

Toolkit

per la valutazione delle abilità
sociali ed emotive a scuola





Visual solution made by "Marker Heroes"



Lista degli autori in ordine alfabetico:

Alessia Agliati, Università degli Studi di Milano-Bicocca, Italia
Pilar Aguilar Barriga, Universidad Loyola Andalucía, Spagna
Pilar Álvarez Cifuentes, Universidad Loyola Andalucía, Spagna
Isabel Benítez Baena, Universidad Loyola Andalucía, Spagna
Joviltė Beržanskytė, Social and Emotional Learning Institute, Lituania
Valeria Cavioni, Università degli Studi di Milano-Bicocca, Italia
Elisabetta Conte, Università degli Studi di Milano-Bicocca, Italia
Francisco Cuadrado Méndez, Universidad Loyola Andalucía, Spagna
Marco Ferreira, ISEC Lisboa- Instituto Superior de Educação e Ciências, Portogallo
Alenka Gnezda Fajfar, Institute for Research and Development “Utrip”, Elementary School Bičevje Ljubljana, Slovenia
Diego Gómez Baya, Universidad de Huelva, Spagna
Ilaria Grazzani, Università degli Studi di Milano-Bicocca, Italia
Solvita Lazdiņa, National Centre for Education of the Republic of Latvia, Lettonia
Isabel López Cobo, Universidad Loyola Andalucía, Spagna
Enrique Martínez Jiménez, Universidad Loyola Andalucía, Spagna
Baiba Martinsone, University of Latvia, National Centre for Education of the Republic of Latvia, Lettonia
Esther Menor Campos, Universidad Loyola Andalucía, Spagna
Jose Antonio Muñoz Velázquez, Universidad Loyola Andalucía, Spagna
Veronica Ornaghi, Università degli Studi di Milano-Bicocca, Italia
Natalija Panič, Institute for Research and Development “Utrip”, Elementary School Sostro Ljubljana, Slovenia
Tomas Rakovas, Lithuanian Children and Youth Centre, Lituania
Irena Raudienė, Ministry of Education and Science of the Republic of Lithuania, Lituania
Davinia Resurrección Mena, Universidad Loyola Andalucía, Spagna
Desiree Ruiz Aranda, Universidad Loyola Andalucía, Spagna
Daiva Šukytė, Social and Emotional Learning Institute, Lituania
Sanela Talić, Institute for Research and Development “Utrip”, Slovenia
Beatriz Valverde Jiménez, Universidad Loyola Andalucía, Spagna

Il supporto della Commissione Europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un’approvazione dei contenuti, che riflettono esclusivamente le opinioni degli autori. La Commissione Europea non può essere considerata in alcun modo responsabile dell’uso che può essere fatto delle informazioni qui contenute.

© La pubblicazione è autorizzata da Licenza CC BY-NC 4.0 *Creative Commons Attribution Non-Commercial 4.0 International Licence*. Il materiale può essere usato, condiviso e adattato con l’obbligo di citare come fonte questa pubblicazione e i suoi autori. Nessuna parte di questo manuale può essere venduta o usata a scopo commerciale.

Indice

-  Prefazione **7**
 - Il progetto "Learning to Be" **8**
 - Le cinque GRANDI domande di questo Toolkit **9**
 - Nuova edizione del Toolkit **10**

- 1 Che cosa significa apprendimento sociale ed emotivo 13**
 - 1.1** Promuovere l'apprendimento sociale ed emotivo: la scuola come comunità **15**
 - Ambiente di apprendimento orientato alla costruzione di relazioni positive e metodologie di insegnamento **16**
 - Programmi di apprendimento socio-emotivo basati sull'evidenza scientifica **16**
 - Apprendimento socio-emotivo all'interno del curriculum scolastico **18**
 - 1.2** I benefici dell'apprendimento socio-emotivo **18**
 - 1.3** Abilità socio-emotive e rendimento scolastico **19**
 - 1.4** Apprendimento socio-emotivo e salute mentale **21**

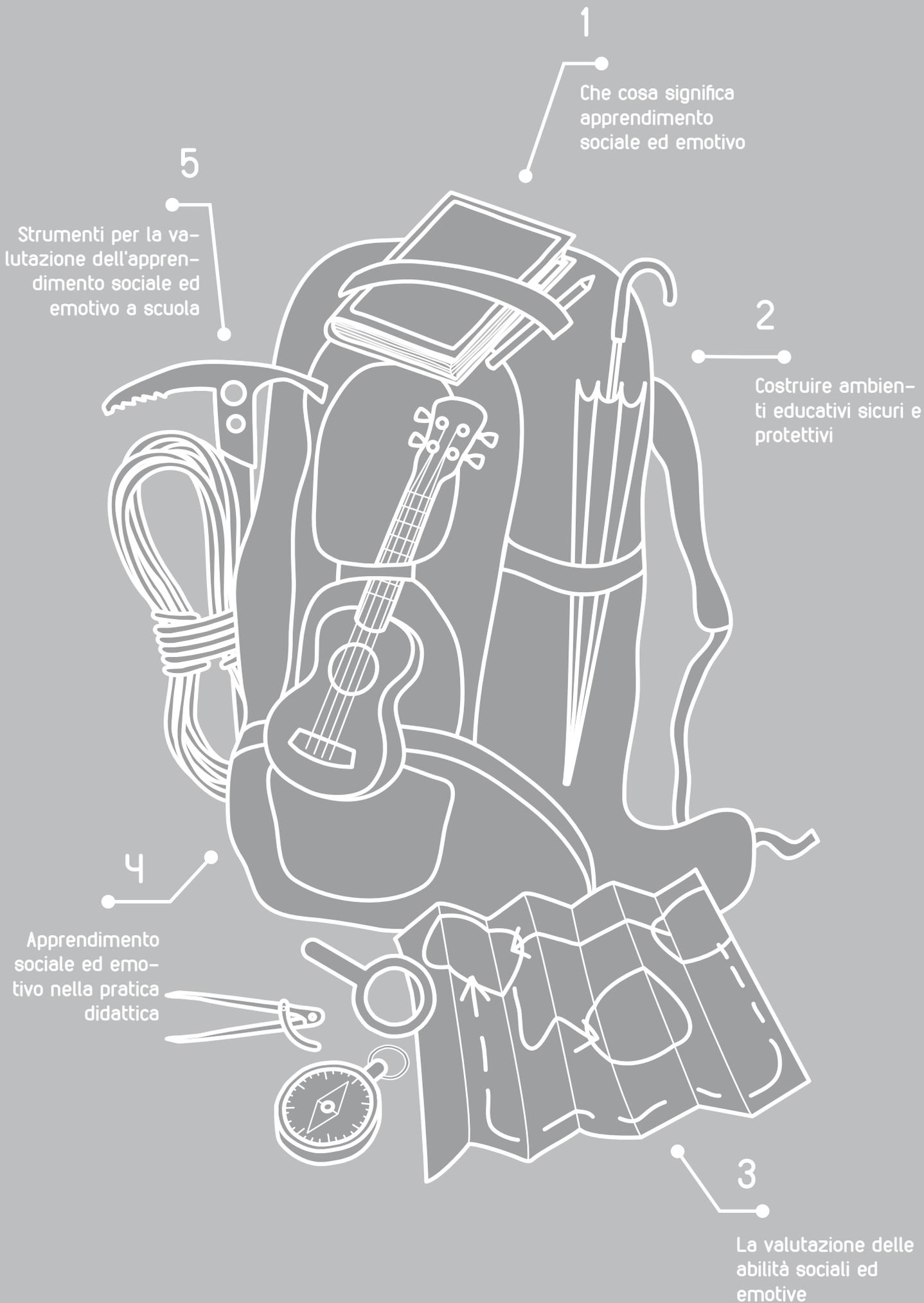
- 2 Costruire ambienti educativi sicuri e protettivi 25**
 - 2.1** Apprendimento socio-emotivo nei diversi contesti di vita **26**
 - 2.2** Contesti di apprendimento **27**
 - 2.3** La collaborazione tra scuola e famiglia **29**

- 3 La valutazione delle abilità sociali ed emotive 33**
 - 3.1** Valutazione formativa e apprendimento socio-emotivo **34**
 - 3.2** Gli standard dell'apprendimento socio-emotivo **36**
 - 3.3** Strategie di valutazione formativa dell'apprendimento socio-emotivo **39**

- 4 Apprendimento sociale ed emotivo nella pratica didattica 49**
 - 4.1** Progettare programmi di apprendimento socio-emotivo a scuola **50**
 - 4.2** Creare ambienti di apprendimento orientati alla promozione delle relazioni sociali in classe **53**
 - 4.3** Metodologie di insegnamento che promuovono l'apprendimento socio-emotivo **58**
 - 4.4** Metodologie d'insegnamento **60**
 - Definire gli obiettivi di apprendimento **62**
 - Think-Pair-Share **64**
 - Lavoro di gruppo **66**
 - Dialogo responsabile **69**
 - Dimostrazione **71**
 - Apprendimento ludico **73**
 - Attività motoria **76**
 - Riflessione **78**
 - Organizzatori grafici **80**
 - Feedback **82**
 - Tempo di attesa **84**

- 5 Strumenti per la valutazione dell'apprendimento sociale ed emotivo a scuola 87**
 - 5.1** Strumenti per la valutazione delle competenze socio-emotive degli alunni **89**
 - Scheda di auto-valutazione per gli alunni **89**
 - 5.2** Strumenti di valutazione per il docente da utilizzare in classe **91**
 - Strumento di osservazione della classe per gli insegnanti **91**
 - Schede di valutazione del lavoro di gruppo **92**
 - 5.3** Strumenti di auto-valutazione per gli insegnanti **93**
 - Strumento di auto-valutazione delle competenze socio-emotive per gli insegnanti **93**
 - 5.4** La valutazione dell'apprendimento socio-emotivo a livello di Istituto scolastico **96**

-  Allegati **102**
 - Glossario **158**
 - Bibliografia **162**





“Gli insegnanti sono la forza che orienta i programmi di apprendimento socio-emotivo e le buone pratiche in classe e a scuola. La loro competenza socio-emotiva ed il loro benessere influenzano direttamente gli studenti. Una relazione supportiva tra docente e studente facilita l’apprendimento e uno sviluppo sano delle competenze emotive e sociali”.¹

Cara lettrice, caro lettore,

il progetto “Learning to Be: Development of Practices and Methodologies for Assessing Social, Emotional and Health Skills within Education Systems” è un progetto sperimentale che coinvolge differenti Istituti ed Enti di ricerca che si occupano di istruzione ed educazione appartenenti a sette Paesi Europei: Finlandia, Italia, Lettonia, Lituania, Portogallo, Slovenia e Spagna.

Il progetto, di durata triennale (febbraio 2017- gennaio 2020), è volto a sperimentare metodologie di insegnamento e strumenti per la valutazione delle competenze socio-emotive negli studenti a scuola, al fine di comprendere come queste abilità possano essere supportate e promosse nei contesti educativi.

“Learning to Be” si basa sul principio che la valutazione a scuola possa andare oltre le pure conoscenze nozionistiche e la performance scolastica, includendo, al contrario, pratiche educative che permettano, in particolare, l’osservazione dello sviluppo personale e delle abilità sociali e emotive. Pertanto, tale volume propone e descrive metodologie pratiche che possono essere utilizzate dai docenti e dagli studenti in classe al fine di sostenere gli aspetti sociali ed emotivi dell’apprendimento, promuovendo uno sviluppo sano della personalità e incoraggiando la costruzione di relazioni positive a scuola.

Questo Toolkit, pensato per i docenti di scuola primaria e secondaria di I grado, delinea i principi fondamentali per una pratica efficace dell’apprendimento socio-emotivo a scuola e fornisce tecniche pratiche per valutare le competenze socio-emotive degli studenti in classe, oltre che per facilitare e sostenere ulteriori apprendimenti.

Pur non avendo l’obiettivo di fornire un quadro completo rispetto alle conoscenze e agli studi inerenti l’apprendimento socio-emotivo, ha altresì lo scopo di supportare i docenti nel migliorare le pratiche educative connesse alla valutazione a scuola.

Crediamo che sia importante che tutti coloro che si occupano di educazione con bambini e giovani possano avere una formazione circa lo sviluppo emotivo e sociale, per comprendere in che modo questi aspetti impattino anche sull’apprendimento a scuola.

Il titolo originale del progetto “Learning to Be” (“imparare ad essere”) è un augurio affinché questo progetto sia di aiuto per gli studenti e per i docenti nel loro percorso di crescita, per “imparare ad essere” felici e responsabili nei confronti degli altri.

Lo staff del progetto Learning to Be

Il progetto "Learning to Be"

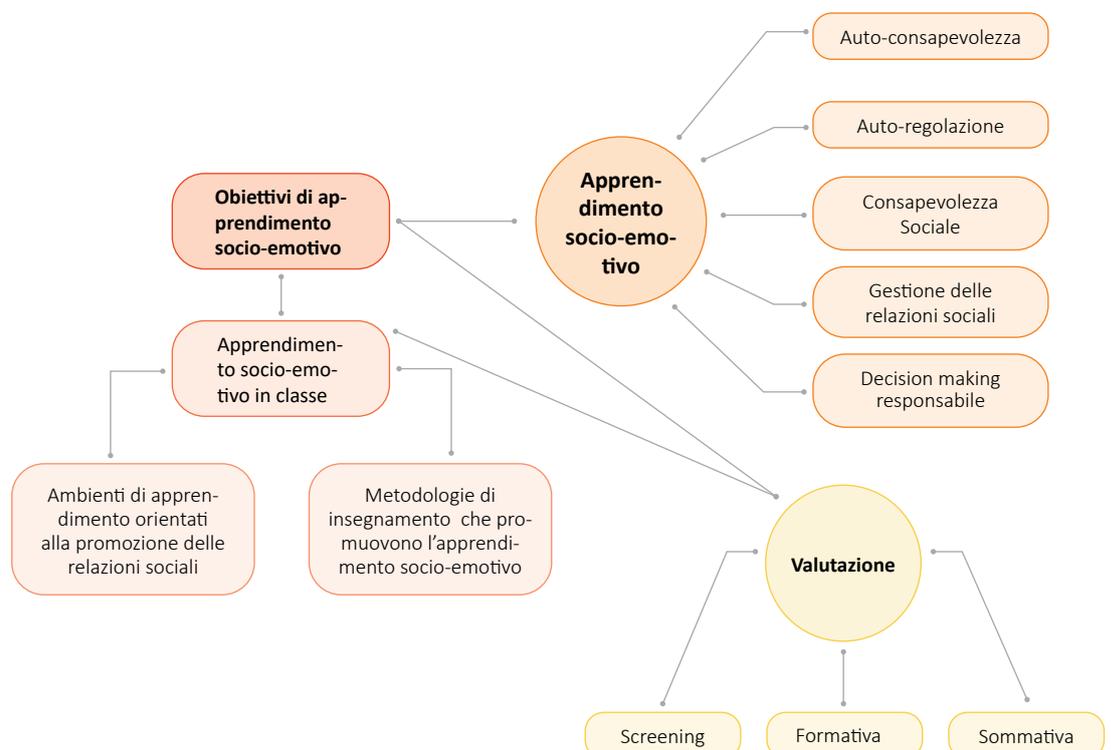
I ricercatori e i professionisti che si occupano di educazione hanno da tempo sottolineato come l'istruzione sia uno degli strumenti più efficaci per promuovere il miglioramento della Società. Promuovere lo sviluppo socio-emotivo fin dai primi anni di vita permette di prevenire situazioni di disagio emotivo in età adulta, di favorire il benessere psicologico e di mettere l'individuo nelle condizioni di prendere decisioni responsabili.

Nonostante la maggior parte delle indicazioni nazionali, in diversi Stati, sottolinei l'importanza delle competenze socio-emotive a scuola, non vi è ancora una piena conoscenza rispetto alle modalità di utilizzo delle strategie di valutazione dell'apprendimento socio-emotivo.

Il progetto "Learning to Be" intende proporre uno strumento di valutazione dell'apprendimento socio-emotivo che includa il costrutto teorico dell'apprendimento socio-emotivo, la valutazione formativa, le strategie di insegnamento per la promozione dell'apprendimento socio-emotivo e gli obiettivi di apprendimento socio-emotivo individuati dal Consiglio di Istruzione dello Stato dell'Illinois.

La figura 1 presenta gli elementi chiave della struttura del modello teorico che è stato utilizzato per il Toolkit.

Figura 1. Modello di Apprendimento Socio-Emotivo a scuola



Le cinque GRANDI domande di questo Toolkit

Questo Toolkit inizia con cinque grandi domande che ci aiutano a comprendere meglio le finalità del progetto “Learning to Be”.

PERCHÉ. Evidenze scientifiche hanno mostrato che l'apprendimento socio-emotivo influisce positivamente sulla salute mentale e fisica degli studenti, e porta ad un miglior rendimento scolastico contribuendo al benessere degli individui. Questo Toolkit ha come obiettivo quello di proporre metodologie e strumenti per promuovere e valutare le abilità socio-emotive a scuola come supporto ai processi di apprendimento.

CHI. Questo Toolkit è stato realizzato per i docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado e per i dirigenti scolastici. Le informazioni contenute costituiscono una base scientifica e pratica per il personale scolastico, per progettare e attuare iniziative di apprendimento socio-emotivo a scuola.

COME. Nel Toolkit vengono presentate alcune metodologie e strumenti per la valutazione degli apprendimenti socio-emotivi a scuola. Vengono, inoltre, fornite alcune indicazioni per la creazione di un ambiente di apprendimento orientato alla costruzione di relazioni sociali positive in classe e per l'utilizzo di metodologie di insegnamento che aiutino gli studenti a diventare attivi promotori del proprio apprendimento.

QUANDO. La maggior parte delle metodologie di insegnamento qui descritte possono essere utilizzate in classe durante l'intero anno scolastico da tutti i docenti, a prescindere dalla materia insegnata.

COSA. Il Toolkit include:

- Un'introduzione che descrive il quadro teorico del costrutto dell'apprendimento socio-emotivo;
- La descrizione di 11 metodologie di insegnamento che possono essere utilizzate in classe per promuovere l'apprendimento socio-emotivo;
- Alcuni strumenti di valutazione formativa utilizzabili dai docenti e strumenti di auto-valutazione per gli studenti;
- I traguardi di sviluppo delle competenze socio-emotive create dallo Stato dell'Illinois utilizzabili dagli studenti di classe 4^a della scuola primaria e di classe 1^a della scuola secondaria di primo grado.

Nuova edizione del Toolkit

L'attuale edizione del Toolkit è una versione revisionata e migliorata in seguito ai commenti ricevuti dagli insegnanti che hanno utilizzato nella pratica quotidiana a scuola il manuale e i materiali in esso contenuti.

La fase più operativa del progetto "Learning to Be" è avvenuta durante l'anno scolastico 2018/2019 in cinque Paesi europei: Lituania, Lettonia, Slovenia, Italia e Spagna. In questo periodo di tempo insegnanti e studenti di oltre 100 scuole localizzate nei cinque Paesi hanno avuto modo di provare il Toolkit in classe. Gli insegnanti hanno dunque condiviso i loro pensieri e commenti rispetto ai materiali proposti e alla loro utilità. In molti hanno spiegato che le metodologie di insegnamento contenute nel manuale li hanno aiutati a gestire le lezioni e a coinvolgere la classe nelle attività, rendendo gli studenti più attenti e migliorandone le relazioni.

Il gruppo di ricerca ringrazia tutti i partecipanti e i colleghi che hanno aiutato a migliorare il Toolkit.



1

Che cosa significa apprendimento sociale ed emotivo

- 1.1 Promuovere l'apprendimento sociale ed emotivo: la scuola come comunità 15
 - Ambiente di apprendimento orientato alla costruzione di relazioni positive e metodologie di insegnamento 16
 - Programmi di apprendimento socio-emotivo basati sull'evidenza scientifica 16
 - Apprendimento socio-emotivo all'interno del curriculum scolastico 18
- 1.2 I benefici dell'apprendimento socio-emotivo 18
- 1.3 Abilità socio-emotive e rendimento scolastico 19
- 1.4 Apprendimento socio-emotivo e salute mentale 21

Che cosa significa apprendimento sociale ed emotivo

L' **apprendimento socio-emotivo** (in inglese "Social and Emotional Learning", acronimo: SEL) è un termine creato nel 1994 dal Fetzer Institute, una fondazione Americana che organizza iniziative per promuovere il benessere socio-emotivo, per prevenire i problemi di comportamento e le condotte a rischio tra i giovani nei contesti educativi.

L'apprendimento socio-emotivo è definito come **il processo mediante il quale gli individui divengono consapevoli delle proprie emozioni imparando a gestirle, a riconoscere quelle altrui, a sviluppare empatia, prendere buone decisioni, costruire amicizie e gestire in modo efficace le situazioni sfidanti**^{2,3}.

Il termine "apprendimento" sottolinea come queste abilità debbano essere insegnate nello stesso modo in cui si insegna ai bambini a leggere, scrivere e contare. L'apprendimento può essere definito in molteplici modi. Il box 1 presenta le più frequenti definizioni e i più comuni significati del termine "apprendimento".

Definizioni e significati del termine "apprendimento"

Box 1



Il CASEL è un'associazione scientifica composta da ricercatori, specialisti e policy-makers finalizzata al coordinamento e alla divulgazione dei risultati delle ricerche evidence-based inerenti le iniziative ed i programmi di apprendimento socio-emotivo.

www.casel.org

- Apprendimento come **processo**. L'apprendimento è il processo di acquisizione o la modificazione di conoscenze, comportamenti, abilità, valori o preferenze⁴.
- Apprendimento come **prodotto**. L'apprendimento è il risultato del processo di apprendimento stesso (conoscenza acquisita o padronanza di ciò che è già noto).
- Apprendimento come **funzione**. La conoscenza acquisita può essere trasferita o adattata ad altri contesti e produrre nuovi apprendimenti⁵.
- Apprendimento come **processo sociale**. Il contatto sociale con gli altri è un elemento centrale. L'apprendimento efficace degli studenti avviene quando questi sono impegnati in un'attività con i pari, per esempio quando lavorano in gruppo in modo cooperativo⁶.
- Apprendimento **attivo**. Gli studenti possono gestire e monitorare il proprio apprendimento riconoscendo e valutando i propri processi di comprensione e apprendimento. In questo modo, gli studenti possono monitorare la propria padronanza delle nozioni e delle abilità acquisite. L'apprendimento, quindi, è un processo attivo poiché gli studenti costruiscono nuove idee o concetti a partire dalle conoscenze preesistenti⁷.
- Apprendimento **formale**. L'apprendimento avviene a scuola ed è promosso dalla relazione docente-studente⁸.
- Apprendimento **informale**. I concetti e le conoscenze vengono appresi dagli studenti attraverso l'esperienza quotidiana nei contesti di vita reale.
- Apprendimento **non formale**. I processi di apprendimento vengono promossi in modo strutturato all'esterno del sistema formale (ossia della scuola), in altri contesti educativi, per esempio nei centri sportivi.

Le scuole costituiscono uno dei contesti di vita più importanti per promuovere la crescita sociale ed emotiva dei bambini poiché questi vi trascorrono molto tempo. Al fine di sviluppare le competenze socio-emotive è importante che la scuola attui iniziative per promuovere l'apprendimento socio-emotivo.

Il gruppo "Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning" (CASEL) ha individuato specifiche abilità cognitive, affettive e comportamentali che la scuola è chiamata a promuovere. Queste abilità si riferiscono alle

² Zins & Elias, 2006.

³ Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004.

⁴ Gross, 2010.

⁵ Smith, 1982.

⁶ Bandura, 1977; Pritchard & Woollard, 2010.

⁷ Bruner, 1973.

⁸ Bell & Dale, 1999.

seguenti cinque aree:

- **Auto-consapevolezza**
- **Auto-regolazione**
- **Consapevolezza Sociale**
- **Gestione delle relazioni sociali**
- **Decision making responsabile**

In ambito educativo, vi sono molte teorie che si sono concentrate sulla definizione delle competenze socio-emotive implicate nei processi di apprendimento. Per questo Toolkit, gli autori si riferiscono al costrutto teorico del CASEL (figura 2) poiché riflette gli studi scientifici più recenti nell'ambito della letteratura sull'educazione sociale ed emotiva.

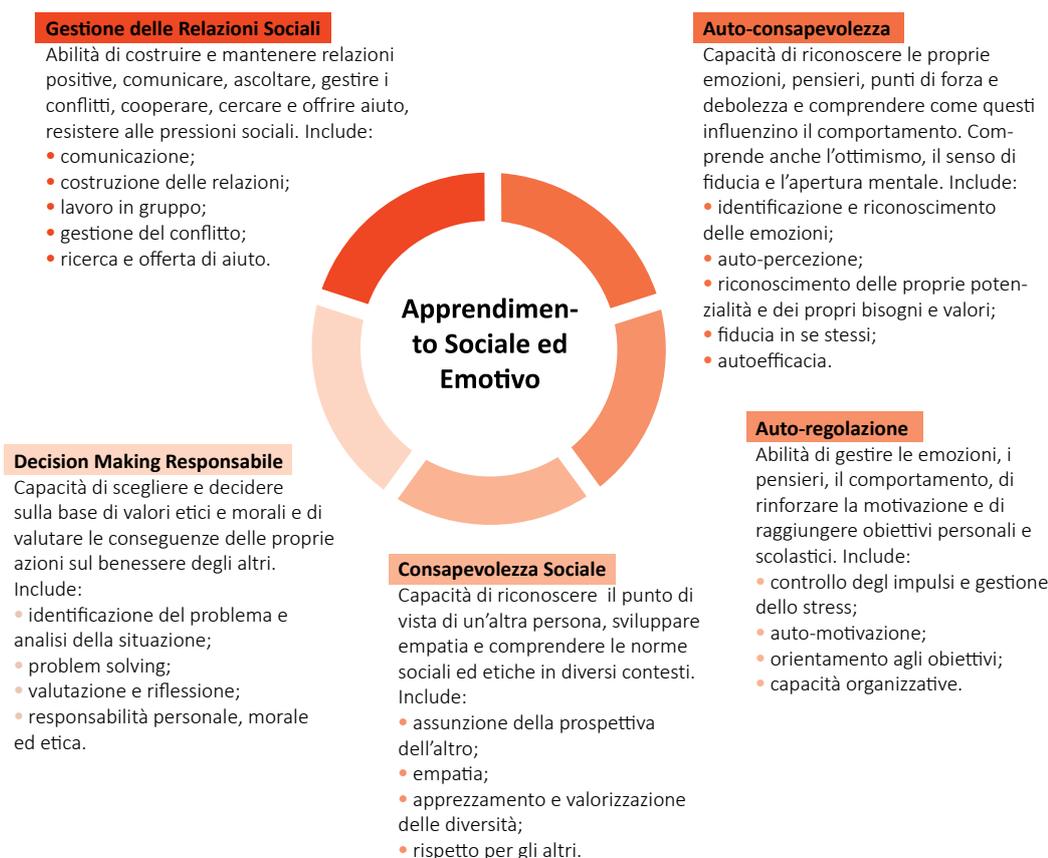


Figura 2. Modello teorico dell'Apprendimento Socio-emotivo (CASEL)⁹

1.1 Promuovere l'apprendimento sociale ed emotivo: la scuola come comunità

Lo sviluppo delle abilità socio-emotive può essere promosso in molteplici occasioni e contesti, per esempio organizzando lezioni specifiche, oppure integrando le abilità socio-emotive all'interno della didattica, nei contesti non formali, nei metodi di insegnamento e fornendo modelli di comportamento positivi agli studenti.

In accordo con i più recenti studi e report di ricerca, l'apprendimento socio-emotivo può essere promosso attraverso differenti modalità e in diversi contesti¹⁰:

- Ambiente di apprendimento orientato alla costruzione di relazioni positive e metodologie di insegnamento.

⁹ Adattato da: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2015.

¹⁰ Durlak, Domitrovich, Weissberg, & Gullotta, 2015; Humphrey, 2013.

- Programmi di apprendimento socio-emotivo basati sull'evidenza scientifica.
- Apprendimento socio-emotivo all'interno del curriculum scolastico.

Ambiente di apprendimento orientato alla costruzione di relazioni positive e metodologie di insegnamento

La creazione di un ambiente di apprendimento che supporti la costruzione di relazioni positive e l'applicazione di specifiche metodologie di insegnamento può migliorare gli apprendimenti socio-emotivi sia a breve sia a lungo termine.



Ambiente di apprendimento orientato alla costruzione di relazioni positive

È determinante che si porti l'attenzione sulla creazione di un ambiente di apprendimento centrato sullo studente, che sia inclusivo e supportivo al fine di facilitare la relazione tra docente e studente.

Metodologie di insegnamento che promuovono l'apprendimento socio-emotivo

Includono i metodi e le strategie che si possono utilizzare a scuola per insegnare le materie curriculari e, contemporaneamente, promuovere l'apprendimento socio-emotivo al fine di facilitare negli studenti i processi di apprendimento¹¹.

Programmi di apprendimento socio-emotivo basati sull'evidenza scientifica.



Gli effetti positivi dei programmi **evidence-based di apprendimento socio-emotivo** possono essere osservati in molteplici aree dello sviluppo personale, sociale e scolastico, in differenti popolazioni e nell'arco del tempo^{12 13 14}.

In accordo con alcune recenti rassegne e meta-analisi, i programmi efficaci di apprendimento socio-emotivo devono includere i seguenti criteri¹⁵:

- I programmi si basano su **teorie scientifiche rigorose** che utilizzano disegni di ricerca fondati su dati empirici.
- I programmi sono **implementati a scuola dal personale scolastico opportunamente formato** (e non da esperti esterni).
- Le abilità socio-emotive sono **integrate** nel curriculum all'interno delle materie scolastiche. Queste abilità vengono promosse **nell'interazione e nella pratica quotidiana** tra studenti e docenti.
- È opportuno fornire indicazioni, linee guida e strumenti per facilitare il monitoraggio dei programmi e misurare la **qualità dell'implementazione**.
- Le pratiche d'insegnamento sono finalizzate alla creazione di un **clima di classe accogliente** e di una comunità scolastica che promuova lo sviluppo socio-emotivo degli studenti.
- È determinante che i dirigenti scolastici ed il personale amministrativo

¹¹ CASEL, 2015.

¹² Sklad, Diekstra, De Ritter, & Ben, 2012; Taylor, Oberle, Durlak, & Weissberg, 2017.

¹³ Torrente, Alimchandani, & Aber, 2015.

¹⁴ Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, & Pachan, 2008; Weare & Nind, 2011.

¹⁵ Domitrovich & Greenberg, 2000; Durlak & Dupre, 2008; Durlak, Weissberg, Dymnicki, & Taylor, 2011; Jones & Bouffard, 2012.

promuovano **politiche educative e piani strategici per l'apprendimento socio-emotivo** e diffondano i risultati nell'intera comunità scolastica considerando questi aspetti come parte integrante della *mission* della scuola.

- Progettare un **percorso di formazione e monitoraggio per il personale scolastico**.
- Le iniziative di apprendimento socio-emotivo vengono promosse **all'interno dei differenti microcontesti** di vita degli studenti a scuola (classe, spazi di giochi, mensa).
- È opportuno stabilire **una collaborazione stretta e solida con le famiglie e i membri della comunità**, caratterizzata da fiducia e collaborazione.
- Gli interventi educativi per la prima infanzia devono essere supportati da una **supervisione continua nel tempo** dai primi anni di vita fino alla scuola secondaria, monitorando i miglioramenti, i risultati e la diffusione dei risultati stessi.
- È fondamentale considerare la **sostenibilità dei programmi** nel tempo al fine di evitare che l'attuazione dei progetti sia irregolare e discontinua nel corso degli anni.
- È importante che i docenti adottino una **valutazione formativa** evitando che gli studenti facciano confronti con le prestazioni e i voti ottenuti dalle valutazioni sommativie.
- L'efficacia dei programmi viene valutata utilizzando disegni di ricerca **pre-test e post-test, comparando differenti gruppi di studenti** (che partecipano al programma Vs coloro che non partecipano) **e misurando i cambiamenti nel tempo rispetto agli atteggiamenti degli studenti, le loro conoscenze e i cambiamenti nei loro comportamenti**.

Nel progettare i programmi di apprendimento socio-emotivo è opportuno tener presente quattro principi individuati con l'acronimo **S.A.F.E.**



Sequenziale

Le attività sono presentate agli studenti in modo progressivo al fine di rispettare lo sviluppo delle competenze socio-emotive nell'arco di vita.



Attivo

Le attività richiedono forme attive di apprendimento.



Focalizzato

Le attività richiedono che sia dedicato un tempo sufficiente per ogni specifica abilità socio-emotiva.



Esplicito

È opportuno spiegare in modo esplicito l'obiettivo di apprendimento socio-emotivo che viene proposto agli studenti.

Apprendimento socio-emotivo all'interno del curriculum scolastico



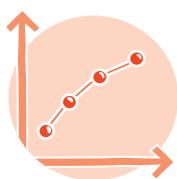
La maggior parte del tempo trascorso a scuola è dedicato all'apprendimento. Alcune materie, come la letteratura e le scienze sociali, sono particolarmente adatte a favorire e supportare le abilità socio-emotive. A tal proposito, alcuni ricercatori hanno sottolineato come sia importante includere le attività di apprendimento socio-emotivo all'interno del curriculum scolastico e fare in modo che queste siano promosse da più docenti quotidianamente al fine di essere pienamente integrate nella vita scolastica¹⁶.

Il modo più efficace di sviluppare le competenze socio-emotive è quello di integrare gli apprendimenti socio-emotivi all'interno della programmazione scolastica creando collegamenti con gli eventi reali e attuali della vita degli studenti. È possibile, per esempio, introdurre il tema dell'importanza della cura e del rispetto verso gli altri a partire dal prendersi cura dei più deboli (come le persone anziane), o dell'importanza del prendersi cura di se stessi e della propria salute a partire dallo stile di vita e dalle abitudini alimentari degli studenti¹⁷.

A tal proposito, possono essere utilizzate particolari metodologie didattiche come l'apprendimento basato sui problemi, l'apprendimento basato sui progetti e l'apprendimento-servizio.

1.2 I benefici dell'apprendimento socio-emotivo

I programmi di apprendimento socio-emotivo hanno un effetto positivo in molteplici aree dello sviluppo personale, sociale e scolastico¹⁸. Qui sotto vengono sintetizzati i risultati di ricerca più significativi relativi ai miglioramenti osservati (ad esempio nelle abilità socio-emotive) e alle aree in cui si osserva la diminuzione dei comportamenti problematici (ad esempio i problemi di condotta e distress emotivo).



Abilità socio-emotive

Quest'area include la capacità di identificare le emozioni, comprendere il punto di vista dell'altro, l'autocontrollo, il problem solving, la risoluzione dei conflitti, l'attuare strategie di gestione delle emozioni e il prendere decisioni.

Atteggiamento verso se stessi, gli altri e la scuola.

Quest'area è relativa all'approccio degli studenti rispetto a se stessi (autostima, fiducia in sé, persistenza,



Problemi di condotta

Sono inclusi i problemi di comportamento come la violenza a scuola, le aggressioni, il bullismo, le sospensioni, le espulsioni e le bocciature.

Distress emotivo

In quest'area sono compresi i problemi internalizzanti come la depressione, l'ansia e lo stress.

Uso di sostanze

Quest'area indica l'uso e abuso di sostanze legali e illegali.

¹⁶ Cefai & Cavioni, 2014.

¹⁷ LIONS QUEST program "Skills for Actions", 2015; LIONS QUEST program "Skills for Growing", 2015.

¹⁸ Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017.

autoefficacia e concetto di sé), agli altri (comportamento prosociale, atteggiamento verso l'uso di sostanze e comportamenti aggressivi) e alla scuola (credenze sull'apprendimento, riuscita scolastica, impegno, relazione con gli insegnanti, senso di appartenenza alla scuola).

Comportamenti prosociali

Si includono i comportamenti di aiuto verso l'altro anche nei contesti non formali esterni alla scuola.

Profitto scolastico

Quest'area riguarda i miglioramenti nella performance scolastica rilevabile dai voti scolastici, i risultati nei test di apprendimento e la frequenza scolastica.

Basso status socio-economico e minoranze etniche

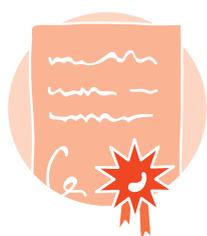
Gli studenti con basso status socio-economico¹⁹ e coloro che provengono da minoranze etniche²⁰ hanno un più forte senso di appartenenza alla scuola, migliore rendimento scolastico e maggiore utilizzo di strategie per affrontare le difficoltà scolastiche.

Valore economico

Alcuni report relativi all'analisi costi-benefici hanno evidenziato che la spesa dei programmi di apprendimento socio-emotivo in fase di prevenzione è inferiore ai costi sociali e sanitari necessari per la cura²¹.

1.3 Abilità socio-emotive e rendimento scolastico

“ L'importante compito delle scuole e degli insegnanti è quello di integrare l'insegnamento delle abilità socio-emotive all'interno della didattica in classe²². ”



Nonostante l'apprendimento socio-emotivo abbia un ruolo chiave nella promozione delle abilità non scolastiche, un numero consistente di studi nell'ambito della scienza dell'educazione, della salute e dell'economia ha mostrato come l'apprendimento socio-emotivo promuova il **successo scolastico e l'apprendimento nell'arco di vita**. Inoltre, le competenze socio-emotive facilitano un clima di classe positivo. Gli studenti che sono in grado di regolare in modo funzionale le proprie emozioni mantengono relazioni positive con gli altri, mostrano una maggiore motivazione verso lo studio, riescono ad usare al meglio le proprie risorse e abilità nei processi di apprendimento²³, e hanno un migliore rendimento scolastico²⁴. In particolare, alcuni studi hanno individuato tre aree che vengono migliorate dai programmi di apprendimento socio-emotivo²⁵:

- Attitudine nei confronti della scuola
- Comportamento a scuola
- Profitto scolastico

¹⁹ Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbott, & Hill, 1999.

²⁰ Kraag, Van Breukelen, Kok, & Hosman, 2009.

²¹ Belfield et al., 2015; OECD, 2015.

²² Hawkins, 1997.

²³ Elias et al., 1997; Merrell & Guelder, 2010.

²⁴ Weaver & Wilding, 2013.

²⁵ Zins et al., 2004.

| Attitudine nei confronti della scuola | Comportamento a scuola | Profitto scolastico |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Maggiore partecipazione (identificazione e senso di appartenenza alla scuola come comunità, partecipazione). • Maggiore motivazione e aspettative positive nei confronti del proprio futuro scolastico. • Migliore comprensione delle conseguenze del proprio comportamento. • Maggiori abilità nel superare in modo efficace lo stress a scuola. • Atteggiamento positivo nei confronti della scuola. • Migliore prontezza scolastica. | <ul style="list-style-type: none"> • Aumento del comportamento prosociale. • Meno assenze a scuola. • Migliore partecipazione in classe. • Maggiore motivazione e sforzo nel raggiungere gli obiettivi prefissati. • Riduzione dei comportamenti distruttivi e dei problemi di condotta. • Meno interazioni ostili. • Maggiori possibilità di terminare il percorso di studi. • Maggiori capacità di adattamento durante le transizioni tra ordini di scuola diversi. • Maggiore coinvolgimento. | <ul style="list-style-type: none"> • Miglioramento della performance scolastica a lungo termine. • Migliori risultati in matematica. • Migliori risultati in arte e studi sociali. • Miglioramenti nella consapevolezza fonologica. • Miglioramenti nella comprensione del testo scritto per gli studenti non udenti. • Migliori abilità di <i>problem solving</i> e pianificazione. • Maggiore utilizzo di strategie più sofisticate di ragionamento. • Miglioramento nel ragionamento non verbale. • Migliore capacità di riflettere sui propri processi di apprendimento. • Efficacia nell'utilizzo dei metodi di studio. |

Alcune informazioni interessanti...

Senso di appartenenza a scuola

- Gli studenti che a scuola sono valorizzati ed incoraggiati dagli insegnanti sentono che i docenti rappresentano una parte importante della loro vita scolastica²⁶.

- Il senso di appartenenza a scuola aumenta la motivazione, l'autostima, l'autonomia, l'aver aspettative positive verso il futuro e la frequenza scolastica, ed è inoltre correlato ad un alto profitto scolastico²⁷.

Prendersi cura delle relazioni in classe

- Gli studenti che pensano che i loro docenti si prendano cura di loro sono più propensi a mostrare comportamenti positivi a scuola, evitando comportamenti a rischio tra cui l'uso di sostanze e le condotte aggressive.

- Le scuole che promuovono la cura delle relazioni sociali aumentano la partecipazione degli studenti nella vita scolastica e migliorano l'apprendimento.

Prontezza scolastica

- La prontezza scolastica (ossia l'insieme di abilità necessarie nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria) è collegata alle abilità socio-emotive. I bambini che nella scuola dell'infanzia mostrano migliori capacità di riconoscimento delle espressioni emotive, migliori abilità di rego-

²⁶ Dukynaitė & Dūdaitė, 2017; Goodenow, 1993.

²⁷ Israelashvili, 1997.

lazione delle emozioni e dei comportamenti, e più frequenti comportamenti sociali positivi e prosociali, mostrano un miglior apprendimento nella scuola primaria²⁸.

