

# Insegnanti alle prese con programmi educativi evidence-based: l'esperienza italiana del Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS®)

## Teachers dealing with evidence – based educational programs: the Italian experience with Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS®)

**Annalisa Morganti** / Università degli Studi di Perugia / annalisa.morganti@unipg.it

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

The paper introduces the first attempt at implementing, within the public primary school system, an evidence-based social-emotional learning program called Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS®). The program's central implementation elements are described, and they are ascribable to a three year long European research that has seen the involvement of 5 different countries: Italy, Switzerland, Croatia, Slovenia. Particularly, the paper describes the stages of teacher training, monitoring of program implementation, experimentation and assessment which have seen the involvement of Italian schools, with a specific focus on the effects of social-emotional learning on inclusive process. The findings, though showing overall positive trends, highlight the need for further investigating some aspects ascribable to the contextual adjustment of an evidence-based program and the use of adequate assessment tools.

**Key-words:** evidence-based programs, social and emotional learning, school inclusion, implementation, teacher training

abstract

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

II. Revisione sistematica 123

## Introduzione

Quella dell'insegnante è sicuramente una tra le professionalità più complesse e sfidanti di questo periodo storico, culturale e sociale. Quotidianamente, chi svolge questo ruolo, fronteggia situazioni che lo costringono costantemente a ripensare azioni educative e didattiche in grado di rispondere ai diversi, specifici e molteplici bisogni che si presentano in una classe.

Questo ci porta alle due domande essenziali poste da Korthagen (2004), la prima è "Cosa rende un insegnante un "buon" insegnante? La seconda, "Come può la ricerca contribuire a renderlo tale?"

Siamo andati ben oltre, oggi, la sua primaria funzione puramente trasmissiva di conoscenze curriculari, perché il profilo professionale dell'insegnante si costruisce su conoscenze, abilità e competenze di tipo "[...] cognitivo, conativo, affettivo e pratico [...]" (Tammaro et al., 2016, p. 9) che lo rendono "[...] capace di generare un miglioramento rispetto alla qualità e all'efficacia di istruzione e formazione [...]" (Ivi, p. 8).

Nonostante ciò si registra un certo scollamento tra quelli che sono i propositi di evoluzione del profilo dell'insegnante e la realtà del sistema di formazione iniziale e in servizio di quest'ultimo. Calvani (2011) evidenzia delle criticità piuttosto significative nell'ambito specifico della pratica didattica, all'interno della quale si riscontra ancora l'utilizzo di metodologie la cui efficacia non è stata mai sottoposta a test empirici in grado di restituirne evidenze in merito a ciò "[...] si procede [...] con un andamento pendolare senza che il passaggio sia un prodotto di una valutazione critica sui vantaggi o rischi di una metodologia rispetto a un'altra [...]" (Calvani, 2011 p. 79).

Coe (1999) critica fortemente il fatto che, in ambito educativo, ci siano fin troppi esempi di metodologie apparentemente efficaci, almeno nei propositi e negli intenti, che però, quando implementate nella pratica didattica quotidiana "[...] have either not had the desired effects or have them, but at too high a price in terms of costs or unintended side effects [...]" (Coe, 1999, p.1).

Riferendoci all'approccio dell'evidence-based education (EBE), che sosteniamo nelle sue non rigide declinazioni, riteniamo che le decisioni in ambito educativo e didattico, dovrebbero essere prese e basarsi sempre più da evidenze e conoscenze fornite dalla ricerca scientifica (Vivanet, 2013; Calvani, Vivanet, 2014; Cottini, Morganti, 2015).

Tuttavia, affinché un insegnamento risulti realmente efficace, non basta che l'insegnante sia al corrente degli ultimi sviluppi della ricerca (Cook et al., 2008), ma deve saper fondere tali conoscenze e tale rigore nel procedere, nel suo contesto, senza però cadere in un eccesso di rigorismo scientifico che si dimostrerebbe altresì controproducente (Blundell & Berardi, 2016).

Assumere l'approccio EBE in maniera intransigente ed acritica, connotandolo come quello che viene definito un "[...] rinato neopositivismo con le comuni attribuzioni che a questo concetto normalmente si associano [...]" (Calvani, Vivanet, 2014, p. 131), sarebbe quantomeno "semplicistico" (ibid.).

Per tale motivo, soprattutto quando gli studi si indirizzano al settore della pedagogia e didattica speciale, è importante riconoscere il valore di più approcci alla ricerca – e non esclusivamente quelli di tipo randomizzato (definiti come *gol-*



den standard della ricerca) –, in grado di rispondere ciascuno alle differenti domande che il ricercatore si pone. Per tale motivo rifuggiamo dall’idea di costruire “tassonomie metodologiche”, perché ciascuna di esse (quantitativa, qualitativa o mista), purché condotta con rigore e sistematicità, può risultare efficace ed adeguata a rispondere alle domande di ricerca poste (Cottini, Morganti, 2015).

Come ricordano Bonaiuti et al. (2014) l’approccio EBE “[...] orientando a formalizzare le procedure di ricerca e a valutare il grado di affidabilità delle sue risultanze, rappresenta un’opportunità epistemologica” (ibid. 231).

