuovamente in discussione: è questo il momento per riconsiderare le nostre certezze e per aprirci a nuove prospettive. Poiché la conoscenza non è mai definitiva ma è sottoposta ad una costante mutazione, solamente cambiando il proprio punto di vista è possibile comprendere le innumerevoli trame e interpretazioni che si celano dietro alle nostre azioni.

Ciò che mi auguro, dunque, è di riuscire a diventare una professionista riflessiva senza perdere mai la capacità del dubbio, la forza della curiosità e il desiderio di creare dei legami autentici con i bambini. Tutto ciò è possibile se assumiamo il rischio di *addomesticare* ogni bambino che ci troviamo di fronte, solo così può emergere l'unicità di ciascuno di loro. Come nella storia del Piccolo Principe e della volpe entrambi i protagonisti insegnano e apprendono, i due ruoli si mescolano e si capovolgono. Tutti e due ascoltano. Entrambi donano e ricevono (C.A. Tomlinson, 2006).

Questo è ciò che mi auguro per la mia futura professione: *aver cura dell'altro*.

Bibliografia

- Agosti, A., Franceschini, G., & Galanti, M.A. (2009). *Didattica. Struttura, evoluzione, modelli*. Bologna: CLUEB.
- Amplatz, C. (1998). *Osservare la comunicazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Blandino, G. (1996). *Le capacità relazionali. Prospettive psicodinamiche*. Torino: UTET.
- Booth, T., Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi per l'apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Castoldi, M. (2016). *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2018). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Cecotti, M. (2016). *Fotoeducando. La fotografia nei contesti educativi*. Bergamo: Edizioni Junior.
- De Sario, P., Fedi, D. (2011). *L'insegnante facilitatore. Una nuova frontiera*. Bari: La Meridiana.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- D'Odorico, L., Cassibba, R. (2001). *Osservare per educare*. Roma: Carocci.
- Felisatti, E. (2006). *Team e didattiche cooperative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Felisatti, E., Clerici R. (2009). *La formazione dell'insegnante alla ricerca nell'integrazione metodologica*. Padova: CLEUP.
- Felisatti, E., Mazzucco C. (2013). *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Francescato, D., Putton, A., & Cudini, S., (2003). *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*. Roma: Carocci.
- Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Roma: La Scuola
- Gallino, T.G. (2007). *Luoghi di attaccamento. Identità ambientale, processi affettivi e memoria*. Milano: Raffaello Cortina.
- Giorda, C. (2006). *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*. Roma: Carocci.

- Giorda, C., Puttilli, M. (2011). *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*. Roma: Carocci.
- Giorda, C., Zanolin, G. (2019). *Idee geografiche per educare al mondo*. Milano: Franco Angeli.
- Granata, A. (2016). *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*. Roma: Carocci.
- Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Landi, L. (2006). *Insegnare la storia ai bambini*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U. (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Roma: Armando.
- Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.
- Michellini, M.C. (2006). *Progettare la scuola. Democrazia e partecipazione. Dalla progettazione educativa all'organizzazione scolastica*. Milano: Franco Angeli.
- Milani, P. (2020). *Educazione e famiglie. Ricerca e nuove pratiche per la genitorialità*. Carocci: Roma.
- Minelle, C., Rocca, L., Bussi, F. (2016). *Storia e geografia. Idee per una didattica congiunta*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Nardin, C. (2014). *Insegnare storia nella prospettiva del pensiero creativo*. Lecce: Youcanprint.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia.
- Perticari, P. (1996). *Attesi imprevisti. Uno sguardo ritrovato su difficoltà di insegnamento, apprendimento e diversità delle intelligenze a scuola*. Torino: Bollati Boringhieri.

- Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zuccheromaglio, C. (1993). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: La Nuova Italia scientifica.
- Proust, M. (2014). *Alla ricerca del tempo perduto*. Mondadori: Milano.
- Rocca, L. (2019). *I suoni dei luoghi. Percorso di geografie degli ascolti*. Roma: Carocci.
- Rogers, C. (1983). *Un modo di essere. I più recenti pensieri dell'autore su una concezione di vita centrata sulla persona*. Firenze: Martinelli.
- Savia, G. (2016). *Universal Design for Learning. La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Schön, D. (1993). *Il Professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Toffano Martini, E. (2007). *Ripensare la relazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Tomlinson, C. A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata. Strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*. Roma: LAS.
- Varisco, B.M. (2004). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci.
- Vianello, R., Gini, G., & Lanfranchi, S. (2019). *Psicologia dello sviluppo*. Torino: UTET.
- Wiggins, G., McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.