Resilienza

- Gli studenti che mostrano alti livelli di abilità socio-emotive sono più sicuri rispetto ai propri processi di apprendimento, persistono maggiormente nel portare a termine le richieste scolastiche e sono più resilienti nel gestire le emozioni negative a seguito di un fallimento a scuola²⁹.

Relazioni sociali tra studenti

- Le relazioni positive tra gli studenti promuovono la partecipazione a scuola. Avere amici a scuola comporta maggiore senso di appartenenza, accettazione da parte dei pari, aiuto dei pari e bassi livelli di abbandono scolastico in adolescenza³⁰.

Coinvolgimento dei genitori

- La partecipazione degli studenti è associata a maggiore partecipazione e coinvolgimento delle famiglie. A casa i genitori possono promuovere riflessioni sulla scuola e fornire stimoli e risorse per migliorare l'apprendimento a casa³¹.

- Il profitto a scuola migliora nei casi in cui i genitori a casa valorizzano gli sforzi compiuti dagli studenti a scuola.

- La qualità del contesto familiare influenza il profitto scolastico, il coinvolgimento nella vita sociale a scuola e l'atteggiamento mostrato verso la scuola.

Strategie di insegnamento

- L'utilizzo di strategie di insegnamento che sviluppano le abilità sociali (come l'apprendimento cooperativo e la valutazione formativa) migliora i processi di apprendimento.

1.4 Apprendimento socio-emotivo e salute mentale



Secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità, la **salute** è uno stato di benessere globale, fisico, sociale e mentale³². È una componente essenziale del benessere dell'individuo, che permette di perseguire una vita appagante e di instaurare relazioni positive e soddisfacenti³³.

*La **salute mentale** si definisce come una condizione di benessere in cui l'individuo realizza le sue potenzialità, è in grado di gestire il normale stress della vita e di lavorare in modo produttivo e fruttuoso, ed è capace di contribuire alla vita della sua comunità³⁴.*

L'Organizzazione Mondiale della Sanità promuove interventi precoci in una prospettiva di prevenzione. La cura della salute mentale ha a che fare, infatti, con l'individuazione di situazioni a rischio, l'indebolimento dei fattori di

²⁸ Denham, 2006.

²⁹ Cefai, 2008.

³⁰ Berndt & Keefe, 1995.

³¹ Finn, 1993.

³² World Health Organization [WHO], 1948.

³³ World Health Organization [WHO], 1986.

³⁴ World Health Organization [WHO], 2013, p. 38.

rischio e il potenziamento dei fattori protettivi.

La tabella 1 illustra i fattori che determinano la salute mentale, ossia le risorse dell'individuo, le condizioni sociali e gli aspetti ambientali che possono avere un impatto sulla salute mentale della persona.

Tabella 1. I fattori che determinano la salute mentale³⁵

| Fattori | Di rischio | Protettivi |
|----------------------------|--|--|
| Risorse Individuali | <ul style="list-style-type: none"> • Basso livello di autostima • Immaturità cognitiva/emotiva • Difficoltà a comunicare • Malattie, uso di sostanze | <ul style="list-style-type: none"> • Elevato livello di fiducia e di autostima • Capacità di risolvere i problemi e di gestire lo stress e le criticità • Buona capacità comunicativa • Salute e forma fisica |
| Condizioni sociali | <ul style="list-style-type: none"> • Solitudine, lutto • Trascuratezza, conflitto familiare • Esposizione alla violenza, abuso • Reddito basso, povertà • Difficoltà scolastiche • Stress lavorativo, disoccupazione | <ul style="list-style-type: none"> • Supporto sociale da parte della famiglia e degli amici • Buone interazioni familiari • Sicurezza fisica • Sicurezza economica • Successo scolastico • Soddisfazione e successo lavorativo |
| Aspetti ambientali | <ul style="list-style-type: none"> • Difficile accesso ai servizi di base • Ingiustizia e discriminazione • Disuguaglianze sociali e di genere • Guerre o calamità naturali | <ul style="list-style-type: none"> • Equo accesso ai servizi di base • Giustizia sociale, tolleranza, integrazione • Equità sociale e di genere • Sicurezza fisica |

Negli ultimi dieci anni il concetto di salute mentale, da un tradizionale approccio medico basato esclusivamente su interventi individuali, si è progressivamente aperto al concetto di **promozione della salute mentale** (noto anche come **positive mental health**) includendo l'intero sistema scolastico³⁶. L'individuazione precoce e mirata di iniziative per bambini e ragazzi a rischio ha portato a sviluppare interventi articolati e multi-componenziali all'interno del sistema scolastico.

Occorre considerare che esistono diversi livelli di **intervento** per rispondere a bisogni sociali ed emotivi degli studenti a scuola, prevenire comportamenti a rischio (per esempio il bullismo) e promuovere la salute mentale degli studenti e del personale scolastico³⁷.

È importante considerare i seguenti livelli di intervento (figura 3):

- 1. Costruire relazioni positive** tra gli studenti e tra studenti e insegnanti.
- 2. Stabilire pratiche scolastiche di prevenzione** e condividerle con

³⁵ World Health Organization [WHO], 2012.

³⁶ Weare & Nind, 2011.

³⁷ Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph, & Strain, 2003.

gli studenti, il personale scolastico, le famiglie e l'intera comunità scolastica.

3. Implementare programmi di apprendimento socio-emotivo per prevenire comportamenti a rischio tra i giovani come l'uso di droghe, la violenza, l'attività sessuale precoce e il suicidio³⁸.

4. Pianificare interventi mirati per studenti che manifestano comportamenti a rischio e lavorare in collaborazione con le famiglie e i servizi sociali locali.

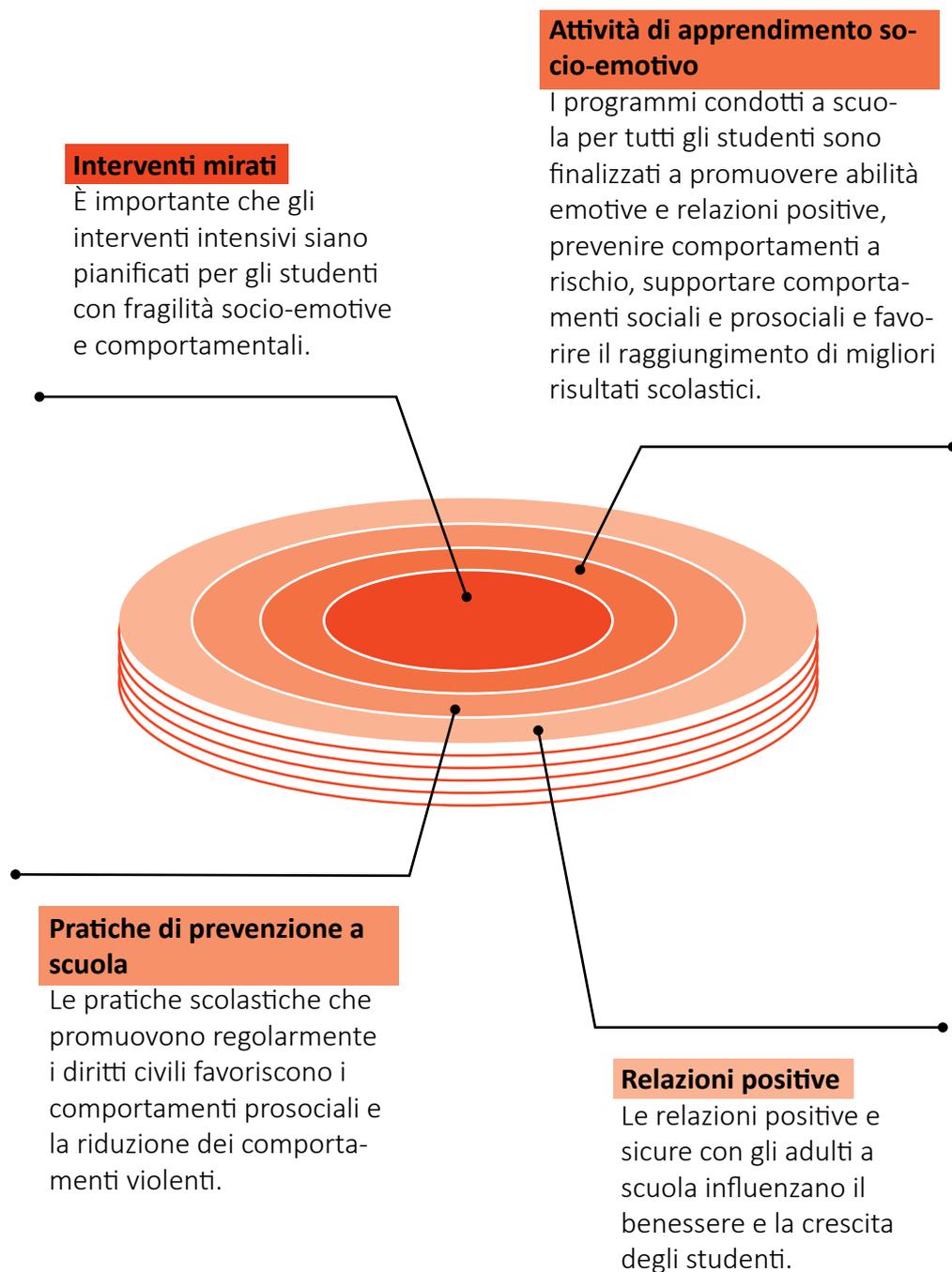


Figura 3 – Livelli di prevenzione dei progetti di apprendimento socio-emotivo

³⁸ Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2005.



2

Costruire ambienti educativi sicuri e protettivi

- 2.1. Apprendimento socio-emotivo nei diversi contesti di vita 26
- 2.2. Contesti di apprendimento 27
- 2.3. La collaborazione tra scuola e famiglia 29

Per valorizzare gli effetti delle iniziative sviluppate nell'ambito dell'apprendimento socio-emotivo, occorre promuovere un'**ottica sistemica**. Il personale scolastico può diffondere le pratiche di apprendimento socio-emotivo sia a livello di classe che a livello di scuola e coordinare le diverse azioni tra tutti i sistemi che concorrono all'educazione degli studenti, incluse la famiglia e la comunità (figura 4).

2.1. Apprendimento socio-emotivo nei diversi contesti di vita

Classe

Le interazioni tra pari e tra alunni e insegnanti hanno un forte impatto sullo sviluppo socio-emotivo degli studenti. Una relazione positiva tra insegnanti e studenti caratterizzata da calore, supporto, sicurezza e fiducia è associata ad atteggiamenti positivi nei confronti della scuola e a maggiori competenze sociali³⁹. Al contrario, relazioni negative tra insegnante e studente si associano a scarsi risultati scolastici, ad una bassa qualità della comunicazione, ad un livello di partecipazione e interesse più basso⁴⁰.

Gli insegnanti hanno bisogno di essere formati per sviluppare le loro competenze socio-emotive e per fornire agli studenti risorse adeguate. Hanno bisogno di un supporto formativo per incoraggiare le abilità emotive e sociali degli studenti. Risultati scolastici positivi sono correlati ad un clima di classe in cui gli insegnanti incoraggiano la partecipazione e il senso di appartenenza alla scuola⁴¹.

Scuola

Lo sviluppo socio-emotivo degli studenti è considerato una delle priorità della missione educativa della scuola. È importante diffondere nella scuola la cultura della cura delle relazioni, che si fondi sui valori del rispetto, della gentilezza verso gli altri e del senso di comunità e appartenenza.

I dirigenti scolastici hanno un ruolo chiave nel promuovere la diffusione dell'apprendimento socio-emotivo a scuola, investendo nella formazione professionale del personale per approfondire le conoscenze teoriche. Inoltre, i dirigenti scolastici sono chiamati a coordinare in modo sistematico le diverse iniziative e integrarle nella didattica.

Famiglia

Le competenze socio-emotive cominciano a svilupparsi nella prima infanzia, all'interno del contesto familiare.

Costruire una relazione collaborativa con i genitori è un requisito fondamentale per la scuola. L'impatto dei programmi di apprendimento socio-emotivo, infatti, aumenta significativamente quando le famiglie sono attivamente ingaggiate nello sviluppo affettivo e relazionale dei loro figli.

Nel contesto familiare i genitori possono essere coinvolti nello svolgimento di attività relative alle diverse aree dell'apprendimento socio-emotivo⁴², con lo scopo di migliorare non solo le abilità socio-emotive dei figli, ma anche le proprie e il grado di benessere di tutta la famiglia.

Il coinvolgimento dei genitori sia nelle pratiche scolastiche che nelle attività post-scuola o in programmi educativi specificamente rivolti agli adulti ha un impatto positivo sull'esito degli apprendimenti degli studenti⁴³.

³⁹ Baker, 2006; Hamre & Pianta, 2001; Hamre & Pianta, 2006.

⁴⁰ Birch & Ladd, 1997; Rimm-Kaufman & Hamre, 2010.

⁴¹ Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013.

⁴² Weare & Nind, 2011.

⁴³ Flecha, 2015.



Comunità

Gli studenti possono mettere in pratica le abilità socio-emotive in molti altri contesti oltre alla scuola. Per questo, è importante costruire una rete di collaborazione con i servizi educativi del territorio.

La comunità, attraverso la partecipazione dei servizi educativi del territorio, concorre a supportare le iniziative della scuola offrendo dei contesti in cui gli studenti possano esercitare le loro abilità socio-emotive. Per esempio, durante le attività dopo-scuola (come lo sport, le attività artistiche, il catechismo) si possono rafforzare le abilità socio-emotive sviluppate nel contesto scolastico, favorendo sia una positiva percezione di sé sia comportamenti sociali positivi⁴⁴.

Tutti i membri della comunità devono collaborare per promuovere i valori di cura, giustizia sociale, responsabilità e apprendimento.

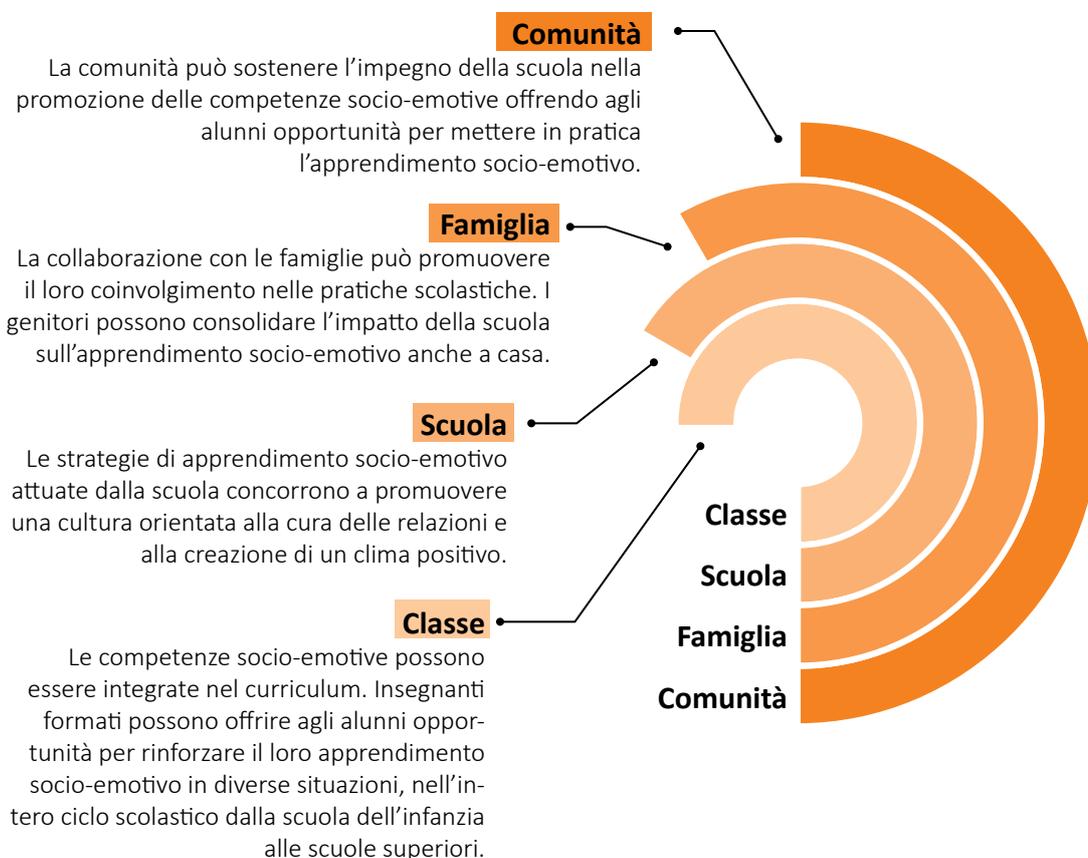


Figura 4 - Apprendimento socio-emotivo nei contesti di vita

La continuità tra i differenti contesti di vita concorre a promuovere il successo scolastico, personale e professionale nell'arco di vita.

2.2. Contesti di apprendimento

Tutti i sistemi educativi partecipano allo sviluppo globale del bambino, contribuendo ad un'educazione che tenga in considerazione i differenti bisogni degli studenti. Per comprendere meglio il ruolo dell'educazione nello sviluppo socio-emotivo, è importante mantenersi in una prospettiva più ampia. Si possono identificare tre contesti di apprendimento: formale, non formale e informale.

⁴⁴ Durlak & Weissberg, 2006.

Formale



L'educazione formale è strutturata in modo gerarchico, scandita cronologicamente in classi e gradi di scuola, a partire dalla scuola dell'infanzia fino all'università. Oltre agli studi accademici, include una varietà di corsi e scuole di specializzazione per la formazione tecnica e professionale.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità definisce "salutare" un ambiente scolastico che sappia offrire contesti di apprendimento attivo e cooperativo, e che sappia favorire relazioni positive⁴⁵. La scuola è un'istituzione che non svolge solo compiti educativi, ma gioca un ruolo fondamentale nel promuovere il benessere psicologico e lo sviluppo globale dello studente.

La comunità scolastica deve sforzarsi di generare e sostenere relazioni positive, focalizzandosi sull'autodisciplina, sulla prevenzione e sulla correzione di comportamenti problematici. Questo obiettivo si raggiunge promuovendo un'atmosfera rispettosa e supportiva in cui agli studenti siano esplicitate le aspettative sui loro comportamenti. È importante che si creino condizioni favorevoli all'apprendimento anche grazie all'impiego di metodologie inclusive e motivanti, utilizzando criteri chiari per assegnare premi e punizioni.

Non formale



L'educazione non formale comprende qualsiasi attività educativa organizzata che non appartenga alle istituzioni educative formali⁴⁶.

Le competenze socio-emotive sono state a lungo promosse e studiate nei contesti non formali. I risultati più significativi dell'effetto dell'apprendimento socio-emotivo in tali contesti riportano miglioramenti nelle condizioni di salute e di benessere, nelle relazioni positive con gli altri e nella costruzione del "senso di sé"⁴⁷.

Simili risultati positivi sono stati confermati dagli studi condotti negli Stati Uniti con lo scopo di esplorare gli effetti di vari programmi dopo-scuola rivolti a studenti di diverso grado. I risultati confermano miglioramenti significativi nella percezione di sé, nel legame con la scuola e nel comportamento sociale. Inoltre, sono state riscontrate importanti riduzioni delle problematiche della condotta e di uso di droghe. Infine, è stato riscontrato un significativo miglioramento dei punteggi nei test e dei voti, nonché un aumento della frequenza scolastica.

Le pratiche di apprendimento non formale si basano per lo più su iniziative svolte all'interno di contesti di volontariato e si fondano sui principi di partecipazione attiva, approccio olistico allo sviluppo, apprendimento esperienziale e dinamiche di gruppo. Tali principi concorrono a creare ambienti orientati alla costruzione di relazioni sociali⁴⁸.

⁴⁵ World Health Organization [WHO], 2003.

⁴⁶ Coombs, Prosser, & Ahmed, 1974.

⁴⁷ Dickson, Vigurs, & Newman, 2013; European Commission, 2013.

⁴⁸ Gailius, Malinauskas, Petkauskas, & Ragauskas, 2013.

Informale



L'educazione informale include le esperienze quotidiane di vita che influenzano atteggiamenti, valori, abilità e conoscenze degli individui. Comprende qualsiasi contesto di vita che possa rappresentare una risorsa e offra occasioni di apprendimento, dalla famiglia, ai vicini di casa, dal lavoro al gioco, dalla strada al supermercato, dalla biblioteca ai mass-media.

Solo una parte di ciò che le persone apprendono accade a scuola. L'apprendimento socio-emotivo dei bambini e dei ragazzi si realizza per lo più nel quotidiano, quando si affrontano le sfide della vita reale e ci si interfaccia con gli altri. Questi sono i veri momenti in cui si possono sperimentare le abilità socio-emotive. Le iniziative di promozione dell'apprendimento socio-emotivo non si limitano quindi solo ai contesti scolastici, ma possono essere promosse nella vita di tutti i giorni. Questo obiettivo ambizioso si raggiunge promuovendo la rete tra scuole e comunità locale, rinforzando la cultura della partecipazione e delle relazioni positive e incoraggiando gli studenti ad assumere un ruolo attivo nei loro contesti di vita.

È essenziale, quindi, che le comunità scolastiche divengano più inclusive nel promuovere e accompagnare lo sviluppo globale dei bambini e degli adolescenti, non solo dal punto di vista cognitivo, ma anche socio-emotivo⁴⁹.

2.3. La collaborazione tra scuola e famiglia

L'apprendimento socio-emotivo inizia in famiglia dalla tenera età. Se i genitori dimostrano di possedere abilità socio-emotive, i figli per osservazione e apprendimento le sviluppano a loro volta⁵⁰. Tuttavia lo sviluppo di tali abilità deve avvenire non solo in famiglia ma anche in altri contesti. Crescendo, infatti, i bambini entrano sempre di più in relazione con diverse figure educative. Ad esempio, durante il periodo scolare gli insegnanti assumono un ruolo fondamentale nell'educazione di bambini e ragazzi.

Quando la comunicazione tra famiglie e istituzioni educative è basata sulla cooperazione e sulla fiducia reciproca si ottengono i risultati più efficaci. Il coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica dei figli è infatti particolarmente rilevante per aiutare i bambini e i ragazzi a sentirsi bene a scuola e ad avere successo a livello socio-relazionale e scolastico. Tale collaborazione dovrebbe essere basata su due capisaldi:

- L'attenzione congiunta sull'apprendimento socio-emotivo
- L'espressione reciproca delle aspettative, come genitori e insegnanti, rispetto all'apprendimento socio-emotivo

Per realizzare questi obiettivi, è raccomandabile che la scuola muova i primi passi, ad esempio organizzando un incontro con le famiglie volto ad introdurre il concetto di apprendimento socio-emotivo, specificando che cos'è e quali abilità mette in gioco. Inoltre, può essere estremamente utile descrivere che tipo di programma o attività verranno svolte e integrate nella didattica, oppure che tipo di strategie verranno adottate a scuola e nelle classi.

⁴⁹ Elias et al., 1997; Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008.

⁵⁰ Dawson & Guare, 2018.

Da parte loro, i genitori potranno contribuire al raggiungimento degli obiettivi nei seguenti modi:

- Aiutando i figli a sviluppare un atteggiamento positivo verso l'apprendimento
- Mostrando interesse per l'apprendimento, sia relativamente ai successi che ai fallimenti
- Riflettendo sui commenti degli insegnanti e rispondendo alle loro richieste
- Mostrando interesse verso le relazioni tra studenti
- Stabilendo la disciplina e la routine a casa
- Prestando attenzione all'ambiente di apprendimento a casa
- Dando ai figli gli strumenti di apprendimento di cui hanno bisogno

Soltanto nel momento in cui scuola e famiglie collaboreranno, sarà possibile rafforzare lo sviluppo delle abilità socio-emotive di bambini e ragazzi e favorirne il loro successo nei diversi contesti di vita.

3

La valutazione delle abilità sociali ed emotive

- 3.1. Valutazione formativa e apprendimento socio-emotivo 34
- 3.2 Gli standard dell'apprendimento socio-emotivo 36
- 3.3 Strategie di valutazione formativa dell'apprendimento socio-emotivo 39

La valutazione degli obiettivi di apprendimento raggiunti dagli studenti è una parte imprescindibile dell'educazione. La valutazione impatta sulla motivazione degli studenti, sulla loro fiducia, sulle successive scelte scolastiche e lavorative e sul benessere in generale. Ricercatori, insegnanti, decision makers di diversi Paesi concordano sul fatto che per migliorare il grado di realizzazione degli studenti, che dovrebbe essere il principale obiettivo dell'educazione, si debba impiegare un equilibrato sistema di valutazione.

A tal proposito, le abilità socio-emotive, come qualsiasi altra area di apprendimento, dovrebbero essere valutate a scuola al fine di poter fornire anche importanti informazioni di supporto agli apprendimenti scolastici. Le pratiche di valutazione possono aiutare gli studenti a tenere traccia e ricevere feedback rispetto ai propri progressi e consentire agli insegnanti di trarre preziose informazioni su quali metodologie didattiche possano essere più efficaci.

Ci sono due prospettive sulla valutazione delle competenze socio-emotive⁵¹. La prima si fonda sull'idea che le competenze socio-emotive **siano tratti**, ossia disposizioni individuali della persona che sono innate e immutabili. La seconda, invece, considera tali competenze come **abilità** che sono educabili e direttamente osservabili nel comportamento.

Il presente manuale abbraccia quest'ultima prospettiva poiché questo Toolkit si propone di descrivere metodi di valutazione basati sia sull'osservazione diretta del comportamento degli alunni sia sulla riflessione intorno a situazioni che accadono nella vita di tutti i giorni a scuola e che possono costituire occasioni di apprendimento socio-emotivo. In questo processo anche le auto-valutazioni e le osservazioni da parte degli studenti stessi costituiscono un'importante fonte di valutazione.

La maggior parte degli strumenti professionali e scientifici per la valutazione delle abilità socio-emotive non si presta ad essere regolarmente usata a scuola poiché maggiormente utilizzata per la valutazione degli individui nei contesti clinici. Solitamente questi strumenti non prevedono la possibilità di essere usati in altri contesti, richiedono lunghi tempi di somministrazione e una formazione specifica che ne garantisca il corretto utilizzo e la comprensione dei risultati, poiché la codifica e l'interpretazione delle risposte richiedono ulteriore lavoro e conoscenze specialistiche⁵².

Ai docenti, a tal proposito, non è richiesta una specifica formazione e conoscenza sull'utilizzo di questionari e test diagnostici poiché normalmente usati da medici e psicologi. Un uso inappropriato e non professionale di tali strumenti può generare errori e causare situazioni conflittuali a scuola e danneggiare gli studenti. Affinché la valutazione sia un reale strumento a supporto dei miglioramenti degli studenti, occorre dunque sviluppare metodologie e pratiche di valutazione di facile utilizzo, capaci di sollecitare gli studenti ad acquisire un ruolo attivo nei processi di apprendimento.

3.1 Valutazione formativa e apprendimento socio-emotivo

Per adottare un approccio sistematico⁵³ alla valutazione occorre considerare i seguenti elementi:

⁵¹ Petrides & Furnham, 2000.

⁵² McKown, 2017.

⁵³ Denham, 2017, p. 285.

- Avere obiettivi e criteri di riferimento chiari (“standard”) che identifichino i traguardi di apprendimento socio-emotivo nell’arco di vita;
- servirsi di strategie di valutazione formativa per misurare l’apprendimento degli studenti;
- utilizzare metodologie di insegnamento che supportino le abilità socio-emotive;
- usufruire di strumenti di valutazione e auto-valutazione per il monitoraggio dei progressi.

L’obiettivo del Toolkit è quello di descrivere un modello di intervento per la valutazione degli apprendimenti socio-emotivi a scuola (figura 5) e fornire strumenti utili e facilmente integrabili nella didattica curricolare al fine di monitorare i progressi degli studenti e supportarne le abilità socio-emotive.



Figura 5 - La valutazione dell'apprendimento socio-emotivo

In linea con la prospettiva appena descritta, questo Toolkit presenta diversi strumenti che, usati in modo integrato, costituiscono un sistema di valutazione delle abilità socio-emotive degli studenti in classe. La tabella 2 descrive gli aspetti chiave della valutazione dell’apprendimento socio-emotivo.

| | |
|---|--|
| <p>Standard dell'apprendimento socio-emotivo</p> | <p>Gli standard dell'apprendimento socio-emotivo definiscono i traguardi di apprendimento delle abilità socio-emotive in funzione delle differenti età degli alunni. Questi standard sono di aiuto per progettare i programmi di intervento e valutare i traguardi raggiunti dagli studenti nello sviluppo delle competenze socio-emotive. Gli standard⁵⁴ utilizzati in questo Toolkit sono stati ideati dal Consiglio di Istruzione dello Stato dell'Illinois (USA) in collaborazione con il CASEL, al fine di poter disporre di uno strumento di monitoraggio dell'acquisizione delle competenze socio-emotive degli studenti nello Stato dell'Illinois. Questi standard sono definiti in funzione delle tre</p> |
|---|--|

Tabella 2. Aspetti chiave della valutazione dell'apprendimento socio-emotivo

⁵⁴ Per ulteriori informazioni: <https://www.isbe.net/Pages/Social-Emotional-Learning-Standards.aspx>



| | |
|---|---|
| | macro aree dell'apprendimento socio-emotivo: sviluppare l'auto-consapevolezza e le abilità di auto-regolazione per avere successo a scuola e nella vita; usare le abilità interpersonali e la consapevolezza sociale per creare e mantenere relazioni positive con gli altri; dimostrare capacità decisionali e assumere comportamenti responsabili nei contesti personali, scolastici e sociali. |
| Strategie di valutazione formativa | La valutazione formativa è un processo costante di valutazione e di feedback che permette a insegnanti e alunni di tracciare i propri progressi e identificare le aree che necessitano di essere rinforzate. Si tratta di una pratica attiva che può essere applicata non solo all'apprendimento delle materie, ma anche allo sviluppo delle abilità socio-emotive in classe. Questo Toolkit utilizza il modello di valutazione formativa sviluppato da Wiliam (2011), che si compone di cinque specifiche strategie da usare in classe. |
| Metodologie di insegnamento | Le metodologie di insegnamento qui descritte presentano strumenti e metodi didattici a supporto dell'apprendimento socio-emotivo in classe, adattabili a qualsiasi materia o contenuto. Queste metodologie hanno lo scopo di: <ul style="list-style-type: none"> • fornire indicazioni per sostenere le abilità emotive e sociali dell'apprendimento (ad esempio aiutare gli studenti a pensare, comunicare, cooperare e riflettere); • sollecitare gli insegnanti ad osservare il comportamento degli alunni, traendone importanti informazioni allo scopo di valutare i progressi nelle competenze socio-emotive; • arricchire e diversificare i metodi di insegnamento in classe; • coinvolgere gli studenti affinché siano parte attiva nel processo di apprendimento. |
| Strumenti per la valutazione | Gli strumenti per la valutazione dell'apprendimento socio-emotivo permettono di monitorare i progressi degli studenti. Questi strumenti sono stati ideati per facilitare i processi di auto-valutazione da parte degli alunni e per supportare l'osservazione da parte degli insegnanti. Tali strumenti offrono linee guida per individuare i traguardi di apprendimento socio-emotivo raggiunti e per monitorarne i progressi. |

3.2 Gli standard dell'apprendimento socio-emotivo

Negli ultimi vent'anni gli studi relativi all'efficacia dei programmi di apprendimento socio-emotivo, soprattutto nel contesto statunitense, hanno evidenziato molteplici benefici per il contesto scolastico. La crescente consapevolezza circa l'importanza delle iniziative di promozione dell'apprendimento socio-emotivo ha portato il Consiglio di Istruzione dello Stato dell'Illinois (USA), in collaborazione con il CASEL, ad individuare una serie di traguardi di sviluppo chiamati "**standard**" che consentono di monitorare lo sviluppo delle competenze socio-emotive negli studenti e possono essere di aiuto per strutturare e sviluppare progetti di educazione socio-emotiva coerenti con l'età degli studenti.

In questo Toolkit gli standard vengono presentati con lo scopo di poterli utilizzare come strumento per la didattica e per la valutazione. Nonostante allo stato attuale questi standard non siano formalmente inclusi in alcun curriculum scolastico nazionale europeo, è importante che vengano utilizzati come linee guida per comprendere la progressione e lo sviluppo delle competenze socio-emotive degli studenti.

Gli standard dell'apprendimento socio-emotivo descrivono ciò che gli studenti con sviluppo tipico dovrebbero comprendere, sapere e saper fare rispetto a tre specifici **obiettivi**:

- 1.** *Sviluppare l'auto-consapevolezza e le abilità di auto-regolazione per avere successo a scuola e nella vita.* Il primo obiettivo è relativo alla consapevolezza delle proprie emozioni (per esempio identificare un'emozione ed i motivi per cui si prova quella specifica emozione) e alla capacità di gestirle e reagirvi in modo funzionale e socialmente accettato.
- 2.** *Usare le abilità interpersonali e la consapevolezza sociale per creare e mantenere relazioni positive con gli altri.* Il secondo obiettivo si riferisce alle abilità interpersonali e alla consapevolezza sociale individuando quelle abilità necessarie per creare e mantenere relazioni positive con gli altri.
- 3.** *Dimostrare capacità decisionali e assumere comportamenti responsabili nei contesti personali, scolastici e sociali.* Il terzo obiettivo è relativo alle capacità di prendere decisioni etiche e responsabili all'interno dei differenti contesti di vita.

Per ogni obiettivo vengono stabiliti i **criteri** dell'apprendimento socio-emotivo, che sono trasversali per tutte le fasce d'età, e per ciascuno di essi vengono riportati più in dettaglio i **parametri** che individuano nello specifico le conoscenze e le abilità socio-emotive che gli studenti dovrebbero avere in funzione del grado di scuola frequentato. Al crescere dell'età degli studenti, infatti, le abilità socio-emotive menzionate aumentano di complessità. In particolare, vengono individuate cinque diverse fasce di età:

- 1)** dal primo anno della scuola dell'infanzia fino alla classe 3^a della scuola primaria;
- 2)** classi 4^a e 5^a della scuola primaria;
- 3)** dalla classe 1^a alla 3^a della scuola secondaria di I grado;
- 4)** classi 1^a e 2^a della scuola secondaria di II grado;
- 5)** dalla classe 3^a alla 5^a della scuola secondaria di II grado.

I parametri di apprendimento, infine, vengono ulteriormente dettagliati descrivendo i **comportamenti** specifici che permettono al docente di avere una chiara indicazione di quanto lo studente padroneggi quella specifica abilità socio-emotiva. Tali comportamenti vengono presentati sotto forma di **livelli** di complessità (base, intermedio e avanzato).

Le tabelle 3 e 4 illustrano alcuni esempi di obiettivi, criteri di apprendimento, parametri e descrizioni di comportamenti per la classe 4^a della scuola primaria (età 9-10 anni) e per la classe 3^a della secondaria di primo grado (età 13-14 anni).

Tabella 3- Esempi degli standard di apprendimento socio-emotivo dello Stato dell'Illinois per gli studenti della classe 4^a della Scuola Primaria

| | |
|-------------------------------------|--|
| Obiettivo | Usare le abilità interpersonali e la consapevolezza sociale per creare e mantenere relazioni positive con gli altri. |
| Criterio di apprendimento | Usare capacità comunicative e sociali per interagire efficacemente con gli altri. |
| Parametri | <ul style="list-style-type: none"> • Descrivere i modi per creare e mantenere le amicizie. • Analizzare i modi per lavorare efficacemente in gruppo. |
| Comportamenti (livello base) | <ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere quando è appropriato fare un complimento. • Esercitarsi a coinvolgere i compagni di classe. • Dimostrare come fare un complimento. • Dimostrare come rispondere in modo appropriato ad un complimento. • Usare frasi in prima persona per esprimere come ci si sente quando qualcuno ci ferisce a livello emotivo. • Dimostrare come si esprime apprezzamento verso qualcuno che ci ha aiutato. |

Tabella 4. Esempi degli standard di apprendimento socio-emotivo dello Stato dell'Illinois per gli studenti della classe 3^a della scuola secondaria di 1 grado

| | |
|-------------------------------------|---|
| Obiettivo | Usare le abilità interpersonali e la consapevolezza sociale per creare e mantenere relazioni positive con gli altri. |
| Criterio di apprendimento | Usare le capacità comunicative e sociali per interagire efficacemente con gli altri. |
| Parametri | <ul style="list-style-type: none"> • Analizzare i modi per stabilire relazioni positive con gli altri. • Cooperare e lavorare in squadra per favorire l'efficacia del gruppo. |
| Comportamenti (livello base) | <ul style="list-style-type: none"> • Intervenire per riferire un atto di bullismo. • Partecipare alla definizione e all'applicazione delle regole di classe. • Mettere in pratica strategie per mantenere relazioni positive con gli altri (es. condividere interessi e attività, passare del tempo insieme, aiutare e farsi aiutare, saper perdonare). • Riconoscere l'importanza di stabilire dei limiti per se stessi e per gli altri. • Dimostrare sia di sapersi assumere il ruolo di leader che di lavorare bene in squadra per raggiungere gli obiettivi del gruppo. • Imparare a mantenere un tono obiettivo e non giudicante durante le discussioni. |

Gli standard completi dell'apprendimento socio-emotivo per la 4^a primaria e 3^a secondaria di primo grado si trovano negli allegati B1 e B2.

3.3 Strategie di valutazione formativa dell'apprendimento socio-emotivo

Quando si affronta il tema della valutazione in ambito educativo solitamente si individuano tre tipologie di valutazione: lo screening, la valutazione formativa e la valutazione sommativa.



Lo **screening** è usato quando si introduce un nuovo argomento ed ha lo scopo di verificare la situazione di partenza degli studenti rispetto all'argomento trattato. Si possono usare test (ad esempio test d'ingresso) oppure domande che facilitano la discussione. Lo screening permette al docente di comprendere il livello di conoscenze di ogni studente per progettare l'attività didattica a partire dalle conoscenze preesistenti.

La **valutazione formativa** è un processo di controllo che ha la funzione di verificare l'efficacia del processo di insegnamento e valutare e monitorare quanto gli studenti stanno apprendendo. La valutazione dev'essere continua nel tempo e informativa perché l'insegnante sappia che cosa sta succedendo nella classe mentre sta insegnando. Sulla base della valutazione formativa, quindi, il docente può adattare l'insegnamento in modo da favorire l'acquisizione dei concetti e stimolare i progressi degli studenti.



La **valutazione sommativa** avviene alla fine del processo di apprendimento. Ha come obiettivo quello di dare un giudizio rispetto ai risultati conseguiti dallo studente, prendendo come riferimento gli obiettivi di apprendimento definiti dal programma scolastico.

All'interno di questo Toolkit la valutazione formativa ha un ruolo centrale. L'obiettivo della valutazione formativa è quello di migliorare il processo di insegnamento ed apprendimento attraverso l'utilizzo di molteplici strumenti di valutazione e metodologie che identificano i punti di forza dello studente e che permettono sia ai docenti sia agli studenti di stabilire obiettivi per la crescita scolastica. La valutazione formativa non è un sistema di valutazione per misurare gli apprendimenti dello studente rispetto ad alcuni parametri di riferimento esterni, ma piuttosto una serie di procedure che guidano il processo di apprendimento. Le prossime sezioni sono volte a spiegare come questi principi della valutazione formativa possano essere applicati all'apprendimento socio-emotivo degli studenti a scuola.

In accordo con Wiliam (2011), durante i processi di insegnamento è opportuno farsi guidare da specifiche domande relative al processo di apprendimento, nel quale vengono coinvolti tre soggetti principali⁵⁵ (box 2).

Box 2 – Domande e soggetti del processo di insegnamento e apprendimento (Wiliam, 2011)

| | |
|--|---|
| <p>Domande sui processi</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Dove sono ora?</i> Dove si collocano gli studenti rispetto al loro apprendimento. • <i>Dove sto andando?</i> In che direzione sta andando l'apprendimento degli studenti. • <i>Come può lo studente colmare il gap?</i> Come possono raggiungere i traguardi di apprendimento? | <p>Soggetti coinvolti</p> <ul style="list-style-type: none"> • Insegnante • Studente • Compagni di classe |
|--|---|

Secondo Wiliam (2011), nel considerare le domande e i soggetti coinvolti, è possibile individuare cinque specifiche strategie per promuovere la valutazione formativa (box 3). Queste strategie rappresentano il cuore della valutazione formativa e permettono ai docenti e agli studenti di adattare costantemente il proprio insegnamento e apprendimento⁵⁶.