## 1. Educazione socio-emotiva e programmi educativi evidence-based

Numerose sono le definizioni che si sono susseguite nel tempo per identificare il significato di Educazione socio-emotiva, anche conosciuta nel contesto internazionale come *Social and Emotional Learning* (SEL). Tra le prime ricordiamo quella di Zins et al. (2004) che la identifica come *framework* basato su una serie di evidenze empiriche che attraversa tutto il sistema di istruzione, al fine di promuovere lo sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo e i risultati scolastici di tutti gli studenti.

L’educazione socio-emotiva coinvolge una serie di processi attraverso i quali allievi ed insegnanti, acquisiscono ed applicano in modo efficace le loro conoscenze, abilità e competenze per comprendere e gestire emozioni, impostare e realizzare obiettivi positivi, essere in empatia con gli altri, stabilire e mantenere relazioni positive con gli altri e prendere decisioni responsabili (Zins, Elias, 2006; Weissberg, Goren, Domitrovich, 2013; CASEL, 2013). Aspetti chiaramente indispensabili per il benessere personale e sociale di *tutti* gli studenti, a qualsiasi età, ordine e grado scolastico.

Il *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* nei suoi numerosi studi (CASEL, 2003, 2004, 2013, 2015) identifica cinque competenze essenziali che rappresentano il *core* dell’educazione socio-emotiva, esse sono: l’autoconsapevolezza (*self awareness*), l’autogestione (*self management*), la consapevolezza sociale (*social awareness*), le capacità relazionali (*relation skills*) e di prendere decisioni responsabili (*decision making skills*), ritenendo che queste debbano progressivamente trasformarsi in componenti *essenziali* e non accessorie dell’educazione tout-court.

È importante sottolineare che non è possibile aspettarsi o auspicare nessun tipo di cambiamento – emotivo, cognitivo o sociale – su allievi e insegnanti, se tali cambiamenti non sono supportati da una sinergia di ulteriori elementi, come l’ambiente d’apprendimento, il clima di classe, le relazioni interpersonali, la pratica didattica, il coinvolgimento delle famiglie e dell’intera comunità scolastica (*Schoolwide approach*).

La formazione specifica degli insegnanti è un elemento sicuramente centrale rispetto al raggiungimento degli obiettivi posti alla base dell’educazione socio-emotiva (Jennings, Greenberg, 2009; Allen et. al., 2011). In particolare le dimensioni della cura e dell’impegno nell’instaurare positive relazioni con gli studenti –

che favorisca il legame ed il senso di appartenenza alla scuola –, l'utilizzo di approcci didattici coinvolgenti, come la gestione proattiva dell'aula e l'apprendimento cooperativo, la creazione di un ambiente sicuro e ordinato che incoraggi e rafforzi il comportamento positivo in classe, l'uso di materiali didattici coinvolgenti (Blum & Libbey, 2004; Hamre & Pianta, 2006; Hawkins et al., 2004; Catalano et al., 2002; Schaps et al., 2004; Durlak et al., 2011; January, Casey & Paulson, 2011; Kress & Elias, 2006; Weare & Nind, 2011; Zins et al., 2004) sono alcuni degli elementi-chiave che possono decretare il successo o, l'insuccesso di tali attività.

Per consentire agli insegnanti di costruire gradualmente competenze sociali ed emotive nei loro allievi — a partire dalla scuola dell'infanzia, fino ad arrivare alla scuola secondaria —, alcuni studiosi hanno messo a punto una serie di *programmi d'intervento educativo*, che oggi rappresentano una realtà molto consolidata nei contesti scolastici americani, dove per prima l'educazione socio-emotiva ha cominciato a diffondersi.

La *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning programs* — nella sua duplice versione — *preschool and Elementary School Edition (2013)* e *Middle and High School Edition (2015)* è attualmente il riferimento più autorevole per la valutazione e l'identificazione di programmi SEL *evidence-based*. Con riferimento alla scuola dell'infanzia e primaria, gli ultimi programmi selezionati dal CASEL, sono stati in totale 23 e ciascuno di essi mira principalmente alla costruzione delle cinque aree di competenza ritenute indispensabili. Perché un programma d'intervento diventi un *CASEL SElect Programs evidence-based*, è chiamato a rispondere a questi requisiti:

- essere ben progettato e promuovere in modo sistematico le cinque competenze chiave SEL;
- fornire opportunità per la pratica educativa;
- offrire una programmazione a lungo termine;
- fornire una formazione di qualità a tutto il personale della scuola coinvolto, compresa la formazione iniziale ed il supporto continuo per garantire la corretta attuazione delle attività;
- basarsi sulle evidenze, prove che documentino gli impatti positivi sul comportamento degli studenti e / o il loro rendimento scolastico;
- includere nella ricerca un gruppo di controllo, oltre a quello sperimentale e misurazioni pre-post dei traguardi attesi;
- integrare pienamente i contenuti dell'educazione socio-emotiva con quelli curricolari.

Oltre agli studi promossi dal CASEL negli anni, numerose altre ricerche presentano chiaramente l'efficacia dei programmi SEL in merito all'acquisizione di competenze socio-emotive e al miglioramento dei risultati scolastici (Diekstra, 2008; Durlak et al., 2011; Zins et al., 2004; Cohen, 2006; Weare, Nind, 2011).