Sitografia

- Barbirato, L. (2015). La motivazione dello studente è anche affare dell'insegnante?. Education 2.0. Data dell'ultima consultazione: 03/05/2021, from <http://www.educationduepuntozero.it/didattica-e-apprendimento/barbirato5-40145145603.shtml>
- Simonetti, C. (2016). Educazione famiglia e territorio: una triade educativa da riscoprire. Data ultima consultazione: 05/05/2021, from <http://siba-ese.unisalento.it/index.php/mizar/article/view/16490/14185>
- Sito scolastico. Data ultima consultazione: 15/05/2021, from <http://www.icmuttonisarego.edu.it/organizzazione/plessi/primaria-brendola>

Sito Pro Loco Brendola. Data ultima consultazione: 09/05/2021, from
<https://prolocobrendola.it/>

Sito Comune di Brendola. Data ultima consultazione: 30/04/2021, from
<http://www.comune.brendola.vi.it/hh/index.php?jvs=0&acc=1>

Principali fonti normative

Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 “Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica”

Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012

Legge 5 febbraio 1992, n. 104 “Legge-quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”

Legge 20 agosto 2019, n. 92 “Introduzione dell’insegnamento scolastico dell’educazione civica”

Linee Guida “La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria” del 4/12/2020

Nuove “Linee Guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri” del 2014
Nuovi Scenari del 2018

Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente

Documentazione scolastica

Circolari scolastiche 2020-2021

Piano Triennale dell’Offerta Formativa A.S. 2019-2022

Programmazione educativa annuale della scuola primaria 2020-2021

Protocollo scolastico di sicurezza Covid-19

PAI 2019-2020

Allegati

Allegato 1 – Estratto di diario di bordo

5 ottobre 2020

La maestra ha chiesto agli alunni di mostrarmi “la valigia per ripartire” che avevano creato. Essa conteneva le regole principali da rispettare a scuola connessa all'emergenza sanitaria. Dal racconto di ogni bambino traspariva il loro entusiasmo di essere tornati a scuola e, a tratti, anche il timore che, da un momento all'altro, si potesse tornare ognuno a casa propria con il computer, senza i loro amici con cui condividere esperienze, giochi e timori.

Un bambino, ad un certo punto, alza la mano e dice “Maestra, l'anno scorso facevamo l'abbraccio di gruppo quando qualcuno era triste. Quest'anno non possiamo più farlo!”.

L'insegnante spiega che purtroppo non è più possibile ma che possono pensare ad un'alternativa insieme. Dunque, si propone di abbracciarsi con i piedi mettendosi in cerchio e toccando le scarpe del gruppo.

Questo mi ha fatto comprendere ancora di più quanto l'aspetto fisico ed emotivo sia importante a scuola e quanto quest'ultimo venga a mancare in questa situazione.

Però, la magia che noi abbiamo a disposizione è la creatività, infatti un'alternativa la si può sempre trovare... inventare un altro modo per sentirsi vicini nonostante le distanze potrebbe essere la vera salvezza.

Allegato 2 – Format della macro-progettazione

TITOLO: ALLA SCOPERTA DI BRENDOLA. Un viaggio nel passato, presente e futuro

PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI
(Quale/i apprendimento/i intendo promuovere negli allievi?)

Competenza chiave (Competenza europea e /o dal Profilo delle competenze, dalle Indicazioni Nazionali)
Competenze sociali e civiche

Esse includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere conflitti ove ciò sia necessario.

La *competenza civica* dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitiche e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica.