Box 3 – Le cinque strategie di valutazione formativa (Wiliam, 2011)

| | |
|--|---|
| <p>STRATEGIA 1: Chiarire, condividere e comprendere gli scopi e i criteri di apprendimento.</p> | <p>La motivazione e il senso di responsabilità verso l'apprendimento possono essere notevolmente sviluppati nel momento in cui gli obiettivi di apprendimento diventano oggetto di discussione con gli studenti e li si aiuta a capire come ciò che stanno imparando possa essere applicato alle situazioni di vita reale. In questo modo gli studenti diventano fautori del proprio successo. Concentrarsi sul proprio apprendimento motiva gli studenti e permette loro di impegnarsi per raggiungere gli obiettivi di apprendimento, in accordo con le proprie aspettative. Li spinge, inoltre, a trovare soluzioni alternative ai problemi perseverando anche nei momenti di difficoltà. I docenti dovrebbero far riflettere gli allievi sulle proprie aspettative circa l'apprendimento e guidarli nella definizione di un piano d'azione per raggiungere gli obiettivi prefissati. Ad esempio, si può partire da una riflessione sulle esperienze di successo o insuccesso scolastico, oppure su che cosa fare per migliorare l'apprendimento. Una conversazione di questo tipo può portare a discutere sui modi in cui lo studente può gestire i propri sentimenti (come la frustrazione o la rabbia) e contribuire positivamente a raggiungere un buon risultato finale. Affrontare questi argomenti non solo può avere un effetto sulle competenze socio-emotive del singolo alunno, ma permette anche di favorire il dialogo in classe, migliorando pertanto il clima classe.</p> |
|--|---|

| | |
|---|---|
| <p>STRATEGIA 2: Verificare l'apprendimento degli studenti.</p> | <p>In un ambiente di apprendimento orientato alla valutazione formativa i docenti possono incoraggiare gli studenti ad esprimere ciò che hanno imparato in molteplici modi differenti. È possibile, per esempio, coinvolgere gli studenti in discussioni, creando un'atmosfera nella quale gli allievi si sentano a proprio agio sia nel rispondere alle domande dell'insegnante sia a chiedere chiarimenti qualora facciano fatica a comprendere determinati argomenti o concetti. Questo consente di riflettere su quanto gli studenti comprendano l'argomento e di identificare istantaneamente lacune e incomprensioni degli studenti. Affinché l'insegnamento ne tragga beneficio, le evidenze raccolte dovrebbero essere utilizzate per pianificare ulteriormente l'apprendimento o per re-insegnare gli aspetti su cui gli studenti hanno maggiori difficoltà.</p> |
|---|---|

⁵⁶ Leahy, Lyon, Thompson, & Wiliam, 2005.

STRATEGIA 3:
Fornire un commento per facilitare ulteriori apprendimenti negli studenti.

Nel valutare gli studenti solitamente si attribuisce loro una lettera o un numero che rappresenta il grado di conoscenza di un argomento. Questa modalità di valutazione fornisce, tuttavia, poche informazioni di tipo qualitativo sui progressi dei singoli studenti e genera spesso in loro ansia e preoccupazione. È importante, al contrario, fornire agli studenti commenti adeguati sulla qualità del loro apprendimento, al fine di stimolare il ragionamento piuttosto che suscitare reazioni emotive negative. Il docente dovrebbe, inoltre, spostare l'attenzione su quanto lo studente può e deve ancora fare per raggiungere livelli di performance più elevati piuttosto che indicare semplicemente quanto lo studente sia stato bravo o se abbia sbagliato un compito. Un commento efficace, pertanto, dovrebbe essere una "ricetta" che fornisce allo studente informazioni sulle azioni future da compiere per riuscire al meglio a scuola⁵⁷. Gli allievi che ricevono da un docente commenti qualitativi specifici e di tipo descrittivo su come poter migliorare traggono enormi vantaggi, poiché vengono aiutati a raggiungere i successivi traguardi nel processo di apprendimento. Affinché ne traggano beneficio, i commenti dovrebbero: riguardare l'apprendimento e il comportamento, non lo studente; riferirsi a ciò che lo studente ha appreso, agli sforzi fatti, e a ciò che deve ancora apprendere o migliorare in futuro; essere formulati in modo chiaro, affinché lo studente capisca come risponderli; essere esplicitamente collegati agli obiettivi di apprendimento precedentemente condivisi con gli studenti; essere forniti il prima possibile, in modo che siano associati al lavoro svolto e abbiano maggior senso per lo studente.

STRATEGIA 4:
Permettere agli studenti di divenire una risorsa per i pari.

Alcuni docenti tendono ad evitare di creare occasioni di scambio e aiuto reciproco tra pari per timore che i commenti tra gli studenti non siano adeguati oppure che non tutti gli studenti siano in grado di fornire aiuto ad altri compagni. Tuttavia, molte ricerche hanno messo in evidenza che l'aiuto tra pari, per esempio durante una situazione di apprendimento cooperativo, offre enormi vantaggi. Gli studenti percepiscono i compagni al loro stesso livello, si sentono a proprio agio nel formulare domande e chiedere chiarimenti. Inoltre, il linguaggio utilizzato dai docenti è talvolta tecnico e specifico e alcuni allievi possono faticare a comprendere alcuni concetti. A tal proposito, se è un compagno che riformula un concetto, questo può essere più facilmente comprensibile. L'aiuto tra pari ha effetti positivi non soltanto per coloro che manifestano difficoltà nel comprendere un argomento, ma anche per coloro che prestano aiuto nel processo di apprendimento. Spiegare ed insegnare un concetto ad un compagno, infatti, consente di rafforzare le proprie conoscenze e la comprensione della materia. In aggiunta, l'apprendimento collaborativo contribuisce allo sviluppo delle competenze socio-emotive poiché gli studenti si scambiano idee e opinioni, ragionano insieme, raggiungono compromessi e si ascoltano l'uno con l'altro. Affinché questa modalità di apprendimento sia efficace, è importante concordare in anticipo il ruolo e il contributo che ogni compagno dovrà dare e l'obiettivo finale da raggiungere. Durante tutto il processo il docente mantiene un ruolo chiave poiché è responsabile della qualità del supporto dato tra pari. Per questo motivo, è fondamentale che monitori costantemente l'attività di aiuto tra i compagni.

⁵⁷ Wiliam, 2011.



**STRATEGIA 5:
Permettere agli
studenti di avere
un ruolo attivo
nei loro processi
di apprendimen-
to.**

Insegnanti e studenti hanno due compiti distinti: i primi creano le opportunità di apprendimento, mentre i secondi sono gli unici a poter creare l'apprendimento vero e proprio. Ci possono essere, tuttavia, occasioni in cui gli studenti autogestiscono il proprio apprendimento. Questi momenti consentono agli studenti di esercitare le proprie abilità di meta-cognizione (in altre parole lo studente diventa consapevole del proprio processo di apprendimento e lo controlla) e di sviluppare un senso di responsabilità verso le conoscenze acquisite e i progressi da compiere. Questo richiede allo studente di pensare criticamente, cercando di identificare le aree nelle quali ha maggiori difficoltà, al fine di svilupparle ulteriormente. Riflettere sul proprio apprendimento non è un processo semplice, richiede tempo e può diventare emotivamente impegnativo, ma con le giuste indicazioni e con la pratica lo studente può gradualmente imparare a gestire i propri progressi autonomamente⁵⁸.

Questi sono alcuni consigli su come applicare le cinque strategie in classe (box 4):

Box 4 - Consigli su come applicare le cinque strategie di valutazione formativa.

**STRATEGIA 1:
Chiarire, condivi-
dere e compren-
dere gli scopi e i
criteri di appren-
dimento.**

- Discutere gli obiettivi e i traguardi di apprendimento all'inizio della lezione
- Rivedere i lavori degli studenti degli anni passati e commentarne i punti di forza e debolezza (esempi di compiti eseguiti molto bene, nella media, male).
- Incoraggiare gli studenti a riflettere sui propri punti di forza e debolezza, stabilire obiettivi di apprendimento personali, condividere aspettative e bisogni.
- Spiegare i criteri di valutazione di compiti, verifiche e interrogazioni prima che vengano eseguiti
- Organizzare discussioni in classe per riflettere sui contenuti

**STRATEGIA 2:
Verificare l'ap-
prendimento
degli studenti.**

- Formulare domande sugli aspetti più salienti della lezione
- Dare agli studenti l'opportunità di mostrare le proprie conoscenze e abilità nella pratica (es. durante discussioni, attività pratiche, ecc.)
- Organizzare attività a coppie o a gruppi per promuovere la cooperazione e la costruzione di relazioni
- Chiedere agli studenti di presentare e descrivere il proprio lavoro
- Monitorare l'apprendimento degli studenti attraverso modalità di valutazione veloci (vedere Box 4)

**STRATEGIA 3:
Fornire un
commento per
facilitare ulteriori
apprendimenti
negli studenti.**

- Commentare i comportamenti corretti degli studenti, enfatizzando gli sforzi fatti e i progressi
- Fornire commenti agli studenti regolarmente
- Prendere nota degli apprendimenti e dei comportamenti dei singoli studenti, in modo da fornire commenti specifici in un secondo momento
- Associare il voto ad un breve commento sugli aspetti da migliorare in futuro
- Incoraggiare gli studenti a dare e ricevere commenti dai compagni (a coppie o a gruppi)
- Essere disponibili, come insegnanti, a ricevere commenti dagli studenti



| | |
|--|--|
| <p>STRATEGIA 4: Permettere agli studenti di divenire una risorsa per i pari.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Organizzare attività a coppie o a gruppi per promuovere la cooperazione • Assegnare ad ogni studente un compagno che aiuti nell'apprendimento e nello svolgimento di un compito (es. prima di consegnarlo all'insegnante) • Chiedere agli studenti di commentare reciprocamente il lavoro in classe in modo costruttivo • Incoraggiare gli studenti più capaci ad aiutare i compagni |
| <p>STRATEGIA 5: Permettere agli studenti di avere un ruolo attivo nei loro processi di apprendimento.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Chiedere agli studenti di auto-valutare il proprio apprendimento e monitorare i progressi in modo regolare (es. tenendo un diario) • Incoraggiare gli studenti a stabilire obiettivi di apprendimento personali • Utilizzare modalità veloci di auto-valutazione per aiutare gli studenti a monitorare il proprio apprendimento • Dedicare tempo alla riflessione e all'auto-valutazione durante la lezione |

È importante che queste cinque strategie siano utilizzate come linee guida per la pianificazione efficace dell'insegnamento, consentendo ad ogni docente di attuarle con flessibilità in classe in modo da adattarle alle necessità dei propri studenti. Lo scopo di queste strategie di valutazione è quello di guidare ulteriormente il processo di apprendimento piuttosto che semplicemente valutare le prestazioni degli studenti in uno specifico momento della loro vita scolastica. Affinché abbiano successo, gli insegnanti dovrebbero mettere i propri allievi al corrente dell'importanza di tali strategie.

La tabella 5 descrive alcuni importanti caratteristiche della valutazione formativa⁵⁹.

| | | |
|---|--|---|
| <p>Si focalizza sullo studente</p> | <p>La valutazione formativa si concentra sugli studenti. Non sottolinea come gli insegnanti forniscono le informazioni, al contrario, come gli studenti le ricevono, quanto le comprendono e come sanno applicarle. Gli insegnanti raccolgono informazioni sul processo di apprendimento dei propri alunni e sui loro bisogni di apprendimento e le utilizzano per modificare e regolare l'istruzione.</p> | <p>La valutazione formativa aiuta gli insegnanti a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considerare le esigenze di apprendimento e gli stili dei singoli studenti adattando la didattica; • progettare forme di auto-valutazione motivanti per gli studenti; • fornire a tutti gli studenti possibilità di miglioramento. |
|---|--|---|

Tabella 5. Principi essenziali della valutazione formativa⁵⁸

⁵⁹ Greenstein, 2016.



| | | |
|--|---|---|
| <p>È educativa e orienta la didattica</p> | <p>Durante la lezione i docenti accertano la comprensione degli studenti e il loro progresso al fine di valutare l'efficacia della loro progettazione didattica. Sia gli insegnanti che gli studenti rivedono e riflettono sui risultati della valutazione. Raccogliendo gradualmente le informazioni, gli insegnanti adattano il loro insegnamento per promuovere l'apprendimento degli studenti.</p> | <p>La valutazione formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fornisce una modalità per allineare obiettivi di apprendimento, contenuti e valutazione; • inserisce la valutazione nella didattica; • accompagna le decisioni didattiche. |
| <p>Basata sui risultati</p> | <p>La valutazione formativa è finalizzata a raggiungere degli obiettivi anziché a stabilire se un obiettivo è stato o non è stato raggiunto. Uno dei modi per attuarla è trovare un accordo condiviso tra docente e studenti circa gli obiettivi di apprendimento. Gli insegnanti danno agli studenti frequenti ed effettivi feedback sul loro progresso evidenziando sia i loro punti di forza che di miglioramento.</p> | <p>La valutazione formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mette in primo piano i risultati dell'apprendimento; • rende espliciti agli studenti gli obiettivi e i criteri di valutazione dell'apprendimento; • fornisce feedback significativi, comprensibili e concreti. |

Tenendo presenti tutti questi aspetti, le strategie di valutazione formativa proposte in questo Toolkit sono volte a:

- Aiutare gli studenti ad essere responsabili del proprio apprendimento, attraverso un loro monitoraggio periodico e costante;
- Aiutare gli studenti nei loro futuri apprendimenti attraverso la definizione di obiettivi di apprendimento chiari e commenti costruttivi forniti dagli insegnanti;
- Misurare e riconoscere i progressi degli studenti nell'apprendimento;
- Incoraggiare gli studenti a raggiungere gli obiettivi di apprendimento attraverso la cooperazione e l'aiuto reciproco;
- Aiutare gli insegnanti a valutare, e di conseguenza migliorare, le proprie pratiche di insegnamento;
- Sviluppare il pensiero critico degli studenti e la loro capacità di imparare ad imparare;
- Favorire lo sviluppo di relazioni positive che supportino l'apprendimento in classe.

Nell'attuare una valutazione che tenga conto anche delle competenze socio-emotive degli studenti occorre, inoltre, considerare i seguenti aspetti:

- È possibile che gli studenti non siano accurati nell'auto-valutazione delle proprie competenze socio-emotive, infatti potrebbero di volta in volta sottostimare o sovrastimare le proprie abilità. Di conseguenza, le osservazioni e i commenti degli insegnanti possono aiutare gli allievi a giudicare adeguatamente il proprio apprendimento. La capacità di auto-valutazione è un importante aspetto dell'auto-consapevolezza, quindi essa stessa può essere considerata un'abilità di apprendimento socio-emotivo da promuovere negli studenti.

- Alcuni studenti potrebbero fornire risposte non totalmente veritiere nella compilazione degli strumenti di valutazione dell'apprendimento socio-emotivo. Ad esempio uno studente potrebbe fornire risposte che non riflettono le proprie credenze bensì rispondere in accordo ai desideri del docente per cercare di apparire migliore di fronte ai suoi insegnanti o compagni. Questo avviene soprattutto nel momento in cui a scuola viene attribuita molta importanza all'auto-valutazione. Per prevenire questo fenomeno, i docenti dovrebbero evitare di mettere a confronto o valutare i punteggi ottenuti dai diversi alunni nell'auto-valutazione.

- Molti fattori contestuali possono influire sulla valutazione dell'apprendimento socio-emotivo: in un compito gli studenti potrebbero infatti dimostrare di avere buone competenze socio-emotive, ma la loro prestazione potrebbe invece essere pessima in un compito simile effettuato in un altro contesto (ad esempio, lavorando con persone non familiari, sotto pressione o in un luogo differente). Potrebbero quindi essere necessarie molte valutazioni nel corso del tempo per comprendere se gli studenti abbiano realmente appreso una specifica abilità socio-emotiva.

Gli altri aspetti chiave del modello di valutazione dell'apprendimento socio-emotivo, in particolare le metodologie di insegnamento, gli strumenti e le strategie di auto-valutazione, verranno presentati in maggior dettaglio nei capitoli 4 e 5.

Il box 4 presenta un elenco di strategie che possono essere usate in classe per valutare sia l'apprendimento sia le abilità socio-emotive degli studenti. Queste strategie concorrono ad arricchire la lezione e a fornire preziose informazioni agli insegnanti sui progressi degli alunni.

Conversazione a coppie

Il docente può assegnare agli alunni uno specifico compito da completare. Al termine il docente può lasciare agli studenti del tempo per discutere con un compagno relativamente a come hanno gestito il compito. Gli studenti possono condividere idee o scambiarsi conoscenze di cui hanno bisogno per completarlo. Il docente, in questa attività, può supervisionare gli studenti ascoltando le loro conversazioni e prestando attenzione a:

- Quali sono le reazioni degli alunni rispetto al compito assegnato?
- Quali emozioni provano gli studenti in classe?
- Come si relazionano gli alunni gli uni agli altri?
- Come si organizzano il lavoro in coppia?

La raccolta di informazioni su questi punti permette all'insegnante di conoscere meglio gli alunni e pianificare ulteriori attività di apprendimento.

Compito a coppie o da soli?

Il docente assegna agli studenti un compito da svolgere in coppia. Al termine gli studenti possono completare individualmente un compito relativo allo stesso argomento ma presentato in modo differente (per esempio usando la stessa formula matematica, ma con dati diversi o utilizzando strumenti differenti).

Successivamente gli alunni possono discutere rispetto alla propria esperienza e le proprie sensazioni sullo svolgimento del compito in coppia e individualmente.

Auto-analisi

Dopo che gli alunni hanno completato un compito assegnato, il docente può lasciare loro del tempo per scrivere un breve resoconto su ciò che hanno fatto, come hanno lavorato, cosa avrebbero potuto fare meglio e come si sono sentiti nello svolgimento del compito. Gli alunni possono rispondere alle seguenti domande:

- In cosa consisteva il tuo compito e qual era l'obiettivo di questa attività?
- Quali sono le idee, i concetti importanti che hai appreso? Perché sono importanti?
- Hai raggiunto l'obiettivo? Perché/perché no? Prova a spiegarlo.
- Se tu potessi svolgere di nuovo il compito, c'è qualcosa che faresti in modo diverso? Che cosa? Perché? Prova a spiegarlo.

Alla fine le domande

Al termine della lezione è possibile porre ancora domande affinché gli insegnanti possano valutare rapidamente il grado con cui gli alunni hanno compreso quanto spiegato. Al termine di ogni lezione, si possono rivolgere domande semplici e veloci sui contenuti appena proposti, distribuendo post-it su cui gli alunni possono scrivere la risposta. Per esempio si possono utilizzare le seguenti domande:

- Quali sono le tre cose che ho imparato oggi?
- Quali sono le due cose che mi hanno maggiormente interessato?
- Che cosa vorrei ancora sapere?

Lavagnetta personale

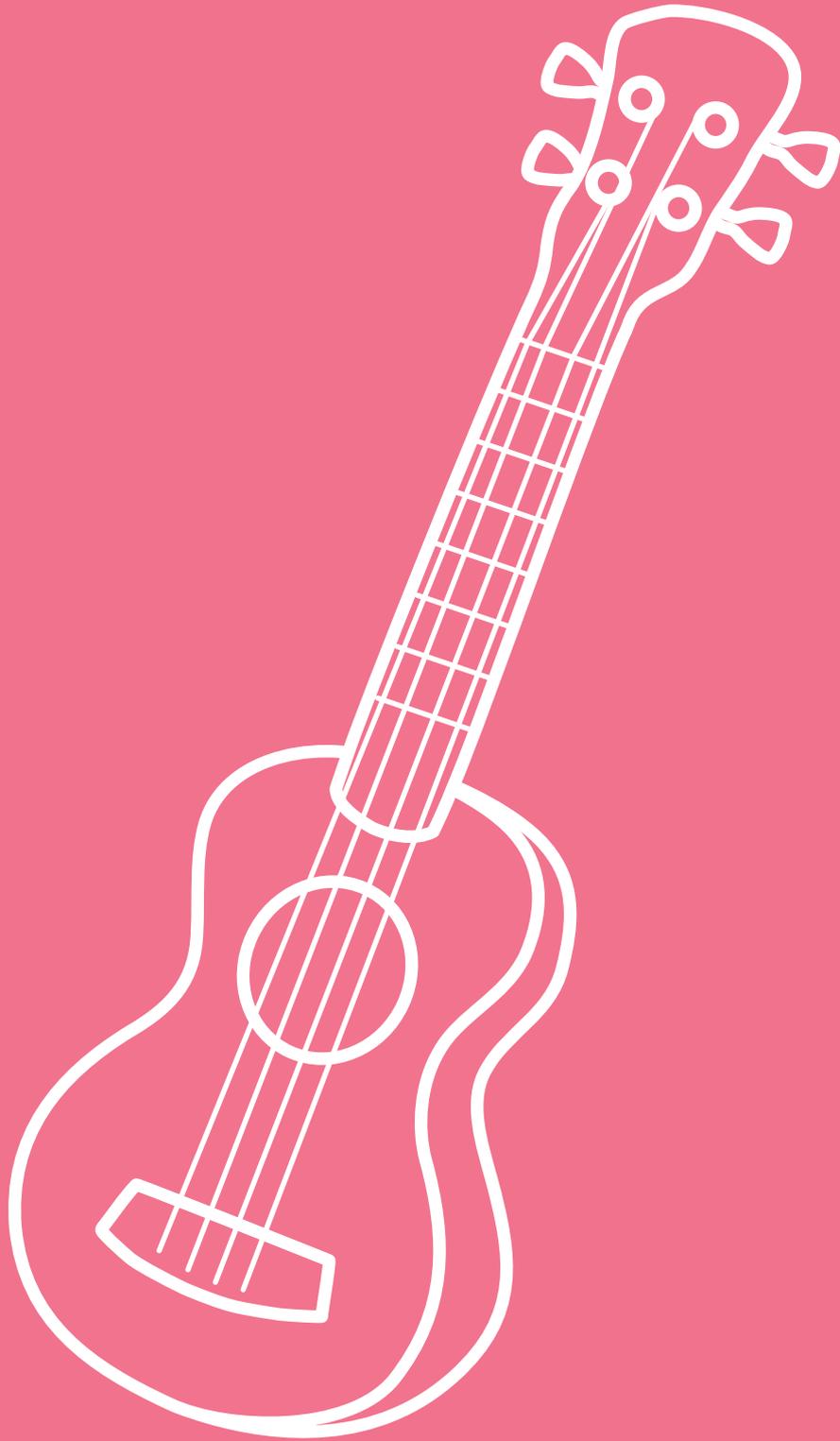
È possibile permettere agli studenti di utilizzare una lavagnetta personale per stimolare la loro partecipazione.

Il docente può chiedere agli alunni di completare un compito sulla propria lavagnetta personale. Dopo che gli studenti hanno terminato, il docente può chiedere loro di sollevare la lavagna, così da verificare velocemente chi ha svolto correttamente il lavoro e chi ha bisogno di aiuto.

3 minuti di pausa

L'insegnante pone da una a tre domande al termine di ogni passaggio saliente della lezione. L'insegnante lascia agli studenti tre minuti di tempo per rispondere su un foglietto di carta e chiede agli studenti di leggere le risposte al fine di comprendere se quella parte di lezione è stata compresa. Si possono utilizzare le seguenti domande:

- Da cosa sono rimasto sorpreso?
- Di cosa sono più consapevole?
- Che cosa voglio sapere ancora?



4 Apprendimento sociale ed emotivo nella pratica didattica

- 4.1 Progettare programmi di apprendimento socio-emotivo a scuola 50
- 4.2 Creare ambienti di apprendimento orientati alla promozione delle relazioni sociali in classe 53
- 4.3 Metodologie di insegnamento che promuovono l'apprendimento socio-emotivo 58
- 4.4 Metodologie d'insegnamento 60
 - Definire gli obiettivi di apprendimento 62
 - Think-Pair-Share 64
 - Lavoro di gruppo 66
 - Dialogo responsabile 69
 - Dimostrazione 71
 - Apprendimento ludico 73
 - Attività motoria 76
 - Riflessione 78
 - Organizzatori grafici 80
 - Feedback 82
 - Tempo di attesa 84

Recenti studi hanno sottolineato che promuovere gli apprendimenti sociali ed emotivi in modo discontinuo e frammentato nel tempo porti a scarsi risultati⁶⁰. Al fine di poter osservare risultati positivi soprattutto a lungo termine, l'educazione socio-emotiva dovrebbe essere integrata appieno nella vita scolastica. A tal proposito questo capitolo si propone di fornire indicazioni rispetto ai seguenti aspetti:

- progettare programmi di apprendimento socio-emotivo a scuola;
- creare ambienti di apprendimento orientati alla promozione delle relazioni sociali in classe;
- descrivere metodologie di insegnamento che facilitano e incrementano l'apprendimento socio-emotivo.

4.1 Progettare programmi di apprendimento socio-emotivo a scuola

Questa sezione descrive alcune fasi che sono necessarie nella pianificazione e nella progettazione dei programmi di apprendimento socio-emotivo all'interno della comunità scolastica. Questo processo di pianificazione include, in particolare, sette fasi⁶¹, che vengono rappresentate nella figura 6 e descritte in dettaglio nella tabella 6.

Figura 6. Il processo di implementazione delle iniziative di apprendimento socio-emotivo



⁶⁰ Humphrey, 2013.

⁶¹ Durlak et al., 2015.

Tabella 6. Descrizione delle sette fasi per attuare i programmi di apprendimento socio-emotivo

| | |
|--|--|
| <p>1. Costituire il gruppo di lavoro</p> | <p>Per cominciare a progettare un'iniziativa di promozione dell'apprendimento socio-emotivo è importante individuare quali saranno le persone responsabili che faranno da punto di riferimento per il piano di attuazione dei progetti. Il gruppo di lavoro dovrebbe essere costituito dal Dirigente Scolastico, dai coordinatori e dai rappresentanti della comunità scolastica (es. rappresentanti genitori o di altre associazioni o gruppi legati all'Istituto Scolastico)</p> |
| <p>2. Valutare le risorse di cui si dispone nel coordinare i progetti</p> | <p>È possibile valutare le risorse disponibili in fase iniziale. Le seguenti domande possono essere un aiuto in questa fase iniziale di valutazione:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gli studenti hanno possibilità di sviluppare le proprie competenze socio-emotive a scuola? • Gli insegnanti utilizzano delle metodologie per facilitare gli apprendimenti sociali ed emotivi negli studenti? • Gli studenti sono coinvolti nei processi decisionali (per esempio nella definizione e nel rispetto delle regole a scuola)? |
| <p>3. Prestare attenzione al clima scolastico</p> | <p>È importante riflettere sul clima relazionale che è presente sia a livello di gruppo classe sia a livello di scuola.</p> |
| <p>4. Identificare i valori condivisi</p> | <p>I programmi di apprendimento socio-emotivi devono essere coerenti con la mission della scuola e devono promuovere i valori condivisi che rappresentano la comunità scolastica. Uno dei valori condivisi, per esempio, è che la scuola rappresenti il luogo in cui gli studenti si sentano sicuri, protetti e parte di una comunità che li stimola ad essere coinvolti nella vita sociale in modo attivo e partecipe.</p> |
| <p>5. Fornire agli studenti opportunità per praticare le abilità di apprendimento socio-emotivo</p> | <p>Le abilità di apprendimento socio-emotivo sono necessarie nella vita di tutti i giorni. Gli studenti dovrebbero sperimentare quotidianamente situazioni e compiti che richiedono loro di praticare le abilità socio-emotive.</p> |
| <p>6. Migliorare la preparazione del personale scolastico</p> | <p>Tutto il personale scolastico dovrebbe essere formato, al fine di progettare un intervento di promozione degli apprendimenti socio-emotivi che realmente includa tutte le persone che fanno parte della comunità scolastica. In particolare, è necessario che gli insegnanti siano preparati e competenti nell'attuare queste iniziative e nell'applicare in classe le strategie e le metodologie più adeguate.</p> |
| <p>7. Fare rete con le scuole che stanno già attuando programmi di apprendimento socio-emotivo</p> | <p>Le scuole che si apprestano ad attuare i programmi di apprendimento socio-emotivo hanno spesso dubbi e difficoltà iniziali. È importante individuare, sul territorio, altre scuole che abbiano già svolto percorsi simili al fine di creare una rete di supporto e di scambio di informazioni.</p> |

Affinché l'apprendimento socio-emotivo sia pienamente integrato nella vita scolastica, tutti i membri della comunità devono essere coinvolti: dirigente scolastico, docenti, studenti, genitori, famiglie, membri della comunità locale e tutti gli specialisti che si occupano di educazione (per esempio psicologi, pedagogisti, counsellors)⁶².

Ogni individuo che fa parte della comunità scolastica ha un ruolo centrale (tabella 7). A tal proposito, è importante che ognuno:

- funga da esempio per la promozione degli apprendimenti sociali ed emotivi;
- dimostri fiducia nelle potenzialità e nel successo degli studenti;
- comprenda la necessità e l'importanza dell'apprendimento socio-emotivo.

Il coinvolgimento dell'intera comunità scolastica è facilitato se ogni individuo è consapevole dei propri compiti rispetto al proprio ruolo.

Tabella 7. Ruoli dei membri all'interno della comunità scolastica

| | |
|---|---|
| <p>Dirigente scolastico</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Progettare l'inclusione degli obiettivi di apprendimento socio-emotivo all'interno della programmazione scolastica. • Individuare i membri che costituiscono il gruppo di lavoro. • Individuare le risorse disponibili che supportano il processo di integrazione degli apprendimenti socio-emotivi a scuola. • Assicurare una formazione e supervisione continua al personale scolastico. • Rappresentare l'Istituto durante gli incontri e le conferenze relativi all'apprendimento socio-emotivo a scuola. |
| <p>Coordinatore</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Facilitare i contatti tra il dirigente, il gruppo di lavoro e il personale scolastico. • Fornire al personale scolastico informazioni relative all'importanza dell'apprendimento socio-emotivo a scuola. • Coordinare tutte le attività di progettazione, tra cui selezionare gli interventi di apprendimento socio-emotivo, pianificare e supervisionare la formazione dei docenti. |
| <p>Docente</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Supportare il gruppo di lavoro individuando potenzialità e criticità. • Incoraggiare il personale scolastico per incentivare l'implementazione dei programmi di apprendimento socio-emotivo. • Definire obiettivi realistici per il miglioramento della scuola e della classe proponendo soluzioni concrete. |
| <p>Genitori, famiglie e membri della comunità locale</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Supportare il gruppo di lavoro individuando potenzialità e criticità. • Definire obiettivi realistici per il miglioramento della scuola e della classe proponendo soluzioni concrete e diffondendo le informazioni relative alle iniziative di apprendimento socio-emotivo. • Fornire un supporto nella raccolta e nell'utilizzo delle risorse economiche destinate alle attività di apprendimento socio-emotivo, al fine di pianificare ulteriori interventi futuri. |



| | |
|--|---|
| Psicologi, pedagogisti, counsellors | <ul style="list-style-type: none"> • Veicolare attivamente le informazioni relative all'apprendimento socio-emotivo e ai suoi effetti positivi sulla salute degli studenti, oltre che ai benefici dei programmi di intervento. • Analizzare i bisogni della comunità scolastica ed individuare le strategie più funzionali per proporre e promuovere i programmi di apprendimento socio-emotivo. • Verificare che tutti gli studenti della scuola siano coinvolti. |
| Studenti | <ul style="list-style-type: none"> • Partecipare ai programmi di apprendimento socio-emotivo in modo attivo e collaborativo. • Condividere opinioni e pensieri con i docenti ed i compagni di classe rispetto all'andamento dei progetti di apprendimento socio-emotivo. |

4.2 Creare ambienti di apprendimento orientati alla promozione delle relazioni sociali in classe

Nel progettare l'ambiente di apprendimento si dovrebbe tenere in considerazione che gli spazi della scuola e della classe devono poter facilitare la creazione delle relazioni sociali poiché queste, a loro volta, favoriscono i processi di apprendimento e le abilità socio-emotive.

Questa sezione fornisce alcune indicazioni per la creazione di un ambiente di apprendimento finalizzato alla costruzione di relazioni sociali all'interno del contesto classe.

Ambiente fisico. La classe dovrebbe essere progettata per rispondere ai bisogni degli studenti. Dovrebbe essere accogliente, pulita, confortevole e luminosa. Gli studenti dovrebbero essere disposti in modo da potersi vedere reciprocamente e da poter interagire tra loro facilmente.

Poiché l'ambiente fisico è costituito da quello che vediamo, udiamo e percepiamo con tutti i nostri sensi, è importante che la classe sia ricca di colori, suoni e profumi che, tuttavia, non disturbino l'apprendimento.

Il primo e l'ultimo minuto di una lezione. L'inizio e la fine di una lezione sono momenti determinanti. La lezione può essere contraddistinta da un rituale che includa anche salutare gli studenti all'arrivo e al termine della lezione. È importante che il docente, fin dall'inizio della lezione, riesca a:

- osservare e rispondere ai bisogni emotivi degli studenti;
- aiutare gli studenti a cooperare e costruire relazioni positive con i pari;
- facilitare il collegamento tra i contenuti dell'ultima lezione e della nuova lezione.

Al termine della lezione, l'insegnante può chiedere agli studenti come si sentono identificando le proprie emozioni e cosa hanno imparato dalla lezione.



Attività

■ Tira il dado e saluta

- Gli studenti si dispongono in piedi in cerchio.
- Uno studente tira un dado e si muove all'esterno del cerchio contando gli altri studenti in accordo con il numero mostrato dai dadi. Quando termina la conta, lo studente saluta il compagno di classe. Può salutarlo in modo originale, con un gesto, una parola o una canzone. Al termine del saluto lo studente si siede al posto del compagno salutato, che a sua volta tira i dadi. La conta continua fino a quando tutti sono stati salutati.

.....

■ Il Semaforo

- Preparare un cartellone con il disegno di un semaforo, spiegando agli studenti che ogni colore ha un suo significato: verde (ho capito tutto quello che è stato spiegato e mi sento bene); giallo (ho capito la maggior parte di ciò che è stato spiegato e penso di aver bisogno di un po' di aiuto); rosso (non ho capito e ho bisogno di aiuto).
- Chiedere agli studenti di indicare il colore più appropriato valutando il proprio apprendimento dopo la spiegazione di un argomento.

.....

■ **Su le dita.** Questa strategia può essere utilizzata per valutare velocemente il livello di preparazione, comprensione o soddisfazione degli studenti.

- All'inizio dell'attività gli studenti valutano il proprio livello di attenzione mostrando il pollice in alto (se si sentono pieni di energia e pronti per prestare attenzione), in basso (se sono stanchi e non riescono a prestare attenzione) o in orizzontale (se sentono di avere ancora energia per seguire la lezione anche se con un po' di fatica)
- Durante la lezione o al termine della lezione, dopo aver contato fino a tre, si può chiedere agli studenti di mostrare il pollice in accordo con il loro livello di energia.
- In alternativa l'insegnante pone una domanda agli studenti, i quali segnalano il grado di comprensione rispetto ad un argomento. Gli studenti mostrano il numero di dita in base al livello di comprensione su una scala da 0 a 5.

.....

■ **Il termometro.** Questa attività si presta ad essere utilizzata sia all'inizio che al termine della lezione.

- Utilizzare un pezzo di scotch per tracciare sul pavimento una linea che definisce i due poli di un termometro che va da -1 a $+1$, con il valore 0 indicato nel mezzo.
- Spiegare agli alunni che si chiederà loro di valutare una serie di affermazioni e dovranno muoversi all'interno della linea tracciata. Se si trovano d'accordo con l'affermazione dovranno posizionarsi sul $+1$, se sono in disaccordo dovranno posizionarsi sul -1 , se non sono sicuri delle loro opinioni potranno restare sullo 0 . La distanza dai due poli (-1 e $+1$) indica la vicinanza o la lontananza della loro opinione all'affermazione data. Si possono proporre agli studenti varie affermazioni, relative sia all'apprendi-

mento in classe (per esempio “mi sento pronto per ascoltare una lezione di matematica”; “ho imparato cose nuove oggi”) che al loro stato emotivo (per esempio “non vedo l’ora che arrivi il fine settimana”).

- Chiedere agli studenti, a turno, di motivare la propria opinione.

.....

▪ **Un passo avanti.** Questa attività è indicata per parlare con gli studenti delle loro esperienze quotidiane e per introdurre nuovi argomenti in classe.

- Gli studenti si dispongono in piedi in cerchio.
- Spiegare agli studenti che verranno lette loro differenti affermazioni. Coloro che sono d’accordo possono fare un passo verso l’interno del cerchio. Si può cominciare la frase dicendo “un passo avanti per coloro che... si sentono assonnati”, “... giocano a calcio” oppure “... che non hanno avuto difficoltà a fare i compiti”. Inoltre, si può chiedere loro di fornire maggiori spiegazioni al termine dell’attività.

Il linguaggio verbale e non verbale dell’insegnante. Il linguaggio verbale e non verbale dell’insegnante è importante durante tutta la durata della lezione.

Il linguaggio del docente offre agli studenti il buon esempio su come può essere una comunicazione basata sul rispetto e sull’accoglienza dell’altro. Nell’interazione con lo studente, il docente dovrebbe promuovere la partecipazione in classe e sostenere l’interesse degli studenti invitandoli ad interagire senza il timore di essere giudicati in caso di errore.

La comunicazione non verbale, ossia l’espressione del viso, i gesti e la postura, sono un importante indice che comunica un atteggiamento di accettazione da parte del docente. Da questi aspetti gli studenti possono percepire l’umore dell’insegnante non appena questi entra in classe. Un linguaggio del corpo che comunica entusiasmo e l’espressione del viso sorridente stimolano l’interesse degli studenti verso l’apprendimento e contribuiscono a creare un’atmosfera positiva.

La promozione del rispetto. Prestare attenzione agli aspetti connessi alla comunicazione permette ai docenti di promuovere il rispetto reciproco nella relazione docente-studente e tra gli studenti sostenendo, inoltre, il senso di autoefficacia degli studenti che facilita i processi di apprendimento e il successo scolastico. Creare un ambiente di apprendimento supportivo implica che il docente utilizzi metodologie di insegnamento che siano rispettose degli stili di apprendimento individuali degli studenti.

La gestione dei problemi di comportamento. Durante una lezione possono accadere eventi che il docente non si aspetta e ci possono essere elementi di disturbo che difficilmente possono essere immaginati a priori. Può succedere qualcosa al di fuori del contesto scolastico o prima della lezione stessa che provoca reazioni o stati emotivi negativi negli studenti. Questi aspetti costituiscono elementi di criticità nei processi sia di insegnamento che di apprendimento. L’insegnante, nel rispondere alle reazioni e ai comportamenti problematici degli studenti, può aiutarli a comprendere e riconoscere i propri stati emotivi anche attraverso la comunicazione verbale (per esempio “Mi sembri arrabbiato, è per questo che non riesci a seguire la lezione?”). È

importante trovare il tempo per comprendere lo stato emotivo degli studenti e discutere con loro anche delle possibili conseguenze nel caso in cui non partecipino alla lezione o non comprendano le richieste del docente.

La confidenza e la riservatezza. Il tema della riservatezza è un problema delicato poiché gli studenti, soprattutto i più piccoli, possono essere molto aperti nel parlare della loro famiglia e dei loro amici⁶³. Se uno studente, confidandosi con il proprio docente, riporta eventi di vita in cui è richiesto l'intervento di un adulto (per esempio bullismo, autolesionismo, violenza domestica), è importante che il docente dedichi del tempo allo studente e che intervenga coinvolgendo il personale scolastico (dirigente scolastico, coordinatori, ecc.) al fine di predisporre un intervento di supporto in accordo con la famiglia e con i servizi esterni, se necessario.

Le attività di gruppo che possono essere difficili da gestire. Rispetto alle attività individuali, quelle di gruppo possono rappresentare una sfida per il docente poiché implicano un'attenzione particolare sia ai rapporti sociali tra studenti, sia alla relazione docente-studente. È importante che l'insegnante introduca gradualmente le attività di gruppo, tenendo in considerazione i rischi dati dall'utilizzo di nuove metodologie e i possibili esiti. Per questo motivo, è utile che il docente abbia bene a mente come svolgere l'attività passo per passo e lo comunichi agli studenti. In tal modo è possibile promuovere la partecipazione attiva degli studenti alla lezione⁶⁴.

L'attenzione ai comportamenti positivi. Talvolta gli adulti tendono a pensare che sia normale per tutti gli studenti comportarsi in modo adeguato ed educato. Solamente quando questo non accade l'adulto presta attenzione ai comportamenti degli allievi in classe. Il docente dovrebbe, tuttavia, prestare soprattutto attenzione ai comportamenti positivi. Per esempio, se durante un lavoro di gruppo il docente osserva che gli studenti riescono a cooperare in modo funzionale, condividendo il carico di lavoro e comunicando in modo costruttivo, è importante che rinforzi queste abilità osservate negli studenti. Il docente potrebbe, inoltre, incoraggiare i comportamenti di rispetto e gentilezza tra studenti invitandoli a ringraziarsi vicendevolmente dopo il corretto svolgimento di un'attività che ha richiesto il supporto di un altro compagno di classe.



Attività

▪ **L'autoritratto.** L'obiettivo di questa attività è quello di permettere agli studenti di condividere le proprie emozioni e le proprie esperienze di vita per valorizzare la diversità individuale. Si può chiedere ad ogni studente di scrivere o parlare di una caratteristica positiva di un compagno di classe.

▪ **Il raccontastorie.** La narrazione di storie ed eventi permette al docente di poter guidare gli studenti nell'analisi dei comportamenti e delle emozioni dei protagonisti delle storie narrate.

• L'insegnante può chiedere agli studenti di rappresentare la storia anche con l'aiuto del linguaggio non verbale per esprimere le emozioni

⁶³ LIONS QUEST program "Skills for Growing", 2015..

⁶⁴ LIONS QUEST program "Skills for Action", 2015.

provate dai protagonisti.

- L'insegnante divide gli studenti in gruppi e chiede loro di cambiare il finale della storia inventando il proprio. Durante l'attività di gruppo gli studenti possono sviluppare cooperazione e capacità di ascolto.

.....

▪ **Il post-it.** Quest'attività è finalizzata a prestare attenzione ai comportamenti positivi.

- L'insegnante osserva i comportamenti degli studenti e prende nota dei comportamenti che considera appropriati.