Tra tutte, quella più significativa e la meta-analisi (Durlak et al., 2011) sugli effetti degli interventi SEL in termini di *outcomes* positivi per gli allievi, che ha incluso 213 programmi SEL *evidence-based* ed ha coinvolto 270.034 studenti americani a partire dalla scuola dell'infanzia, fino alle scuole superiori. I dati emersi da questo studio sono, per così dire, inequivocabili e mettono in evidenza, in termini di *effect size* e di miglioramento di punteggi percentili (p.p.), gli esiti



positivi degli studenti riguardo alle loro abilità sociali ed emotive (+ 22 p.p), ai comportamenti sociali positivi (+ 9 p.p) e all'incremento, non certo trascurabile, riguardante i risultati scolastici (+11 p.p), rispetto a soggetti appartenenti a gruppi controllo (non coinvolti in alcuna attività di educazione socio-emotiva)

## 2. Fedeltà ad un programma o fedeltà ad un contesto?

Come illustrato precedentemente, sono davvero numerose le evidenze che mostrano quanto l'uso di alcuni programmi SEL evidence-based, sia in grado di determinare cambiamenti significativi nella sfera sociale, emotiva e anche degli apprendimenti, degli allievi, in relazione a traguardi specifici. Sono tutti programmi che hanno ottenuto una forte validazione in termini di efficacia (*efficacy research*) perché ben progettati, promuovono le competenze sociali ed emotive degli studenti, forniscono uno sviluppo professionale di qualità per sostenerne l'attuazione e sono basati sulla ricerca. La domanda che però ci poniamo è questa: Basta scegliere un programma "efficace" per garantirne il successo in differenti contesti?

Sicuramente la sola ricerca incondizionata dell'efficacia di un programma educativo, così come di una metodologia di lavoro, non basta certamente ad assicurarne la sua applicabilità, trasferibilità e il suo successo in altri contesti, soprattutto scolastici, dove la variabilità di situazioni personali e contestuali è tale da rendere veramente difficoltosa una sua fedele replica. Riteniamo essenziale l'esigenza di accompagnare, alle prove sull'efficacia di un intervento, una *ricerca applicata* nel contesto specifico, la sola in grado di considerare e tenere sotto controllo, tutta quella serie di variabili (personali e contestuali) che altrimenti potrebbero agire in maniera incontrollata e minare pesantemente la generalizzabilità dei risultati (Cottini & Morganti, 2015).

Un ulteriore elemento che non può essere trascurato ai fini del successo dell'intervento, riguarda sicuramente la qualità dell'implementazione delle azioni intraprese. Vasta è la letteratura che mostra come un'implementazione scadente di programmi di educazione socio-emotiva, può comprometterne il successo e impattare negativamente sui risultati pianificati per gli studenti (Greenberg et al., 2005; Elias, 2006; Durlak & Dupree, 2008; Durlak et al., 2011).

Quali elementi devono essere monitorati e come? Alcuni studi sulla qualità dell'implementazione dei programmi di educazione socio-emotiva (Domitrovich et al., 2011), hanno rintracciato vari indicatori irrinunciabili di monitoraggio. In dettaglio:

- a) *la fedeltà al programma*: intesa come grado di aderenza con cui una scuola intende replicare le attività e i principi descritti nel programma scelto, con possibilità di incidere sul raggiungimento degli *outcomes* previsti per gli studenti;
- b) *il dosaggio temporale*: ovvero la sistematicità, in termini di tempo, con cui sono realizzate le attività previste dal programma.

Altri studi suggeriscono, al contrario, elementi *desiderabili*, ma non essenziali ai fini del monitoraggio del processo implementativo, come ad esempio la responsabilità dei partecipanti, l'adattamento e la differenziazione nei contesti (Greenberg et al., 2005; Durlak & DuPree, 2008; Humphrey, 2013). Wigelsworth et al. (2010) ipotizzano, invece, che possano realizzarsi due tipi diversi di adattamento, uno *superficiale* e uno *profondo*. Il primo comprende prevalentemente adattamenti di natura linguistica o culturale, il secondo coinvolge una serie di sostanziali modifiche che includono il numero di lezioni proposte, l'eliminazione o sostituzione di alcuni componenti o l'uso di insegnanti non ben formati.

### 3. Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS®): l'esperienza italiana con un programma evidence-based selected

Finora ci siamo soffermati sulla descrizione di alcuni aspetti dell'educazione socio-emotiva e dei suoi programmi, con un esclusivo riferimento ai contesti nei quali questi sono più frequentemente studiati, ovvero quelli statunitensi. È necessario ora comprendere quanto e cosa può essere replicato (se replicabile) o adattato (se adattabile) in un modello di scuola differente come quello italiano.

Un dato prima di tutto, ovvero che nella scuola italiana non esiste una tradizione nell'uso di programmi educativi finalizzati all'acquisizione di competenze specifiche da parte degli allievi. Il sistema scolastico italiano è supportato (con riferimento nel nostro caso alla scuola primaria), da "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione", che costituiscono "[...] il quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole" (MIUR, 2012, 12). Ciascuna scuola, in regime di autonomia scolastica, è portata e sollecitata a contestualizzare poi tali indicazioni, lavorando ed operando modifiche, riconducibili a specifici contesti, in termini di contenuti, metodi, organizzazione didattica e forme di valutazione. Pur con questa flessibilità, chiaramente espressa nei documenti ministeriali, le istituzioni scolastiche, fanno difficoltà ad utilizzare programmi educativi, pensati e costruiti, per aiutare gli insegnanti nel lavoro quotidiano in classe. Questa "cultura" del programma d'intervento educativo, qualsiasi sia la finalità per cui esso è destinato, è ancora molto lontana dal nostro sistema scolastico, se non per rare eccezioni, frutto di attività progettuali specifiche e molto limitate.