Disciplina/e di riferimento (di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)

Storia e Geografia

Il mio intervento verte sulle discipline di Storia e Geografia. In questo senso sarebbe stimolante parlare di *Geostoria*. Come emerge dalle Indicazioni Nazionali, la storia è la disciplina nella quale si imparano a conoscere e interpretare i fatti, eventi e processi del passato. Infatti, lo studio della storia insieme alla percezione del presente e alla visione del futuro, contribuisce a formare la coscienza storica dei cittadini e li motiva al senso di responsabilità nei confronti del patrimonio e dei beni comuni.

Inoltre, la geografia permette di assumere consapevolezza sulla conoscenza e sulla valorizzazione del patrimonio culturale ereditato dal passato, e con i suoi "segni" ancora leggibili sul territorio proietta una visione futura. In questo senso, sarebbe corretto parlare di *Geostoria* in quanto le scelte contenutistiche sono in grado di dar voce al passato attraverso il presente con uno sguardo rivolto al futuro, e quindi alle tendenze evolutive dei territori (C. Minelle, L. Rocca, F. Bussi, 2016).

Traguardo/i per lo sviluppo della competenza (di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)

Storia

L'alunno riconosce elementi significativi del passato e del suo ambiente di vita;

Riconosce e esplora in modo via via più approfondito le tracce storiche presenti nel territorio;

Geografia

Coglie le progressive trasformazioni operate dall'uomo sul paesaggio naturale

Obiettivo/i di apprendimento (solo per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali)

Storia

Usare fonti di diverso tipo (documentarie, iconografiche, narrative, materiali, orali, digitali, ecc.);

Rappresentare le informazioni che scaturiscono dalle tracce del passato presenti sul territorio vissuto;

Geografia

Conoscere il territorio circostante attraverso l'approccio percettivo e l'osservazione diretta;

Comprendere che il territorio è uno spazio organizzato e modificato dalle attività umane;

Riconoscere, nel proprio ambiente di vita, le funzioni dei vari spazi e progettare soluzioni, esercitando la cittadinanza attiva

Ambito tematico (di cosa si occupa l'esperienza di apprendimento)

Progetto volto alla scoperta del territorio vissuto dai bambini percorrendo un *viaggio* nella dimensione del "com'era", "com'è" e "come sarà".

Situazione di partenza e bisogni formativi degli allievi (in relazione al traguardo indicato)

La classe 4C è composta da 21 alunni. Essi presentano stili eterogenei di apprendimento e all'interno della classe è presente un alunno che, sebbene presenti delle difficoltà di apprendimento, partecipa attivamente dimostrando, grazie alla sua volontà e curiosità, una partecipazione molto attiva.

Nel complesso la classe si dimostra coinvolta e partecipativa, esibendo particolare entusiasmo circa attività e argomenti vicino alla loro realtà. Infatti, essi amano riportare le proprie esperienze personali connettendole ai contenuti disciplinari.

Nonostante ciò, si riscontra una difficoltà nel riuscire a creare un ragionamento condiviso, frutto della negoziazione dei diversi contributi apportati da ogni singolo alunno.

Rispetto all'ambito tematico da me proposto, i bambini hanno svolto diversi percorsi assieme all'insegnante che miravano a confrontare il passato di alcune civiltà storiche con la loro realtà presente.

Per questo è stato possibile individuare una capacità di pensiero trasversale connettendo le due dimensioni temporali. Inoltre, l'insegnante ha sempre cercato di promuovere una consapevolezza territoriale, infatti, la classe possiede una conoscenza preliminare del territorio a lei vicino, padroneggiando la capacità di orientarsi nell'ambiente circostante.

Situazione problema (situazione problema e/o domande chiave che danno senso all'esperienza di apprendimento, orientano l'azione didattica, stimolano il processo e il compito di apprendimento)

La situazione problema del mio intervento didattico è stata presentata coinvolgendo la Pro Loco di Brendola (lettera da parte del Presidente della Proloco), che ha richiesto la collaborazione della classe 4C al fine di scoprire ed indagare il territorio di Brendola nel passato, nel presente e nel futuro (i bambini hanno già delle preconoscenze relative alla funzione di questa associazione locale). Sono state attivate poi una serie di domande stimolo volte ad attivare la motivazione e la curiosità degli alunni verso tale tematica. Ad esempio: *Conoscete Brendola? Cosa vi piacerebbe conoscere di Brendola? Cosa vi incuriosisce e perché? Voi sapete com'era Brendola una volta? Come sarà secondo voi nel futuro?*

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

(In che modo sollecito la manifestazione della competenza negli allievi?)