- In classe, dopo aver creato un poster con i nomi e le foto degli studenti, l'insegnante può posizionare i post-it con i comportamenti corretti osservati accanto ai nomi degli studenti, motivando la scelta compiuta.

- Gli studenti vengono incoraggiati ad osservare i compagni di classe e a prendere nota dei comportamenti corretti posizionando i post-it accanto al nome del compagno che ha manifestato quel comportamento.

Le regole condivise. Solitamente a scuola ci sono molte regole per gestire il comportamento:

- regole generali per individuare quello che dovrebbe essere fatto (in classe, durante l'intervallo, negli spazi di giochi, sullo scuolabus);
- regole che servono per assicurare la sicurezza e l'incolumità di tutti (per esempio sull'utilizzo dei dispositivi elettrici ed elettronici);
- regole specifiche stabilite dal docente per svolgere le lezioni in modo regolare e facilitare i processi di apprendimento (per esempio relative alla divisione dei compiti e dei ruoli per lo svolgimento delle attività in classe).

Al fine di costruire una relazione basata sulla fiducia e sul rispetto reciproco tra docente e studente, è importante che le regole di comportamento vengano decise e condivise con gli studenti e che gli studenti stessi comprendano chiaramente quali sono i comportamenti attesi in classe.

Suggerimenti per creare delle regole condivise in classe:

- Gli studenti e i docenti partecipano attivamente per stabilire insieme le regole da mantenere in classe.
- Il numero di regole non dovrebbe essere molto alto affinché sia facile ricordarle, specialmente se ci sono studenti che mostrano particolari problemi di comportamento. Le aspettative rispetto al comportamento corretto devono essere chiaramente identificabili e riconoscibili. Ad esempio, "quando un compagno parla, gli altri ascoltano".
- Tutte le regole dovrebbero essere espresse individuando il comportamento da adottare, piuttosto che quello da evitare.
- Le regole dovrebbero essere visibili a tutti, per esempio possono essere trascritte e raffigurate su un cartellone in classe. Rappresentare le regole in forme iconica, drammatizzarle oppure creare brevi canzoni e poesie aiuta gli studenti a memorizzarle facilmente.
- È importante organizzare regolarmente brevi discussioni circa le rego-

le comuni, al fine di dare la possibilità agli studenti di aggiornarle in caso di necessità.

- Le regole valgono sia per gli studenti che per i docenti e per qualsiasi persona che entri in classe o nella scuola (per esempio se gli studenti non possono usare il cellulare durante la lezione, la stessa regola deve valere per l'insegnante).

Il segnale per chiedere il silenzio.

È importante che il docente, in accordo con i propri studenti, individui un segnale che rappresenta la richiesta di fare silenzio (per esempio il docente può alzare una mano). Quando il docente mostra il segnale, gli studenti fanno silenzio poiché sanno che quel segnale permette al docente di dare informazioni importanti o di passare ad un'altra attività. Il segnale del silenzio permette agli studenti di regolare il proprio comportamento senza un intervento verbale del docente.

L'umore e l'atteggiamento.

Essere di buon umore è il prerequisito di ogni buona lezione poiché permette di ridurre lo stress e migliora le relazioni interpersonali. L'ironia e il buon umore rendono piacevole la lezione e permettono agli studenti di apprendere in modo ottimale. Essere ironici, tuttavia, non significa fare battute sugli studenti, in quanto potrebbero essere interpretate come azioni di attacco verbale o potrebbero innescare azioni di bullismo.

Gli stili di apprendimento.

Ogni studente ha il suo modo di apprendere e memorizzare. Ci sono studenti che preferiscono leggere per memorizzare concetti e altri, al contrario, che preferiscono ascoltare. Alcuni studenti possono imparare meglio quando le informazioni sono rappresentate in forma visiva (ad esempio in grafici, cartine, mappe), altri preferiscono scriverle. Il docente, durante una lezione, dovrebbe utilizzare più modalità di trasmissione delle informazioni al fine di rendere la lezione facilmente fruibile e memorizzabile da ogni studente.

4.3 Metodologie di insegnamento che promuovono l'apprendimento socio-emotivo



Alcune metodologie di insegnamento possono facilitare le abilità socio-emotive e la partecipazione degli studenti a scuola. La tabella 8 individua alcune metodologie in accordo con gli obiettivi socio-emotivi e le cinque strategie della valutazione formativa.

| Standard dell'apprendimento socio-emotivo Strategie di valutazione formativa | Obiettivo 1 Sviluppare l'auto-consapevolezza e le abilità di auto-regolazione per avere successo a scuola e nella vita | Obiettivo 2 Usare le abilità interpersonali e la consapevolezza sociale per creare e mantenere relazioni positive con gli altri | Obiettivo 3 Dimostrare capacità decisionali e assumere comportamenti responsabili nei contesti personali, scolastici e sociali |
|--|---|--|--|
| 1. Chiarire, condividere e comprendere gli scopi e i criteri di apprendimento | <ul style="list-style-type: none"> Definire obiettivi di apprendimento Think-pair-share Lavoro di gruppo Dimostrazione Apprendimento ludico Organizzatori grafici | <ul style="list-style-type: none"> Definire obiettivi di apprendimento Think-pair-share Lavoro di gruppo Apprendimento ludico | <ul style="list-style-type: none"> Definire obiettivi di apprendimento Think-pair-share Lavoro di gruppo Dimostrazione Apprendimento ludico |
| 2. Verificare l'apprendimento degli studenti | <ul style="list-style-type: none"> Think-pair-share Tempo di attesa Lavoro di gruppo Dialogo responsabile Apprendimento ludico Attività motoria Riflessione Organizzatori grafici | <ul style="list-style-type: none"> Think-pair-share Tempo di attesa Lavoro di gruppo Dialogo responsabile Apprendimento ludico Attività motoria Riflessione | <ul style="list-style-type: none"> Think-pair-share Tempo di attesa Lavoro di gruppo Dialogo responsabile Apprendimento ludico Attività motoria Riflessione |
| 3. Fornire un commento per facilitare ulteriori apprendimenti negli studenti | <ul style="list-style-type: none"> Dialogo responsabile Feedback | <ul style="list-style-type: none"> Dialogo responsabile Feedback | <ul style="list-style-type: none"> Dialogo responsabile Feedback |
| 4. Permettere agli studenti di divenire una risorsa per i pari | <ul style="list-style-type: none"> Think-pair-share Tempo di attesa Lavoro di gruppo Dialogo responsabile Apprendimento ludico Attività motoria | <ul style="list-style-type: none"> Think-pair-share Tempo di attesa Lavoro di gruppo Dialogo responsabile Apprendimento ludico Attività motoria | <ul style="list-style-type: none"> Think-pair-share Tempo di attesa Lavoro di gruppo Dialogo responsabile Apprendimento ludico Attività motoria |
| 5. Permettere agli studenti di avere un ruolo attivo nei loro processi di apprendimento | <ul style="list-style-type: none"> Definire obiettivi di apprendimento Dimostrazione Riflessione | <ul style="list-style-type: none"> Definire obiettivi di apprendimento Riflessione | <ul style="list-style-type: none"> Definire obiettivi di apprendimento Dimostrazione Riflessione |

Tabella 8. Obiettivi socio-emotivi e strategie di valutazione formativa

Ogni lezione dovrebbe essere composta da quattro fasi: **domanda, raccolta di informazioni, elaborazione, applicazione** (figura 7).

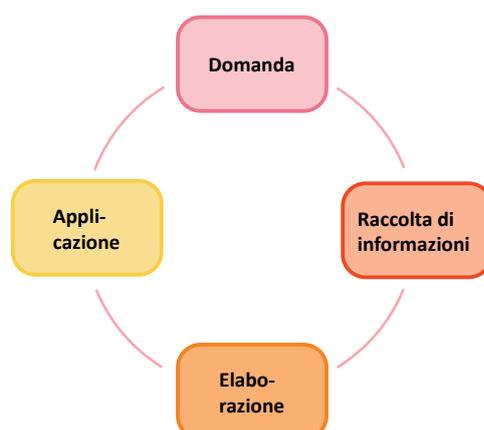


Figura 7 - Le fasi della lezione

La tabella 9 descrive le quattro fasi della lezione individuandone gli scopi, le funzioni, i benefici per gli studenti e il ruolo del docente.

Tabella 9 - Fasi della lezione⁶⁵

| Fase | Domanda | Raccolta di informazioni | Elaborazione | Applicazione |
|----------------------------------|--|---|---|---|
| Scopo | Accrescere l'interesse verso un argomento. | Predisporre i contenuti della lezione sulla base delle conoscenze preesistenti degli studenti | Comprendere le nuove conoscenze ed integrarle con quelle pregresse. | Applicare le conoscenze o le abilità a situazioni di vita reale, ad altre materie o contesti di vita. |
| Funzione | Sollecitare le domande. Indagare le conoscenze pregresse. | Descrivere le informazioni e le conoscenze già acquisite. | Processare e analizzare le informazioni raccolte e integrarle con i nuovi apprendimenti. | L'apprendimento è compreso maggiormente dopo che è stato sperimentato nella vita reale. |
| Benefici per gli studenti | Gli studenti comprendono il nesso tra le conoscenze acquisite ed i contenuti della nuova lezione. Essere consapevoli delle conoscenze dello studente. | Gli studenti possono raccogliere e mostrare le informazioni in loro possesso utilizzando differenti canali di comunicazione in accordo ai propri stili di apprendimento. | Imparare ad organizzare, classificare e categorizzare nuove informazioni e concetti. Creare connessioni con esperienze precedenti. | Sperimentare l'utilità degli apprendimenti veicolati a scuola nella vita reale. |
| Ruolo del docente | Valutare quello che gli studenti già conoscono. Valutare le conoscenze e le abilità che sono necessarie agli studenti. | Aiutare gli studenti nella preparazione di lezioni in cui mostrano le proprie conoscenze acquisite. Stimolare l'acquisizione di nuove conoscenze e la riflessione su nuove strategie di apprendimento. | Organizzare attività di gruppo o individuali per aiutare gli studenti ad organizzare e comprendere le nozioni apprese. | Dare la possibilità agli studenti di mostrare le proprie conoscenze in vari modi. Incoraggiare l'applicazione degli apprendimenti in contesti diversi. |

La pianificazione della lezione è un elemento cruciale che ha importanti ricadute sull'apprendimento degli studenti. A tal proposito, il docente dovrebbe tenere in considerazione i seguenti aspetti⁶⁶:

- focalizzare l'attenzione sugli aspetti e le nozioni che gli studenti dovrebbero maggiormente apprendere;
- pianificare i criteri di valutazione formativa individuando quali strategie utilizzare per monitorare l'apprendimento degli studenti.

4.4 Metodologie d'insegnamento

L'obiettivo principale dell'utilizzo di metodologie di insegnamento è quello di promuovere la creazione di un ambiente di apprendimento centrato sulla relazione che faciliti gli apprendimenti socio-emotivi degli studenti e i processi di apprendimento⁶⁷.

La sezione seguente descrive 11 metodologie da utilizzare durante l'insegnamento, le quali combinano le cinque strategie di valutazione formativa individuate da Wiliam (vedere sezione 3.3) e l'apprendimento socio-emotivo.

⁶⁵ Williams & Dunn, 2008.

⁶⁶ Charlton, 2005.

⁶⁷ CASEL, 2015.

Per ciascuna delle metodologie verranno specificati:

- la fase della lezione più opportuna per l'utilizzo di quella metodologia;
- la descrizione;
- le istruzioni dettagliate per l'utilizzo della metodologia;
- esempi di attività;
- il rapporto tra la metodologia descritta e gli obiettivi di apprendimento socio-emotivo;
- il rapporto tra la metodologia descritta e le strategie della valutazione formativa.

Le metodologie descritte sono le seguenti:



- Definire gli obiettivi di apprendimento
- Think-Pair-Share
- Lavoro di gruppo
- Dialogo responsabile
- Dimostrazione
- Apprendimento ludico
- Attività motoria
- Riflessione
- Organizzatori grafici
- Feedback
- Tempo di attesa

La combinazione di queste metodologie di insegnamento con l'apprendimento socio-emotivo e la valutazione formativa rappresenta un potente strumento a disposizione di insegnanti e studenti. Infatti consentono di riflettere sulle proprie pratiche, rispettivamente di insegnamento e apprendimento, e di promuovere ulteriormente l'apprendimento socio-emotivo in classe.

In particolare, questo Toolkit si propone di chiarire e spiegare ciò che gli studenti dovrebbero apprendere (definendo gli standard di apprendimento socio-emotivo), comprendere se gli studenti stanno apprendendo (utilizzando le strategie e gli strumenti di valutazione formativa) e promuovere le pratiche in classe per fare in modo che gli studenti raggiungano i traguardi di apprendimento (utilizzando le diverse metodologie di insegnamento).

Definire gli obiettivi di apprendimento

Fase della lezione:
Domanda



Descrizione

La metodologia *Definire gli obiettivi di apprendimento* implica l'individuazione degli obiettivi che il docente intende promuovere in classe e costituisce la base del processo di personalizzazione dell'apprendimento. Se gli obiettivi non sono chiari o non sono comprensibili, gli studenti possono facilmente perdere interesse poiché non comprendono in che modo possono raggiungere quei determinati obiettivi. Gli obiettivi devono essere quindi ben definiti e deve essere comunicato chiaramente in che modo quell'apprendimento può essere utile nella vita quotidiana. Se un obiettivo è troppo complesso per uno studente, può essere ridotto e suddiviso in più parti affinché lo studente, in modo graduale, possa raggiungere quello specifico risultato.

Il docente può aiutare gli studenti a definire i propri obiettivi⁶⁸ utilizzando una tecnica chiamata S.M.A.R.T.. Il nome di questa tecnica deriva da un acronimo formato da cinque parole inglesi:

- “Specific”. Specifico: che sia definito e dettagliato.
- “Measurable”. Misurabile: che i risultati siano evidenti ed osservabili.
- “Achievable”. Raggiungibile: che sia realistico.
- “Relevant”. Rilevante: che sia riconosciuto dallo studente come importante e significativo per la propria vita scolastica ed extra-scolastica.
- “Time bound”. Temporalmente definito: che possa essere raggiunto in un determinato lasso di tempo.



Istruzioni

1. L'insegnante presenta un argomento in classe.
2. L'insegnante chiede agli studenti di pensare ad un obiettivo di apprendimento relativo a quell'argomento.
3. L'insegnante guida la discussione di approfondimento al fine di permettere agli studenti di condividere le proprie opinioni.
4. Al termine della lezione il docente, insieme agli studenti, individua un numero limitato di obiettivi di apprendimento che costituiranno i criteri per la valutazione dell'apprendimento di quell'argomento.
5. Nella lezione seguente il docente può chiedere agli studenti di auto-valutare il proprio apprendimento individualmente utilizzando i criteri di valutazione precedentemente condivisi.

⁶⁸ SMART Goals: How to Make Your Goals Achievable (n.d.).



Esempio

So, voglio sapere, ho imparato

“So, voglio sapere, ho imparato” è una strategia che permette agli studenti di approcciare un nuovo argomento attivando le precedenti conoscenze rispetto a quell'argomento e monitorare, successivamente, il proprio apprendimento.

- L'insegnante introduce un argomento agli studenti.

- In gruppo gli studenti riflettono sull'argomento e definiscono tre obiettivi di apprendimento in ordine di complessità.
- Ogni studente si auto-valuta rispetto a quegli obiettivi, individuando quanto pensa di sapere rispetto a quell'argomento in una scala composta da: "penso di non sapere nulla"; "penso di sapere poco"; "penso di sapere tutto".
- Gli studenti comunicano all'insegnante gli obiettivi individuati e il loro livello di conoscenza.
- L'insegnante riorganizza i gruppi in funzione delle risposte espresse, al fine di rendere i gruppi omogenei rispetto alle conoscenze pregresse degli studenti su quell'argomento (ad esempio se all'interno di un gruppo tutti gli studenti indicano "penso di sapere tutto", l'insegnante può organizzare nuovi gruppi affinché in ognuno di essi ci sia almeno uno studente che abbia indicato "penso di sapere tutto").
- L'insegnante assegna ai gruppi un'attività di approfondimento.
- Gli studenti pianificano in gruppo come raggiungere gli obiettivi di apprendimento individuati.
- Gli studenti svolgono l'attività.



Obiettivi di apprendimento socio-emotivo

Studenti classe 4^a Scuola primaria

Gli studenti diventano consapevoli delle proprie conoscenze rispetto agli obiettivi condivisi nel gruppo e alle modalità di raggiungimento degli apprendimenti. Durante l'attività gli studenti hanno la possibilità di confrontarsi con i compagni per migliorare il proprio apprendimento.

Studenti classe 3^a Scuola secondaria di I grado

Nell'individuare gli obiettivi di apprendimento, gli studenti imparano ad auto-valutarsi. Durante l'attività gli studenti pianificano come raggiungere gli obiettivi individuati in gruppo.

L'attività di gruppo facilita i processi di negoziazione e l'aiuto reciproco.



Collegamento con la valutazione formativa

Strategia 1: Chiarire, condividere e comprendere gli scopi e i criteri di apprendimento

Questa attività permette di analizzare gli apprendimenti pregressi. Gli studenti individuano in gruppo gli obiettivi di apprendimento.

Strategia 5: Permettere agli studenti di avere un ruolo attivo nei loro processi di apprendimento

Questa metodologia permette ad ogni studente di valutare individualmente le proprie conoscenze, conferendo agli studenti un ruolo attivo rispetto alla valutazione del proprio apprendimento.



Descrizione

La metodologia *Think-Pair-Share* permette agli studenti di lavorare inizialmente in modo individuale, successivamente di condividere le proprie idee con il compagno di lavoro ed infine condividere le idee discusse in coppia all'interno del più ampio gruppo classe. Questa metodologia promuove la partecipazione e le abilità di comunicazione degli studenti e, dialogando in coppia, permette di approfondire un argomento a partire dalle conoscenze del compagno.



Istruzioni

Per questa metodologia, sono previste tre fasi di lavoro: riflessione, discussione e condivisione.

1. Riflessione (*Think*): il docente pone una domanda che è collegata ad un argomento già trattato chiedendo agli studenti, in modo individuale, di pensare alla risposta.

2. Discussione (*Pair*): il docente suddivide gli studenti in coppie chiedendo loro di condividere con il compagno quanto hanno pensato in precedenza in modo individuale.

3. Condivisione (*Share*): il docente allarga la discussione a tutto il gruppo classe permettendo agli studenti di condividere le proprie idee di fronte a tutti i compagni.

L'insegnante assume il ruolo di mediatore e facilitatore della conversazione, intervenendo per sollecitare la discussione.



Esempio

Scambiamoci i pensieri

- La riflessione può essere condotta chiedendo agli studenti di riflettere, scrivere o fare un disegno rispetto ad una conoscenza precedentemente acquisita.
- La discussione può essere introdotta chiedendo agli studenti di condividere con il compagno le proprie idee oppure di trovare similarità e differenze tra i loro punti di vista rispetto ad un argomento.
- Durante la condivisione ogni coppia può presentare brevemente ai compagni di classe ciò che è stato discusso in coppia.



Obiettivi di apprendimento socio-emotivo

Studenti classe 4^a Scuola primaria

Gli studenti imparano ad ascoltare gli altri in modo efficace prestando attenzione ai messaggi verbali e non verbali al fine di comprendere che cosa pensa il compagno di classe.

Studenti classe 3^ Scuola secondaria di I grado

Gli studenti imparano a cooperare con gli altri, a comprendere il punto di vista altrui e a riconoscere come i propri pensieri influenzano il punto di vista dell'altro.



Collegamento con la valutazione formativa

Questa metodologia può essere utilizzata sia per promuovere l'auto-valutazione da parte degli studenti, sia per la valutazione da parte di un docente.

Strategia 2: Verificare l'apprendimento degli studenti

Il think-pair-share può aiutare il docente a comprendere quali siano gli aspetti compresi dagli studenti e consente di osservare la loro capacità di interagire con gli altri.

Strategia 4: Permettere agli studenti di divenire una risorsa per i pari

Può essere utilizzata per rendere più chiaro e comprensibile un argomento poiché gli studenti possono discutere tra loro e comprendere maggiormente questi aspetti anche a partire dall'opinione, dalla comprensione e dalle conoscenze del compagno. La condivisione del lavoro e delle strategie per portare a termine un compito facilita l'aiuto reciproco e il supporto tra pari.



Descrizione

Un gruppo è definito da due o più individui che interagiscono tra loro all'interno di una relazione sociale in accordo a scopi, aspettative o valori condivisi⁶⁹. Il *lavoro di gruppo* permette agli studenti di sviluppare la capacità di collaborare con gli altri. Lavorando in gruppo gli studenti imparano a negoziare le proprie opinioni, a sviluppare la capacità di leadership e l'assertività, a riflettere sul proprio modo di interagire con gli altri e a contribuire alla buona riuscita del lavoro. Il lavoro di gruppo non solo permette al docente di facilitare l'apprendimento degli alunni, ma offre anche un interessante punto di vista per osservare le relazioni sociali all'interno dei gruppi di studenti. Non tutti gli studenti sono in grado di lavorare facilmente in gruppo insieme agli altri. Se durante il percorso di studi gli studenti hanno frequenti occasioni di lavorare in gruppo con i pari in classe, avranno maggiori possibilità di creare legami sociali costruttivi con i compagni, con ricadute positive sull'apprendimento.

La dimensione del gruppo dipende dal tipo di compito che viene proposto e influisce sul tipo di impegno richiesto a livello individuale. Il piccolo gruppo permette al docente di osservare facilmente gli studenti ed assicurarsi che tutti si impegnino. Mentre lavorano in gruppo, gli studenti imparano a collaborare, prendere decisioni insieme, parlare tra loro, ascoltarsi, fare domande e rispondere in modo adeguato. La dimensione consigliata è solitamente di 3-5 studenti per gruppo.



Istruzioni

Prima di assegnare agli studenti un compito da svolgere in gruppo, il docente deve esplicitare lo scopo del lavoro fornendo istruzioni precise sia sul compito da svolgere sia sulle regole per lavorare in gruppo.

Vi sono due tipologie di lavoro di gruppo: a breve e lungo termine.

Il gruppo a breve termine si può formare in qualsiasi momento durante lo svolgimento della lezione e l'attività svolta può essere collegata a qualsiasi parte della lezione. Il compito richiesto è veloce e di immediata esecuzione.

Il gruppo a lungo termine richiede che il lavoro di gruppo cominci all'inizio della lezione e termini alla fine oppure che sia mantenuto nel corso del tempo, per settimane o mesi. A tal proposito è opportuno seguire le seguenti fasi:

1. Suddividere gli studenti in gruppi e assegnare le attività spiegando il metodo, le regole per discutere e lavorare all'interno del gruppo ed il tempo a disposizione.
2. Gli studenti possono suddividersi i ruoli all'interno del gruppo (ad esempio uno studente prende appunti, un altro fa un disegno del lavoro di gruppo, un altro ancora spiega quanto discusso al termine dell'attività, ecc.). Questa fase è importante affinché ogni studente si assuma delle responsabilità rispetto al proprio ruolo per portare a termine l'attività con successo.
3. Durante l'attività, gli studenti possono anche redigere delle regole di comportamento per gestire la comunicazione ed eventuali disaccordi nel momento in cui emergano differenti opinioni.
4. Al termine dell'attività, gli studenti presentano il prodotto del lavoro di

gruppo. È importante che la valutazione sia basata sia sul prodotto del lavoro sia sulla capacità degli studenti di gestire le relazioni e le comunicazioni all'interno del gruppo.

Nel progettare un'attività di apprendimento cooperativo, ogni studente può avere un ruolo specifico. È possibile individuare i seguenti ruoli:

- Istruttore: presenta il problema e gli obiettivi dell'attività.
- Recorder: prende nota delle informazioni importanti rispetto a cosa è stato fatto.
- Controllore: controlla se tutti i membri comprendono i concetti e le conclusioni a cui arriva il gruppo.
- Questioner: fa domande per coinvolgere tutti i membri del gruppo.
- Motivatore: rinforza i comportamenti appropriati, controlla che i commenti siano positivi ed incoraggianti.
- Summarizer: riassume e rielabora le conclusioni.
- Lettore: legge i testi scritti.
- Portavoce: rappresenta il gruppo di fronte al resto della classe.
- Timekeeper: tiene il tempo rispetto alle fasi e al tempo complessivo.
- Facilitatore: modera le discussioni, controlla che il lavoro venga completato da tutti e che tutti abbiano l'opportunità di partecipare e apprendere.
- Elaboratore: mette in relazione la discussione con concetti e conoscenze già apprese.
- Ricercatore di materiali: ricerca nuovi materiali e si coordina con l'istruttore.
- Disegnatore: rappresenta in forma visiva i contenuti elaborati dal gruppo.

È consigliabile che ogni studente durante l'anno scolastico assuma di volta in volta tutti i ruoli, in modo da provare le differenti responsabilità che derivano da questi ruoli.

Ogni membro è responsabile del proprio lavoro all'interno del gruppo. Quando si organizza un lavoro di gruppo, il docente dovrebbe verificare che il contributo di ogni studente sia chiaramente visibile e quantificabile.



Esempio

Revisione cooperativa

- L'insegnante divide gli studenti in piccolo gruppo.
- Gli studenti preparano una domanda per ogni gruppo sull'argomento trattato a lezione in precedenza.
- A turno, ogni gruppo pone una domanda a ciascun gruppo, al fine di esaurire tutte le domande preparate.
- Il gruppo a cui viene sottoposta la domanda ha due minuti per discutere al fine di fornire una risposta adeguata.
- Il portavoce risponde alla domanda.
- L'insegnante ha il ruolo di moderare l'attività e integrare eventuali risposte incomplete.



Obiettivi di apprendimento socio-emotivo

Studenti classe 4^a Scuola primaria

Gli studenti imparano a comunicare tra loro in modo efficace e a rispondere in modo appropriato.

Gli studenti, lavorando e osservando gli altri, imparano ad avere comportamenti socialmente accettabili e possono dimostrare di avere un comportamento collaborativo in gruppo.

Studenti classe 3^a Scuola secondaria di I grado

Comunicando nel gruppo, gli studenti imparano a negoziare le proprie opinioni in modo efficace in breve tempo. Se il docente permette agli studenti di dividersi i ruoli liberamente all'interno del gruppo, gli studenti imparano a negoziare ruoli e responsabilità tenendo conto dei desideri e delle capacità dell'altro.



Collegamento con la valutazione formativa

Strategia 1: Chiarire, condividere e comprendere gli scopi e i criteri di apprendimento

Lavorando in gruppo, collaborando e ascoltandosi reciprocamente, gli studenti possono discutere e comprendere meglio i contenuti della lezione.

Strategia 2: Verificare l'apprendimento degli studenti

Osservando il lavoro di gruppo e valutando sia il processo che il risultato finale, il docente ha l'opportunità di verificare che gli studenti abbiano appreso la lezione.

Strategia 4: Permettere agli studenti di divenire una risorsa per i pari

Gli studenti si aiutano a vicenda nel comprendere in modo più approfondito la lezione mentre lavorano in modo collaborativo con gli altri. Senza l'aiuto dei pari e il contributo di ognuno, l'attività non sarebbe possibile.



Descrizione

Il *dialogo responsabile* è un tipo di discussione in cui gli studenti parlano tra loro, pongono e rispondono a domande reciproche fornendo il proprio punto di vista e le proprie opinioni. Inoltre, incoraggia gli studenti a sviluppare argomenti a partire dalla propria esperienza di vita nel rispetto del punto di vista altrui. L'obiettivo del dialogo responsabile è infatti quello di sviluppare le abilità di pensiero degli studenti.

L'insegnante può chiedere ad ogni studente di provare a fornire tre risposte ad una stessa domanda al fine di incoraggiare negli studenti i processi di pensiero critico e di analisi. Il docente pone una sequenza di domande che, in successione e a partire dalle risposte degli studenti, vadano ad indagare aspetti specifici di un argomento sempre più in profondità.

Oltre a questa modalità, in cui l'insegnante guida la discussione in classe, il dialogo responsabile può essere realizzato anche a coppie o in piccoli gruppi nei quali gli studenti possono discutere tra loro. Nel frattempo l'insegnante monitora le loro conversazioni e le integra al termine dell'attività⁷⁰.



Istruzioni

1. Il docente inizia una discussione in classe su uno specifico argomento.
2. Il docente spiega che è importante che ognuno partecipi alla discussione riferendo la propria opinione e spiegandone i motivi.
3. L'insegnante propone una domanda iniziale che permette di dare avvio alla discussione.
4. L'insegnante chiede ad uno studente di provare a rispondere a quella domanda.
5. L'insegnante chiede ad un altro studente di provare a rispondere a quella domanda aggiungendo particolari o fornendo nuove informazioni rispetto alla risposta già fornita dal compagno di classe. Si può continuare a chiedere informazioni più approfondite agli studenti in successione.
6. Il docente guida e integra la riflessione a partire dalle risposte degli studenti.





Esempio

Questa metodologia richiede che il docente presti attenzione al tipo di domande che vengono poste agli studenti. Per esempio, si possono utilizzare le seguenti domande per stimolare la conversazione::

- Puoi fornire maggiori informazioni rispetto a _____?
- Puoi farmi un altro esempio di _____?
- Puoi fornire spiegazioni rispetto al motivo della tua risposta?
- Puoi cercare un esempio nel tuo libro che supporta la tua opinione?
- Puoi spiegare i motivi per cui dici di essere d'accordo con _____?
- Cosa potresti aggiungere alla precedente risposta?



Obiettivi di apprendimento socio-emotivo

Studenti classe 4^a Scuola Primaria

Durante l'attività, gli studenti devono mantenere l'attenzione sia sulle domande del docente che sulle risposte fornite in precedenza dai compagni. È fondamentale che gli studenti non si distraggano al fine di svolgere al meglio l'attività.

Studenti classe 3^a Scuola Secondaria di I grado

Gli studenti imparano ad ascoltare le risposte altrui e ad integrare i contributi dei compagni che hanno risposto in precedenza mantenendo un tono obiettivo e non giudicante.



Collegamento con la valutazione formativa

Strategia 2: Verificare l'apprendimento degli studenti

Il dialogo responsabile permette agli studenti di mostrare cosa hanno imparato attraverso l'attivazione di molteplici processi cognitivi tra cui l'analisi e la sintesi delle informazioni, l'attenzione e la memoria. Il dialogo tra pari permette, inoltre, di facilitare l'ascolto e la capacità di argomentare la propria tesi.

Strategia 3: Fornire un commento per facilitare ulteriori apprendimenti negli studenti

Gli studenti, nel rispondere alle domande, contribuiscono a supportare le conoscenze dei compagni di classe.

Strategia 4: Permettere agli studenti di divenire una risorsa per i pari

Nel dialogo responsabile, gli studenti imparano l'uno dall'altro attraverso l'ascolto e la comprensione.



Descrizione

Nella *dimostrazione*, l'insegnante facilita il coinvolgimento degli studenti mostrando loro l'attività o l'abilità che intende promuovere durante la lezione. Gli studenti comprendono ciò che devono fare o cosa devono imparare osservando il docente. L'osservazione permette agli studenti di attivare i processi attentivi e la concentrazione e facilita la memorizzazione. Durante la dimostrazione, gli studenti possono ascoltare la spiegazione e osservare il docente prima di provare loro stessi a svolgere quel compito.

Gli studenti possono imparare non solo osservando i docenti, ma anche i compagni di classe. La dimostrazione può quindi essere eseguita sia dal docente, che dal docente con gli studenti o dagli studenti. Se, come in quest'ultimo caso, la dimostrazione viene fatta dagli studenti, il docente dovrà monitorarne la corretta esecuzione. In caso di errore, il docente può fermare la dimostrazione e chiedere agli altri studenti di provare a correggere il compagno discutendo sui motivi dell'interruzione e la richiesta di correzione da parte dei compagni.



Istruzioni

1. Il docente descrive in modo chiaro gli aspetti e le fasi del concetto che andrà a mostrare agli studenti attraverso la dimostrazione.
2. Il docente descrive ad alta voce quello che sta dimostrando con esempi pratici.
3. Il docente mantiene l'attenzione e la curiosità degli studenti ponendo loro domande di comprensione durante la dimostrazione.
4. Il docente chiede agli studenti di provare ad eseguire la dimostrazione.



Esempio

L'acquario

Questa metodologia permette agli studenti di osservare i propri docenti o i compagni di classe imparando nuove abilità pratiche.

- L'insegnante chiede ad un piccolo gruppo di studenti di aiutarlo/a ad eseguire la dimostrazione che verrà svolta in classe.
- Gli studenti possono sedersi formando un cerchio attorno al docente e al piccolo gruppo di studenti.
- Il piccolo gruppo di studenti costituirà l'acquario, ossia l'esempio da osservare e imitare per gli altri studenti al termine della presentazione. Questo gruppo, al termine dell'attività, può spiegare i passaggi della dimostrazione, le abilità e le conoscenze necessarie e le difficoltà affrontate.
- Al termine della dimostrazione tutti gli studenti provano ad eseguire il compito osservato.



Obiettivi di apprendimento socio-emotivo

Studenti classe 4^a Scuola primaria

Gli studenti sviluppano il rispetto verso l'impegno altrui. Inoltre, imparano a comunicare efficacemente agli altri individuando e descrivendo i passi necessari nel compiere la dimostrazione richiesta.

Studenti classe 3^a Scuola secondaria di I grado

Gli studenti hanno l'opportunità di mostrare le proprie capacità di fronte agli altri sviluppando l'autoefficacia e l'autostima. Durante la spiegazione, inoltre, gli studenti hanno l'occasione di descrivere le azioni necessarie per completare la dimostrazione dell'attività.



Collegamento con la valutazione formativa

Strategia 2: Verificare l'apprendimento degli studenti

Dopo la dimostrazione, il docente può osservare gli studenti per valutare se le nozioni sono state comprese e se gli studenti hanno acquisito il corretto comportamento/abilità mostrata in classe.

Strategia 4: Permettere agli studenti di divenire una risorsa per i pari

Gli studenti hanno l'opportunità di promuovere l'apprendimento dei compagni durante la dimostrazione.



Descrizione

Gli insegnanti possono utilizzare o inventare giochi per sviluppare le abilità socio-emotive degli studenti durante l'attività scolastica in classe. I giochi interattivi possono permettere agli studenti di lavorare insieme, dialogare e rendere divertente un'attività. L'*apprendimento ludico* può essere incluso in una lezione affinché il gioco sia lo strumento per raggiungere un determinato obiettivo di apprendimento.

Ci sono alcuni aspetti che vanno considerati nel proporre giochi in classe per supportare l'apprendimento: il "pubblico" di fronte a cui vengono presentate le proprie idee o conoscenze, il contatto fisico, i materiali e gli spazi.

Quando l'insegnante chiede ad uno studente di spiegare le proprie idee o conoscenze, questi può:

- pensare e lavorare in modo individuale;
- scrivere le proprie idee;
- discutere un argomento con un compagno di classe;
- discutere un argomento in un piccolo gruppo;
- parlare o mostrare qualcosa di fronte al gruppo classe insieme al proprio gruppo di lavoro;
- parlare o mostrare qualcosa di fronte al gruppo classe insieme ad un compagno;
- parlare o mostrare qualcosa di fronte al gruppo classe individualmente⁷¹.

Alcuni studenti, nel presentare il proprio lavoro di fronte al gruppo classe, possono sentirsi a disagio. In questi casi è consigliabile procedere in modo graduale e distribuito nel tempo, dal chiedere di svolgere un lavoro individuale fino ad invitare lo studente a presentare di fronte al gruppo classe.

Durante il gioco, è importante prestare attenzione alle reazioni che potrebbero avere alcuni studenti rispetto al contatto fisico. All'inizio del gioco, è preferibile stabilire scarso contatto fisico (per esempio una stretta di mano), mentre nel tempo e gradualmente è possibile che nei giochi sia previsto un maggiore contatto fisico.

Prima di iniziare un gioco, è opportuno focalizzare l'attenzione sulla scelta e la progettazione dei materiali necessari. L'insegnante potrebbe organizzare giochi senza materiali, giochi che richiedono materiali solitamente presenti in classe (come matite, carta, sedie) e giochi che necessitano di materiali specifici come fotocopie o altri strumenti che devono essere opportunamente preparati.

Lo spazio è un elemento determinante per la buona riuscita di qualsiasi attività. Per questo motivo, prima di iniziare è opportuno, per esempio, che l'insegnante si chieda: "Gli studenti possono stare seduti al proprio posto o è meglio che siano in piedi?"; "Le sedie ed i tavoli sono necessari o possono essere spostati?"; "È necessario avere più spazio di quello della classe?".

⁷¹ LIONS QUEST program "Skills for Actions", 2015; LIONS QUEST program "Skills for Growing", 2015.



Istruzioni

1. L'insegnante seleziona un gioco che è coerente con l'argomento della lezione trattata.
2. Il docente spiega le regole e lo scopo del gioco mostrando agli studenti come si gioca.
3. Gli studenti giocano.
4. Il docente chiede agli studenti di approfondire il nesso tra il gioco e l'argomento trattato in classe in precedenza.



Esempi

Lancio della palla

- Gli studenti sono disposti in cerchio in piedi.
 - L'insegnante pone una domanda e lancia una palla ad uno studente il quale risponde alla domanda.
 - Se uno studente pensa di non essere in grado di rispondere in modo adeguato, può chiedere ad un compagno di intervenire al suo posto.
 - Dopo che lo studente ha risposto, pone una nuova domanda e lancia la palla ad uno studente a sua scelta.
- L'attività termina dopo che tutti gli studenti hanno risposto ad almeno una domanda.

Pesca a sorpresa

- L'insegnante prepara un sacchetto contenente delle domande scritte su foglietti di carta.
- Ogni studente a turno pesca un foglietto di carta e risponde alla domanda.
- Se uno studente pensa di non essere in grado di rispondere in modo adeguato, può chiedere ad un compagno di intervenire al suo posto.



Obiettivi di apprendimento socio-emotivo

Studenti classe 4^a Scuola Primaria

Gli studenti imparano a rispettare regole e turni. Gli studenti imparano a riconoscere le proprie difficoltà e a chiedere aiuto ai compagni.

Studenti classe 3^a Scuola Secondaria di I grado

Gli studenti apprendono l'importanza del rispetto di regole e turni. Gli studenti sviluppano maggiore consapevolezza rispetto alle difficoltà proprie e altrui, fornendo aiuto in caso di bisogno.



Collegamento con la valutazione formativa

Strategia 2: Verificare l'apprendimento degli studenti

Utilizzando le domande, il docente raccoglie evidenze circa l'apprendimento degli studenti.

Strategia 4: Permettere agli studenti di divenire una risorsa per i pari

Poiché i giochi prevedono che in caso di difficoltà i compagni di classe possano intervenire, gli studenti dimostrano capacità di chiedere e fornire aiuto.



Descrizione

Gli studenti possono imparare in molti modi, anche attraverso l'attività motoria che può richiedere l'utilizzo della motricità fine o grossolana. L'attività motoria permette agli studenti di imparare, memorizzare, manipolare le informazioni mentre si muovono in uno spazio e collegare, in questo modo, l'esperienza di apprendimento ad un contesto fisico.

Progettare un'attività in uno spazio "non convenzionale", ossia esterno alla classe, dove gli studenti possono muoversi rende l'attività più interessante e motivante.

L'attività motoria assume un ruolo centrale anche per gli studenti che manifestano comportamenti di disattenzione e iperattività. Questi studenti, con maggiori difficoltà a stare calmi e fermi in classe e ad apprendere mediante i metodi tradizionali, trovano, nell'attività motoria, una strategia efficace di approccio all'apprendimento.



Istruzioni

1. L'insegnante decide quale sia l'attività motoria più adeguata in relazione all'argomento della lezione e agli obiettivi di apprendimento.
2. L'insegnante spiega l'attività e mostra come eseguirla.
3. Gli studenti svolgono l'attività motoria.
4. L'insegnante guida una discussione di approfondimento rispetto all'apprendimento veicolato attraverso l'attività motoria.



Esempio

Dentro e fuori dal cerchio

Questa è una strategia che permette agli studenti di muoversi e interagire.

- Gli studenti leggono una parte di un testo.
- Il docente prepara una serie di domande di comprensione.
- Gli studenti si dispongono in due cerchi concentrici. Gli studenti nel cerchio interno sono rivolti verso gli studenti del cerchio esterno. Gli studenti che sono uno di fronte all'altro formano una coppia.
- Ogni studente del cerchio interno pone una domanda, tra quelle fornite dal docente, allo studente del cerchio esterno. Dopo aver risposto, quest'ultimo pone una nuova domanda allo studente del cerchio interno.
- Al termine, gli studenti del cerchio esterno si muovono in senso orario per creare nuove coppie fino a quando non vengono poste tutte le domande.

I quattro angoli

- Il docente sceglie una domanda o una questione che possa generare differenti opinioni all'interno della classe.
- L'insegnante crea quattro angoli all'interno della classe che rappresentano quattro opinioni differenti rispetto alla questione posta dal docente. I quattro angoli possono rappresentare quattro opinioni oppure quattro livelli di accordo (per esempio: molto d'accordo; d'accordo; in disaccordo; forte disaccordo).