Quella che descriviamo di seguito rappresenta proprio una di queste esperienze.

Si è recentemente concluso il progetto di ricerca (2012-2016) europeo chiamato *European Assessment Protocol for Children's SEL Skills*<sup>1</sup> (EAP\_SEL), la cui fi-

1 Progetto triennale Comenius (2012-2015) dal titolo: "European Assessment Protocol for Children's SEL Skills" – Ref.n. 527206 –LLP –2012 – IT, finanziato della Commissione europea nell'ambito del programma LifeLong Learning Programme. Partnership: Università di Perugia (Coordinatore), Università di Udine, Scuola Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI), Università di Örebro (Svezia), Università di Zagabria (Croazia), Università di Lubiana (Slovenia). Website: [www.eap-sel.eu](http://www.eap-sel.eu)



nalità è stata quella di promuovere nella scuola primaria pubblica di cinque paesi coinvolti (Italia, Svezia, Svizzera, Croazia e Slovenia), interventi di educazione socio-emotiva, attraverso l'utilizzo di un programma evidence-based, molto conosciuto nel contesto internazionale, denominato *Promoting Alternative Thinking Strategies* (PATHS®).

Il PATHS® curriculum è un programma educativo completo, frutto del lavoro di un gruppo di studiosi della Penn State University (Kusché & Greenberg, 1994; Greenberg et al., 2005) che ha come finalità la promozione di competenze emotive e sociali e la riduzione di problemi di aggressività e di comportamento nei bambini in età della scuola dell'infanzia e primaria, migliorando il processo educativo in classe. Questo innovativo programma, è stato progettato per essere utilizzato da insegnanti, educatori e consulenti come modello di prevenzione universale. Una versione aggiornata del programma PATHS® è stata fatta nel 2011, e presenta un kit per ciascuna classe di lavoro (kit scuola infanzia, kit classe 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> scuola primaria)<sup>2</sup>.

Il programma PATHS® è progettato per essere insegnato due o più volte alla settimana per un minimo di 20-30 minuti al giorno (per un periodo di almeno 2 anni), attraverso lezioni sistematiche e progressive. Tutti i materiali e le istruzioni sono forniti agli insegnanti per facilitare l'alfabetizzazione emotiva, l'autocontrollo, la competenza sociale, relazioni tra pari positivi e le capacità di problem solving interpersonale. Tutte le relazioni possono essere facilmente integrate in ambienti di apprendimento esistenti, per costruire le capacità cognitive critiche necessarie per la preparazione scolastica e il successo accademico. Tempi e frequenza delle sessioni di lavoro possono essere adattati per soddisfare i bisogni individuali.

In numerosi studi randomizzati controllati, condotti in molti contesti differenti e con una grande varietà dei allievi, PATHS® si è rivelato un programma che è riuscito a produrre cambiamenti positivi nella comprensione dei bambini delle emozioni, nel loro autocontrollo, nelle competenze sociali e nei problemi di comportamento (Greenberg, Kusché, Cook, Quamma, 1995; Greenberg, 2006; Conduct Problems Prevention Research Group, 2010).

Tutti questi studi hanno, inoltre, documentato il mantenimento di tali miglioramenti nel tempo. È importante sottolineare che, anche repliche indipendenti del programma, in America e Europa, hanno mostrato cambiamenti positivi nei comportamenti dei bambini (Hindley & Reed, 1999; Louwe, van Overveld, Merk, de Castro & en Knoops, 2007; Crean, Johnson, 2013).

Non tutte le repliche hanno però confermato il successo di questo programma. In uno studio in Svizzera, l'attuazione del PATHS® ha provocato una diminuzione di aggressione tra tutti i bambini coinvolti e una diminuzione del comportamento impulsivo tra quei bambini che inizialmente avevano alti livelli di comportamento impulsivo (Malti, Ribeaud, & Eisner, 2011); Tuttavia, contrariamente alle aspettative, il PATHS® non ha influenzato i comportamenti pro-sociali dei bambini. In un'altra sperimentazione in Gran Bretagna, l'implementazione del programma è stata associata con primi miglioramenti nell'apprendimento, con la diminuzione

2 Per ulteriori informazioni su come ordinare il programma e i materiali didattici, si consiglia di visitare il sito: <http://www.channing-bete.com/prevention-programs/paths/paths.html>

di comportamenti problematici come l'aggressività, iperattività e di problemi tra pari, ma tali miglioramenti non sono stati mantenuti a distanza di 1 anno di tempo (Little et al., 2012).