Compito autentico (compito attraverso il quale gli allievi potranno sviluppare e manifestare le competenze coinvolte; vanno indicate le prestazioni e/o le produzioni attese)

Attraverso la risorsa *Google Earth* è stata predisposta una mappa del territorio di Brendola e gli alunni a piccoli gruppi hanno creato dei "segnaposti interattivi" relativi alla Brendola di *ieri*, di *oggi* e di *domani*.

In questo modo, si è ottenuta una restituzione del contesto storico-territoriale attraverso la quale ogni bambino ha avuto l'opportunità di far emergere il proprio vissuto all'interno di un'ottica cooperativa.

Modalità di rilevazione degli apprendimenti (strumenti di accertamento con riferimento all'ottica trifocale)

Per rilevare gli apprendimenti mi sono riferita all'ottica trifocale proposta da Castoldi.

Rispettivamente ho utilizzato:

- Griglie osservative
- Appunti personali
- Diario di osservazione
- Artefatti dei bambini
- Compito autentico
- Controlli informali
- Autobiografia cognitiva (orale o scritta)
- Valutazione tra pari attraverso interviste orali o scritte
- Riscontro da parte della loro insegnante
- Rubrica valutativa

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE
(Quali attività ed esperienze ritengo significative per l'apprendimento degli allievi?)

Fasi di lavoro	Ambiente/i di apprendimento	Metodologie	Tecnologie
Fase di esplorazione 2 ore	Classe con disposizione ordinaria dei banchi	<ul style="list-style-type: none"> - Modello orientato al processo - Metodo interrogativo-socio costruttivo - Metodologie costruttive - Format: lezione frontale narrativa; lezione attiva con scambio e dibattito - Tecniche: argomentazione e discussione; conversazione clinica; <i>brainstorming</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Proiettore di classe - Computer - <i>Google Earth</i> - Fotografie di Brendola - Cartellone - Post-it - Materiale scolastico - Lettera del Presidente della Proloco

Attività
<p>Attività iniziale finalizzata alla presentazione del percorso e alla sua familiarizzazione</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lancio della situazione problema - Scambio e confronto al fine di indagare le preconoscenze e le curiosità dei bambini circa il territorio di Brendola - Localizzazione di Brendola - Attività "immagine e non immagine a confronto" (<i>roundtable</i> simultaneo di Kagan) - Condivisione dei criteri di valutazione della rubrica

Fasi di lavoro	Ambiente/i di apprendimento	Metodologie	Tecnologie
Fase di acquisizione e di sviluppo degli apprendimenti 12 ore	<p>Classe con disposizione ordinaria dei banchi</p> <p>Classe con disposizione dei banchi a gruppi</p> <p>Territorio di Brendola</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Modello orientato al processo e al prodotto - Metodo socio-costruttivo e laboratoriale - Metodologie socio-costruttive - Format: lezione attiva con scambio e dibattito; lezione frontale narrativa; transfer in situazione reale - Tecniche: argomentazione e discussione; <i>brainstorming</i>; tecniche cooperative (<i>peer collaboration</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - Proiettore scolastico - Computer - Scatola dei luoghi - Immagini del territorio di Brendola - Cassa audio - Mappamondo - Cartelloni - Mappa guidata - <i>Coggle</i> - Fonti letterarie - Materiale scolastico

Attività
<p>Attività finalizzate alla scoperta delle tre dimensioni: presente, passato, futuro</p> <p><u>PRESENTE</u></p> <p>Attività volte a far emergere la percezione soggettiva del territorio di Brendola sulla base delle esperienze personali</p> <ul style="list-style-type: none"> - Attività "immagine reale e percezione soggettiva a confronto" - Attività propedeutica alla consapevolezza dell'esistenza di punti di vista differenti - Realizzazione di mappe mentali (interpretazione del territorio) <p><u>PASSATO</u></p> <p>Attività volte alla conoscenza degli elementi del passato di Brendola</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caccia al tesoro finalizzata al ritrovamento delle fonti scritte - Attività di gruppo (analisi delle fonti)

- Esposizione e confronto collettivo
- Lettura e analisi delle fonti letterarie (monumenti orali)
- Condivisione delle interviste effettuate ai nonni (fonti orali)
- Creazione di una mappa interattiva

FUTURO

Attività propedeutica volta alla formulazione di ipotesi (come sarà Brendola?)