- L'insegnante, dopo aver posto la domanda, chiede agli studenti di posizionarsi in uno dei quattro angoli in accordo con la propria opinione personale in risposta al quesito posto.
- Gli studenti, suddivisi nei quattro angoli, possono discutere tra loro rispetto alla scelta effettuata.
- Il docente chiede ad ogni gruppo di fornire un breve riassunto di quanto discusso in gruppo.



Obiettivi di apprendimento socio-emotivo

Studenti classe 4^a Scuola Primaria

Gli studenti dialogano tra loro a partire dalla propria opinione personale comprendendo il punto di vista dell'altro.

Studenti classe 3^a Scuola Secondaria di I grado

In gruppo, gli studenti esercitano l'assertività nello spiegare il proprio punto di vista e nel gestire il dialogo con l'altro.



Collegamento con la valutazione formativa

Strategia 2: Verificare l'apprendimento degli studenti

Il docente può verificare il livello di apprendimento degli studenti dalle loro risposte.

Strategia 4: Permettere agli studenti di divenire una risorsa per i pari

Rispondendo alle domande e ascoltando le risposte dei compagni, gli studenti migliorano le proprie conoscenze.



Descrizione

I momenti di *riflessione* sono spesso utilizzati all'interno della lezione e possono essere di diverso tipo:

- personale: svolta a livello individuale;
- condivisa con un compagno di classe o all'interno di un piccolo gruppo in classe;
- condivisa con l'intero gruppo classe.

I momenti di riflessione permettono agli studenti di avere occasioni per discutere e memorizzare in modo efficace quello che hanno appreso.

Il docente può guidare il momento di riflessione fornendo una lista di domande di supporto, per dare e creare nuovi significati e rafforzare i collegamenti tra le conoscenze già acquisite e quelle nuove.



Istruzioni

1. L'insegnante presenta agli studenti una domanda che guidi la riflessione rispetto ad un argomento di una lezione.
2. Gli studenti lavorano in coppia o in gruppo provando a riflettere e discutere al fine di fornire una risposta alla domanda del docente.



Esempi

Scrittura riflessiva

La scrittura riflessiva permette agli studenti di individuare le connessioni tra i concetti precedentemente appresi e quello che stanno imparando. È una strategia che permette agli studenti di avere un ruolo attivo e critico nei processi di apprendimento. Per facilitare gli studenti, l'insegnante può:

- al termine di una lezione, chiedere agli studenti di trascrivere brevemente quello che hanno imparato su un post-it e di incollarlo su un cartellone che ha lo scopo di tenere traccia degli argomenti spiegati in classe.
- a partire dalle considerazioni condivise in classe trascritte sui post-it, il docente può selezionarne alcune e chiedere agli studenti di scrivere un breve testo di approfondimento lavorando in gruppo.

Scrivere un giornale condiviso

Un giornale condiviso permette agli studenti di poter riflettere e scrivere liberamente su un argomento a loro piacere. I compagni possono, inoltre, leggere e comprendere gli eventi, le esperienze e le emozioni narrate dai compagni di classe.

Un tweet in classe

Come il social network Twitter (dove si hanno a disposizione 280 caratteri per comunicare), si può verificare la comprensione di un argomento chiedendo agli studenti di provare a rispondere ad una domanda utilizzando al massimo 280 caratteri. Ogni studente può creare il proprio tweet e condividerlo poi all'interno del gruppo classe.



Obiettivi di apprendimento socio-emotivo

Studenti classe 4^a Scuola Primaria

Gli studenti imparano ad apprezzare il contributo degli altri e a mostrare interesse verso il punto di vista altrui.

Studenti classe 3^a Scuola Secondaria di I grado

Gli studenti migliorano le proprie conoscenze comprendendo il punto di vista dell'altro. In questo modo, il docente aiuta gli studenti ad apprezzare e valorizzare le differenti prospettive ed esperienze dei compagni.



Collegamento con la valutazione formativa

Strategia 2: Verificare l'apprendimento degli studenti

Chiedendo di comunicare o trascrivere le proprie riflessioni personali, il docente può verificare i contenuti e il livello di apprendimento.

Strategia 5: Permettere agli studenti di avere un ruolo attivo nei loro processi di apprendimento

Riflettendo individualmente, gli studenti possono concentrarsi e valutare il proprio livello di comprensione individuando eventuali difficoltà esperite.



Descrizione

Gli *organizzatori grafici* sono una rappresentazione visiva che descrive concetti, fatti o definizioni rispetto ad un argomento. Può essere utilizzata per fornire una sintesi di alcune informazioni, definire o individuare i rapporti tra differenti informazioni, organizzare dati o facilitare la riflessione. Gli organizzatori grafici possono essere utilizzati, per esempio, nel richiedere agli studenti di sintetizzare i contenuti di quanto appreso (al posto di un compito a casa). La rappresentazione visiva viene anche utilizzata per costruire mappe concettuali che sono strategie avanzate per organizzare i contenuti e per facilitare i processi di apprendimento o per fare una sintesi al termine di una spiegazione. L'insegnante, inoltre, insieme agli studenti, può creare dei poster per rappresentare visivamente le regole di comportamento in classe, come è opportuno comunicare con gli altri o cosa fare se si è in difficoltà.

Esistono differenti tipologie di organizzatori grafici per rappresentare:

- associazioni tra concetti (mappe concettuali);
- rapporti tra concetti (diagramma di Venn);
- analisi e classificazioni (tabelle, grafici a torta, istogrammi);
- sequenze di concetti (diagrammi di flusso).



Istruzioni

1. L'insegnante prepara un organizzatore grafico per uno specifico argomento.
2. L'organizzatore grafico viene mostrato o appeso in classe.
3. Il docente, durante la spiegazione, fa riferimento alle immagini raffigurate attirando l'attenzione degli studenti su specifici aspetti rappresentati.



Esempio

Rappresentazione di gruppo

- L'insegnante divide gli studenti in gruppi.
- Il docente assegna ai gruppi un argomento precedentemente trattato a lezione.
- Gli studenti in gruppo riflettono su come rappresentare la lezione nel modo più efficace mediante gli organizzatori grafici.
- A turno i gruppi presentano l'attività svolta.
- Al termine ogni gruppo può comunicare i propri commenti (di apprezzamento e di critica costruttiva) rispetto sia ai contenuti presentati sia all'organizzatore grafico utilizzato.



Obiettivi di apprendimento socio-emotivo

Studenti classe 4^a Scuola Primaria

Gli studenti progettano insieme come svolgere l'attività e prendono deci-

sioni di gruppo. Durante la fase conclusiva, gli studenti imparano a formulare commenti e critiche costruttive per supportare ulteriori apprendimenti dei compagni.

Studenti classe 3^a Scuola Secondaria di I grado

Gli studenti imparano a lavorare insieme per raggiungere obiettivi comuni. Durante la fase conclusiva, gli studenti imparano a formulare commenti e critiche costruttive per supportare ulteriori apprendimenti dei compagni ed inoltre, imparano a reagire in modo positivo alle critiche mosse dai compagni.



Collegamento con la valutazione formativa

Strategia 2: Verificare l'apprendimento degli studenti

Il docente può verificare il livello di comprensione degli apprendimenti a partire dal prodotto del lavoro di gruppo.

Strategia 4: Permettere agli studenti di divenire una risorsa per i pari

I commenti e le critiche costruttive dei compagni possono essere una risorsa per incentivare l'apprendimento e aumentare le conoscenze.





Descrizione

Fornire un *feedback*, ossia una risposta immediata, permette agli studenti di ottenere informazioni circa il livello del loro apprendimento e come migliorare i propri risultati.

Il feedback dovrebbe essere orientato a fornire informazioni rispetto all'obiettivo di apprendimento da raggiungere e dare informazioni non solo sul risultato ottenuto ma anche su come andare oltre l'apprendimento acquisito al fine di migliorare il risultato.

Il feedback dovrebbe essere fornito immediatamente, in concomitanza con una risposta data dagli studenti, sia in forma orale che in forma scritta, sotto forma di commenti, simboli o altre modalità condivise tra docente e studente.

Una relazione tra docente e studente basata sulla fiducia è un elemento chiave per rendere il feedback efficace poiché il docente conosce quali sono le forme di feedback più funzionali e preferite dallo studente.



Istruzioni

1. Il docente decide quale feedback utilizzare individuando il compito che gli studenti devono eseguire.
2. Il docente riflette su quali siano i passaggi che ogni studente deve eseguire per migliorare le proprie conoscenze e le proprie abilità rispetto al compito richiesto.
3. Il docente fornisce il feedback.
4. Il docente dedica del tempo affinché gli studenti comprendano il feedback fornito e lavorino per porsi nuovi obiettivi di apprendimento.



Esempi

Trova il commento giusto

- Il docente raccoglie gli elaborati degli studenti e li valuta scrivendo dei commenti su fogli di carta.
- Il docente suddivide gli studenti in quattro gruppi.
- Il docente assegna ad ogni gruppo i commenti che ha trascritto in precedenza rispetto agli elaborati degli studenti, suddivisi per gruppo.
- Il docente chiede agli studenti, lavorando in gruppo, di provare ad abbinare il proprio elaborato al commento corretto.
- Il docente, al termine, chiede agli studenti di riflettere in gruppo sulle modalità che si possono utilizzare per migliorare il proprio apprendimento a partire dai commenti del docente.

Commento amichevole

- Il docente assegna un compito individuale da eseguire in forma scritta.
- Il docente divide gli studenti a coppie.

- Il docente chiede ad ogni studente di leggere l'elaborato del compagno.
- Ogni studente identifica due punti di forza e due aspetti critici nell'elaborato del compagno.
- In coppia gli studenti lavorano per arricchire i propri elaborati a partire dai commenti del compagno.



Obiettivi di apprendimento socio-emotivo

Studenti classe 4^a Scuola Primaria

Gli studenti imparano a riconoscere che gli altri compagni possono fornire un supporto. Gli studenti analizzano e apprezzano i punti di forza del lavoro dei compagni di classe e imparano a discutere in modo costruttivo.

Studenti classe 3^a Scuola Secondaria di I grado

Gli studenti imparano ad apprezzare e a commentare costruttivamente il contributo altrui. Inoltre, possono riflettere in modo critico sui propri apprendimenti a partire dai commenti dei compagni.



Collegamento con la valutazione formativa

Strategia 3: Fornire un commento per facilitare ulteriori apprendimenti negli studenti

Il docente, nel dare feedback agli studenti, fornisce informazioni di tipo descrittivo rispetto all'apprendimento degli studenti e permette loro di riflettere circa le modalità per migliorare le proprie abilità e conoscenze.

Strategia 4: Permettere agli studenti di divenire una risorsa per i pari

Se il feedback viene fornito dai pari, è maggiormente compreso e accettato.



Descrizione

Nel *tempo di attesa* il docente fa deliberatamente una pausa dopo aver posto delle domande. Ciò non rappresenta una perdita di tempo ma permette agli studenti di riflettere sulle domande e formulare la propria risposta. Quando il docente introduce questa metodologia gli studenti non devono rispondere immediatamente alla domanda poiché viene loro concesso il tempo di riflettere. Questo consente di:

- fornire risposte più corrette;
- evitare risposte vaghe o risposte come “non lo so”;
- rispondere spontaneamente dopo la riflessione;
- migliorare la comprensione generale.



Istruzioni

1. L'insegnante pone una domanda.
2. L'insegnante fa una pausa di qualche secondo per permettere agli studenti di pensare alla risposta.
3. L'insegnante ascolta le risposte degli studenti.



Esempi

I miei ostacoli

- L'insegnante chiede agli studenti di pensare a qualche aspetto della lezione precedente che potrebbe essere fonte di confusione oppure un concetto complesso.
- L'insegnante fa una breve pausa per permettere agli studenti di pensare alla risposta.
- L'insegnante ascolta le risposte degli studenti.
- L'insegnante, sulla base delle risposte degli studenti, riorganizza la lezione.



Obiettivi di apprendimento socio-emotivo

Studenti classe 4^a Scuola primaria

Gli studenti riflettono sulla propria comprensione e valutano il proprio livello rispetto ad un concetto recentemente trattato a scuola. Dopo aver individuato gli aspetti critici, il docente offre loro supporto sostenendo la motivazione all'apprendimento.

Studenti classe 3^a Scuola secondaria di I grado

Gli studenti, riflettendo sulla propria comprensione, possono identificare gli aspetti più complessi prima di essere valutati rispetto a quell'apprendimento. In questo modo, gli studenti possono gestire le emozioni negative (per esempio l'ansia) connessa alla mancata comprensione di un determinato argomento.



Collegamento con la valutazione formativa

Strategia 2: Verificare l'apprendimento degli studenti

Dando agli studenti l'opportunità di riflettere, il docente permette ad ognuno di mostrare il proprio livello di comprensione e analisi rispetto all'argomento trattato nella lezione precedente.

Strategia 5: Permettere agli studenti di avere un ruolo attivo nei loro processi di apprendimento

Talvolta gli studenti più veloci forniscono le risposte immediatamente, togliendo agli altri la possibilità di riflettere in modo autonomo. Rispettare il tempo di attesa significa permettere a tutti gli studenti di avere il tempo necessario per riflettere circa i propri processi di apprendimento e la propria comprensione dell'argomento trattato.



5

Strumenti per la valutazione dell'apprendimento sociale ed emotivo a scuola

- 5.1 Strumenti per la valutazione delle competenze socio-emotive degli alunni 89
 - Scheda di auto-valutazione per gli alunni 89
- 5.2 Strumenti di valutazione per il docente da utilizzare in classe 91
 - Strumento di osservazione della classe per gli insegnanti 91
 - Schede di valutazione del lavoro di gruppo 92
- 5.3 Strumenti di auto-valutazione per gli insegnanti 93
 - Strumento di auto-valutazione delle competenze socio-emotive per gli insegnanti 93
- 5.4 La valutazione dell'apprendimento socio-emotivo a livello di Istituto scolastico 96

Strumenti per la valutazione dell'apprendimento sociale ed emotivo a scuola

Box 5 - Strumenti pratici per valutare le competenze socio-emotive

Questo capitolo presenta alcuni strumenti pratici che possono essere utilizzati per valutare le competenze socio-emotive (box 5).

| | |
|-----------------|---|
| Studente | Questi strumenti sono stati ideati per facilitare l'auto-valutazione degli studenti. La capacità di auto-valutarsi si sviluppa lentamente, per questo si raccomanda di utilizzarli in modo regolare. Le schede di auto-valutazione aiutano gli studenti a monitorare e valutare i propri progressi nello sviluppo delle competenze socio-emotive. |
| Classe | Questi strumenti sono stati sviluppati affinché siano utilizzati dal docente durante la lezione per valutare l'apprendimento e il comportamento degli studenti. |
| Docente | Questi strumenti sono finalizzati a facilitare i processi di auto-valutazione dei docenti, al fine di supportare il docente nei processi di riflessione rispetto alle proprie competenze socio-emotive. |
| Scuola | Questi strumenti sono stati sviluppati per la valutazione delle iniziative di apprendimento socio-emotivo promosse dalla scuola. In particolare, gli strumenti misurano l'ambiente scolastico, le politiche educative e i processi di gestione del personale. |

Questi strumenti hanno in primo luogo l'obiettivo di aiutare insegnanti e studenti a diventare più consapevoli di se stessi, a guidare il proprio apprendimento e a modellare l'insegnamento in classe. Non devono in alcun modo essere utilizzati per effettuare valutazioni sommative o per comparare gli individui, per questo motivo è consigliabile:

- Spiegare agli studenti e alle loro famiglie che non si tratta di verifiche, ma di attività per imparare a conoscere meglio se stessi e gli altri
- Creare una routine basata sull'utilizzo regolare di questi strumenti (es. durante le lezioni o altre attività)
- Dare agli studenti il tempo di auto-valutarsi
- Concedere agli studenti di fare "errori" nell'auto-valutazione, poiché è un processo di sviluppo che richiede tempo
- Organizzare attività che rappresentino per gli studenti un'opportunità di mettere in pratica e dimostrare le proprie abilità
- Incoraggiare gli studenti a discutere e riflettere in gruppo rispetto a se stessi e alle loro relazioni
- Fornire commenti individuali agli studenti, sottolineando gli aspetti positivi e quelli che richiedono un ulteriore apprendimento

Allo stesso modo, NON è consigliabile:

- Confrontare gli studenti sulla base dei punteggi ottenuti utilizzando gli strumenti
- Dare voti alle abilità socio-emotive dimostrate dagli studenti
- Commentare i contenuti dell'auto-valutazione di uno studente davanti a tutta la classe senza prima chiedere il permesso allo studente stesso
- Criticare gli studenti per le risposte incomplete o parziali fornite nelle schede
- Dimenticare di fornire i propri commenti agli studenti

5.1 Strumenti per la valutazione delle competenze socio-emotive degli alunni

Scheda di auto-valutazione per gli alunni



Cosa?

Questa sezione presenta delle schede di auto-valutazione che gli alunni possono compilare con regolarità per tenere traccia dei propri progressi individuali nello sviluppo delle abilità socio-emotive. La sezione presenta due strumenti distinti per gruppi di età: uno per gli alunni della classe 3^a della scuola secondaria di I grado e l'altro per la classe 4^a della scuola primaria.

▪ ▪ **“Io e gli altri”. Schede di auto-valutazione per gli alunni della classe 3^a della scuola secondaria di I grado (allegato A1)**

Questa scheda è pensata per facilitare i processi di auto-valutazione ed è composta da obiettivi di apprendimento divisi in tre aree:

- “Imparare ad essere me stesso”. Questa area si riferisce ai traguardi di apprendimento socio-emotivi relativi all'auto-consapevolezza e all'auto-regolazione;
- “Imparare ad essere con gli altri”. Si riferisce alle abilità inerenti la consapevolezza sociale e le abilità relazionali;
- “Imparare ad essere responsabile”. Si riferisce ai traguardi di apprendimento relativi ai processi di decision making responsabile.

Si richiede agli studenti di auto-valutarsi almeno due volte all'anno (o anche più di frequente) sulla base di un elenco di affermazioni, descrivendo le evidenze del loro apprendimento. La scheda incoraggia gli alunni a riflettere sulle situazioni in cui ha luogo l'apprendimento e acquisire consapevolezza rispetto alle abilità apprese.

La scheda richiede agli insegnanti di sostenere l'impegno degli studenti fornendo dei feedback nelle sezioni apposite.

Alla fine di ogni trimestre o quadrimestre, l'insegnante di classe può raccogliere le schede degli alunni e fornire agli studenti un breve commento sui loro progressi affinché possano tenere traccia delle acquisizioni e dei propri miglioramenti nel tempo.

Lo strumento è arricchito, inoltre, da due schede finalizzate ad analizzare il ruolo del supporto dei pari e a individuare gli obiettivi di apprendimento che gli studenti possono porsi per i mesi successivi.

▪ ▪ **“Il mio registro”. Schede di auto-valutazione per gli alunni della classe 4^a della Scuola Primaria (allegato A2)**

Questa scheda è pensata per facilitare i processi di auto-valutazione ed è composta da obiettivi di apprendimento divisi in tre aree:

- “Imparare ad essere me stesso”. Questa area si riferisce ai traguardi di apprendimento socio-emotivi relativi all'auto-consapevolezza e all'au-

to-regolazione;

- “Imparare ad essere con gli altri”. Questa area si riferisce alla consapevolezza sociale e alle abilità relazionali;
- “Imparare ad essere responsabile”. Questa area si riferisce ai traguardi di apprendimento relativi ai processi di decision making responsabile.

Il docente, almeno due volte all’anno (o anche più di frequente), consegna agli alunni le schede da completare e, dopo averle raccolte, può aggiungere i suoi commenti per ciascun alunno.

Come?

Le domande per ciascuno strumento sono state create a partire dalle aree dell’apprendimento socio-emotivo:

- Auto-consapevolezza e auto-regolazione: in riferimento alle capacità di riconoscere e regolare i propri stati emotivi (scheda “Imparare ad essere me stesso”).
- Consapevolezza sociale e gestione delle relazioni sociali: in riferimento alla capacità di comprendere le emozioni altrui e creare relazioni positive con gli altri (scheda “Imparare ad essere con gli altri”).
- *Decision making* responsabile: per riflettere sulle proprie abilità nel prendere decisioni in modo responsabile nei contesti personali, scolastici e comunitari (scheda “Imparare ad essere responsabile”).

Le domande sono distinte in base agli obiettivi dell’apprendimento socio-emotivo differenziandole per i due gruppi di età. I contenuti di queste schede di valutazione riflettono le cinque strategie della valutazione formativa e hanno le seguenti funzioni:

- 1.** Offrire traguardi di apprendimento chiari e definiti che siano il criterio di valutazione di riferimento per gli studenti, in accordo con la strategia 1 “Chiarire, condividere e comprendere gli scopi e i criteri di apprendimento”.
- 2.** Chiedere agli alunni di riflettere e fornire evidenze rispetto ai loro apprendimenti attraverso la descrizione di episodi e situazioni specifiche, in accordo con la strategia 2 “Verificare l’apprendimento degli studenti”.
- 3.** Ottenere risposte e commenti utili sia dagli insegnanti che dai pari, in collegamento con la strategia 3 “Fornire un commento per facilitare ulteriori apprendimenti negli studenti”.
- 4.** Richiedere agli alunni di offrire supporto ai compagni discutendo e aiutandosi a vicenda a raggiungere i rispettivi obiettivi di apprendimento, in accordo con la strategia 4 “Permettere agli studenti di divenire una risorsa per i pari”.
- 5.** Richiedere agli alunni di divenire autonomi e responsabili nell’auto-valutare i propri progressi, affinché abbiano un ruolo attivo nel loro processo di apprendimento, con riferimento alla strategia 5 “Permettere agli studenti di avere un ruolo attivo nei loro processi di apprendi-

mento”.

Queste schede di auto-valutazione sono state, quindi, ideate non solo per incoraggiare gli alunni a valutare individualmente i propri apprendimenti, ma anche a supportare gli insegnanti nell’implementare le strategie di valutazione formativa.

Quando?

È opportuno che:

- ciascun alunno riceva e compili una scheda di auto-valutazione almeno due volte all’anno;
- al termine del trimestre o quadrimestre, l’insegnante raccolga le schede di tutti gli studenti, scriva dei commenti nella sezione dedicata e restituisca a ciascun alunno le schede con il proprio commento;
- il docente consegni all’inizio del nuovo trimestre o quadrimestre una nuova scheda di auto-valutazione.

Questa procedura può essere ripetuta nel corso dell’anno scolastico. Al termine dell’anno, gli alunni possono rileggere tutte le schede e identificare le principali aree in cui hanno mostrato dei progressi e le aree che ancora necessitano di essere supportate.

5.2 Strumenti di valutazione per il docente da utilizzare in classe



Strumento di osservazione della classe per gli insegnanti (allegato A3)

Cosa?

Questo strumento è stato pensato per facilitare l’osservazione da parte degli insegnanti di ogni alunno in classe rispetto alle cinque aree dell’apprendimento socio-emotivo.

Come?

La scheda di osservazione della classe si compone di tre parti:

• **Parte 1: Scheda di osservazione delle abilità socio-emotive.** Questa sezione include alcuni comportamenti suddivisi nelle cinque aree dell’apprendimento socio-emotivo. Si suggerisce al docente di completare questa scheda aggiungendo brevi commenti per ogni alunno.

• **Parte 2: Diario di classe.** L’insegnante può riportare specifiche situazioni in cui sono coinvolti gli alunni durante la lezione e le conseguenze dei loro comportamenti (per esempio eventi negativi come litigi, episodi di bullismo, comportamenti aggressivi, oppure eventi positivi come dimostrazioni di impegno o di apprezzamento degli studenti). L’osservazione di questi eventi può aiutare gli insegnanti a divenire più consapevoli di ciò che accade in classe e pianificare interventi mirati in risposta a tali eventi.

• **Parte 3: Riflessione sulle pratiche degli insegnanti.** Questa parte è orientata a sostenere la riflessione degli insegnanti rispetto alle proprie pratiche durante l’insegnamento e all’effetto che hanno sugli alunni. Tale sezione ha lo scopo di affinare le competenze professionali del docente nelle specifiche aree dell’apprendimento socio-emotivo.

Istruzioni:

- L'insegnante decide quale o quali siano gli studenti oggetto dell'osservazione. Si suggerisce di utilizzare l'osservazione durante un'attività in cui gli studenti possono mostrare alcune competenze socio-emotive (per esempio durante il lavoro di gruppo o una discussione).
- L'insegnante osserva il comportamento dell'alunno selezionato e compila la tabella inserendo anche dei brevi commenti.
- I commenti e le osservazioni dell'insegnante possono essere successivamente discussi con lo studente in un colloquio individuale. L'insegnante può anche annotare le sue osservazioni più importanti sulla scheda di auto-valutazione dell'alunno.

Quando?

- Lo strumento può essere utilizzato in ogni lezione per osservare diversi alunni.
- Si suggerisce di svolgere un'osservazione su ogni alunno almeno una volta al mese.

Schede di valutazione del lavoro di gruppo

Cosa?

L'osservazione del comportamento degli studenti mentre sono coinvolti in lavori di gruppo può fornire all'insegnante numerose e utili informazioni rispetto alle abilità socio-emotive degli studenti, permettendo di identificare quali siano le competenze socio-emotive che devono essere rinforzate. Lo strumento si compone di tre tipi di schede per la valutazione del lavoro di gruppo.

▪ ▪ Scheda di auto-valutazione del lavoro di gruppo per gli alunni (allegato A4)

Lo strumento⁷² si compone di un breve questionario che ogni alunno può compilare individualmente dopo aver completato il proprio lavoro in gruppo.

▪ ▪ Scheda per descrivere il lavoro di gruppo degli alunni (allegato A5)

Lo strumento presenta un elenco di domande per la riflessione da svolgere inizialmente in modo individuale. Successivamente, è possibile chiedere agli studenti di discutere in coppia quanto scritto.

▪ ▪ Rubrica di valutazione della presentazione in gruppo (allegato A6)

La rubrica⁷³ si compone di un insieme di criteri qualitativi e di livelli di valutazione che orientano lo sguardo dell'insegnante nell'osservazione del lavoro di gruppo.

Come?

Prima di organizzare il lavoro di gruppo, è necessario che l'insegnante definisca i seguenti aspetti:

⁷² Adattato da: LIONS QUEST program "Skills for Actions", 2015.

⁷³ Tratto da Williams & Dunn, 2008.

- **Obiettivo del lavoro di gruppo.** È opportuno che il docente si chieda, per esempio, se lo scopo principale del lavoro sia supportare gli studenti nell'applicazione delle loro conoscenze e abilità oppure valutare l'acquisizione di abilità e conoscenze. Se lo scopo del lavoro di gruppo è applicare conoscenze acquisite, è consigliabile che l'insegnante monitori l'attività del gruppo in modo costante e graduale anche con la vicinanza fisica. Quando l'insegnante è vicino al gruppo, gli alunni tendono a rivolgere più domande rispetto a quando l'insegnante è più distante. Porre domande al docente rinforza gli apprendimenti e ne favorisce l'elaborazione.

- **Oggetto della valutazione.** Occorre definire, per esempio, se deve essere valutato il processo di lavoro oppure solo i risultati. Se l'insegnante ricorre al lavoro di gruppo per valutare le abilità socio-emotive in atto (per esempio la cooperazione, abilità relazionali, coinvolgimento ecc.), è opportuno che l'insegnante non stia troppo vicino al gruppo ma che lasci che gli studenti lavorino in autonomia.

- **Ruolo e tipologia del supporto del docente.** È importante individuare il tipo di intervento del docente e i tempi dell'intervento stesso, chiedendosi, per esempio, in quale momento il gruppo potrebbe avere bisogno del supporto dell'insegnante. Se gli alunni lavorano in gruppo per la realizzazione di un compito che richiede molto tempo, nell'introduzione del lavoro l'insegnante può esplicitare il tipo di supervisione ed il supporto che intende fornire. Ciò è particolarmente importante nei casi in cui il livello di motivazione dei membri del gruppo non sia costante. Per esempio, intervenendo a metà lezione, l'insegnante può prevenire alcune situazioni conflittuali e favorire il miglioramento delle relazioni tra gli alunni.

Quando?

L'utilizzo di questi strumenti è consigliato nel corso di qualsiasi attività di gruppo in classe, nei momenti in cui l'insegnante intende valutare come lavorano gli studenti insieme.

5.3 Strumenti di auto-valutazione per gli insegnanti



Strumento di auto-valutazione delle competenze socio-emotive per gli insegnanti (allegato A7)

Cosa?

L'educazione delle competenze socio-emotive degli studenti deve essere supportata da un percorso di crescita personale e professionale del docente relativo alle competenze socio-emotive.

Per i docenti, avere la possibilità di riflettere sulla propria professionalità anche a partire dal livello di soddisfazione professionale, riconoscendo i propri punti di forza e le proprie difficoltà, permette di creare le condizioni

migliori per lo sviluppo delle proprie competenze socio-emotive. Questo strumento⁷⁴ è volto a fornire ai docenti un aiuto nei processi di auto-valutazione delle proprie competenze emotive.

Come?

Questo strumento⁷⁵ è costituito da una serie di affermazioni suddivise nelle cinque aree dell'apprendimento socio-emotivo. Lo strumento richiede che per ogni affermazione si esprima una valutazione su una scala indicando il livello di accordo.

Lo strumento è destinato all'auto-valutazione da parte degli insegnanti ed è finalizzato a promuoverne la riflessione e la crescita professionale.

Quando?

- È consigliabile iniziare l'auto-valutazione in concomitanza con l'inizio dell'implementazione delle iniziative di apprendimento socio-emotivo.
- Si consiglia l'utilizzo di questo strumento ogni tre mesi al fine di cogliere eventuali cambiamenti e miglioramenti nell'arco del tempo.

▪ ▪ Scheda di valutazione delle strategie per una classe orientata alle relazioni (allegato A8)

Cosa?

Questa scheda⁷⁶ sintetizza alcune strategie di insegnamento che possono rinforzare le competenze socio-emotive e permettono la creazione di un clima classe orientato alla costruzione delle relazioni sociali. La scheda descrive alcune strategie relative ai seguenti aspetti:

- Predisporre l'ambiente fisico e l'ambiente relazionale di apprendimento
- Iniziare una lezione
- Introdurre nuove concetti e abilità
- Facilitare l'applicazione pratica delle nuove abilità e conoscenze
- Regolare la disciplina.

Come?

La scheda presenta un elenco di aspetti che possono essere spuntati se sono presenti nel contesto scolastico.

Quando?

Si suggerisce di utilizzare questo strumento ogni tre mesi.

▪ ▪ Scheda di pianificazione delle pratiche di apprendimento socio-emotivo per gli insegnanti (allegato A9)

Cosa?

Questo strumento permette di supportare il docente nell'elaborare un progetto e prendere nota delle riflessioni che possono essere d'aiuto agli

⁷⁴ Devaney, O'Brien, Resnik, Keister, & Weissberg, 2006.

⁷⁵ Tratto da Yoder, 2014.

⁷⁶ Adattata da LIONS QUEST program "Skills for Action", 2015.

insegnanti per attuare al meglio le pratiche presentate in questo Toolkit. Lo strumento prevede che gli insegnanti riflettano sulle fasi di:

PIANIFICAZIONE. È relativa all'organizzazione dell'inizio della lezione, specificando azioni, metodi e strategie che si intendono usare in classe.

AZIONE. Permette di riflettere sulle strategie che si stanno usando in classe.

- Quale metodo ha usato?
- Quali nuove strategie sta provando?

OSSERVAZIONE: Focalizza l'attenzione sulle pratiche e su come queste impattano sugli alunni.

- Quali cambiamenti nota nel suo lavoro?
- Quali cambiamenti osserva negli alunni?

VALUTAZIONE: Permette di riflettere sulle pratiche al termine dell'insegnamento.

- Cosa è riuscito al meglio durante questo periodo di tempo?
- Cos'ha imparato?
- Quali sono state le maggiori sfide per lei? Come affronterebbe queste sfide in futuro?

Le annotazioni possono incoraggiare gli insegnanti a pianificare in modo preciso i metodi e le attività per raggiungere tre obiettivi principali:

- 1) Costruire un ambiente di apprendimento positivo.
- 2) Implementare l'apprendimento socio-emotivo attraverso metodologie didattiche.
- 3) Monitorare i progressi degli alunni, usando gli strumenti di valutazione dell'apprendimento socio-emotivo.

Come?

Lo strumento è diviso in due parti:

• **Sezione A**- Annotazioni individuali degli insegnanti: è volta all'auto-valutazione delle proprie pratiche di insegnamento e alla progettazione individuale. Le annotazioni devono essere riportate regolarmente da ogni insegnante.

• **Sezione B**- Annotazioni per il gruppo di insegnanti: è volta alla progettazione in gruppo dell'insegnamento. Quando viene compilata collettivamente si presta ad essere discussa durante i collegi.

Quando?

È consigliabile condurre un'auto-valutazione e compilare questa scheda regolarmente, ogni due o tre mesi circa.

▪ ▪ **La tua opinione conta. Sondaggio sull'opinione degli studenti (allegato A10)**

Cosa?

Un docente può valutare il proprio lavoro non solo al fine di riflettere individualmente sulle proprie pratiche di insegnamento, ma anche per raccogliere informazioni e risposte dagli alunni. Chiedere agli studenti informazioni e opinioni può rappresentare un valido metodo per indagare il loro vissuto, comprenderne gli atteggiamenti e i bisogni.

Questo strumento indaga i seguenti aspetti:

- Le emozioni in classe.
- Il coinvolgimento attivo.
- la motivazione.
- Le aspettative da parte dell'insegnante.

Come?

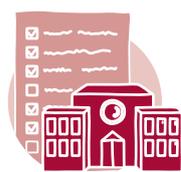
Il docente può spiegare agli studenti lo scopo della compilazione dello strumento sottolineando l'importanza delle loro opinioni e valutazioni. È opportuno rassicurare gli studenti specificando che le informazioni e le risposte raccolte saranno protette dall'anonimato e verrà rispettata la loro privacy.

Dopo la compilazione da parte degli studenti, il docente può aiutare gli studenti a riflettere e discutere rispetto alle informazioni riportate ed i bisogni espressi.

Quando?

È indicato svolgere questa attività un paio di volte all'anno o ogni qualvolta si senta la necessità di ottenere delle informazioni dagli alunni.

5.4 La valutazione dell'apprendimento socio-emotivo a livello di Istituto scolastico



Prima di iniziare ad integrare le iniziative di apprendimento socio-emotivo in classe, è importante considerare la scuola come una comunità scolastica in cui le iniziative, i valori ed il processo di cambiamento siano condivisi tra tutti gli attori a scuola.

I cambiamenti condivisi all'interno della comunità scolastica possono riferirsi a vari aspetti della vita della scuola: relazioni sociali tra gli alunni, relazione insegnante-studente, situazioni di bullismo, profitto scolastico.

L'efficacia di un intervento si può osservare anche dai miglioramenti di alcuni aspetti inerenti la vita scolastica. Il box 6 fornisce un elenco di alcuni indicatori⁷⁷.

Box 6. Indicatori dell'efficacia delle iniziative di apprendimento socio-emotivo

| | |
|-----------------------------|--|
| Frequenza scolastica | Diminuzione dei fenomeni di: <ul style="list-style-type: none">• Abbandono scolastico• Assenze da scuola senza motivi validi• Ritardi• Cambi di sezione |
| Profitto scolastico | Miglioramento nei voti degli studenti |

⁷⁷ Adattato da: Devaney et al., 2006.

| | |
|---|---|
| Qualità della relazione tra gli alunni | <p>Diminuzione dei fenomeni di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aggressione e violenza • Segnalazioni di azioni di bullismo tra alunni <p>Miglioramento del clima di classe</p> |
| Qualità della relazione docente-studente | <p>Diminuzione dei fenomeni di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Denunce da parte degli insegnanti di comportamenti scorretti degli alunni in classe • Denunce di comportamenti scorretti degli insegnanti nei confronti degli alunni • Denunce da parte dei genitori di comportamenti scorretti degli insegnanti nei confronti degli alunni |
| Insegnanti | <p>Diminuzione dei fenomeni di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Licenziamento e assenteismo • Cambiamenti di classe/scuola nel corso dell'anno |
| Partecipazione sociale | <p>Aumento dei fenomeni di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partecipazione ad attività di volontariato all'interno della comunità locale • Partecipazione ad attività di volontariato esterne alla comunità locale |
| Coinvolgimento dei genitori | <p>Aumento dei fenomeni di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visite a scuola • Partecipazione a eventi scolastici • Partecipazione a riunioni, seminari, conferenze • Partecipazione a progetti promossi dalla comunità scolastica |

▪ ▪ Strumento di auto-valutazione delle competenze socio-emotive per il dirigente scolastico (allegato A11)

Cos'è?

Il Dirigente scolastico ha un ruolo fondamentale nel sostenere l'importanza dell'introduzione delle iniziative di apprendimento socio-emotivo a scuola.

Questo strumento di auto-valutazione⁷⁸ è stato progettato per i dirigenti scolastici allo scopo di introdurli alle pratiche relative alle competenze socio-emotive, aiutarli a individuare i punti di forza e le aree di miglioramento. Questa sezione offre, inoltre, degli spunti sulle strategie per promuovere la crescita nelle aree delle competenze socio-emotive.

Lo strumento è composto da una serie di affermazioni relative alle azioni promosse dal Dirigente scolastico inerenti vari aspetti connessi all'apprendimento socio-emotivo. Ogni affermazione può essere valutata su una scala Likert a tre punti.

⁷⁸ Adattato da: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2017.

Come?

La compilazione richiede che il Dirigente Scolastico indichi il grado di accordo rispetto alle affermazioni riportate secondo la seguente scala: raramente, qualche volta, spesso.

Se per la maggior parte delle affermazioni è stato indicato “spesso”, questo aspetto indica un buon livello di risorse personali.

È opportuno riflettere, a partire da questi risultati, utilizzando le seguenti domande:

- Come impattano queste sue risorse sulla relazione con gli alunni e con i colleghi?
- Quali competenze sono alla base di queste sue risorse?
- Quali tra queste sue competenze potranno esserle d’aiuto nel guidare la scuola nell’ambito dell’apprendimento socio-emotivo?
- Rispetto al suo operato, di cosa si sente maggiormente orgoglioso?

Se ad un numero consistente di affermazioni si è risposto con “raramente”, significa che si stanno attualmente affrontando delle sfide con qualche fatica. In tal caso, si suggerisce di approfondire la riflessione utilizzando le seguenti domande:

- Quanto il miglioramento delle sue competenze socio-emotive potrebbe giovare alla relazione con gli alunni e con i colleghi?
- Quali sono le competenze socio-emotive che pensa di dover sviluppare maggiormente per superare le difficoltà che incontra nel suo lavoro?
- Rileggendo le sue risposte a queste domande, quali sono gli aspetti che la sorprendono di più?
- Quali sono invece gli aspetti che hanno confermato ciò che lei già conosceva di sé?

È possibile scrivere un elenco di possibili modi con cui i suoi punti di forza possano divenire modello per gli altri.

Quando?

- È consigliabile svolgere l’auto-valutazione iniziale prima che le pratiche di apprendimento socio-emotivo vengano introdotte a scuola.
- Al termine, si può ripetere una volta all’anno, o quando il Dirigente scolastico ritenga di aver bisogno di riflettere sulle proprie pratiche.

▪ ▪ Questionario sul clima scolastico (allegato A12)

Cosa?

Uno degli obiettivi più importanti dell’apprendimento socio-emotivo è creare una comunità di apprendimento centrata sulle relazioni, elemento chiave per creare un clima positivo a scuola.

Questo strumento⁷⁹ è pensato per valutare il clima a scuola dal punto di vista di ciascun membro della comunità scolastica. I dati raccolti possono aiutare ad evidenziare i punti di forza della scuola e può far emergere diverse

79 Per ulteriori informazioni:
http://www.seuinstitutas.lt/saugykla/failai/dokumentai/climate_survey/School_climate_survey.pdf

percezioni tra alunni, insegnanti e gli altri membri della comunità.

Per restituire un'analisi completa del clima scolastico, il questionario deve essere completato da tutti i membri della comunità scolastica, includendo non solo gli alunni e gli insegnanti, ma anche il personale amministrativo, il personale ausiliario, i rappresentanti di classe e altri impiegati che partecipano alla vita scolastica.

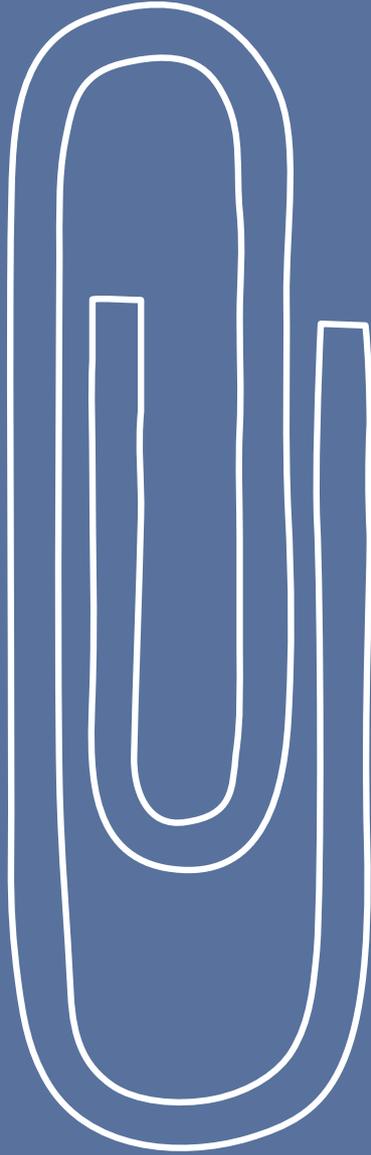
Come?