Prove come queste mettono in evidenza le sfide, precedentemente accennate, inerenti l'implementazione di un programma d'intervento, benché empiricamente validato, all'interno di una nuova cultura e contesto e l'importanza delle *repliche*, soprattutto negli studi di pedagogia e didattica speciale, soprattutto per i vantaggi che queste posso apportare, rispetto alle problematiche legate alla contestualizzazione fin qui illustrate (Coyne et al., 2016).

Spieghiamo ora in dettaglio l'esperienza di ricerca condotta all'interno del progetto europeo EAP\_SEL, che ha visto per la prima volta l'utilizzo del PATHS® curriculum nelle scuole primarie pubbliche italiane, con particolare attenzione al ruolo svolto dagli insegnanti nell'implementazione del programma.

La sperimentazione condotta in Italia ha coinvolto 7 istituti scolastici della provincia di Terni (Umbria), ripartiti in Istituti Comprensivi e Direzioni Didattiche collocati sia in zone urbane, sia rurali del territorio. Il disegno sperimentale alla base del progetto è stato di tipo RCT (*Randomized Controlled Trials*), con una selezione dei gruppi sperimentali e di controllo che è avvenuta attraverso la rispondenza di specifici criteri. In generale, si sono rispettati tutti i criteri condivisi a livello di rete europea, per rendere confrontabili i risultati, aggiungendo alcune condizioni che sono specifiche del contesto scolastico italiano. Ci si è riferiti, in particolare, agli allievi con disabilità e disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), che nell'organizzazione scolastica italiana possono essere certificati e usufruire di alcune azioni di supporto regolate da particolari disposizioni di legge (Legge 517/1977 e Legge 104/1992 per la disabilità; Legge 170/2010 per i DSA; Direttiva Ministeriale del 2012 per i BES).

### ***Salvaguardia della modalità di selezione random***

La modalità di selezione delle classi prevista dalla ricerca si è articolata su un accoppiamento in base ai criteri scelti e condivisi dal gruppo di ricerca (es. numero di allievi in classe, dimensioni della scuola, situazione socio-economica della comunità, etc.). Questa scelta, assolutamente opportuna per ridurre il rischio di variabilità dei gruppi, è stata completata da una selezione random, per evitare la possibilità di deformazione e di introduzione di fattori soggettivi. Per questo motivo, una volta selezionate le dieci coppie di classi 1<sup>a</sup> previste dal disegno sperimentale del progetto, si è provveduto ad un sorteggio per ogni coppia, al fine di assegnare le classi alla condizione sperimentale e a quella di controllo appunto in maniera random.

In totale le classi che componevano il gruppo sperimentale erano 11 di scuola primaria (primo anno), distribuite nelle 10 scuole, mentre il gruppo controllo era composto da 10 classi (primo anno), distribuite in altrettante scuole.

Il campione totale di bambini italiani coinvolti nei due anni di sperimentazione del progetto è stato di 204, distribuito in 95 femmine e 109 maschi (Figura 3: Campione totale bambini italiani coinvolti nel progetto EAP\_SEL ).



Fig. 3. Campione totale bambini italiani coinvolti nel progetto EAP\_SEL

### Gli insegnanti coinvolti

Definita l'appartenenza delle classi alla situazione sperimentale e di controllo, si è proceduto alla definizione degli insegnanti appartenenti ad entrambe le condizioni. Conclusa la fase di selezione delle classi – e degli insegnanti ad esse collegati – si è proceduto con la prima misurazione (baseline) che ha definito le condizioni prima dell'intervento formativo sugli insegnanti appartenenti al gruppo sperimentali e dell'implementazione del programma PATHS® nelle classi. Ci soffermeremo in seguito sull'analisi dettagliata degli strumenti di valutazione utilizzati.

Il gruppo di soggetti coinvolti nel percorso formato specifico all'implementazione del programma PATHS® era composto da 45 insegnanti provenienti da 10 scuole diverse, distribuite nel territorio della provincia di Terni. L'8% di questi erano insegnanti specializzati per le attività di sostegno agli allievi con disabilità. Il 100% degli insegnanti afferenti al gruppo sperimentale erano di sesso femminile, con un'esperienza di insegnamento che oscillava dai 3 ai 40 anni, con una media di 23,45 anni di servizio, distribuita nel modo seguente: il 12,5% aveva un'esperienza di insegnamento (nel ruolo curricolare e di sostegno) fino a 10 anni; il 21% dai 10 ai 20 anni, il 29% dai 20 ai 30 anni e il 38% dai 30 ai 40 anni (Figura 1: Distribuzione anni di servizio nell'insegnamento).



Fig. 2 Distribuzione anni di servizio nell'insegnamento

L'età anagrafica media degli insegnanti era di 50, 27 anni. Rispetto alla distribuzione delle fasce di età, il 12% aveva dai 30 ai 40 anni, il 25% dai 40 ai 50 e il 63% dai 50 ai 60 anni (Fig. 3: Distribuzione fascia età campione insegnanti italiani gruppo sperimentale).