- Uscita sulla piazza principale del paese (caccia al dettaglio)
- Attività "La nostra piazza Mercato" (denominazione, reificazione e strutturazione)

Fasi di lavoro	Ambiente/i di apprendimento	Metodologie	Tecnologie
Fase di consolidamento degli apprendimenti 12 ore	Classe con disposizione ordinaria dei banchi Classe con disposizione dei banchi a gruppi Territorio di Brendola	- Modello orientato al processo e al prodotto - Metodo socio costruttivo e laboratoriale - Metodologie socio-costruttive - Format: lezione attiva con scambio e dibattito; lezione integrativa; transfer in situazione reale - Tecniche: argomentazione e discussione; tecniche cooperative (<i>peer collaboration</i>)	- Proiettore scolastico - Computer - Materiale scolastico - <i>Padlet</i> - Mappa guidata - Sagome cartonate a forma di Brendola - <i>Flashcards</i>

Attività

Attività finalizzate al consolidamento e all'integrazione delle tre dimensioni temporali, accompagnate dall'esperienza diretta sul territorio

- Passeggiata sonora in diversi ambienti (sia naturali che artificiali)
- Realizzazione di mappe sonore
- Uscita didattica presso l'azienda agricola del paese (monumento orale)
- *Padlet* di classe "Brendola vista con gli occhi della 4C"
- Attività "Le Brendole gemelle"
- Struttura rivisitata di Kagan "Inside Outside Circle"
- Confronto collettivo sulle attività

Fasi di lavoro	Ambiente/i di apprendimento	Metodologie	Tecnologie
Fase della generalizzazione degli apprendimenti 4 ore	Classe con disposizione ordinaria dei banchi Aula di informatica	- Modello orientato al prodotto - Metodo laboratoriale - Metodologie socio-costruttive - Format: lezione attiva con scambio e dibattito e lezione integrativa - Tecniche: argomentazione e discussione; tecniche cooperative (<i>peer collaboration</i>)	- Proiettore scolastico - Computer - <i>Genially</i> - Materiale scolastico

Attività

Attività finalizzate all'accertamento degli apprendimenti

- Attività propedeutica alla realizzazione del compito autentico
- Realizzazione del compito autentico (piccoli gruppi → Brendola di ieri, di oggi e di domani)
- Momento di condivisione e riflessione finale

Allegato 3 – Lettera del Presidente della Pro Loco (Situazione Problema)



PRO LOCO BRENDOLA
U.N.P.L.I. Veneto – Consorzio di Pro Loco Colli
Berici



Alla Classe 4[^]C
Scuola Primaria “Boscardin”

Brendola, 10/02/2021

OGGETTO: Proposta di Progetto

Cari bambini, mi chiamo Francesco Bisognin e sono il presidente della Pro loco di Brendola.

La nostra associazione ha un forte legame con il territorio del Paese, conosce bene la sua storia ed ha come obiettivo la promozione turistica e territoriale, sostiene Brendola nel presente e cerca di offrire nuovi servizi per il futuro fornendo opportunità ai propri cittadini.

Non so se lo sapete, ma il territorio di Brendola può dividersi in due aree: un'area collinare in cui possiamo trovare ampie distese di prati e fitti boschi, e una pianeggiante che comprende i centri abitati e i campi agricoli coltivati dai nostri contadini.

Pensate, bambini, Brendola ha una storia e un passato molto interessanti che risalgono a migliaia di anni fa. Oggi, invece, il nostro Paese è considerato una delle più importanti porte di accesso ai Colli Berici, panorami e ambienti che tutto il mondo ci invidia. Ma la cosa che mi ha sempre affascinato di questo territorio è come esso venga valorizzato e interpretato da ogni persona a modo proprio.