Il questionario può essere somministrato prima di iniziare il percorso di apprendimento socio-emotivo e successivamente al termine, al fine di monitorare i processi di cambiamento.

È opportuno raccogliere e analizzare i primi dati e organizzare un momento di discussione dei risultati con la comunità scolastica. Sulla base dei risultati si possono migliorare i progetti di apprendimento socio-emotivo.

Quando?

L'indagine sul clima della scuola si può svolgere con regolarità fino a due volte all'anno (per esempio all'inizio e alla fine dell'anno scolastico) per monitorare i cambiamenti.



- Allegati 102
- Glossario 158
- Bibliografia 162

Allegati

- Allegato A1** “Io e gli altri”. Schede di auto-valutazione per gli alunni della classe 3^a della scuola secondaria di primo grado
- Allegato A2** “Il mio registro”. Schede di auto-valutazione per gli alunni della classe 4^a della scuola primaria
- Allegato A3** Strumento di osservazione della classe per gli insegnanti
- Allegato A4** Scheda di auto-valutazione del lavoro di gruppo per gli alunni
- Allegato A5** Scheda per descrivere il lavoro di gruppo degli alunni
- Allegato A6** Rubrica di valutazione della presentazione in gruppo
- Allegato A7** Strumento di auto-valutazione delle competenze socio-emotive per gli insegnanti
- Allegato A8** Scheda di valutazione delle strategie per una classe orientata alle relazioni
- Allegato A9** Scheda di pianificazione delle pratiche di apprendimento socio-emotivo per gli insegnanti
- Allegato A10** “La tua opinione conta”. Sondaggio sull’opinione degli studenti
- Allegato A11** Strumento di auto-valutazione delle competenze socio-emotive per il dirigente scolastico
- Allegato A12** Questionario sul clima scolastico
- Allegato B1** Gli Standard dell’apprendimento socio-emotivo. Classe 4^a- Scuola primaria
- Allegato B2** Gli Standard dell’apprendimento socio-emotivo. Classe 3^a- Scuola secondaria di primo grado
- Allegato C1** Metodologie didattiche

Allegato A1

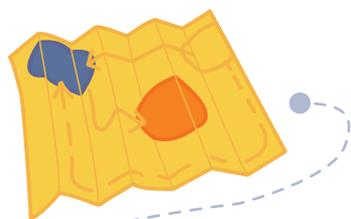
Io e gli altri

Schede di auto-valutazione per gli alunni della classe 3^a della scuola secondaria di primo grado

| | |
|------------------------------------|--|
| Nome e cognome: | |
| Data: | |
| Il nome del mio insegnante: | |
| Classe: | |

Questa scheda ti aiuterà a tenere traccia delle tue esperienze di apprendimento per comprendere meglio te stesso e gli altri. La scheda include obiettivi (cose da imparare) relativi a te stesso e alle tue relazioni con gli altri.

- Per ogni affermazione, valuta quanto ti rispecchia.
- Per ogni voce in cui ti riconosci capace, spunta "Spesso" o "Sempre" e descrivi una situazione o un'attività in cui pensi di aver appreso questa abilità.
- Non ci sono risposte giuste o risposte sbagliate. Non riceverai un voto per le tue risposte. Cerca di valutarti onestamente, in base a ciò che viene richiesto in ogni affermazione.
- Quando hai concluso la tua valutazione, consegna la scheda alla tua insegnante così che possa esprimere un commento.
- Puoi compilare questa scheda ogni tre/quattro mesi e prendere nota dei progressi che senti di aver compiuto.



| | La mia valutazione 1-Mai; 2-Qualche volta; 3-Spesso; 4-Sempre | | | | Che cosa ho imparato <i>Descrivi una situazione (un'attività) che spieghi dove hai appreso l'abilità in oggetto</i> | Commento dell'insegnante |
|---|--|---|---|---|--|--------------------------|
| OBIETTIVI | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| Imparare ad essere me stesso | | | | | | |
| 1) Comprendo quali emozioni possono essermi d'aiuto nell'apprendimento e quali mi sono di ostacolo. | | | | | | |
| 2) Sono in grado di gestire lo stress e concludere i miei compiti anche quando sono difficili. | | | | | | |
| 3) Sono capace di identificare i miei punti di forza e gli ostacoli che influenzano il mio successo. | | | | | | |
| 4) So a chi chiedere aiuto quando ne ho bisogno. | | | | | | |
| 5) Stabilisco obiettivi a breve termine e so come raggiungerli. | | | | | | |
| 6) Sono in grado di dire cosa mi aiuta a raggiungere i miei obiettivi. | | | | | | |

| | La mia valutazione 1-Mai; 2-Qualche volta; 3-Spesso; 4-Sempre | | | | Che cosa ho imparato <i>Descrivi una situazione (un'attività) che spieghi dove hai appreso l'abilità in oggetto</i> | Commento dell'insegnante |
|---|---|---|---|---|---|---------------------------------|
| OBIETTIVI | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| Imparare ad essere con gli altri | | | | | | |
| 7) Sono in grado di capire come si sentono gli altri. | | | | | | |
| 8) Sono capace di cooperare con gli altri e di lavorare in gruppo per raggiungere degli obiettivi comuni. | | | | | | |
| 9) Sono in grado di gestire i conflitti in gruppo. | | | | | | |
| 10) Sono consapevole delle influenze negative che possono avere su di me alcuni compagni e so come rispondere. | | | | | | |
| Imparare ad essere responsabile | | | | | | |
| 11) Sono consapevole che l'onestà, il rispetto, l'uguaglianza e l'empatia possono aiutare le persone a prendere decisioni migliori. | | | | | | |
| 12) Sono in grado di spiegare perché le regole della scuola e della società sono importanti. | | | | | | |
| 13) So che la capacità di prendere decisioni può migliorare i miei risultati a scuola. | | | | | | |
| 14) Conosco diversi modi per evitare di trovarmi in situazioni sbagliate e non sicure per me. | | | | | | |
| 15) So come contribuire attivamente a migliorare la mia scuola. | | | | | | |
| 16) So come dare un contributo positivo alla mia comunità. | | | | | | |





Sto imparando dagli altri!

Descrivi:

Cos'hai imparato dai tuoi compagni negli ultimi tre/quattro mesi a scuola?

Cosa pensi possano aver imparato gli altri da te a scuola?

| Sto imparando dagli altri! | |
|---|---|
| Cos'hai imparato negli ultimi tre/quattro mesi? | Chi ti ha aiutato ad imparare questo? <i>(Scrivi il nome)</i> |
| | |
| | |
| | |
| | |
| Sto aiutando gli altri ad imparare! | |
| Cos'hanno imparato gli altri da me? | Chi ho aiutato ad imparare? <i>(Scrivi il nome)</i> |
| | |
| | |
| | |
| | |



I miei obiettivi per i prossimi mesi

Identifica tre cose che senti di aver bisogno di imparare meglio nel PROSSIMO trimestre o quadrimestre.

| Cosa ho ancora bisogno di imparare Scrivi i tre obiettivi principali | Come ho intenzione di fare? Scrivi i passi che pensi di compiere per raggiungere questi obiettivi | Chi potrebbe aiutarti a raggiungere questi obiettivi? Scrivi i nomi |
|--|---|---|
| | | |
| | | |
| | | |

Commenti degli insegnanti (da completare dopo l'auto-valutazione)

| |
|--|
| |
|--|

Il mio registro

Schede di auto-valutazione per gli alunni della classe 4^a della scuola primaria



Queste schede di auto-valutazione ti aiuteranno ad imparare molto su te stesso/a e sugli altri. Sono 3 pagine con domande ed esercizi che ruotano intorno a tre obiettivi:

- Imparare ad essere me stesso
- Imparare ad essere con gli altri
- Imparare ad essere responsabile

Rispondi alle domande elencate qui sotto scrivendo le tue risposte. Non ci sono risposte giuste o sbagliate. Quando avrai finito, consegna le schede al/alla tuo/a insegnante in modo che possa scrivere i suoi commenti.

| | |
|---------------------------------|--|
| Nome e Cognome: | |
| Nome del mio insegnante: | |
| Data: | |
| Classe: | |



Imparare ad essere me stesso

Le mie emozioni e i miei sentimenti

Come ti sei sentito/a? Ricorda le emozioni che hai provato negli ultimi tre/quattro mesi. Per ciascuna di esse prova a descrivere una specifica situazione in cui l'hai provata e cosa hai fatto.

| | |
|---|---|
| GIOIA  | Cos'è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione. |
| | Descrivi cos'hai detto e fatto in questa situazione. |
| TRISTEZZA  | Cos'è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione. |
| | Descrivi cos'hai detto e fatto in questa situazione. |

| | |
|--|--|
| <p>SORPRESA</p>  | <p>Cos'è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione.</p> <hr/> <p>Descrivi cos'hai detto e fatto in questa situazione.</p> |
| <p>PAURA</p>  | <p>Cos'è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione.</p> <hr/> <p>Descrivi cos'hai detto e fatto in questa situazione.</p> |
| <p>FIDUCIA</p>  | <p>Cos'è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione.</p> <hr/> <p>Descrivi cos'hai detto e fatto in questa situazione.</p> |
| <p>PREOCCUPAZIONE</p>  | <p>Cos'è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione.</p> <hr/> <p>Descrivi cos'hai detto e fatto in questa situazione.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>DISGUSTO</p>  | <p>Cos'è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione.</p> <hr/> <p>Descrivi cos'hai detto e fatto in questa situazione.</p> |
| <p>NOIA</p>  | <p>Cos'è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione.</p> <hr/> <p>Descrivi cos'hai detto e fatto in questa situazione.</p> |
| <p>RABBIA</p>  | <p>Cos'è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione.</p> <hr/> <p>Descrivi cos'hai detto e fatto in questa situazione.</p> |
| <p>ALTRA EMOZIONE</p>  | <p>Cos'è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione.</p> <hr/> <p>Descrivi cos'hai detto e fatto in questa situazione.</p> |

Quando non mi sento bene, cosa faccio per sentirmi meglio



Sono bravo/a a

Ognuno di noi riesce particolarmente bene in qualche attività. Quali sono i tuoi punti di forza? Scrivi le cose in cui riesci particolarmente bene e come usi le tue abilità.

| Sono bravo/a | Come/dove utilizzo queste abilità? |
|--------------|------------------------------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Le abilità che vorrei sviluppare

Pensa alle cose che vorresti imparare e chi potrebbe aiutarti ad impararle e completa la tabella qui sotto. Possono essere cose che vorresti apprendere a scuola o altre importanti abilità che vorresti sviluppare al di fuori della scuola (ad esempio suonare uno strumento musicale, affrontare qualcosa che ti fa paura, ampliare le tue amicizie, ecc.).

| Cose che voglio ancora imparare | Chi potrebbe aiutarmi? |
|---------------------------------|------------------------|
| | |
| | |
| | |
| | |



Imparare ad essere con gli altri

Leggi le affermazioni riportate sotto e per ciascuna di esse scegli la risposta che corrisponde meglio al tuo comportamento abituale.

| | Sì  | Qualche volta  | No  |
|--|---|--|---|
| <i>Per me è facile fare nuove amicizie.</i> | | | |
| <i>Mi piace parlare con un amico o un'amica quando siamo solo noi due.</i> | | | |
| <i>Mi piace parlare con gli amici quando siamo in gruppo.</i> | | | |
| <i>Mi piace far ridere le persone.</i> | | | |

| | Sì  | Qualche volta  | No  |
|--|---|--|---|
| <i>Sono bravo/a ad ascoltare.</i> | | | |
| <i>Ho dei buoni amici.</i> | | | |
| <i>Sto con i miei amici e giochiamo insieme.</i> | | | |
| <i>Gioco spesso da solo/a</i> | | | |
| <i>So come far pace con i miei amici quando litighiamo.</i> | | | |
| <i>So consolare i miei amici quando sono giù di morale.</i> | | | |
| <i>Sono capace di spiegare ai miei amici i sentimenti che provo.</i> | | | |
| <i>Sono in grado di spiegare come si sentono le persone in base a come si comportano e a come parlano.</i> | | | |
| <i>Quando ascolto le persone capisco come si sentono.</i> | | | |
| <i>So come andare d'accordo con le persone.</i> | | | |
| <i>So che le persone della mia classe sono differenti l'una dall'altra.</i> | | | |

Altre domande:

Cosa potrei fare per essere un buon amico?

I miei migliori amici a scuola sono:

Scrivi i loro nomi

Cosa mi piace di loro? Perché mi piacciono?



Imparare ad essere responsabile

I miei impegni e i miei doveri

Leggi le frasi riportate sotto sui tuoi impegni e doveri a scuola e a casa. Per ciascuna domanda scegli la risposta che ti rispecchia di più.

| I miei impegni e i miei doveri | Sono bravo/a a farlo | | |
|---|---|--|---|
| | Sì  | Qualche volta  | No  |
| A scuola / in classe: | | | |
| <i>A scuola sono sempre in orario (per le lezioni o altri eventi).</i> | | | |
| <i>Ho cura di me stesso/a e delle mie cose a scuola.</i> | | | |
| <i>Ho un diario con gli orari delle mie lezioni e delle altre attività scolastiche.</i> | | | |
| <i>So che il mio comportamento può condizionare gli altri (compagni e insegnanti).</i> | | | |

| I miei impegni e i miei doveri | Sono bravo/a a farlo | | |
|--|---|--|---|
| | Sì  | Qualche volta  | No  |
| <i>Cerco di fare i compiti.</i> | | | |
| <i>Ascolto quando gli altri compagni stanno parlando e non li interrompo.</i> | | | |
| A casa: <i>(scrivi altri compiti o impegni che hai a casa, anche non relativi alla scuola)</i> | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

| Commenti degli insegnanti (da completare dopo l'auto-valutazione). |
|---|
| |

| | | | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Studente (indicare nome ed età) | | | | | | | | | | |
| ... | | | | | | | | | | |

Parte 2: Diario di classe

Istruzioni:

Nella tabella seguente, è possibile riportare esperienze o situazioni rilevanti accadute in classe. La descrizione può riguardare un comportamento che ha richiesto l'intervento del docente (per esempio un problema di comportamento) oppure un'attività che ha coinvolto positivamente gli studenti. Questa scheda ha l'obiettivo di tenere traccia e monitorare gli eventi significativi che possono avere un impatto sulla classe.

| Data e ora | Descrizione | Commenti dell'insegnante |
|--------------|-------------|--------------------------|
| Situazione 1 | | |
| Situazione 2 | | |
| ... | | |

Parte 3: Riflessione sulle pratiche degli insegnanti

Questa tabella supporta la riflessione sulle pratiche di insegnamento. Che cosa si può fare nei prossimi mesi per migliorare il proprio metodo di insegnamento e le strategie di valutazione?

| Idee per migliorare le pratiche di insegnamento nei prossimi mesi (progetto e modalità di implementazione) |
|---|
| |

Allegato A4

Scheda di auto-valutazione del lavoro di gruppo per gli alunni

Rispondere alle seguenti domande sul lavoro di gruppo.

| | |
|--|---|
| Nome | |
| Nome del gruppo / nomi dei membri del gruppo | |
| Data | Titolo assegnato all'attività |
| Qual è lo scopo del compito assegnato al gruppo? | |
| Breve descrizione del tuo contributo nel lavoro di gruppo (in cosa è consistito il tuo contributo al lavoro di gruppo?) | |
| Se dovessi ripetere il lavoro, cosa cambieresti? | |
| In che modo potresti aiutare il tuo gruppo a lavorare più efficacemente la prossima volta? | |
| Commento del/della tuo/a insegnante | Valutazione personale |
| | Valutazione da parte dell'insegnante |

Allegato A5

Scheda per descrivere il lavoro di gruppo degli alunni

Rispondi a queste domande sul tuo lavoro in gruppo

Come hai ottenuto le informazioni necessarie per completare il tuo lavoro in gruppo?

Sono stati raggiunti tutti gli obiettivi?

Nel lavoro di gruppo, i partecipanti si sono aiutati reciprocamente per raggiungere gli obiettivi?

Cos'hai imparato lavorando in questo gruppo?

Come potresti usare nella vita di tutti i giorni le abilità, le conoscenze e le intuizioni che hai appreso durante questo lavoro di gruppo?

Istruzioni per gli insegnanti:

- Una volta terminato il lavoro di gruppo, si suggerisce di dare agli studenti il tempo necessario per completare questa scheda a livello individuale.
- Dopo che ogni alunno ha completato la scheda individualmente, gli studenti discutono con un compagno del gruppo rispetto a quello che hanno riportato nella scheda.
- Il docente può chiedere agli studenti di condividere le proprie riflessioni commentandone gli aspetti più significativi.

Allegato A6

Rubrica di valutazione della presentazione in gruppo

È possibile usare la seguente rubrica per la valutazione della presentazione di gruppo degli alunni.

| Criteria | Non sufficiente (1) | Buono (2) | Ottimo (3) |
|---|---|---|--|
| Grado di partecipazione dei membri del gruppo | C'è un membro che prevale sugli altri | I compiti sono distribuiti in modo imparziale | Ogni membro contribuisce in modo significativo |
| Accuratezza della presentazione delle informazioni | Sono presenti molte inesattezze | Sono presenti piccoli errori nella presentazione delle informazioni | Le informazioni sono adeguate e attuali |
| Organizzazione della presentazione | Le informazioni sono presentate in modo discontinuo e disorganizzato | Le informazioni sono presentate in modo casuale | Le informazioni sono presentate in modo organico e coerente |
| Sequenza logica della presentazione | La presentazione è casuale e difficile da seguire | Il flusso della presentazione è a tratti incoerente | La presentazione è logica, coerente e facile da seguire |
| Qualità degli elementi visivi | Gli elementi visivi sono disordinati, confusi e poco visibili | Gli elementi visivi supportano la presentazione ma sono poco incisivi | Gli elementi visivi catturano l'attenzione, sono di impatto e supportano bene la presentazione |
| Qualità dei contenuti della presentazione | Le informazioni sono presentate in modo non lineare e non sono rilevanti | La presentazione è lineare, ma manca di creatività | La presentazione è ricca, coinvolgente, suggestiva |
| Connessione della presentazione con le informazioni date precedentemente in classe | Mancano riferimenti e continuità con le informazioni date precedentemente in classe | Le connessioni con le informazioni date in classe sono imprecise | Le connessioni con le informazioni date in classe sono robuste e chiare |
| Evidenza del concetto principale | Sono presentate diverse idee senza un'idea o concetto principale | Il concetto principale è talvolta spiegato in modo poco chiaro | Il concetto principale guida tutte le informazioni date |
| Coinvolgimento degli ascoltatori | Mentre i presentatori parlano, gli ascoltatori sembrano distratti | Gli ascoltatori sono coinvolti frequentemente | I partecipanti sono attivamente coinvolti nella presentazione |

Commenti:

Allegato A7

Strumento di auto-valutazione delle competenze socio-emotive per gli insegnanti

Pensi alle sue competenze socio-emotive e a come queste influiscono sulle pratiche di insegnamento e sulla relazione con gli alunni. Prenda in considerazione tutte le affermazioni e attribuisca un punteggio in base al suo accordo secondo la seguente scala:

1 = Fortemente in disaccordo. Faccio fatica ad attuare queste pratiche. So di metterne in atto alcune, ma non le trovo necessariamente rilevanti nel mio insegnamento.

2 = In disaccordo. Mostro alcune di queste abilità nella relazione con i miei alunni. Penso che con un po' più di pratica e di supporto potrei migliorare.

3 = D'accordo. Mi sento molto abile in quest'area. Credo di essere un buon esempio per i miei alunni. Metto in atto queste abilità per la maggior parte del tempo a scuola.

4 = Molto d'accordo. Mi sento molto abile in quest'area. Sono capace di usare questa abilità, e la utilizzo sempre a scuola.

| Auto-consapevolezza | | | | |
|---|--------------------------|---------------|-----------|-----------------|
| | Fortemente in disaccordo | In disaccordo | D'accordo | Molto d'accordo |
| So in quali aree/ambiti ho bisogno di migliorare e crescere professionalmente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Sono in grado di attuare efficacemente le pratiche di insegnamento in classe. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Sono generalmente consapevole di come le mie emozioni, le mie credenze culturali e le mie esperienze personali influiscono sulle mie reazioni e sulle pratiche di insegnamento in classe. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Sono consapevole di come le risposte dei miei alunni (positive e negative) condizionino le mie emozioni e il mio comportamento nell'attività di insegnamento. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Sono consapevole di come la mia cultura e le mie esperienze condizionino il mio modo di insegnare. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Auto-regolazione | | | | |
| | Fortemente in disaccordo | In disaccordo | D'accordo | Molto d'accordo |
| Ridefinisco continuamente i miei obiettivi su come migliorare le pratiche di insegnamento con i miei alunni. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | |
|---|---|----------------------------------|------------------|------------------------------------|
| Uso efficacemente diverse strategie per regolare le mie emozioni, ad esempio tecniche di respirazione, quando provo emozioni intense in classe (es. stress, rabbia). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Attraverso un'efficace regolazione delle mie emozioni (es. utilizzando tecniche di riduzione dello stress), mi sento più incisivo/a nel mio insegnamento e nel promuovere un ambiente di apprendimento sereno e libero dai pregiudizi. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Cerco di fornire modelli di comportamento (es. con linee guida chiare, stabilendo dei confini netti) per aiutare gli alunni a regolare le loro emozioni durante la lezione. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Condivido le mie esperienze personali solo quando lo reputo opportuno, e modulandole in base agli alunni. Mantengo l'attenzione su di loro e sulle loro esperienze. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Consapevolezza sociale | | | | |
| | Fortemente in disac- cor- do | In disac- cor- do | D'accordo | Molto d'ac- cor- do |
| Per attuare un insegnamento efficace, di solito cerco di assumere la prospettiva dei miei alunni e presto attenzione alle loro emozioni durante le interazioni in classe. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Cerco di comprendere perché i miei alunni sono o non sono attivamente partecipi in classe e generalmente trovo con successo il modo per incoraggiare il loro coinvolgimento. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Supporto le emozioni positive e rispondo in modo adeguato a quelle negative durante la lezione. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Presto attenzione e valorizzo le somiglianze e le differenze (es. culturali, etniche) tra gli studenti durante le mie lezioni. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Interagisco con i miei alunni tra una lezione e l'altra, in corridoio e nei momenti di transizione. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Rispondo adeguatamente e con rispetto agli alunni che oppongono delle resistenze (per esempio ascoltandoli attentamente, chiedendo loro suggerimenti, identificando il bisogno dietro alla loro opposizione), cercando di avere con loro conversazioni private se necessario. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Lascio un tempo sufficiente per rispondere alle domande, incoraggiando la partecipazione degli alunni che ne richiedono di più. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| Invito gli alunni ad esprimere opinioni diverse, mostrando rispetto per il pensiero divergente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---------------------------------|----------------------|------------------|------------------------|
| Gestione delle relazioni sociali | | | | |
| | Fortemente in disaccordo | In disaccordo | D'accordo | Molto d'accordo |
| Comunico chiaramente le aspettative rispetto al comportamento ed al profitto scolastico e presto attenzione al fatto che siano congruenti ai bisogni e ai punti di forza dei miei alunni. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Sono disponibile ad aiutare i miei alunni ad affrontare i conflitti che sorgono durante le lezioni e riesco a farlo con successo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Uso specifiche strategie di insegnamento per sostenere relazioni significative con i miei alunni e sono generalmente capace di farlo con successo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Uso specifiche strategie di insegnamento per sviluppare le abilità di apprendimento socio-emotivo nei miei alunni e sono generalmente capace di farlo con successo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Ho imparato i nomi di tutti i miei alunni e li uso spesso. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Promuovo il rispetto per la diversità culturale sia all'interno che all'esterno della classe, cercando di fornire modelli di comportamento rispettosi e discutendone apertamente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Cerco di promuovere il lavoro cooperativo in classe. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Decision making responsabile | | | | |
| | Fortemente in disaccordo | In disaccordo | D'accordo | Molto d'accordo |
| Sono in grado di usare diverse forme di valutazione, equilibrandole in funzione dei bisogni e del comportamento dell'intera classe, mentre utilizzo differenti strategie di insegnamento. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Coinvolgo regolarmente i miei alunni e collaboro con i colleghi per affrontare i problemi che sorgono in classe. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Sono concentrato/a e costante nell'utilizzo delle strategie di insegnamento che reputo efficaci. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| Quando conduco le lezioni, calibro i bisogni emotivi degli studenti con i loro bisogni di apprendimento scolastico. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Durante i dibattiti in classe, ascolto e comprendo le preoccupazioni degli alunni, offro degli esempi di strategie per risolvere i problemi, rispondo positivamente e chiedo di dare suggerimenti costruttivi. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Criteria per la codifica delle risposte

Nel riquadro sottostante occorre riportare la somma dei punteggi assegnati suddivisi per ciascuna delle competenze socio-emotive. Per ottenere il punteggio finale, occorre calcolare la somma dei punteggi per ogni area di competenza.

| Competenze socio-emotive | Punteggio | Punteggio medio |
|--|-----------|-----------------|
| 1. Auto-consapevolezza |/20 | |
| 2. Auto-regolazione |/20 | |
| 3. Consapevolezza sociale |/32 | |
| 4. Gestione delle relazioni sociali |/28 | |
| 5. <i>Decision making</i> responsabile |/20 | |

Riflessione sui punteggi ottenuti

- In quale area ha ottenuto il punteggio più alto?
- In quale area ha ottenuto il punteggio più basso?
- Come si potrebbero spiegare i punteggi ottenuti? Quali abilità hanno inciso maggiormente sui suoi punteggi?
- Quali esperienze professionali potrebbero aiutarla ad incrementare le abilità in cui ha ottenuto il punteggio più basso?

Allegato A8

Scheda di valutazione delle strategie per una classe orientata alle relazioni

Questa scheda riassume le strategie educative che possono ottimizzare l'insegnamento, supportare lo sviluppo delle competenze socio-emotive e creare un contesto di apprendimento centrato sulla relazione in classe.

Nell'impostare l'ambiente fisico in classe:

- Organizzo l'aula in modo che permetta ad ogni studente di sentirsi protagonista.
- Organizzo le sedie in modo che gli studenti possano vedersi l'uno con l'altro.
- Preparo tutti i materiali in anticipo affinché siano a disposizione degli studenti.
- Saluto gli studenti quando entrano in classe, al fine di creare un ambiente accogliente.
- Creo supporti visivi affinché ogni studente possa leggere e capire facilmente.
- Presento un'idea per volta quando introduco un nuovo argomento.

Nella creazione di un ambiente relazionale di apprendimento:

- Preparo il contenuto delle lezioni e definisco i tempi in anticipo.
- Imparo i nomi degli studenti e li uso spesso.
- Assumo una postura aperta e recettiva quando mi relaziono con i miei studenti.
- Stabilisco con i miei studenti accordi e regole di base condivise.
- Applico costantemente le regole con l'aiuto degli studenti.
- Rappresento un modello da cui gli studenti possono imparare per i comportamenti di rispetto, cura, auto-controllo e le capacità decisionali.
- Il mio linguaggio corporeo e le mie parole trasmettono energia, entusiasmo e interesse.
- Utilizzo un segnale di silenzio efficace per portare l'attenzione verso di me durante i lavori di gruppo.
- Mi concentro sulle qualità positive di tutti gli studenti ed elogo i loro sforzi.

Imposto le attività in modo che si adattino alle capacità degli studenti.

Presto attenzione alle reazioni degli studenti, ai loro bisogni di chiarimento e di cambiamento di attività, e affronto immediatamente le loro necessità.

All'inizio della lezione:

Mi accerto che gli studenti siano pronti ad imparare ed abbiano messo da parte il lavoro non pertinente.

Scrivo gli obiettivi della lezione sulla lavagna in modo da focalizzare l'attenzione degli studenti.

Faccio domande aperte per scoprire che cosa gli studenti già sanno.

Utilizzo molteplici metodologie per stimolare l'attenzione degli studenti e facilitare la loro partecipazione.

Utilizzo la domanda "Che cosa ne pensi?" piuttosto che "Perché?" per stimolare il pensiero divergente.

Invito in modo rassicurante gli studenti a partecipare, prima ponendo una domanda al gruppo e poi incoraggiando i volontari a rispondere.

Utilizzo il "tempo di attesa" prima di chiedere agli studenti di rispondere, affinché tutti abbiano la possibilità di pensare ad una risposta autentica.

Quando introduco nuovi concetti ed abilità:

Presento le nuove abilità ed informazioni e le connetto alle risposte degli studenti.

Do istruzioni chiare ed esemplifico i passaggi di quello che spiego.

Commento tutte le risposte date dagli studenti con rispetto, mostrando apertura verso i pensieri alternativi (es. dicendo "Okay", "Bene", "Grazie").

Condivido di volta in volta le mie esperienze personali per fornire un modello ed incoraggiare gli studenti ad aprirsi in modo appropriato ed autentico.

Permetto agli studenti di prendersi del tempo per rispondere, in modo da rispettare diversi stili di apprendimento.

Quando preparo i miei studenti a mettere in pratica le nuove abilità e conoscenze:

Esplicito lo scopo della lezione e quali abilità gli studenti impareranno.

Rassicuro gli studenti sul fatto che potrebbero fare errori nella fase iniziale in cui devono mettere in pratica una nuova abilità.

- Fornisco degli esempi prima di chiedere agli studenti di mettere in pratica le nuove abilità e conoscenze.
- Preparo accuratamente il contesto e le situazioni in cui gli studenti possono mostrare l'apprendimento della nuova abilità.
- Fornisco un commento puntuale, supportivo e chiaro immediatamente dopo l'applicazione pratica da parte degli studenti.
- Formulo domande al termine della lezione per aiutare gli studenti a riflettere sul proprio apprendimento ed immaginare in che modo possono utilizzare nella vita ciò che hanno imparato.
- Assegno agli studenti compiti che siano coerenti al fine di mettere in pratica le nuove abilità e conoscenze.
- Controllo regolarmente l'apprendimento dei miei alunni.

Nel gestire la disciplina:

- Incoraggio gli studenti a trovare soluzioni costruttive.
- Faccio sempre rispettare le regole e gli accordi presi.
- Gestisco i problemi con discrezione, trattando gli studenti con rispetto ed imparzialità.
- Condivido con gli studenti le mie reazioni ai comportamenti inappropriati e spiego perché tali comportamenti non sono adeguati.
- Al di fuori della mia lezione, parlo con gli studenti che continuano a non rispettare le regole e gli accordi.

Allegato A9

Scheda di pianificazione delle pratiche di apprendimento socio-emotivo per gli insegnanti

Sezione A: Annotazioni individuali degli insegnanti



Insegnante:

Scuola:

Materia:

Classe:

Anno scolastico:

Obiettivi da raggiungere:

- 1) Creare un ambiente di apprendimento positivo;
- 2) Implementare le metodologie di insegnamento a supporto dell'apprendimento socio-emotivo;
- 3) Monitorare i progressi degli studenti utilizzando gli strumenti di valutazione dell'apprendimento socio-emotivo.

PIANIFICAZIONE (da compilare prima dell'attività)

Ho intenzione di usare le seguenti metodologie e strategie:

AZIONE (da compilare regolarmente):

Attività: metodi e strumenti per garantire un ambiente scolastico sicuro ed incoraggiante, strumenti di valutazione, ecc.

Che cosa sto facendo in modo differente?

Quale strategia/metodo/strumento sto utilizzando per la prima volta?

OSSERVAZIONE (da compilare regolarmente e alla fine dell'attività)

Cambiamenti che ho osservato nel mio lavoro, dopo aver messo in atto nuove strategie:

Cambiamenti che ho osservato negli studenti, dopo aver messo in atto nuove strategie:

VALUTAZIONE (da compilare alla fine dell'attività)

Che cosa sono riuscito/a a fare bene in questo periodo? Che cosa ho imparato?

Qual è stata la mia sfida più grande?

Sezione B: Annotazioni per il gruppo di insegnanti



Insegnante:

Scuola:

Materia:

Classe:

Anno scolastico:

Data dell'incontro con i docenti:

Obiettivi da raggiungere:

- 1) Creare un ambiente di apprendimento positivo;
- 2) Implementare le metodologie di insegnamento a supporto dell'apprendimento socio-emotivo;
- 3) Monitorare i progressi degli studenti utilizzando gli strumenti di valutazione dell'apprendimento socio-emotivo.

PIANIFICAZIONE (da compilare prima dell'attività)

Utilizzare il sondaggio sull'opinione degli studenti (vedi allegato A10) per controllare la situazione iniziale.

Abbiamo intenzione di utilizzare i seguenti metodi e strategie (Quali? Perché?):

AZIONE (da compilare regolarmente):

Attività: metodi e strumenti per garantire un ambiente scolastico sicuro ed incoraggiante, strumenti di valutazione, ecc.

OSSERVAZIONE (da compilare regolarmente con i colleghi):

Cambiamenti che abbiamo osservato nel nostro lavoro, dopo aver messo in atto nuove strategie:

Cambiamenti che abbiamo osservato negli studenti, dopo aver messo in atto nuove strategie:

VALUTAZIONE (da compilare alla fine dell'attività)

Che cosa siamo riusciti a fare bene in questo periodo? Che cosa abbiamo imparato? Che cosa abbiamo scoperto di nuovo?

Quali sono state le nostre sfide più grandi?

Allegato A10

La tua opinione conta Sondaggio sull'opinione degli studenti

Leggi attentamente le seguenti domande e scegli o scrivi le risposte con sincerità.

Ti senti bene durante le lezioni?

SI', mi sento bene.

NO, non mi sento bene.

Dipende dalla lezione.

Che cosa influisce di più sul tuo umore? Scrivi sia gli aspetti positivi che negativi.

Pensi che l'insegnante possa avere un effetto sul tuo umore in classe?

SI'

NO

Se SI', per favore spiega in che modo può avere un effetto sul tuo umore:

Riesci a parlare davanti alla classe ed esprimere la tua opinione?

SI'

NO

Dipende

Partecipi attivamente alle lezioni?

- No
- Ascolto soltanto
- Ascolto e ragiono sugli argomenti trattati a lezione
- Ascolto, ragiono ed esprimo la mia opinione

Che cosa ti motiva di più a lezione? Ordina le affermazioni in base a quanto sono importanti per te, scrivendo i numeri da 1 (per la cosa che secondo te è più importante a lezione) a 8 (la cosa che secondo te è meno importante a lezione).

- Argomento
- Lavoro di gruppo con i compagni di classe
- Metodo e modo di insegnare del docente
- Spiegazione dell'insegnante
- Lezione attiva e coinvolgente con l'uso di tecnologie (es. Materiale audio-visivo, computer), esperimenti, attività pratiche, ecc.
- Atteggiamento dell'insegnante
- Voti
- Altro (Per favore, scrivi le tue idee):
-
-

Gli insegnanti ti ringraziano per le risposte sincere e la cooperazione.

Allegato A11

Strumento di auto-valutazione delle competenze socio-emotive per il dirigente scolastico

Il Dirigente scolastico ha un ruolo chiave nell'introdurre il concetto di apprendimento socio-emotivo all'interno della scuola. Nel momento in cui è informato sull'apprendimento socio-emotivo e sui suoi benefici, sarà in grado di comunicarne l'importanza all'intera comunità scolastica. Inoltre, un dirigente che dà valore all'apprendimento socio-emotivo valorizzerà anche le risorse che ne supportano lo sviluppo, sia negli insegnanti che negli studenti. Per raggiungere questi obiettivi può essere utile effettuare un'auto-valutazione, in modo da sviluppare una maggiore consapevolezza delle proprie abilità.

Questo strumento è stato pensato per riflettere su se stessi, senza dare alcun tipo di valutazione. Ogni dirigente può utilizzarlo per identificare i propri punti di forza e per pensare a come le proprie abilità possono essere utilizzate nelle interazioni con gli altri. Il questionario, inoltre, offre spunti di riflessione sulle strategie per promuovere lo sviluppo delle competenze socio-emotive su cui ci si sente carenti.

Le idee che emergono da questa riflessione personale possono essere utilizzate in modo efficace ponendosi degli obiettivi di apprendimento socio-emotivo. Tali obiettivi possono essere aggiornati con il tempo sulla base dei progressi fatti.

Come utilizzare questo strumento:

1. Legga con attenzione ogni affermazione e pensi a situazioni specifiche in cui ha utilizzato l'abilità descritta, poi indichi la frequenza che meglio la descrive (raramente, qualche volta, spesso). Se un'affermazione non è applicabile, tiri una riga sopra le tre caselle.

2. Provi ad individuare degli "schemi" rispetto ai suoi punti di forza e alle sfide che sta incontrando, in modo da guidare il processo di apprendimento socio-emotivo. Queste informazioni rimarranno a lei, quindi risponda onestamente senza giudicare se stesso/a come "bravo/a" o "non abbastanza bravo/a".

3. Dopo aver completato la riflessione, agisca nel seguente modo:

a) Rifletta sui risultati per trarre conclusioni sui suoi progressi.

Rispetto alle affermazioni segnate come "spesso", che sono indicatori dei suoi punti di forza:

- Come influiscono sulle sue interazioni con gli studenti e con i colleghi?
- A quali competenze socio-emotive fanno riferimento?
- Secondo lei, quali tra queste abilità la aiuteranno a guidare l'apprendimento socio-emotivo a scuola?
- Di quali abilità si sente più orgoglioso/a?

Rispetto alle affermazioni segnate come "raramente", che sono indicatori delle sue sfide attuali:

- Se queste abilità fossero potenziate, in che modo le sue interazioni con studenti e colleghi ne trarrebbero beneficio?
- A quali competenze socio-emotive fanno riferimento?
- Selezioni una o due aree che, secondo lei, la aiuterebbero a promuovere l'apprendimento socio-emotivo a scuola.
- Sviluppi una strategia per mettere in pratica il nuovo comportamento o lo tenga come punto su cui lavorare.

Rispetto a tutte le risposte date, c'è qualcosa che l'ha sorpreso/a? Ha avuto conferma di qualcosa che già sapeva di se stesso/a?

b) Elenchi i modi in cui i suoi punti di forza possono essere un modello per gli altri.

c) Elenchi i modi in cui può migliorare alcune abilità che al momento rappresentano per lei una sfida.

| AUTO-CONSAPEVOLEZZA | Rara- mente | Qualche volta | Spesso |
|--|------------------------|--------------------------|---------------|
| Sono capace di identificare, riconoscere e dare un nome alle emozioni che sto provando. | | | |
| Riconosco che c'è una relazione tra le emozioni che provo e le mie reazioni verso le persone e le situazioni. | | | |
| Conosco i miei punti di forza e i miei limiti e sono realista rispetto ad essi. | | | |
| So in che modo i miei bisogni, errori e valori hanno un effetto sulle decisioni che prendo. | | | |
| FIDUCIA IN SE STESSI | | | |
| Credo di avere ciò che serve per avere successo e guidare gli altri in modo efficace. | | | |
| Ho fiducia nel fatto che posso gestire qualunque cosa nel momento in cui sono calmo/a, sicuro/a di me e rilassato/a. | | | |
| Accetto volentieri i compiti difficili. | | | |
| OTTIMISMO | | | |
| Credo che molte esperienze mi aiutino ad imparare e crescere. | | | |
| Riesco a vedere il positivo anche nelle situazioni negative. | | | |
| AUTO-REGOLAZIONE | Rara- mente | Qualche volta | Spesso |
| AUTO-CONTROLLO | | | |
| Trovo dei modi per gestire le mie emozioni ed incanalarle senza fare del male a nessuno. | | | |
| Quando sono sotto stress o in situazioni critiche, riesco a rimanere calmo/a, lucido/a e imperturbabile. | | | |
| STABILIRE E RAGGIUNGERE GLI OBIETTIVI | | | |
| Ho alte aspettative che mi motivano a migliorare le mie prestazioni e quelle delle persone con cui lavoro a scuola. | | | |
| Tendo ad essere pragmatico/a, stabilisco obiettivi quantificabili, stimolanti e raggiungibili. | | | |

| | | | |
|--|------------------------|--------------------------|---------------|
| ADATTABILITA' | | | |
| Accetto le nuove sfide e sono disposto/a a cambiare. | | | |
| Cambio il mio pensiero in base alle nuove informazioni e ai nuovi fatti. | | | |
| ABILITA' ORGANIZZATIVE | | | |
| Riesco a destreggiarmi tra varie richieste senza perdere la concentrazione o l'energia. | | | |
| Riesco a bilanciare la mia vita lavorativa con quella privata. | | | |
| INTRAPRENDENZA | | | |
| Creo e colgo le opportunità piuttosto che aspettare che si materializzino. | | | |
| CONSAPEVOLEZZA SOCIALE | Rara- mente | Qualche volta | Spesso |
| EMPATIA | | | |
| Ascolto attivamente le persone, riuscendo a cogliere le loro prospettive ed emozioni sia dagli indizi verbali che non verbali. | | | |
| RISPETTO PER GLI ALTRI | | | |
| Credo che, in generale, le persone stiano facendo del loro meglio, e mi aspetto il meglio da loro. | | | |
| APPREZZAMENTO DELLA DIVERSITA' | | | |
| Nella mia scuola apprezzo le persone appartenenti a diversi contesti e culture, simpatizzo con loro e utilizzo pratiche di inclusione per garantire che tutte le voci siano rappresentate. | | | |
| CONSAPEVOLEZZA ORGANIZZATIVA | | | |
| Nelle situazioni organizzative sono abile nell'identificare le reti sociali essenziali. | | | |
| Comprendo quali forze organizzative sono in gioco, i valori guida e le regole non dette che operano tra le persone. | | | |
| Promuovo un ambiente sicuro e accogliente da un punto di vista emotivo per il personale, gli studenti, le famiglie e i membri della comunità scolastica. | | | |
| CAPACITA' RELAZIONALI | Rara- mente | Qualche volta | Spesso |
| COMUNICAZIONE | | | |

| | | | |
|--|------------------|----------------------|---------------|
| Sono onesto/a e autentico/a con gli altri relativamente ai miei valori, convinzioni, obiettivi e principi guida. | | | |
| Comunico con il personale, gli studenti, i genitori e i membri della comunità scolastica e incoraggio il dialogo. | | | |
| Sono capace di esporre le idee per me importanti in modo che coinvolgano gli altri. | | | |
| COSTRUIRE RELAZIONI | | | |
| Ho un interesse genuino a coltivare la crescita delle persone e sviluppare le loro abilità socio-emotive. | | | |
| Sono capace di ammettere apertamente a me stesso e agli altri i miei errori e difetti. | | | |
| Cerco di capire la prospettiva e le esperienze degli altri prima di dare suggerimenti. | | | |
| Fornisco commenti tempestivi e costruttivi. | | | |
| GESTIONE DEL CONFLITTO | | | |
| Mi sento a mio agio nell'affrontare i conflitti, ascoltare i sentimenti di tutte le parti coinvolte e aiutarle a comprendere le diverse prospettive. | | | |
| Sono capace di supportare coloro che sono in conflitto per trovare una soluzione comune. | | | |
| LAVORO DI GRUPPO E COLLABORAZIONE | | | |
| Sono efficace a lavorare in gruppo, collaborare e creare un'atmosfera collegiale che ispiri tutti. | | | |
| Costruisco relazioni con i membri di diversi gruppi. | | | |
| Coinvolgo tutte le parti interessate nelle decisioni per essere sicuro/a di compiere scelte adeguate. | | | |
| Nel mio ruolo direttivo e nei miei comportamenti, cerco di essere modello per il personale, gli studenti e la comunità scolastica. | | | |
| PRENDERE DECISIONI RESPONSABILI | Raramente | Qualche volta | Spesso |
| IDENTIFICAZIONE DEL PROBLEMA E ANALISI DELLA SITUAZIONE | | | |
| Sono in grado di identificare il nucleo del problema e le possibili soluzioni. | | | |
| Riconosco il bisogno di cambiare e di incoraggiare nuove idee nella mia scuola. | | | |
| Prima di avviare una nuova iniziativa, analizzo i bisogni e coinvolgo il personale scolastico nell'identificazione dei problemi. | | | |

RISOLUZIONE DEI PROBLEMI

Di fronte ai problemi principali, coinvolgo gli altri per ipotizzare molteplici soluzioni e predire le conseguenze derivanti da ogni soluzione.