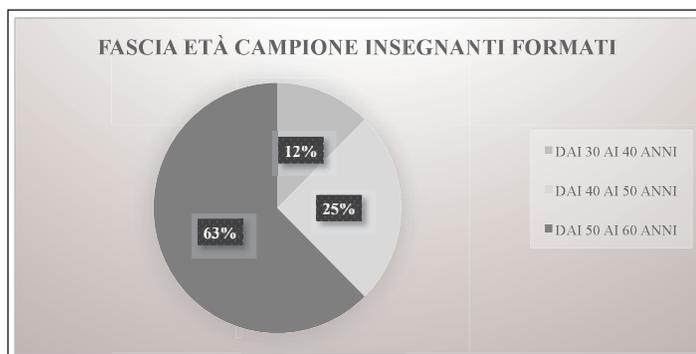


Fig. 3. Distribuzione fascia età campione insegnanti italiani gruppo sperimentale

### 3.1 La formazione degli insegnanti al PATHS® Curriculum

La formazione al PATHS® curriculum nelle scuole italiane è avvenuta in modalità *blended* e in due momenti diversi, corrispondenti all'inizio del primo e del secondo anno di sperimentazione. In altre parole, gli insegnanti, durante i primi mesi degli anni scolastici 2012/2013 e 2013/2014 hanno ricevuto una formazione intensiva (inizialmente) e un upgrade (avanzamento) nell'anno successivo.

Tale formazione, per essere condivisa ed omogenea nei vari paesi coinvolti dal progetto, ha avuto una base comune che ha visto temi centrali di discussione: le evoluzioni della ricerca scientifica su SEL, gli approcci di base all'implementazione dei programmi evidence-based in classe e le loro caratteristiche, seguita da una parte riferita alla contestualizzazione del programma nei vari paesi.

### 3.2 Monitorare la qualità dell'implementazione

Come detto in precedenza, benché si parli di programmi educativi che hanno ottenuto solide prove di efficacia in termini di ricerca, le criticità sono sempre in agguato quando questi devono confrontarsi con realtà contestuali diverse rispetto a quelle dove sono risultati tali. Nel progetto EAP\_SEL è stata predisposta, dal team di ricerca internazionale, una rating scale chiamata *Coach Implementation Rating Form*, con l'obiettivo di raccogliere, attraverso l'osservazione dei formatori, dati qualitativi sull'implementazione del PATHS®, attraverso 4 indicatori di riferimento: 1) coaching e implementazione in classe; 2) modeling e generalizzazione; 3) fedeltà all'insegnamento e supporto dei bambini; 4) fedeltà alle attività proposte dal programma. Le scale sono state compilate dai formatori durante le visite di monitoraggio nelle classi, utilizzando punteggi su quattro livelli di implementazione del programma: base, standard, buono, eccellente.



Durante le visite nelle classi sperimentali si è osservato quanto la qualità dell'implementazione del programma PATHS® dipenda strettamente dal livello di impegno e coinvolgimento mostrato dagli insegnanti e dagli allievi, riflettendosi poi sui risultati, sia *visibili* (es. se il setting della classe restituisse o meno la sensazione di una classe "PATHS"), sia *invisibili* (es. cambiamenti negli atteggiamenti di insegnanti e allievi più orientati verso azioni inclusive e prosociali). I risultati della rating scale, al termine dei due anni di studio, mostrano che oltre il 70% delle 10 classi monitorate, presentava un livello di implementazione corrispondente ai livelli buono ed eccellente.

Rispetto alla raccolta complessiva dei dati della sperimentazione, questa è stata condotta attraverso l'utilizzo di una serie di strumenti di valutazione e autovalutazione indirizzati ad allievi ed insegnanti. Nel corso del progetto le misurazioni sono avvenute prima dell'inizio dell'attività di formazione degli insegnanti (baseline, Settembre 2013), alla fine del primo anno scolastico (Giugno 2014), alla fine del secondo anno scolastico (Giugno 2015). Si è scelto di impiegare alcuni strumenti, già utilizzati in un progetto di ricerca con finalità simili, denominato, "FAST-TRACK – *Conduct Problems Prevention Research Group: the Fast Track Program (1992)*" a cui aveva partecipato l'Università di Zagabria. L'intero gruppo di ricerca ha congiuntamente operato una selezione di alcuni di essi, rispetto alla rispondenza con le finalità specifiche del progetto. In dettaglio gli strumenti usati sono stati i seguenti:

- *Teacher Report on a Child (TRC)*: strumento costituito da 6 sotto-batterie di test: *Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)* questionario che misura sintomi emotivi, problemi di condotta, iperattività/impulsività e problemi con i compagni (Goodman, 1997); *Child Activity Scale (CAS)*, scala per valutare l'inattenzione e l'iperattività (DuPaul, 1991); *Child Interaction Scale (CIS)*, utilizzata per misurare i comportamenti dei bambini nell'interazione con i loro compagni (DuPaul, 1991); *Learning Behavior Scale (LBS)*, usata per valutare le modalità di apprendimento dei bambini (Bierman et al, 2008); *Academic Performance Questionnaire (APQ)*, questionario per valutare le abilità di lettura, scrittura e calcolo e, più in generale, il grado di apprendimento scolastico (Karustis et al. 1999); *Child Behaviour Questionnaire (CBQ)*, strumento per misurare il grado di aggressività, le competenze prosociali, la capacità di regolare le emozioni e il comportamento introverso/depresso (Rothbart et al., 2001)

Il campione italiano ha mostrato risultati statisticamente significativi per il gruppo sperimentale che aveva utilizzato il PATHS® Curriculum, nella Child Interaction Scale ( $p=.005$ ); nei problemi di condotta dell'SDQ ( $p=.048$ ); nei problemi tra pari dell'SDQ ( $p=.002$ ); e nel totale dei risultati della scala SDQ ( $p=.009$ ). Un trend positivo è stato rintracciato anche per quanto riguarda la misurazione dei comportamenti di iperattività/impulsività, CAS ( $p=.067$ ).