Ogni tanto mi chiedo “Come sarà Brendola tra 50 anni? Sarà sempre uguale oppure ci sarà qualche cambiamento?”.

Cari bambini, vi vorrei affidare un compito molto importante... ed è proprio per questo motivo che ho scelto voi, gli alunni della 4C: Vi chiedo di rispondere alla mia domanda.

Mi piacerebbe che trovaste un modo per documentare tutte le scoperte che farete, in cui conoscerete le dimensioni del passato, del presente e del futuro di Brendola, interpretato da ognuno di voi, secondo il vostro modo di viverla.

A voi la sfida!

P.S. Mi farebbe piacere vedere quello che realizzerete a fine percorso.

Buon lavoro!

Il presidente

36040 Brendola (Vicenza) – Piazza del Donatore, 10 - P.IVA 02532950249

Cell. 349 8564654 E-mail: info@prolocobrendola.it

I SUOI DATI SONO INSERITI NELLA NOSTRA BANCA DATI; SARANNO UTILIZZATI UNICAMENTE PER INFORMARLA DELL'ATTIVITÀ DELLA PRO-LOCO. IN QUALSIASI MOMENTO POTRÀ CHIEDERCI LA LORO VARIAZIONE O CANCELLAZIONE

Allegato 4 – *Analisi SWOT*

Analisi SWOT per il Project Work del Tirocinio Del 5° anno	ELEMENTI DI VANTAGGIO	ELEMENTI DI SVANTAGGIO
ELEMENTI INTERNI:	PUNTI DI FORZA	PUNTI DI DEBOLEZZA
<p>STUDENTE (tirocinante)</p> <p>SOGGETTI COINVOLTI (alunni, insegnanti...)</p> <p>CONTESTO</p> <p>PROJECT WORK</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Esperienza personale “alla scoperta del territorio” svolta come studentessa della scuola primaria - Conoscenza ed esperienza pratica riguardo il territorio di Brendola - Motivazione personale circa l’ambito tematico - Eventualità della DAD: l’esperienza dell’anno scorso può rappresentare una risorsa - Partecipazione al corso di Fondamenti e didattica della geografia e conseguente consultazione dei materiali didattici - Contesto scuola familiare e già esplorato - Spazi interni ed esterni alla scuola (giardino, piattaforma) - Connessione a Internet della scuola - Bambini partecipativi - Rapporti pregressi con la mentore - Disponibilità, accoglienza e flessibilità della mentore - Scambio di idee e collaborazione con la mentore - Collaborazione con l’insegnante di sostegno - Contatto a inizio anno con la Dirigente Scolastica - Intervista alla Coordinatrice di plesso - Confronto con un’insegnante del plesso 	<ul style="list-style-type: none"> - Situazione attuale (emergenza sanitaria) - Progettazione attuata secondo le norme sanitarie vigenti - Uso della mascherina (comprensione a volte limitata) - Prestare attenzione all’igienizzazione dei materiali/oggetti - Poca possibilità di contatto diretto (fisico) con i bambini - Possibilità ristrette per effettuare lavori di gruppo - Possibilità dell’entrata in gioco della DAD - Assenza della LIM - Accesso vietato all’aula di informatica - Poca dimestichezza con le tecnologie da parte dei bambini - Difficoltà a rispettare il turno di parola - Le metodologie e i processi inclusivi pensati e progettati saranno adeguati per tutti i bambini? - Riuscirò a far partecipare tutti in modo efficace? (anche i bambini più introversi e timidi?) - Limitata disponibilità nel reperire tutti i supporti teorici causa chiusura biblioteca