Trovo modi pratici e rispettosi per superare gli ostacoli, anche quando ciò comporta prendere decisioni che potrebbero non essere popolari.

VALUTAZIONE E RIFLESSIONE

Uso diverse misure per valutare i traguardi raggiunti in ambito sociale, emotivo e scolastico.

Creo opportunità di riflessione individuale e di gruppo sui progressi fatti e sul processo utilizzato per raggiungere gli obiettivi.

RESPONSABILITA' PERSONALE, MORALE ED ETICA

Tratto le persone nel modo in cui vorrei essere trattato/a.

Incoraggio gli studenti, i docenti e tutto il personale scolastico a partecipare ad attività extra-scolastiche.

Allegato A12

Questionario sul clima scolastico

Il presente questionario è volto ad indagare le relazioni sociali a scuola e il clima scolastico. Richiede di rispondere in modo sincero a tutte le domande che riguardano il proprio ruolo e le esperienze a scuola. Al termine, il questionario invita a riflettere sui risultati utilizzando l'apposita tabella dei punteggi. Le risposte date rimarranno anonime.

Qual è il tuo/Suo ruolo a scuola?

| | Spuntare la risposta |
|--|-----------------------|
| 1. Studente | <input type="radio"/> |
| 2. Docente | <input type="radio"/> |
| 3. Altro personale educativo (es. psicologo/a, educatore, logopedista, ecc.) | <input type="radio"/> |
| 4. Personale amministrativo | <input type="radio"/> |
| 5. Personale di supporto (es. bidello, autista del bus, ecc.) | <input type="radio"/> |
| 6. Genitore / Membro della famiglia | <input type="radio"/> |

Rispondere alle seguenti domande in base al proprio ruolo:

| | | | |
|----------------------------------|---|--|--|
| Studente | Che classe frequenti? | | |
| Docente | Da quanti anni lavora in questa scuola? | Classi con cui lavora: | Ha partecipato a qualche seminario sull'apprendimento socio-emotivo? |
| Altro personale educativo | Da quanti anni lavora in questa scuola? | Qual è il suo ruolo specifico? | Ha partecipato a qualche seminario sull'apprendimento socio-emotivo? |
| Personale amministrativo | Da quanti anni lavora in questa scuola? | Ha partecipato a qualche seminario sull'apprendimento socio-emotivo? | |



| | | | |
|---|---|--|--|
| Personale di supporto | Da quanti anni lavora in questa scuola? | Quali sono le sue mansioni principali? | Ha partecipato a qualche seminario sull'apprendimento socio-emotivo? |
| Genitore / Membro della famiglia | Relazione con lo studente: | Classe frequentata dallo studente: | Ha partecipato a qualche seminario sull'apprendimento socio-emotivo? |

Questa sezione richiede di valutare le seguenti affermazioni, relative a se stessi e alla scuola, in base al proprio grado di accordo su una scala da 1 ("per niente d'accordo") a 4 ("molto d'accordo"); indicare 0 se non si è mai pensato a quell'affermazione.

| No. | Affermazione | Quanto sono d'accordo con ogni affermazione? | | | | |
|-----|---|--|------------------------|--------------------|-----------------|-----------------------|
| | | Per niente d'accordo | In parte in disaccordo | In parte d'accordo | Molto d'accordo | Non ci ho mai pensato |
| 1. | Mi piace la mia scuola. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 2. | Quando affronto problemi difficili, confido nelle mie abilità. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 3. | La mia opinione conta nella mia scuola. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 4. | Conosco le ragioni delle mie emozioni negative. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 5. | So come controllare le mie emozioni negative. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 6. | So regolare le mie emozioni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 7. | Gli studenti ascoltano gli insegnanti e svolgono i compiti assegnati. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 8. | In classe alcuni studenti disturbano, impedendo agli altri di partecipare alle lezioni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 9. | Gli studenti della mia scuola si comportano bene anche quando gli adulti non li vedono. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 10. | Le regole della scuola sono chiare. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 11. | Gli studenti seguono le regole a scuola. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 12. | Gli insegnanti cominciano le lezioni in orario. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |

| | | | | | | |
|------------|---|---|---|---|---|---|
| 13. | Riesco a lavorare con persone che hanno opinioni diverse dalle mie. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 14. | Mi dispiace quando a qualcuno viene fatto del male. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 15. | Cerco di capire che cosa pensano e sentono le altre persone. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 16. | Gli insegnanti credono che ogni studente possa compiere progressi nell'apprendimento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 17. | A scuola gli studenti si prendono cura l'uno dell'altro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 18. | A scuola gli adulti si prendono cura l'uno dell'altro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 19. | Ricevo sempre aiuto da qualcuno a scuola quando lo chiedo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 20. | A scuola ci salutiamo sempre tutti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 21. | A volte ho difficoltà ad andare d'accordo con gli altri. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 22. | Se ho un problema, c'è sempre qualcuno a scuola con cui posso parlarne. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 23. | Ridiamo spesso a scuola. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 24. | Nella mia famiglia andiamo tutti d'accordo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 25. | A scuola ci sono molte attività di dopo-scuola dove gli studenti possono fare qualcosa insieme. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 26. | Non esprimo le mie idee perché so che nessuno le sosterrà. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 27. | Me la cavo bene a risolvere i conflitti in modo pacifico. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 28. | Gli insegnanti trattano gli studenti in modo imparziale. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 29. | Gli studenti non mi hanno mai offeso/a. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 30. | Gli insegnanti non mi hanno mai offeso/a. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 31. | I miei genitori non mi hanno mai offeso/a. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 32. | Tutti gli studenti della mia scuola sono amichevoli. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |

| | | | | | | |
|------------|---|---|---|---|---|---|
| 33. | Gli adulti a scuola sono amichevoli. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 34. | Penso che alle altre persone piaccia lavorare con me. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 35. | La nostra scuola aderisce a varie iniziative e progetti extra-scolastici a cui partecipano tanti insegnanti e studenti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 36. | Mi piacerebbe che a scuola tutti si trattassero l'un l'altro con più rispetto. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 37. | Mi sento sicuro/a a scuola. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 38. | Quando qualcuno mi offende riesco a difendermi senza fare del male a nessuno. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 39. | Se gli studenti dicono all'insegnante che qualcuno sta facendo il bullo, lui/lei sicuramente risolverà il problema. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 40. | Le regole valgono per tutti gli studenti della scuola. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 41. | Se gli studenti si comportano male, gli adulti provano a capire le ragioni di questa condotta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 42. | Posso realizzare qualunque idea nella mia scuola. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 43. | I genitori degli studenti vengono a scuola e partecipano agli eventi scolastici. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 44. | I successi e i risultati raggiunti da tutti gli studenti vengono resi noti ed apprezzati. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 45. | I successi e i risultati raggiunti da tutti gli insegnanti vengono resi noti ed apprezzati. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 46. | Di solito la mia giornata a scuola passa serenamente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 47. | Nella mia scuola mi succedono più cose belle che brutte. | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |

Tabella dei punteggi

La seguente tabella dei punteggi invita a riflettere sui risultati ottenuti in funzione delle scale e delle rispettive affermazioni.

Per ottenere un punteggio per ogni scala, occorre sommare il numero corrispondente al proprio grado di accordo per ogni affermazione. Nella tabella sottostante sono indicate le affermazioni corrispondenti ad ogni scala.



| Scale | Affermazioni |
|------------------------|------------------------------------|
| Soddisfazione | 1 42 44 45 46 47 |
| Auto-consapevolezza | 2 4 34 |
| Abilità relazionali | 3 21(-) 22 23 24 25 28 32 33 36(-) |
| Cercare e dare aiuto | 16 19 35 39 41 |
| Auto-regolazione | 5 6 9 38 |
| Rispetto delle regole | 7 8(-) 10 11 12 20 40 |
| Consapevolezza sociale | 13 14 15 17 18 43 |
| Sicurezza | 26(-) 27 29 30 31 37 |

• **NOTA:** Il segno ‘ – ‘ indica che il valore (grado d’accordo) dato a quell’affermazione va invertito. Significa che prima di calcolare la somma delle scale “Abilità relazionali”, “Rispetto delle regole” e “Sicurezza”, i valori dati alle affermazioni 21, 36, 8 e 26 vanno invertiti in questo modo: 1 diventa 4, 2 diventa 3, 3 diventa 2, 4 diventa 1.

Allegato B1

Gli Standard dell'Apprendimento Socio-emotivo

Classe 4[^] - Scuola primaria

| OBIETTIVI | CRITERI DI APPRENDIMENTO | PARAMETRI |
|--|---|---|
| 1. Sviluppare l'auto-consapevolezza e le abilità di auto-regolazione per avere successo a scuola e nella vita. | 1.1 Identificare e gestire le proprie emozioni e i propri comportamenti. | <ul style="list-style-type: none">• Descrivere un'ampia gamma di emozioni e le situazioni che le causano.• Descrivere e dimostrare come esprimere le emozioni in modi socialmente accettabili. |
| | 1.2 Riconoscere le qualità personali e i supporti esterni. | <ul style="list-style-type: none">• Descrivere le capacità personali e gli interessi che si vogliono sviluppare.• Spiegare come i membri della famiglia, il personale scolastico e i membri della comunità possono promuovere il successo scolastico e i comportamenti responsabili. |
| | 1.3 Dimostrare abilità legate al raggiungimento di obiettivi personali e scolastici. | <ul style="list-style-type: none">• Descrivere i passi necessari per stabilire un obiettivo e raggiungerlo.• Monitorare i progressi per raggiungere un obiettivo personale a breve termine. |
| 2. Usare le abilità interpersonali e la consapevolezza sociale per creare e mantenere relazioni positive con gli altri. | 2.1 Riconoscere le emozioni e le prospettive altrui. | <ul style="list-style-type: none">• Identificare i segnali verbali, fisici e situazionali che suggeriscono come si potrebbero sentire gli altri.• Descrivere le emozioni e le prospettive altrui. |
| | 2.2 Riconoscere le somiglianze e le differenze sia individuali che di gruppo. | <ul style="list-style-type: none">• Identificare le differenze tra diversi gruppi sociali e culturali.• Dimostrare come lavorare efficacemente con coloro che sono percepiti come diversi da se stessi. |
| | 2.3 Usare capacità comunicative e sociali per interagire efficacemente con gli altri. | <ul style="list-style-type: none">• Descrivere i modi per creare e mantenere le amicizie.• Analizzare i modi per lavorare efficacemente in gruppo. |
| | 2.4 Prevenire, gestire e risolvere i conflitti interpersonali in modo costruttivo. | <ul style="list-style-type: none">• Descrivere le cause e le conseguenze dei conflitti.• Utilizzare approcci costruttivi per risolvere i conflitti. |
| 3. Dimostrare capacità decisionali e assumere comportamenti responsabili nei contesti personali, scolastici e sociali. | 3.1 Considerare gli aspetti etici e sociali e la sicurezza personale altrui quando si prendono decisioni. | <ul style="list-style-type: none">• Dimostrare la capacità di rispettare i diritti propri e altrui.• Dimostrare di sapere come le norme sociali influenzano le decisioni e i comportamenti. |
| | 3.2 Prendere decisioni per affrontare in modo responsabile le situazioni quotidiane scolastiche e sociali. | <ul style="list-style-type: none">• Identificare e seguire i passi necessari per prendere decisioni in modo sistematico.• Generare soluzioni alternative e valutare le loro conseguenze in un'ampia varietà di situazioni scolastiche e sociali. |
| | 3.3 Contribuire al benessere della propria scuola e della propria comunità. | <ul style="list-style-type: none">• Identificare e assumere ruoli che contribuiscano al benessere della comunità scolastica.• Identificare e assumere ruoli che contribuiscono al benessere della propria comunità locale. |

| CRITERI DI APPRENDIMENTO | LIVELLI | COMPORAMENTI |
|---|-------------------|--|
| 1.1 Identificare e gestire le proprie emozioni e i propri comportamenti. | Base | <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificare la varietà di emozioni provate. 2. Descrivere le situazioni che innescano varie emozioni (es. ascoltare la musica, parlare con un amico o un'amica, fare una verifica o essere interrogato/a, essere sgridato/a). 3. Riconoscere i cambiamenti nell'umore e quali fattori li determinano. 4. Rappresentare varie emozioni (es. in un poster, in un disegno, o simulandole). 5. Distinguere i diversi livelli di intensità di un'emozione. 6. Dimostrare come affrontare le emozioni a valenza negativa (es. tristezza, rabbia, delusione). 7. Esercitarsi a respirare profondamente per calmarsi. |
| | Intermedio | <ol style="list-style-type: none"> 1. Elencare le strategie utili a gestire i conflitti. 2. Spiegare perché i personaggi delle storie si sentono in un certo modo. 3. Distinguere le emozioni che potresti provare in diverse situazioni. 4. Usare frasi in prima persona per esprimere diverse emozioni. 5. Registrare le variazioni delle proprie emozioni durante la giornata (es. prima e dopo le lezioni, pausa pranzo, ecc.) 6. Dimostrare di sapere in che modo il proprio comportamento influisce sugli altri. 7. Mettere in pratica diverse strategie per gestire le situazioni stressanti. |
| | Avanzato | <ol style="list-style-type: none"> 1. Descrivere le risposte fisiche tipiche di diverse emozioni. 2. Descrivere le emozioni connesse alle esperienze personali. 3. Provare ad esprimere sentimenti positivi verso gli altri. 4. Valutare i modi di affrontare le situazioni stressanti (es. essere esclusi, perdere, essere rifiutati, essere presi in giro). 5. Mostrare le emozioni in diversi contesti durante i giochi di ruolo. 6. Esercitarsi a gestire situazioni in cui si è sotto pressione (es. fare una verifica, essere interrogato/a, partecipare ad un'attività competitiva, ecc.). |
| 1.2 Riconoscere le qualità personali e i supporti esterni. | Base | <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificare i membri della comunità che possono essere d'aiuto in caso di bisogno (es. parroco, membro della famiglia allargata, vicino di casa). 2. Descrivere le qualità personali degli studenti che hanno successo a scuola (es. perseveranza, responsabilità, attenzione al compito, ecc.). 3. Mostrare come l'esercizio migliora le prestazioni. 4. Analizzare le qualità positive di chi rappresenta un modello. 5. Analizzare che cosa, a scuola, rappresenta una sfida per se stessi. 6. Fare un disegno di un'attività che alla propria famiglia piace fare insieme. 7. Dimostrare come chiedere aiuto in caso di bisogno. |
| | Intermedio | <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificare che cosa piacerebbe saper fare meglio. 2. Descrivere in che modo si dà un contributo alla comunità scolastica. 3. Descrivere in che modo si dà una mano a casa. 4. Elencare i modi in cui le famiglie possono dare supporto agli studenti a scuola. 5. Descrivere come i compagni possono supportarsi a vicenda a scuola. 6. Quantificare i progressi fatti per raggiungere un obiettivo personale. |
| | Avanzato | <ol style="list-style-type: none"> 1. Descrivere un periodo e una situazione in cui si ha avuto bisogno di aiuto. 2. Identificare gli adulti affidabili ai quali si può chiedere aiuto in diverse situazioni. 3. Descrivere come si potrebbe migliorare un'abilità importante. 4. Spiegare in che modo i propri modelli adulti influiscono sulle proprie aspirazioni per il futuro. 5. Mettere in pratica strategie che supportino i compagni a scuola. 6. Mostrare abilità di leadership all'interno della comunità scolastica (es. rappresentante di classe o d'Istituto, tutor dei nuovi studenti). |

| | | |
|---|-------------------|--|
| 1.3 Dimostrare abilità legate al raggiungimento di obiettivi personali e scolastici. | Base | <ol style="list-style-type: none"> 1. Riconoscere come le distrazioni possono interferire con il raggiungimento di un obiettivo. 2. Riconoscere che gli obiettivi attuali si basano sul raggiungimento degli obiettivi passati. 3. Descrivere i passi fatti per raggiungere un obiettivo. 4. Distinguere gli obiettivi a breve e lungo termine. 5. Monitorare i progressi fatti per il raggiungimento di un obiettivo personale o scolastico. 6. Dimostrare come si affrontano le emozioni a valenza negativa (es. tristezza, rabbia, delusione). |
| | Intermedio | <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificare in che modo gli ostacoli sono stati superati per raggiungere un obiettivo (es. esempi ricavati dai libri di lettere, esperienze personali, ecc.). 2. Riconoscere come le situazioni e le persone abbiano contribuito al raggiungimento dei propri obiettivi. 3. Identificare i passi necessari per eseguire un compito di routine (es. completare i compiti di scuola, organizzare gli spazi e i materiali personali, studiare per una verifica o un'interrogazione). 4. Identificare i fattori che non è stato possibile cambiare e che hanno impedito di raggiungere un obiettivo. 5. Valutare che cosa si sarebbe potuto fare diversamente per ottenere maggior successo. |
| | Avanzato | <ol style="list-style-type: none"> 1. Stabilire un obiettivo relativo all'amicizia, specificando le azioni da eseguire entro date precise. 2. Stabilire un obiettivo scolastico, specificando le azioni da eseguire entro date precise. 3. Monitorare i progressi fatti in base alle azioni pianificate per un obiettivo di amicizia. 4. Monitorare i progressi fatti in base alle azioni pianificate per un obiettivo scolastico. 5. Analizzare il motivo per cui c'è stato bisogno di cambiare o ritardare le azioni necessarie per raggiungere un obiettivo recente. 6. Valutare il livello raggiunto rispetto ad un obiettivo recente. |
| 2.1 Riconoscere le emozioni e le prospettive altrui. | Base | <ol style="list-style-type: none"> 1. Distinguere tra segnali o messaggi verbali e non verbali. 2. Analizzare concordanza e discordanza tra i segnali verbali e non verbali. 3. Simulare le prospettive e i sentimenti dei personaggi di una storia. 4. Parafrasare ciò che qualcuno ha detto. 5. Mostrare la capacità di preoccuparsi dei sentimenti altrui. 6. Mostrare interesse verso i punti di vista altrui. |
| | Intermedio | <ol style="list-style-type: none"> 1. Dare un nome ai sentimenti altrui in base ai segnali verbali e non verbali registrati in situazioni diverse. 2. Elencare le strategie di supporto per gli studenti che sono esclusi socialmente o vittima di bullismo. 3. Descrivere come si sente una persona quando viene esclusa da un'attività o da un gruppo. 4. Descrivere come si sente una persona quando è vittima di bullismo. 5. Prevedere le possibili risposte a varie emozioni. 6. Usare frasi in prima persona per far capire agli altri che sono stati ascoltati. |
| | Avanzato | <ol style="list-style-type: none"> 1. Descrivere i sentimenti altrui in svariate situazioni. 2. Descrivere una discussione avuta con un'altra persona e spiegare brevemente entrambi i punti di vista. 3. Analizzare il motivo per cui i personaggi letterari si sono sentiti in un certo modo. 4. Analizzare i diversi punti di vista espressi su una questione storica, politica o sociale. 5. Valutare come, durante un disaccordo, il cambio di comportamento di una persona influenza l'altra. |

| | | |
|--|-------------------|--|
| 2.2 Riconoscere le somiglianze e le differenze individuali e di gruppo. | Base | <ol style="list-style-type: none"> 1. Descrivere le differenze tra gli esseri umani rappresentate nelle storie. 2. Descrivere come le interazioni con individui appartenenti ad altre culture arricchiscono la propria vita. 3. Riconoscere che le persone appartenenti ad altri gruppi culturali e sociali hanno molto in comune. 4. Analizzare in che modo le persone appartenenti a diversi gruppi possono aiutarsi a vicenda e godere della compagnia reciproca. 5. Analizzare le reazioni dei personaggi letterari alla diversità e il loro impatto. 6. Simulare o partecipare ad un'attività che permette di comprendere il punto di vista dell'altro. 7. Usare la letteratura per analizzare le varie risposte alla diversità tra gli esseri umani (es. imparare, tollerare ed essere consapevoli degli stereotipi). |
| | Intermedio | <ol style="list-style-type: none"> 1. Riconoscere i diversi gruppi sociali a scuola. 2. Riconoscere i diversi gruppi culturali a scuola. 3. Paragonare e confrontare i gruppi sociali. 4. Paragonare e confrontare i gruppi culturali. 5. Analizzare il contributo unico dato da individui e gruppi menzionati nelle biografie, nelle legende e nelle tradizioni popolari. 6. Sviluppare strategie per creare relazioni con altre persone che appartengono ad altri gruppi. |
| | Avanzato | <ol style="list-style-type: none"> 1. Descrivere i diritti fondamentali di tutti gli individui, indipendentemente dalle loro appartenenze sociali o culturali. 2. Descrivere esempi di come i mass media dipingono diversi gruppi sociali e culturali. 3. Analizzare in che modo gli studenti responsabili aiutano i loro compagni di classe. 4. Mostrare strategie per creare relazioni con altre persone che appartengono ad altri gruppi. 5. Ideare un progetto che mostri come una classe o la scuola sia arricchita dalla presenza di culture differenti. |
| 2.3 Usare capacità comunicative e sociali per interagire efficacemente con gli altri. | Base | <ol style="list-style-type: none"> 1. Riconoscere quando è appropriato fare un complimento. 2. Esercitarsi a coinvolgere i compagni di classe. 3. Dimostrare come fare un complimento. 4. Dimostrare come rispondere in modo appropriato ad un complimento. 5. Usare frasi in prima persona per esprimere come ci si sente quando qualcuno ci ferisce a livello emotivo. 6. Dimostrare come si esprime apprezzamento verso qualcuno che ci ha aiutato. |
| | Intermedio | <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificare in che modo costruire relazioni positive con i pari, la famiglia e gli altri. 2. Identificare le caratteristiche di un comportamento collaborativo in un contesto di gruppo. 3. Mostrare un comportamento collaborativo in gruppo. 4. Mettere in pratica l'ascolto riflessivo (es. messaggi in prima persona, parafrasi, ecc.). 5. Dimostrare come iniziare una conversazione con uno studente nuovo. 6. Sviluppare un piano d'azione per favorire comportamenti migliori all'interno del gruppo. |
| | Avanzato | <ol style="list-style-type: none"> 1. Descrivere le qualità di un comunicatore efficace. 2. Rispondere positivamente alle critiche costruttive. 3. Prendersi la responsabilità degli errori altrui. 4. Farsi aiutare da un adulto a mantenere le amicizie. 5. Mostrare apprezzamento per il contributo dato dagli altri al gruppo. 6. Distinguere tra pressione dei pari positiva e negativa. 7. Mostrare le strategie per resistere ai condizionamenti negativi dei pari. |
| 2.4 Prevenire, gestire e risolvere i conflitti interpersonali in modo costruttivo. | Base | <ol style="list-style-type: none"> 1. Riconoscere segnali di bullismo e come influisce sulle persone. 2. Spiegare cosa accade quando un conflitto non viene risolto. 3. Descrivere i modi per interrompere i pettegolezzi. 4. Analizzare in che modo l'incapacità di gestire la rabbia altrui potrebbe inasprire il conflitto. 5. Interpretare se le azioni dei personaggi letterari sono state accidentali o intenzionali. 6. Esaminare in che modo il proprio personaggio letterario preferito gestisce i conflitti. |

| | | |
|---|-------------------|--|
| | Intermedio | <ol style="list-style-type: none"> 1. Prevedere le conseguenze di una decisione. 2. Identificare i comportamenti assertivi, passivi e aggressivi per la risoluzione di un conflitto. 3. Descrivere i conflitti vissuti e come sono stati affrontati. 4. Spiegare in che modo la risoluzione di un conflitto con un amico possa rafforzare l'amicizia. 5. Generare soluzioni alternative per risolvere un conflitto. 6. Attuare strategie costruttive di risoluzione del conflitto in classe. |
| | Avanzato | <ol style="list-style-type: none"> 1. Prevedere le conseguenze della risoluzione del conflitto. 2. Identificare le abilità necessarie per rifiutare i comportamenti rischiosi (es. uso di droghe e alcol, coinvolgimento in gang, attività sessuale a rischio). 3. Spiegare in che modo la risoluzione di un conflitto possa migliorare la comprensione della situazione. 4. Distinguere tra pressione dei pari positiva e negativa. 5. Mostrare di non essere condizionati dai pari nel fare qualcosa di rischioso o di potenzialmente pericoloso. 6. Impiegare strategie diversificate per rifiutare il condizionamento indesiderato dei pari. |
| 3.1 Considerare gli aspetti etici e sociali e la sicurezza personale altrui quando si prendono decisioni | Base | <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificare esempi di comportamenti etici dai personaggi delle storie (es. giustizia, onestà, rispetto, compassione, ecc.). 2. Identificare le sensazioni fisiche ed emotive che suggeriscono la presenza di una minaccia o di un pericolo. 3. Descrivere le conseguenze derivanti dalla mancanza di rispetto delle regole della classe o della scuola. 4. Analizzare le conseguenze derivanti dal mentire. 5. Rappresentare i modi per aiutare gli altri (es. in una lista, con un disegno o un fumetto, ecc.). 6. Valutare varie possibili risposte ad una provocazione. 7. Decidere come agire in classe quando sorgono determinate situazioni (es. condividere del nuovo materiale). |
| | Intermedio | <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificare i fattori che rendono rischiosa una situazione. 2. Riconoscere le conseguenze, per se stessi e per gli altri, dei comportamenti disonesti. 3. Valutare come le proprie decisioni sono state influenzate dagli altri (es. famiglia, chiesa, squadra, ecc.). 4. Evitare situazioni pericolose (es. fare sport senza supervisione, camminare in zone in cui non ci si sente al sicuro, andare in bici senza caschetto, frequentare amici che usano droghe). 5. Mostrare rispetto per le proprietà altrui. 6. Dimostrare di utilizzare Internet in modo sicuro. 7. Mostrare che cosa significa assumersi la responsabilità delle proprie azioni in relazione al lavoro scolastico. |
| | Avanzato | <ol style="list-style-type: none"> 1. Descrivere come le proprie decisioni siano influenzate da diversi punti di vista. 2. Descrivere cosa significa essere affidabili e perché questo qualche volta è difficile (es. rispettare le scadenze, mantenere gli impegni). 3. Spiegare perché è importante obbedire alle leggi. 4. Analizzare che cosa significa essere responsabili in relazione alla propria famiglia, agli amici e alla comunità scolastica. 5. Valutare i punti di vista contrastanti quando si prende una decisione. |
| 3.2 Prendere decisioni per affrontare in modo responsabile le situazioni quotidiane scolastiche e sociali. | Base | <ol style="list-style-type: none"> 1. Descrivere varie strategie per promuovere il benessere proprio e altrui. 2. Descrivere le fasi da compiere per prendere una decisione. 3. Riflettere sulle soluzioni alternative per completare un lavoro in tempo. 4. Esercitarsi nel rilassamento progressivo. 5. Dimostrare di saper selezionare con saggezza gli amici. 6. Dimostrare di saper decidere in gruppo. 7. Programmare pasti salutari. |

| | | |
|--|-------------------|--|
| | Intermedio | <ol style="list-style-type: none"> 1. Generare soluzioni alternative ai problemi. 2. Analizzare le conseguenze delle soluzioni alternative in determinati scenari. 3. Sviluppare dei criteri per valutare le conseguenze di una decisione, per se stessi e per gli altri significativi, durante la propria vita. 4. Dimostrare di conoscere le fasi del processo decisionale: <ul style="list-style-type: none"> • definire il problema • comunicare come ci si sente • identificare i fattori intervenienti • stabilire un obiettivo • identificare le soluzioni alternative e le loro rispettive conseguenze • selezionare la miglior soluzione • valutare i risultati. 5. Utilizzare il modello decisionale per risolvere un problema interpersonale. 6. Utilizzare il modello decisionale per affrontare le sfide scolastiche. 7. Dimostrare di sapere che i sentimenti influenzano le proprie decisioni. |
| | Avanzato | <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificare le sfide e gli ostacoli che impediscono la risoluzione di un problema. 2. Identificare quali sono le alternative sane ai comportamenti rischiosi. 3. Valutare le strategie per promuovere il successo scolastico (es. identificare le distrazioni, gestire lo stress, mettere al primo posto le cose importanti). 4. Prestare attenzione a rendere coerenti la comunicazione verbale e non verbale quando si rifiuta un comportamento indesiderato. 5. Utilizzare il modello decisionale per affrontare i comportamenti indesiderati. |
| 3.3 Contribuire al benessere della propria scuola e della propria comunità. | Base | <ol style="list-style-type: none"> 1. Descrivere cosa si è imparato dopo aver partecipato ad un recente progetto sociale. 2. Descrivere ciò che è stato appreso su se stessi in seguito alla partecipazione a questo progetto. 3. Analizzare l'impatto di un recente progetto sociale a cui si è preso parte su uno specifico problema. 4. Analizzare che cosa si potrebbe fare in modo diverso la prossima volta. 5. Comunicare i risultati di un progetto scolastico o sociale ad un gruppo di genitori o alla comunità. 6. Scrivere una lettera all'editore di un giornale su un problema della comunità, ad esempio la presenza di homeless. |
| | Intermedio | <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprendere in che modo gli operatori sociali aiutano i membri della comunità. 2. Analizzare i propri diritti e le proprie responsabilità come membri della comunità scolastica. 3. Discutere i motivi per cui è importante votare ciò che si è votato, simulando un'elezione locale o nazionale. 4. Partecipare alla creazione e applicazione delle regole di classe. 5. Riflettere sui modi in cui si potrebbe collaborare con la propria comunità (es. aiutare un vicino, rendere la comunità sicura, aiutare a tenere pulito il proprio quartiere). 6. Dare vita ad un dibattito per persuadere i compagni di classe a votare o a diventare un candidato, simulando un'elezione locale o nazionale. |
| | Avanzato | <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprendere in che modo gli operatori sociali contribuiscono al miglioramento delle condizioni di vita dei membri della comunità. 2. Raccogliere informazioni su un problema o un bisogno della comunità. 3. Sviluppare un piano con i compagni di classe per affrontare un problema o un bisogno della comunità. 4. Monitorare i propri progressi relativi all'implementazione del piano per affrontare un problema o un bisogno della comunità. 5. Valutare l'implementazione di un piano della classe per affrontare un problema della comunità. 6. Dare consigli su come si vorrebbe migliorare un piano per affrontare un problema della comunità. |

Allegato B2

Gli Standard dell'Apprendimento Socio-emotivo

Classe 3^a - Scuola secondaria di primo grado

| OBIETTIVI | CRITERI DI APPRENDIMENTO | PARAMETRI |
|--|---|---|
| 1. Sviluppare l'auto-consapevolezza e le abilità di auto-regolazione per avere successo a scuola e nella vita. | 1.1 Identificare e gestire le proprie emozioni e i propri comportamenti | <ul style="list-style-type: none">• Individuare quali sono gli elementi che possono creare situazioni di stress e quelli che favoriscono le condizioni migliori per il successo scolastico. |
| | 1.2 Riconoscere le qualità personali e i supporti esterni. | <ul style="list-style-type: none">• Analizzare in che modo le qualità personali possono influenzare le scelte di vita e i successi.• Riflettere su come ricevere sostegno nel contesto scolastico e comunitario possa contribuire al successo sia a scuola che nella vita in generale. |
| | 1.3 Dimostrare abilità legate al raggiungimento di obiettivi personali e scolastici. | <ul style="list-style-type: none">• Stabilire un obiettivo a breve termine e individuare come raggiungerlo.• Analizzare i fattori che hanno permesso di raggiungere un obiettivo. |
| 2. Usare le abilità interpersonali e la consapevolezza sociale per creare e mantenere relazioni positive con gli altri. | 2.1 Riconoscere le emozioni e le prospettive altrui. | <ul style="list-style-type: none">• Prevedere i sentimenti e i punti di vista altrui in molteplici situazioni.• Riflettere sul modo in cui i propri comportamenti possono influenzare gli altri. |
| | 2.2 Riconoscere le somiglianze e le differenze sia individuali che di gruppo. | <ul style="list-style-type: none">• Spiegare in che modo le differenze individuali, sociali e culturali possono aumentare la vulnerabilità e la fragilità.• Analizzare in che modo le differenze individuali, sociali e culturali possono avere come effetto il bullismo e identificare come contrastarlo. |
| | 2.3 Usare capacità comunicative e sociali per interagire efficacemente con gli altri. | <ul style="list-style-type: none">• Analizzare i modi per stabilire relazioni positive con gli altri.• Cooperare e lavorare in squadra per favorire l'efficacia del gruppo. |
| | 2.4 Prevenire, gestire e risolvere i conflitti interpersonali in modo costruttivo. | <ul style="list-style-type: none">• Valutare le strategie per prevenire e risolvere le problematiche interpersonali.• Definire la pressione negativa dei pari e valutare le strategie per resistervi. |
| 3. Dimostrare capacità decisionali e assumere comportamenti responsabili nei contesti personali, scolastici e sociali. | 3.1 Considerare gli aspetti etici e sociali e la sicurezza personale altrui quando si prendono decisioni. | <ul style="list-style-type: none">• Valutare come l'onestà, il rispetto, la correttezza e la compassione permettono di tenere in considerazione i bisogni altrui quando si prendono decisioni.• Analizzare i motivi per cui esistono regole a scuola e nella società. |
| | 3.2 Prendere decisioni per affrontare in modo responsabile le situazioni quotidiane scolastiche e sociali. | <ul style="list-style-type: none">• Analizzare in che modo le capacità decisionali migliorano le abitudini allo studio e le prestazioni scolastiche.• Valutare le strategie per resistere alle pressioni a partecipare ad attività rischiose o immorali. |
| | 3.3 Contribuire al benessere della propria scuola e della propria comunità. | <ul style="list-style-type: none">• Valutare in che modo è possibile partecipare ad iniziative orientate a fronteggiare specifici problemi della scuola.• Valutare in che modo è possibile partecipare ad iniziative orientate a fronteggiare specifici problemi della comunità locale. |

| CRITERI DI APPRENDIMENTO | LIVELLI | COMPORAMENTI |
|---|-------------------|--|
| 1.1 Identificare e gestire le proprie emozioni e i propri comportamenti. | Base | <ol style="list-style-type: none"> 1. Riconoscere le emozioni come indicatori di situazioni che necessitano di attenzione. 2. Distinguere tra cosa si prova realmente e cosa gli altri si aspettano che si stia provando. 3. Distinguere tra diverse emozioni (es. paura e rabbia, vergogna e tristezza). 4. Analizzare gli stati emotivi che sostengono oppure ostacolano le proprie abilità di risolvere i problemi. 5. Comprendere come la riflessione individuale può avere effetti positivi sulla gestione delle proprie emozioni. 6. Esercitarsi con le tecniche di rilassamento (respirazione profonda, rilassamento progressivo, ecc.) per gestire lo stress. 7. Dimostrare di saper gestire le emozioni per favorire la risoluzione dei problemi (es. superare la negatività, sviluppare un atteggiamento positivo). |
| | Intermedio | <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificare le strategie di gestione dello stress che funzionano meglio per se stessi. 2. Prevedere come ci sentirebbe scusandosi con qualcuno a cui è stato fatto un torto. 3. Dimostrare di saper valutare il proprio livello di stress in base a fattori fisici e psicologici. 4. Monitorare i cambiamenti delle proprie emozioni nel tempo e riflettere sulle loro cause. 5. Dimostrare di saper ridurre lo stress attraverso una rivalutazione della situazione. 6. Dimostrare di sapersi motivare ad avere una prestazione migliore cambiando il modo di pensare ad una situazione difficile. |
| | Avanzato | <ol style="list-style-type: none"> 1. Prevedere le conseguenze di diversi modi di comunicare le emozioni. 2. Comprendere come ci si sentirebbe a dare e ricevere aiuto. 3. Comprendere come una gestione del tempo funzionale può migliorare i processi di presa di decisione. 4. Esercitarsi nella comunicazione assertiva per gestire lo stress. 5. Provare ad affrontare in modo costruttivo le situazioni in cui si viene accusati di qualcosa ingiustamente. 6. Mettere in pratica una tecnica di gestione dello stress per controllare l'ansia legata ad un compito scolastico (es. parlare davanti a tutti, fare una verifica o essere interrogati). |
| 1.2 Riconoscere le qualità personali e i supporti esterni | Base | <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificare attività extra-curricolari a disposizione degli studenti. 2. Riconoscere le influenze esterne allo sviluppo delle caratteristiche personali (es. immagine corporea, autostima, comportamenti). 3. Individuare quali persone a scuola possono essere di supporto e assistere gli studenti. 4. Identificare quali associazioni nella comunità offrono opportunità di sviluppare i propri interessi o talenti. 5. Comprendere i benefici della partecipazione alle attività extra-curricolari (es. amicizia, leadership, apprendimento di nuove abilità, lavoro di squadra). 6. Valutare come le proprie caratteristiche (psicologiche e fisiche) possono aver contribuito rispetto alle decisioni prese (es. quale sport fare, a quali attività partecipare, ecc.). |
| | Intermedio | <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificare che cosa piace di se stessi, comprese le cose che potrebbero essere considerate atipiche per il proprio genere. 2. Fare una lista dei propri punti di forza e descriverli nel proprio diario. 3. Descrivere una situazione in cui si ha avuto bisogno e specificare dove è stato cercato aiuto. 4. Analizzare in che modo le persone della propria vita hanno aiutato ad opporsi alle influenze negative. 5. Riflettere su un episodio in cui un ostacolo è stato superato per realizzare qualcosa di importante per se stessi. 6. Analizzare il ruolo delle attività extra-curricolari sul proprio modo di percepire la scuola. |