- *Teacher Self Report* (Tschannen-Moran & Barr, 2004), un questionario validato di autovalutazione rivolto agli insegnanti che include scale per valutare il senso di efficacia collettiva (COLEFF), il livello percepito di burnout (WPFBURN), il livello percepito di soddisfazione professionale (WPFPOSFEEL) e il livello di professionalità degli insegnanti (PROTOT).

I risultati della correlazione tra le quattro scale, per quanto riguarda il campione italiano, hanno mostrato un livello di professionalità superiore rispetto agli insegnanti del campione croato e svizzero. Alla fine del progetto, gli insegnanti italiani coinvolti nel gruppo sperimentale, mostravano livelli significativamente minori di burnout ed un aumento di sentimenti positivi nei confronti della loro professione.

- *Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi*, sviluppata dai due partner italiani di progetto, l'Università di Udine e Perugia, è uno strumento attualmente validato, rivolto a rilevare la qualità dei processi inclusivi promossi dalle istituzioni scolastiche (Cottini et. al, 2016).

Tale strumento è stato sviluppato partendo dal costrutto di *inclusione* proposto da Booth e Ainscow (2002) nell' *Index for Inclusion*, che si basa su tre fattori chiave: culture, politiche e pratiche. Prima di essere implementato nel progetto, tale strumento è stato sottoposto a studi di validità e affidabilità inter-rater che hanno evidenziato alcune criticità, successivamente oggetto di indagine di ulteriori studi qualitativi e quantitativi<sup>3</sup>, che hanno ridato una versione molto modificata dello strumento, denominato “Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi” recentemente pubblicato (Cottini et. al, 2016). Nella sua prima versione, la scala è stata utilizzata dal campione italiano di scuole coinvolte nel progetto EAP\_SEL, per valutare l'incidenza dei programmi d'interventi SEL sui processi inclusivi.

Pur considerando tutti i limiti nei risultati ottenuti dall'utilizzo di uno strumento parzialmente validato e solido, i dati provenienti dalla prima versione della scala, hanno evidenziato come la conduzione di interventi di educazione socio-emotiva – in particolare l'uso del PATHS® Curriculum – abbia ricadute positive sui livelli di inclusione promossi dalle scuole. Alla fine dei due anni di sperimentazione, il gruppo controllo risultava più inclusivo (in riferimento ai 3 fattori inclusivi), rispetto al gruppo sperimentale del 27% (Fig. 4: Livello di inclusione totale alla fine del progetto EAP\_SEL. Campione italiano).



Fig. 4. Livello di inclusione totale alla fine del progetto EAP\_SEL. Campione italiano

3 La scala di valutazione per l'inclusione è stata affinata e validata all'interno del progetto europeo Erasmus Plus dal titolo: “Evidence Based Education: European Strategic Model for School Inclusion” (2014-2017) ref. No. 2014-1-IT02-KA201-003578. Partnership: Università di Perugia (Coordinatore), Università di Udine, Università Autonoma di Barcellona, Open University of the Netherlands, Università di Zagabria, Università di Lubiana. Website: inclusive-education.net



I risultati finali sugli allievi ottenuti da tutti i paesi partecipanti al progetto EAP\_SEL – la cui descrizione dettagliata esula da questo lavoro –, mostrano quanto la qualità dell’implementazione del programma, dato molto alto ed omogeneo nei differenti contesti, abbia poi consentito il raggiungimento di risultati positivi (in termini di significatività statistica) rispetto agli *outcomes* pianificati. Per i risultati ottenuti, il progetto EAP\_SEL è stato riconosciuto dalla Commissione Europea che lo ha finanziato, una “buona pratica educativa europea”.

## Conclusioni

I risultati qualitativi e quantitativi derivati dalla sperimentazione triennale del progetto EAP\_SEL, unitamente alla valutazione eccellente data dalla Commissione Europea, invitano tutti i ricercatori coinvolti a proseguire e a far evolvere e diffondere gli studi sull’educazione socio-emotiva, anche nel contesto europeo.

Con specifico riferimento al campione italiano, i risultati ottenuti mostrano potenzialità di sviluppo sicuramente interessanti, che spingono certamente ad approfondire l’incidenza delle attività di educazione socio-emotiva sui processi inclusivi messi in campo da una scuola, utilizzando strumenti che presentino maggiore validità e affidabilità, come la nuova versione della Scala di Valutazione per i processi Inclusivi (Cottini et. al, 2016). Da segnalare che in futuro ci sarà l’esigenza di ottenere campioni più ampi, sia per quanto riguarda il numero degli allievi, sia degli insegnanti e più rappresentativi dell’intero territorio nazionale.

Un altro aspetto da considerare con attenzione sarà l’adattamento dei programmi, in contesti educativi diversi da quelli in cui hanno ricevuto una solida efficacia in termini di ricerca. I riscontri degli insegnanti evidenziano la presenza di attività didattiche molto sterzate sulla realtà scolastica statunitense e poco rispondenti a quella italiana.