	<p>la quale ha già realizzato dei percorsi didattici sul territorio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aggancio alle Indicazioni Nazionali e ai Nuovi Scenari - Collaborazione con Carlotta Scandola (scambio di saperi) 	
ELEMENTI ESTERNI:	OPPORTUNITA'	RISCHI
SOGGETTI ESTERNI	<ul style="list-style-type: none"> - Collaborazione dei genitori per dare supporto ai figli nella parte tecnologica del mio progetto - Reperimento di fonti dirette (interviste ai nonni o vicini di casa) - Possibilità di chiamare un esperto esterno (proprietario azienda agricola) fuori dagli spazi scolastici (piattaforma o piazza) → visita all'azienda agricola del paese - Collaborazione con la biblioteca civica - Collaborazione con la Proloco di Brendola → partecipazione del presidente nella situazione problema - Opportunità (per quanto è possibile) di effettuare delle uscite didattiche sul territorio (passeggiate su campi/boschi) → uscita nel centro di Brendola e nella piazza principale - Attivazione da parte della scuola in caso emergano delle difficoltà da parte degli studenti di non riuscire a reperire dispositivi tecnologici in caso di DAD 	<ul style="list-style-type: none"> - Rischio che l'emergenza sanitaria peggiori (conseguenze: no uscite didattiche, no ente esterno) - Uscite sul territorio limitate (no piazza o centro abitato) - Visita prevista alla chiesa sconosciuta del paese al momento sospesa - Non c'è la possibilità di usufruire del pulmino per facilitare gli spostamenti - Possibilità che la classe o io vengano messi in quarantena - Riprogettazione in vista della necessità di adottare la DAD - Rischio non riuscire ad arrivare a tutti gli studenti con la DAD
CONTESTI		

Allegato 5 – Estratto di diario di bordo

Brendola, 10 marzo 2021

Ore 8:00-10:00

Giunta quasi al termine del mio percorso di tirocinio, oggi ho deciso di proporre ai bambini un momento legato all'autobiografia cognitiva.

Questa volta, ho scelto di prediligere la forma scritta per dare loro l'opportunità di pensare e di auto-riflettere individualmente sulle principali tappe del percorso.

Ho potuto notare come il pensiero narrativo degli alunni prendesse forma rispondendo alle diverse domande, le quali hanno rievocato in loro i ricordi, le esperienze, il vissuto personale e i miglioramenti (*quello che hai imparato a cosa ti può servire? Quando ti sei sentito in difficoltà? Come le hai superate? ...*).

[...] In particolare, sono rimasta piacevolmente colpita quando ho letto la risposta di A. relativa alla domanda: *In che cosa ti senti migliorato?*

Mi sento migliorato nell'attenzione.

Queste cinque parole mi hanno restituito un profondo senso di gratificazione e di soddisfazione.

Infatti, nelle fasi di discussione e di confronto, proprio A. faticava a mantenere costante la sua attenzione e si dedicava ad altre attività (scriveva sul diario, giocava con il materiale scolastico e chiacchierava con alcuni compagni).

Dopo diversi tentativi non riusciti, al fine di cercare di dirigere la sua attenzione verso l'attività in corso, ho messo in atto una strategia che gli consentisse di assumere un ruolo attivo e alternativo. [...]

Nonostante non sia stato semplice trovare una soluzione durante la conduzione della lezione, ho provato a mettermi in gioco e ad interrogarmi su quale fosse la modalità migliore per coinvolgerlo.

Inizialmente credevo che questa strategia funzionasse solo in quell'occasione. Tuttavia, adottandola anche successivamente in diverse forme e modalità, ho riscontrato in prima persona come A. sia migliorato nel mantenimento dell'attenzione e come lui stesso abbia preso consapevolezza di questo suo progresso.

Allegato 6 – Rubrica valutativa

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Livello Avanzato	Livello Intermedio	Livello Base	Livello Iniziale
SCOPERTA DEL TERRITORIO PASSATO	Riconoscimento degli elementi significativi del passato presenti nell'ambiente di vita dell'alunno	Riconosce gli elementi del passato di un territorio attraverso diverse fonti (letterarie, fotografiche e biografiche) Produce informazioni con fonti di diversa natura utili alla ricostruzione e di un fenomeno storico	L'alunno/a riconosce gli elementi significativi del passato presenti nel suo ambiente di vita in autonomia e in modo consapevole	L'alunno/a riconosce gli elementi significativi del passato presenti nel suo ambiente di vita in autonomia	L'alunno/a riconosce gli elementi significativi del passato presenti nel suo ambiente di vita con delle facilitazioni (supporti visivi, guide, mappe)	L'alunno/a riconosce gli elementi significativi del passato presenti nel suo ambiente di vita con l'aiuto dell'insegnante o dei compagni
ANALISI DEL TERRITORIO PRESENTE	Esplorazione del territorio e analisi delle caratteristiche presenti in esso	Conosce ed esplora il territorio circostante attraverso l'osservazione diretta Comprende che il territorio è uno spazio organizzato e modificato dalle attività umane Analizza le caratteristiche presenti nel territorio (paesaggi, monumenti, piazze, usi e tradizioni...)	L'alunno/a esplora il territorio e analizza le sue caratteristiche in autonomia e in modo consapevole	L'alunno/a esplora il territorio e analizza le sue caratteristiche in autonomia	L'alunno/a esplora il territorio e analizza le sue caratteristiche e con delle facilitazioni (guida dell'insegnante, mappe, supporti visivi)	L'alunno/a esplora il territorio e analizza le sue caratteristiche e con l'aiuto dell'insegnante o dei compagni