| | | |
|---|-------------------|--|
| | Avanzato | <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificare le possibili opportunità di carriera e di volontariato in base ai propri interessi e punti di forza. 2. Identificare le caratteristiche di sé che non possono essere cambiate e investire le proprie energie nel cambiamento di ciò che è modificabile. 3. Stabilire dei criteri per decidere a quale sport o attività dedicarsi (tra due scelte possibili). 4. Fare un piano su come migliorare la propria prestazione in una materia scolastica o in una mansione domestica. 5. Valutare come varie esperienze (es. lavori estivi o volontariato) abbiano contribuito a sviluppare un interesse o un'abilità. 6. Distinguere i fattori relazionali che hanno un impatto sugli obiettivi personali e professionali. |
| 1.3 Dimostrare abilità legate al raggiungimento di obiettivi personali e scolastici. | Base | <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificare le risorse necessarie per raggiungere un obiettivo scolastico (es. materiali di ricerca). 2. Analizzare quali ostacoli e quali risorse hanno condizionato il raggiungimento di un obiettivo. 3. Comprendere come le azioni di aiuto possono essere di supporto nel superare le difficoltà a scuola. 4. Distinguere tra un obiettivo a breve e lungo termine. 5. Definire specifici obiettivi per migliorare il successo scolastico. 6. Stabilire un obiettivo di interazione sociale positiva. |
| | Intermedio | <ol style="list-style-type: none"> 1. Stabilire un obiettivo, legato ad una specifica area di interesse (es. sport, hobby, strumento musicale, ecc.), che potrebbe essere raggiunto in uno o due mesi. 2. Stabilire le azioni e i tempi per raggiungere tale obiettivo. 3. Identificare le persone che possono aiutare a raggiungere tale obiettivo e chiedere il loro aiuto. 4. Monitorare i progressi nel raggiungimento dell'obiettivo e, se necessario, apportare modifiche al piano. 5. Valutare il proprio livello di avvicinamento agli obiettivi prefissati, identificando i fattori che possono contribuire o ostacolare il loro raggiungimento. 6. Analizzare che cosa è stato appreso da questa esperienza e che cosa si vorrebbe fare in modo diverso la prossima volta. |
| | Avanzato | <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificare chi e come ha aiutato a raggiungere un obiettivo recente. 2. Analizzare il motivo per cui si è o non si è stati capaci di superare gli ostacoli lavorando su un obiettivo recente. 3. Analizzare l'impatto degli imprevisti sul raggiungimento di un obiettivo. 4. Comprendere che la gestione di un conflitto a scuola può richiedere di modificare i tempi previsti per raggiungere un obiettivo. 5. Riflettere su come l'utilizzo di sostanze illegali potrebbe interferire con il raggiungimento di un obiettivo a lungo termine. 6. Riflettere su come il successo scolastico possa contribuire al raggiungimento di un obiettivo a lungo termine. |
| 2.1 Riconoscere le emozioni e le prospettive altrui. | Base | <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificare i sentimenti e le prospettive altrui durante le discussioni di gruppo. 2. Ricordare una situazione nella quale il proprio comportamento ha avuto un impatto positivo o negativo sui sentimenti altrui. 3. Descrivere come potrebbero sentirsi i compagni di classe che sono vittima di pettegolezzi o bullismo. 4. Distinguere tra situazioni che sono e non sono da considerarsi bullismo. 5. Simulare le prospettive di diversi personaggi in determinati scenari. 6. Sapere comprendere i differenti punti di vista di coloro che sono coinvolti in un conflitto. |

| | | |
|--|-------------------|--|
| | Intermedio | <ol style="list-style-type: none"> 1. Analizzare il motivo per cui entrambe le parti in conflitto si sentono in un certo modo. 2. Riconoscere le azioni che feriscono gli altri. 3. Riflettere sui diversi tipi di incoraggiamento. 4. Riconoscere il contributo altrui. 5. Annotare i sentimenti dei personaggi in TV e analizzare perché si sono sentiti in un certo modo. 6. Dare aiuto a chi sta avendo dei problemi. |
| | Avanzato | <ol style="list-style-type: none"> 1. Riconoscere i modi di condividere e contraccambiare i sentimenti. 2. Identificare i diversi atteggiamenti e sentimenti delle persone rispetto a temi attuali (es. che cosa la scuola dovrebbe cambiare per preparare meglio gli studenti alla vita professionale). 3. Distinguere tra contenuto reale ed emotivo quando una persona parla. 4. Dimostrare empatia verso gli altri in molteplici situazioni. 5. Sviluppare strategie per dare supporto a coloro che hanno problemi. 6. Dimostrare di avere strategie per guidare gli altri. |
| 2.2 Riconoscere le somiglianze e le differenze individuali e di gruppo. | Base | <ol style="list-style-type: none"> 1. Esaminare le tradizioni degli altri (es. memorizzare frasi di altre lingue, familiarizzare con la musica o la cucina di altre culture). 2. Identificare le rappresentazioni negative della diversità (es. stereotipi di genere o sull'orientamento sessuale, discriminazione verso minoranze socio-economiche o culturali, pregiudizi basati sulla disinformazione) nelle letture fatte a scuola. 3. Spiegare come la mancanza di comprensione delle differenze sociali e culturali possa contribuire all'intolleranza. 4. Valutare i modi per superare la mancanza di comprensione della diversità. 5. Spiegare per quale motivo il bullismo (fisico, verbale, ecc.) e il prendersi gioco degli altri siano dannosi per se stessi e per gli altri. 6. Ascoltare rispettosamente i punti di vista altrui su questioni controverse. |
| | Intermedio | <ol style="list-style-type: none"> 1. Analizzare le conseguenze derivanti dall'ignorare i diritti altrui. 2. Valutare in che modo le azioni dei personaggi letterari o delle figure storiche abbiano mostrato somiglianze e differenze tra gli esseri umani. 3. Analizzare il motivo per cui gli studenti percepiti come diversi possano essere derisi o vittima di bullismo. 4. Descrivere le strategie per prevenire o fermare il bullismo. 5. Simulare le strategie per prevenire o fermare il bullismo. 6. Valutare l'efficacia delle strategie per prevenire o fermare il bullismo. |
| | Avanzato | <ol style="list-style-type: none"> 1. Discutere degli stereotipi e dei loro effetti negativi sia per chi ne è vittima che per chi li perpetra. 2. Analizzare in che modo i mass media raffigurano diversi gruppi sociali e culturali. 3. Comprendere che la diversità culturale rappresenta una risorsa e offre la possibilità di conoscere altri modelli (es. diverse abitudini alimentari, norme e valori culturali differenti). 4. Valutare i tentativi di promuovere una maggiore conoscenza tra i gruppi. 5. Valutare i tentativi di dare ai membri di diversi gruppi l'opportunità di lavorare insieme per raggiungere obiettivi comuni. 6. Valutare in che modo la tutela dei diritti e dei doveri degli studenti appartenenti a minoranze contribuisca a proteggere i diritti di tutti gli studenti. 7. Sviluppare e mantenere relazioni positive con i compagni di sesso opposto e di diversi gruppi etnici e razze. |

| | | |
|--|-------------------|---|
| 2.3 Usare capacità comunicative e sociali per interagire efficacemente con gli altri. | Base | <ol style="list-style-type: none"> 1. Intervenire per riferire un atto di bullismo. 2. Partecipare alla definizione e all'applicazione delle regole di classe. 3. Mettere in pratica strategie per mantenere relazioni positive con gli altri (es. condividere interessi e attività, passare del tempo insieme, aiutare e farsi aiutare, saper perdonare). 4. Riconoscere l'importanza di stabilire dei limiti per se stessi e per gli altri. 5. Dimostrare sia di sapersi assumere il ruolo di leader che di lavorare bene in squadra per raggiungere gli obiettivi del gruppo. 6. Imparare a mantenere un tono obiettivo e non giudicante durante le discussioni. |
| | Intermedio | <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificare gli indicatori di possibili problemi relazionali in diversi scenari. 2. Distinguere tra risposte passive, assertive e aggressive alla pressione dei pari. 3. Comunicare in modo adeguato utilizzando i mezzi tecnologici (email, social, ecc.). 4. Saper fornire risposte adeguate e rispettose anche in situazioni in cui si riceve una critica. 5. Riflettere con gli altri su come fermare la diffusione dei pettegolezzi. 6. Esercitarsi a parlare ed ascoltare in modo efficace a casa. |
| | Avanzato | <ol style="list-style-type: none"> 1. Descrivere in che modo le relazioni sociali possono essere diverse tra loro (es. con i pari, i genitori, gli insegnanti, altri adulti). 2. Riflettere sul differente livello di intimità in diversi tipi di relazioni sociali. 3. Riflettere sulle diverse modalità di risoluzione dei conflitti. 4. Analizzare e riflettere su come il proprio ruolo influisce sulla comunicazione. 5. Aiutare un gruppo ad individuare le azioni necessarie per raggiungere un obiettivo. 6. Sviluppare criteri per valutare il successo di raggiungere un obiettivo. |
| 2.4 Prevenire, gestire e risolvere i conflitti interpersonali in modo costruttivo. | Base | <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificare i fattori che contribuiscono alla violenza (es. gestione inappropriata della rabbia, disponibilità di oggetti pericolosi). 2. Elencare le caratteristiche degli amici che rappresentano un'influenza positiva o negativa. 3. Identificare le strategie per evitare, aggirare e ridurre la violenza. 4. Riflettere sui comportamenti negativi incoraggiati dai pari (es. droghe, pettegolezzi, rapporti sessuali, comportamenti autolesionisti). 5. Analizzare le cause di uno scontro fisico o verbale osservato e le strategie per prevenirlo. 6. Esercitare le abilità di negoziazione in coppia, tenendo in considerazione la prospettiva di entrambi. |
| | Intermedio | <ol style="list-style-type: none"> 1. Valutare l'efficacia di diverse strategie per affrontare la pressione negativa dei pari (es. ignorarla cambiando argomento, portare l'attenzione sulle conseguenze negative, suggerire alternative). 2. Insegnare ai più giovani come risolvere i conflitti. 3. Simulare come si blocca l'escalation di un conflitto per evitare uno scontro. 4. Esaminare le fasi di un conflitto per analizzare e risolvere una situazione conflittuale. 5. Esercitare le abilità di mediazione tra pari. 6. Spiegare come risolvere un conflitto in modo vantaggioso per tutti coloro che sono coinvolti. |
| | Avanzato | <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificare in che modo gestire un conflitto affinché tutti coloro che sono coinvolti siano pienamente soddisfatti. 2. Riflettere su come le lotte di potere contribuiscono al conflitto. 3. Sviluppare strategie per resistere alla pressione negativa dei pari da fonti diverse (es. migliore amico/a, conoscenti). 4. Valutare l'efficacia di una risoluzione del conflitto imposta vs concordata insieme. 5. Utilizzare le abilità di risoluzione del conflitto per ridimensionare, sdrammatizzare e/o risolvere le differenze. 6. Simulare la risoluzione di un problema sociale (es. un tentativo di risolvere un conflitto internazionale, un dibattito legislativo). |

| | | |
|---|-------------------|--|
| 3.1 Considerare gli aspetti etici e sociali e la sicurezza personale altrui quando si prendono decisioni | Base | <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificare alternative sicure a comportamenti rischiosi (es. essere in macchina con un conducente ubriaco, andare con lo skateboard in un posto pericoloso, fumare o usare droghe). 2. Descrivere quali comportamenti sono socialmente adeguati in diversi contesti sociali (es. guardare una partita di calcio o andare ad un concerto, andare ad un colloquio di lavoro, partecipare alle lezioni in classe, ecc.). 3. Definire il ruolo di responsabilità di chi è vittima, testimone, esecutore e soccorritore in una specifica situazione. 4. Valutare il livello di rischio nell'attuare un comportamento, anche rispetto al tipo di danno che si può causare agli altri. 5. Tenere un diario su come le proprie azioni influenzano gli altri. 6. Valutare le conseguenze dei comportamenti immorali (es. copiare, mentire, rubare, ecc.). |
| | Intermedio | <ol style="list-style-type: none"> 1. Riconoscere l'impatto dei comportamenti immorali e dannosi sulla famiglia, sugli amici o sulle persone amate. 2. Riconoscere le questioni legali relative all'uso di alcol, tabacco e droghe da parte degli adolescenti. 3. Analizzare in che modo le pubblicità influenzano le scelte del consumatore. 4. Considerare in che modo la correttezza e il rispetto potrebbero influire sulla pianificazione, implementazione e valutazione di un progetto di volontariato nella propria scuola o comunità. 5. Contribuire a modificare le credenze del gruppo dei pari se incentivano comportamenti irresponsabili. 6. Riflettere su come un personaggio letterario o una figura storica, nel prendere decisioni importanti, ha tenuto in considerazione i fattori sociali ed etici. |
| | Avanzato | <ol style="list-style-type: none"> 1. Spiegare come ridurre gli esiti negativi in situazioni rischiose. 2. Spiegare come le leggi riflettano le norme sociali e influiscano sui processi decisionali. 3. Riflettere su come le decisioni personali possano influire sulla salute e sul benessere proprio e altrui. 4. Considerare come la rappresentazione della violenza da parte dei mass media e del mondo dello spettacolo può condizionare gli individui e i gruppi. 5. Mostrare in che modo le norme sociali influiscono sul modo in cui ci si comporta in diversi contesti (es. ospedale, ristoranti, eventi sportivi). 6. Promuovere eventi sociali "alcol-free" tra i pari. |
| 3.2 Prendere decisioni per affrontare in modo responsabile le situazioni quotidiane scolastiche e sociali. | Base | <ol style="list-style-type: none"> 1. Individuare i valori che contribuiscono all'amicizia. 2. Descrivere gli effetti della procrastinazione e della disorganizzazione sui risultati scolastici. 3. Riflettere su come le capacità di prendere buone decisioni possono contribuire a migliorare le proprie abitudini di studio. 4. Analizzare le fasi del processo decisionale per trovare soluzioni ai problemi. 5. Scrivere le proprie riflessioni su un diario rispetto alle conseguenze che possono accadere dopo aver compiuto un comportamento rischioso. 6. Annotare in un diario le decisioni prese e gli effetti che hanno avuto sugli altri. 7. Dimostrare di avere abilità di rifiuto. |
| | Intermedio | <ol style="list-style-type: none"> 1. Riconoscere l'influenza dei pari sul proprio successo scolastico e sociale. 2. Definire i metodi per far fronte alle differenze interpersonali in modo positivo. 3. Riflettere in un diario sulle proprie risposte a situazioni problematiche quotidiane. 4. Provare a proporre soluzioni ai problemi personali riportati dai pari. 5. Comprendere come lavoro e relazioni sociali possono migliorare anche rispetto alla stima mostrata dagli altri. 6. Analizzare come un personaggio letterario o una figura storica abbia o non abbia utilizzato le proprie abilità comunicative (es. ascolto riflessivo) per risolvere un conflitto. |

| | | |
|--|-------------------|--|
| | Avanzato | <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificare quali abilità organizzative sono necessarie per una gestione efficace del tempo. 2. Identificare quali risorse facilitano il successo scolastico. 3. Descrivere le cause di un proprio comportamento e i suoi effetti sugli altri. 4. Valutare come le decisioni prese sullo studio influenzino il successo scolastico. 5. Comprendere come sentirsi sicuri e stare bene possono avere un impatto sulle relazioni sociali. 6. Riflettere su come i comportamenti etici possono avere effetti positivi sulle relazioni sociali. 7. Dimostrare come i pari possono aiutarsi reciprocamente per evitare di trovarsi in situazioni potenzialmente pericolose. |
| 3.3 Contribuire al benessere della propria scuola e della propria comunità. | Base | <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificare le fonti di informazione sulla propria comunità. 2. Identificare le responsabilità dei cittadini (es. obbedire alle leggi, essere informati, essere coinvolti nella politica, ecc.). 3. Analizzare ciò che è stato appreso su se stessi e sulla comunità in seguito al coinvolgimento in un'attività volta a migliorare la comunità stessa. 4. Analizzare le conseguenze della partecipazione o mancata partecipazione al processo elettorale. 5. Raccogliere informazioni su come alcuni gruppi stiano lavorando per migliorare la comunità. 6. Valutare un recente progetto indirizzato ad un bisogno o problema della comunità. 7. Pianificare con la propria famiglia di partecipare ad un'attività di miglioramento della comunità. |
| | Intermedio | <ol style="list-style-type: none"> 1. Difendere una posizione su una specifica questione o un evento pubblico durante la simulazione di un dibattito politico. 2. Difendere una posizione scrivendo un contributo a proposito di un argomento importante per la cittadinanza (es. la legalità, il valore di un sistema giudiziario indipendente, la separazione dei poteri in un governo, la protezione dei diritti delle minoranze, ecc.). 3. Valutare la propria partecipazione durante la simulazione di un'elezione nazionale o regionale. 4. Descrivere il ruolo dei partiti politici e come le loro posizioni siano diverse su varie questioni. 5. Descrivere il ruolo delle organizzazioni di volontariato in una società democratica. 6. Spiegare in che modo le proprie decisioni e azioni influiscano sul benessere della propria scuola e della propria comunità. |
| | Avanzato | <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificare possibili progetti sociali da attuare nella propria scuola. 2. Individuare possibili progetti sociali da attuare nella propria comunità. 3. Spiegare in che modo le proprie decisioni e azioni influiscano sul benessere della propria scuola e della propria comunità. 4. Descrivere come varie organizzazioni contribuiscono al benessere della propria comunità. 5. Riflettere su come il coinvolgimento in un'attività di miglioramento della scuola o della comunità possa avere un impatto anche su se stessi. 6. Riflettere su come aumentare la propria partecipazione ad un progetto sociale nella propria scuola o comunità. |

Allegato C1

Metodologie Didattiche

Un'alternativa alla didattica frontale tradizionale consiste nel coinvolgimento degli studenti in attività individuali e di gruppo che favoriscano l'apprendimento attraverso il fare. Ciò consente agli studenti di acquisire nuove conoscenze ed abilità applicandole ai problemi e alle situazioni di vita reale fin dall'inizio del processo di apprendimento.

In questa sezione vengono descritte a titolo esemplificativo tre metodologie didattiche: l'apprendimento basato sui problemi (problem-based learning), l'apprendimento basato sui progetti (project-based learning) e l'apprendimento-servizio (service-based learning). Nell'applicazione di queste metodologie gli insegnanti svolgono un ruolo cruciale di facilitatori dell'apprendimento, aiutando gli studenti non soltanto a costruire nuove conoscenze disciplinari, ma anche a migliorare le proprie competenze socio-emotive.

Le metodologie didattiche possono essere utilizzate a scuola in diversi momenti, come attività sporadiche oppure sistematicamente durante l'intero anno scolastico. Inoltre, possono determinare diversi esiti:

- Un prodotto tangibile (esibizione, evento, ecc.)
- Una soluzione ad un problema reale (simulato o autentico)
- Una maggiore conoscenza di uno specifico argomento o problema.

L'apprendimento basato sui problemi

La didattica tradizionale richiede agli studenti di acquisire i contenuti teorici e di verificare in seguito l'apprendimento attraverso esercizi pratici. La risoluzione dei problemi, dunque, consiste in un esercizio da svolgere al termine del ciclo di apprendimento per verificare l'acquisizione dei concetti. La metodologia didattica dell'apprendimento basato sui problemi, invece, è caratterizzata dall'immediato coinvolgimento diretto e attivo degli studenti, che vengono messi di fronte a problemi complessi della vita reale. Il processo di apprendimento si avvia dalle diverse soluzioni ipotizzate dagli studenti.

In particolare, agli studenti viene chiesto di esaminare un problema e di trovare soluzioni efficaci basandosi su conoscenze disciplinari ed extra-disciplinari. L'apprendimento avviene mettendo alla prova gli studenti, sfidando le loro conoscenze e abilità. Tale metodologia integra lo studio individuale con il lavoro di gruppo.

L'apprendimento basato sui problemi può essere articolato in fasi⁷⁸:

1. Gli studenti vengono messi di fronte ad un problema reale o ad una questione complessa collegata al programma scolastico e vengono invitati a riflettere basandosi unicamente sulle proprie conoscenze attuali.
2. Gli studenti identificano che cosa è necessario studiare in autonomia e individuano le fonti da cui reperire le informazioni rilevanti (es. libri di testo, web, ecc.).
3. Gli studenti ricercano le informazioni e studiano individualmente, acquisendo nuove conoscenze.
4. Gli studenti si dividono in gruppi e discutono il problema o la questione.

ne, condividendo con i compagni ciò che hanno imparato dal lavoro individuale e integrando le proprie conoscenze al fine di risolvere il problema.

Completata l'ultima fase, l'insegnante potrà commentare e dare suggerimenti agli studenti, con la possibilità di ripetere il ciclo dall'inizio.

L'apprendimento basato sui progetti

Con questa metodologia didattica gli studenti apprendono lavorando su progetti che richiedono l'utilizzo di conoscenze e abilità. È centrata su un'attività progettuale da implementare in gruppi.

Agli studenti viene dato un compito reale e autentico, che solitamente consiste in un problema o una questione specifica, e viene chiesto di svolgerlo con l'obiettivo di creare un "prodotto" finale, un artefatto che mostri quanto hanno appreso. Per raggiungere tale risultato, gli studenti devono prima circoscrivere il problema, fare una ricerca su quello specifico argomento e selezionare le conoscenze utili alla soluzione del problema. In seguito, gli studenti vengono invitati ad identificare possibili soluzioni, in modo da svolgere efficacemente il compito che è stato loro affidato.

Come anticipato, la fase finale di questa tipologia di apprendimento consiste nel realizzare il piano d'azione stabilito e creare un artefatto. Ad esempio, in un progetto di Geografia in cui il compito specifico riguarda i Continenti e gli Stati, il progetto potrebbe portare gli studenti a creare una brochure di viaggio.

L'apprendimento-servizio

Questa metodologia didattica crea una connessione tra il lavoro scolastico e l'impegno nel sociale. Infatti, prevede di applicare abilità e conoscenze apprese in classe ad un progetto sociale che abbia un impatto specifico sulla scuola e sulla comunità.

L'apprendimento-servizio spinge gli studenti ad individuare ed analizzare i problemi reali, ad esempio una necessità particolare all'interno della scuola o della comunità, connettendoli alle materie scolastiche. Inoltre, consente di estendere gli effetti dell'apprendimento degli studenti oltre alla classe.

L'apprendimento-servizio può essere articolato in cinque fasi⁷⁹:

- *Individuazione del problema.* Identificare i bisogni o le necessità reali della scuola e/o della comunità e selezionare il problema principale a cui gli studenti vogliono rispondere.
- *Individuazione delle risorse e pianificazione delle azioni.* Comprendere di quali risorse (economiche, umane, ecc.) si avrebbe bisogno per affrontare il problema e verificare quali possono essere utilizzate nella realtà. Pianificare le azioni da compiere, prevedendo l'acquisizione di nuove abilità e conoscenze per risolvere il problema.
- *Svolgimento.* Implementare il progetto sociale.
- *Riflessione.* Riflettere sugli ostacoli che si presentano in itinere e sui modi in cui possono essere affrontati per raggiungere l'obiettivo finale.
- *Valutazione.* Valutazione degli esiti dell'intervento e del risultato raggiunto.

79 LIONS QUEST program "Skills for Actions", 2015; LIONS QUEST program "Skills for Growing", 2015.

Glossario

Abilità socio-emotive: specifiche capacità e comportamenti osservabili legati ad auto-consapevolezza, consapevolezza sociale, auto-regolazione, gestione delle relazioni sociali e *decision making* responsabile.

Ambiente di apprendimento orientato alla promozione delle relazioni sociali: ambiente in cui l'attenzione è posta sulla qualità delle relazioni tra insegnanti e studenti, allo scopo di promuovere l'apprendimento e sviluppare le competenze socio-emotive degli alunni.

Approccio S.A.F.E.: acronimo che identifica quattro principi alla base dei programmi di apprendimento socio-emotivo. "S" sta per sequenziale, infatti le attività sono presentate agli studenti secondo un ordine progressivo, appropriato per il livello di sviluppo; "A" sta per attivo, infatti le attività richiedono un apprendimento attivo da parte degli studenti; "F" sta per focalizzato, infatti le attività richiedono che sia dedicata una quantità di tempo sufficiente per lo sviluppo di ogni abilità; "E" sta per esplicito, infatti le attività riguardano specifiche abilità e obiettivi che vengono insegnati in modo esplicito dagli insegnanti.

Auto-consapevolezza: abilità di identificare e riconoscere i propri pensieri, punti di forza, limiti ed emozioni, di comprendere come questi influiscono sui comportamenti, di sviluppare l'auto-efficacia, di essere ottimisti e sicuri di sé. Si tratta di una delle cinque aree dell'apprendimento socio-emotivo.

Auto-regolazione: abilità di regolare i propri pensieri, comportamenti ed emozioni, di controllare lo stress e gli impulsi, di rafforzare la motivazione, la disciplina e le capacità organizzative, di stabilire obiettivi personali e scolastici raggiungibili. Si tratta di una delle cinque aree dell'apprendimento socio-emotivo.

Auto-valutazione: strumenti pratici che possono essere utilizzati per valutare le proprie abilità socio-emotive, ma anche l'atteggiamento e i comportamenti verso la scuola. Gli strumenti di auto-valutazione contenuti in questo Toolkit sono stati creati per studenti, insegnanti, dirigenti scolastici e tutti i membri della comunità scolastica.

Clima scolastico: la qualità dell'ambiente classe e scuola da un punto di vista socio-relazionale, emotivo, affettivo e organizzativo, così come viene percepito da studenti, insegnanti e comunità scolastica. Un clima scolastico positivo è basato su calore, sicurezza, fiducia e supporto reciproco. Il clima scolastico può essere migliorato coinvolgendo tutti i membri della comunità scolastica nel processo di implementazione dell'apprendimento socio-emotivo, creando un ambiente di apprendimento orientato alla promozione delle relazioni sociali positive, e adottando metodologie d'insegnamento che rafforzano le abilità socio-emotive degli studenti.

Consapevolezza sociale: abilità di riconoscere e assumere il punto di vista e la prospettiva altrui, di sviluppare empatia e rispetto per gli altri, di comprendere le norme sociali ed etiche nei diversi contesti, di apprezzare la diversità. Si tratta di una delle cinque aree dell'apprendimento socio-emotivo.

Decision making responsabile: abilità di affrontare i problemi (es. identificare, analizzare e risolvere i problemi), di fare scelte sane e responsabili in base ai valori etici e morali, di valutare le conseguenze delle azioni in modo

da rispettare il benessere altrui. Si tratta di una delle cinque aree dell'apprendimento socio-emotivo.

Diario: in questo Toolkit, è inteso come un registro di osservazioni, auto-osservazioni e riflessioni scritte in forma libera o sulla base di criteri specifici.

Gestione delle relazioni sociali: abilità di costruire e mantenere relazioni positive, di comunicare con gli altri, di ascoltare, di cooperare e lavorare in gruppo, di gestire i conflitti, di aiutare e chiedere aiuto in caso di bisogno, di resistere alla pressione sociale. Si tratta di una delle cinque aree dell'apprendimento socio-emotivo.

Metodi d'insegnamento: i principi generali, la pedagogia e le strategie per la gestione della classe.

Metodologie d'insegnamento: specifici approcci psicopedagogici finalizzati a incoraggiare la partecipazione attiva degli alunni nel processo di apprendimento, rendendoli gradualmente autonomi, efficaci e strategici. In questo Toolkit le metodologie d'insegnamento comprendono strumenti, strategie e metodi didattici per insegnare qualunque materia curriculare e contemporaneamente promuovere e valutare l'apprendimento socio-emotivo degli studenti.

Ottica sistemica: approccio globale e sistemico secondo il quale classe, scuola, famiglia e comunità possono avere un effetto olistico e positivo sull'apprendimento socio-emotivo e sulla salute degli studenti. È riconosciuta come la modalità più efficace per avere un impatto significativo sull'intera comunità scolastica.

Pratiche evidence-based: pratiche la cui efficacia è attestata dai risultati ottenuti da ricerche scientifiche.

Programma: attività interconnesse e pianificate per il raggiungimento di obiettivi a lungo termine. Nei programmi di apprendimento socio-emotivo l'obiettivo è di insegnare e favorire lo sviluppo delle abilità socio-emotive degli alunni (auto-consapevolezza, auto-regolazione, consapevolezza sociale, gestione delle relazioni sociali e *decision making* responsabile).

Resilienza: capacità adattiva di far fronte alle avversità, alle difficoltà e ai problemi, superandoli per ristabilire una condizione di benessere.

Salute mentale: condizione di benessere in cui l'individuo realizza le sue potenzialità, è in grado di gestire il normale stress della vita e di lavorare in modo produttivo e fruttuoso, ed è capace di contribuire alla vita della sua comunità. Il progetto "Learning to Be" considera un modello di promozione della salute mentale che coinvolge tutti gli studenti ed è basato su un'ottica sistemica.

Standard dell'apprendimento socio-emotivo: traguardi di apprendimento delle abilità socio-emotive attesi dagli alunni in funzione dell'età e della classe frequentata. In questo Toolkit si fa riferimento alle seguenti tre aree dell'apprendimento socio-emotivo, identificate dal Consiglio di Istruzione dello Stato dell'Illinois (USA): sviluppare l'auto-consapevolezza e le abilità di auto-regolazione per avere successo a scuola e nella vita; usare le abilità interpersonali e la consapevolezza sociale per creare e mantenere relazioni positive con gli altri; dimostrare capacità decisionali e assumere comportamenti responsabili

nei contesti personali, scolastici e sociali.

Strategie di valutazione: modalità di valutazione dell'apprendimento degli alunni, che possono essere utilizzate dagli insegnanti durante la lezione. Esistono tre diverse strategie di valutazione: lo screening, la valutazione formativa e la valutazione sommativa.

Strategie di valutazione formativa: metodo che coinvolge diversi soggetti (insegnante, studente e compagni di classe) e supporta l'apprendimento, il coinvolgimento attivo e la valutazione degli studenti. In questo Toolkit vengono prese in considerazione le cinque strategie di valutazione formativa identificate da Dylan Wiliam.

Strumenti di valutazione da utilizzare in classe: strumenti creati per insegnanti e studenti. Gli insegnanti possono utilizzarli per osservare e valutare gli studenti in classe (individualmente o durante le attività a gruppi), mentre gli studenti possono utilizzare le schede di auto-valutazione per valutare le proprie abilità durante il lavoro di gruppo. Gli strumenti proposti in questo Toolkit forniscono a insegnanti e studenti informazioni preziose sulle competenze socio-emotive, permettendo di identificare le abilità che vanno rafforzate.

Valutazione: processo di verifica del livello di apprendimento degli studenti attraverso un'ampia varietà di metodologie e strumenti per comprendere la preparazione scolastica, i progressi nell'apprendimento, le conoscenze e le abilità acquisite, e i bisogni educativi degli alunni. Si possono identificare tre tipi di valutazione. La *valutazione per l'apprendimento* è utile sia per lo studente sia per il docente, in quanto permette di comprendere ciò che è stato acquisito e ciò che invece necessita di ulteriore apprendimento. La *valutazione dell'apprendimento* prevede un giudizio (ad esempio il voto dato in una verifica o un'interrogazione) che informa lo studente, nonché i suoi genitori e la scuola intera, su quanto ha imparato rispetto a un argomento. La *valutazione come apprendimento*, infine, consente all'alunno di riflettere sugli errori commessi e su cosa fare per poter migliorare il proprio apprendimento e le proprie prestazioni.

Valutazione a livello di Istituto scolastico: valutazione dei punti di forza e dei limiti della scuola, in modo da chiarire quali cambiamenti effettuare nelle pratiche di apprendimento socio-emotivo. Ha l'obiettivo di identificare i problemi principali nel contesto scolastico, discutendo quali cambiamenti sono attesi e monitorare se gli obiettivi vengono raggiunti. La valutazione a livello di Istituto scolastico in questo Toolkit include: uno strumento osservativo per esaminare gli indicatori di successo dell'apprendimento socio-emotivo (es. frequenza di atti di bullismo, abbandono scolastico, lamentele degli insegnanti rispetto ai comportamenti degli studenti); uno strumento di auto-valutazione delle proprie competenze socio-emotive per il dirigente scolastico; un questionario sul clima scolastico per tutti i membri della comunità scolastica.

Valutazione formativa: processo di controllo costante per verificare l'efficacia del proprio insegnamento e monitorare lo stato di apprendimento degli studenti. Da un lato consente al docente di adattare le lezioni sulla base dei bisogni degli studenti, dall'altro lato permette agli alunni di tracciare i propri progressi e di identificare le aree che necessitano di essere rinforzate. La valutazione formativa è continua nel tempo, informativa, centrata sullo studente, basata sui risultati, educativa e orientata alla didattica.

Bibliografia

Baker, J.A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*, 211-229.

Bandura, A. (1977) *Social learning theory*. New York, NY: General Learning Press.

Belfield, C., Bowden, A., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., & Zander, S. (2015). The economic value of social and emotional learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis, 6*(3), 508-544.

Bell, J., & Dale, M. (1999). *Informal learning in the workplace* (Research Report No. 134). London, UK: Department for Education and Employment.

Berndt, T.J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development, 66*, 1312-1329.

Birch, S.H., & Ladd, G.W. (1997). The teacher–child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*, 61-79.

Bruner, J. (1973). *Going Beyond the Information Given*. New York, NY: Norton.

Cefai, C. (2008). *Promoting resilience in the classroom. A guide to developing pupils' emotional and cognitive skills*. London, UK: Jessica Kingsley Publishers.

Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). *Social and emotional education in primary school. Integrating theory and research into practice*. New York, NY: Springer.

Charlton, B.C. (2005). *Informal assessment strategies: Asking questions, observing students and planning lessons that promote successful interaction with text*. Markham, Ont.: Pembroke.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago, IL: CASEL. Consultato in data 26 giugno 2018, da <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/06/safe-and-sound.pdf>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2015). *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs — Middle and High School Edition*. Chicago, IL: CASEL. Consultato in data 26 giugno 2018, da <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2017). *TOOL: Personal Assessment and Reflection - SEL Competencies for School Leaders, Staff, and Adults*. Chicago, IL: CASEL. Consultato in data 18 dicembre 2017, da http://www.akschoolpsych.org/sites/default/files/SEL_Adult_self-assessment.pdf

Coombs, P.H., Prosser, R., & Ahmed, M. (1974). *New paths to learning for rural children and youth*. New York, NY: International Council for Educational Development.

Dawson, P., & Guare, R. (2018). *Executive skills in children and adolescents. A practical guide to assessment and intervention*. New York, NY: The Guilford Press.

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

Denham, S.A. (2017). Assessment of SEL in educational contexts. In C.E. Domitrovich, J.A. Durlak, R.P. Weissberg, & T.P. Gullotta (cur.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 285-300). New York, NY: The Guilford Press.

Devaney, E., O'Brien, M.U., Resnik, H., Keister, S., & Weissberg, R.P. (2006). *Sustainable schoolwide social and emotional learning (SEL): Implementation guide and toolkit* (pp. 153-159). Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Dickson, K., Vigers, C., & Newman, M. (2013). *Youth work: A systematic map of the research literature*. Dublin: Department of Children and Youth Affairs.

Domitrovich, C.E., & Greenberg, M.T. (2000). The study of implementation: Current findings from effective programs that prevent mental disorders in school-aged children. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11, 193-221.

Dukynaitė, R., & Dudaitė, J. (2017). Influence of school factors on students' sense of school belonging. *The New Educational Review*, 47(1), 39-52.

Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P., & Gullotta, T.P. (2015). *Handbook of social and emotional learning. Research and practice*. New York, NY: The Guilford Press.

Durlak, J.A., & Dupre, E.P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327-350.

Durlak, J.A., & Weissberg, R.P. (2006). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., & Taylor, R.D. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 474-501.

Dweck, C. (2012). *Mindset: How you can fulfil your potential*. London, UK: Robinson.

Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., ... Shriver, T.P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

European Commission (2013). Developing the creative and innovative potential of young people through non-formal learning in ways that are relevant to employability. In J. Bamber (cur.), *Expert Group Report*. Consultato in data 25 febbraio 2018, da http://ec.europa.eu/assets/eac/youth/news/2014/documents/report-creative-potential_en.pdf

Fernandez-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). *Emotional intelligence in education. Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(6), 421-436.

Finn, J.D. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC, US: National Center for Education Statistics U.S. Department of Education.

Flecha, R. (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. London, UK: Springer.

Forsyth, D.R. (2010). *Group dynamics*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.

Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M.L., Joseph, G., & Strain, P. (2003). The teaching pyramid: A model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young children. *Young Children*, 58(4), 48-53.

Gailius, Ž., Malinauskas, A., Petkauskas, D., & Ragauskas, L. (2013). *Handbook for People Working with Youth Groups. Non-Formal Education Practice in Lithuania*. Vilnius, LT: Agency of International Youth Cooperation. Consultato in data 25 febbraio 2018, da <http://jtba.lt/biblioteka/darbo-su-jaunimo-grupes-mis-vadovas-neformaliojo-ugdymo-praktika-lietuvoje/>

Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationship to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43.

Greenstein, L. (2016). *La valutazione formativa*. Novara: UTET Università.

Gross, R. (2010). *Psychology: The science of mind and behaviour, 6th Edition*. Hachette, UK: Hodder Education.

Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.

Hamre, B., & Pianta, R.C. (2006). Student-teacher relationships. In G.G. Bear & K.M. Minke, *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (p. 59-71). Washington, DC, US: National Association of School Psychologists.

Hawkins, J.D. (1997). Academic performance and school success: Sources and consequences. In R.P. Weissberg, T.P. Gullotta, R.L. Hampton, B.A. Ryan, & G.R. Adams, *Healthy children 2010: Enhancing children's wellness* (pp. 278-305). Thousand Oaks, CA: Sage.

Hawkins, J.D., Catalano, R.F., Kosterman, R., Abbott, R., & Hill, K.G. (1999). Preventing adolescent health behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 153, 226-234.

Humphrey, N. (2013). *Social and emotional learning: A critical appraisal*. Los Angeles, CA: SAGE.

Illinois State Board of Education (n.d.). Consultato in data 25 febbraio 2018, da <http://www.isbe.net/>

Israelashvili, M. (1997). School adjustment, school membership and adolescents' future expectations. *Journal of Adolescence*, 20, 525-535.

Jones, S.M., & Bouffard, S.M. (2012). Social and emotional learning in schools from programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33.

Kraag, G., Van Breukelen, G.J., Kok, G., & Hosman, C. (2009). "Learn young, learn fair," a stress management program for fifth and sixth graders: Longitudinal results from an experimental study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, 1185-1195.

Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). Classroom assessment: Minute by minute, day by day. *Assessment to promote learning*, 63(3), 19-24.

LIONS QUEST program "Skills for Action" (2015). Lions Clubs International Foundation (LCIF).

LIONS QUEST program "Skills for Growing" (2015). Lions Clubs International foundation (LCIF).

Merrell, K.W. & Guelder, B.A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. New York, NY: Guilford Press.

McKown, C. (2017). Social-emotional assessment, performance, and standards. *Future of Children*, 27(1), 157-178.

OECD (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Skills Studies: OECD Publishing.

Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for Kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: CASEL.

Petrides, K.V., & Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42(5-6), 449-461.

Pritchard, A. & Woollard, J. (2010). *Psychology for the classroom: constructivism and social learning*. New York, NY: Routledge.

Resnick, L.B., Asterhan, C.S.C., & Clarke, S.N. (2018). Accountable Talk: Instructional dialogue that builds the mind. *Educational Practices Series*, 29, 1-36.

Rimm-Kaufman, S.E., & Hamre, B.K. (2010). The role of psychological and developmental science in efforts to improve teacher quality. *Teachers College Record*, 112(12), 2988-3023.

Schonert-Reichl, K.A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137-155.

Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., & Ben, J. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909.

SMART Goals: How to Make Your Goals Achievable (n.d.). Consultato in data 25 giugno 2018, da <https://www.mindtools.com/pages/article/smart-goals.htm>

Smith, R.M. (1982). *Learning how to learn: Applied theory for adults*. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge.

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.

Thapa, A, Cohen, J, Guffey, S, Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357–385.

Torrente, C., Alimchandani, A., & Aber, J.L. (2015). International perspectives on social and emotional learning. In J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg & T.P. Gullotta (cur.), *Handbook on social and emotional learning: Research and practice* (pp. 566–587). New York, NY: Guilford.

Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(S1), 129-169.

Weaver, L., & Wilding, M. (2013). *The 5 dimensions of engaged teaching*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Williams, R.B., & Dunn, S.E. (2008). *Brain-compatible learning for the block*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

World Health Organization (1948). *Preamble to the constitution of the world health organization* (Official Records of the World Health Organization). Geneva, Switzerland: World Health Organization.

World Health Organization (1986). *Ottawa charter for health promotion*. Ottawa, ON: World Health Organization.

World Health Organization (2003). *Creating an environment for emotional and social well-being*. Information series on school health, Document 10. Geneva (Switzerland): World Health Organization. Consultato in data 25 febbraio 2018, da https://www.sess.ie/sites/default/files/Resources/Lucena_Clinic/Creating%20Environment%20for%20Emotional%20%26%20Social%20Well%20Being.pdf

World Health Organization (2012). *Risks to mental health: An overview of vulnerabilities and risk factors. Background paper by WHO secretariat for the development of a comprehensive mental health action plan*. Consultato in data 25 febbraio 2018, da http://www.who.int/mental_health/mhgap/risks_to_mental_health_EN_27_08_12.pdf

World Health Organization (2013). *Mental health action plan 2013-2020*. Geneva (Switzerland): World Health Organization.

Yoder, N. (2014). *Self-assessing social and emotional instruction and competencies*. A tool for teachers. Washington, DC, US: Center on Great Teachers and Leaders at American Institutes for Research. Consultato in data 26 giugno 2018, da <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED553369.pdf>

Zins, J.E., & Elias, M.J. (2006). Social and emotional learning. In G.G. Bear, & K.M. Minke, *Children's Needs III: Development, Prevention, and Intervention* (pp. 1-13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., & Walberg, H.J. (2004). *Building academic success through social and emotional learning: What does the research say*. New York, NY: Teachers College Press.





9 789955 977681

ISBN 978-9955-9776-8-1