PREVISIONE DEL TERRITORIO FUTURO	Consapevolezza delle trasformazioni operate dall'uomo sul territorio che contribuiscono alla sua evoluzione futura	Comprende l'evoluzione futura del territorio Ipotizza uno scenario territoriale futuro a partire dagli elementi passati e presenti	L'alunno/a coglie l'evoluzione del territorio ipotizzando le sue trasformazioni future in autonomia e in modo consapevole	L'alunno/a coglie l'evoluzione del territorio ipotizzando le sue trasformazioni future in autonomia	L'alunno/a coglie l'evoluzione del territorio ipotizzando le sue trasformazioni future con delle facilitazioni (guide procedurali, mappe)	L'alunno/a coglie l'evoluzione del territorio ipotizzando le sue trasformazioni future con l'aiuto dell'insegnante o dei compagni
PARTECIPAZIONE	Prendere parte alle attività apportando il proprio contributo	Dimostra interesse per l'attività svolta Assume un atteggiamento positivo proponendo nuove idee Interagisce positivamente con i compagni e con l'insegnante	L'alunno/a partecipa alle attività attivamente e positivamente	L'alunno/a partecipa alle attività con continuità	L'alunno/a partecipa alle attività con delle facilitazioni (sollecitazioni e dell'insegnante)	L'alunno/a partecipa alle attività con l'aiuto dell'insegnante o dei compagni
COOPERAZIONE IN GRUPPO	Cooperare con i compagni per il raggiungimento di obiettivi comuni	Riconosce e valorizza le risorse proprie e altrui all'interno del gruppo Negozia il suo punto di vista	L'alunno/a coopera con il gruppo condividendo informazioni e risorse al fine di raggiungere obiettivi comuni, in autonomia e consapevolezza	L'alunno/a coopera con il gruppo condividendo informazioni e risorse al fine di raggiungere obiettivi comuni in autonomia	L'alunno/a coopera con il gruppo condividendo informazioni e risorse al fine di raggiungere obiettivi comuni con delle facilitazioni	L'alunno/a coopera con il gruppo condividendo informazioni e risorse al fine di raggiungere obiettivi comuni con l'aiuto dell'insegnante o dei compagni

Allegato 7 – Condivisione dei criteri della rubrica valutativa



Strumento di condivisione degli indicatori della rubrica valutativa, il quale assume anche una funzione auto-valutativa

Allegato 8 – Tabulazione dati Classe 4C

Legenda:
X: Situazione iniziale (inizio febbraio 2021)
X: Situazione finale (fine marzo 2021)

Dimensione	Criterio	Indicatore	Alunni	Livello avanzato	Livello intermedio	Livello base	Livello iniziale	
Partecipazione	Prendere parte alle attività apportando il proprio contributo	Assume un atteggiamento positivo proponendo nuove idee	Angelica	X	X			
			Mariachiara		X X			
			Michele		X	X		
			Alex		X X			
			Thomas				X X	
			Tommaso	X X				
			Mattia	X	X			
			Chiara		X X			
			Riccardo	X	X			
			Sofia	X X				
			Rong Xin		X	X		
			Rayan				X	X
			Eleonora	X	X			
			Eveleen	X	X			
			Giovanni	X	X			
			Ankit		X	X		
			Robert				X	X
			Aurora		X	X		
			Samuele	X	X			
			Emma		X X			
Lorenzo	X	X						