Un ultimo elemento di indagine futura, riguarderà anche i tempi di durata nell’utilizzo di un programma SEL, visto che numerosi insegnanti segnalano che due anni non risultano sufficienti per mostrare dei cambiamenti a livello sociale ed emotivo traducibili in comportamenti reali e non solo atteggiamenti, nei loro allievi. A tal proposito potranno essere considerate le potenzialità offerte da studi longitudinali, che consentono di prendere in considerazione anche lo sviluppo evolutivo degli allievi coinvolti nella ricerca.

## Riferimenti bibliografici

- Allen J. P., Pianta R. C., Gregory A., Mikami A. Y., Lun J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333, pp. 1034-1037.
- Bierman K.L., Domitrovich C.E., Nix R.L., Gest S.D., Welsh J.A., Greenberg M.T., Blair C., Nelson K., Gill S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child Development*, 79, pp. 1802-1817.
- Blum R. W., Libbey H. P. (2004). School connectedness. Strengthening health and education outcomes for teenagers. *Journal of School Health*, 74, pp. 229-299.
- Blundell G., Berardi V., (2016). Towards evidence-based teaching, problem-based learning and metacognitive assessment cycles. *Proceedings of the EDSIG Conference Las Vegas, Nevada USA* <http://iscap.info> (Data di accesso: 5/11/2016).

- Bonaiuti G., Calvani A., Micheletta S., Vivanet G. (2014). Evidence Based Education: un'opportunità epistemologica per i nuovi professionisti della formazione. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa* 7 (13), pp. 231-244.
- Booth T., Ainscow M. (2002). *Index for Inclusion*. Centre for Studies on Inclusive Education. Trad.it., *L'Index per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Calvani A. (2011). Decision making nell'istruzione. Evidence Based Education e conoscenze sfidanti. *ECPS Journal* 3 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> pp. 77-99. (Data di accesso: 5/11/2016)
- Calvani A., Vivanet G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. *ECPS Journal* 9 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> pp. 127-146 (Data di accesso: 5/11/2016).
- CASEL (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Chicago: Author.
- CASEL (2004). *CASEL: The First Ten Years 1994-2004*. Chicago: Author.
- CASEL (2015). The 2015 CASEL Guide: *Effective Social and Emotional Learning Programs—Preschool and Elementary School Edition*, Chicago: Author <http://static.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a220de4b00a92c90436ba/1382687245993/2013-casel-guide.pdf> (Data di accesso 12/10/2016).
- CASEL (2013). The 2013 CASEL Guide: *Effective Social and Emotional Learning Programs—Middle and High School Edition*, Chicago: Author <http://www.casel.org/middle-and-high-school-edition-casel-guide> (Data di accesso 10/10/2016).
- Catalano R. F., Berglund M. L., Ryan J. A. M., Lonczak H. S., Hawkins J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5, (15).
- Coe R. (1999) Manifesto for Evidence – Based Education <http://www.cem.org/attachments/ebe/manifesto-for-ebe.pdf> (Data di accesso: 4/11/2016).
- Cohen J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76, pp. 201-237.
- Conduct Problems Prevention Research Group (2010). The effects of a multiyear universal social-emotional learning program: The role of student and school characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78, pp. 156-168.
- Cook B.G., Tankersley M., Harjusola-Webb S. (2008) Evidence – Based Special Education and professional wisdom: putting it all together. *Intervention in School and Clinic*, 44 (2), pp. 105-111.
- Cottini L., Fedeli D., Morganti A., Pascoletti S., Signorelli A., Zanon F., Zoletto D. (2016). A scale for assessing Italian schools and classes inclusiveness. *Form@re*, Open Journal per la Formazione in Rete 16, (2), pp. 65-87 <http://www.fupress.net/index.php/formare/index> (data di accesso: 22/10/2016).
- Cottini L., Morganti A. (2015) *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Roma: Carocci.
- Coyne M.D., Cook B.J., Therrien W.J. (2016). Recommendations for Replication Research in Special Education: A Framework of Systematic, Conceptual Replications. *Remedial and Special Education*, 1, 10, pp. 244 - 253.
- Crean H. F., Johnson D. B. (2013). Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) and elementary school aged children's aggression: Results from a cluster randomized trial. *American Journal of Community Psychology*, 52(1-2), pp. 56-72.
- Diekstra R. F. W. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. In *Social and emotional education: An international analysis* (pp. 255-312). Santander, Spain: Fundacion Marcelino Botin.
- Domitrovich C., Bradshaw C., Greenberg M., Embry D., Poduska J., Jalongo N. (2011). Integrated models of school-based prevention: Logic and Theory. *Psychology in the Schools*, 47, (1), pp. 71-88.
- DuPaul G. (1991). Parent and teacher ratings of ADHD symptoms: Psychometric properties in a community – based sample. *Journal of Clinical Child Psychology*, 20, pp. 245-253.
- 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, pp. 327-350.
- Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., Schellinger K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal



- interventions. *Child Development*, 82, pp. 405-432.
- Elias M. J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. In M. J. Elias H. Arnold (Eds.), *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom* (pp. 4-14). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Goodman R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 5, pp. 581-586.
- Greenberg M. T. (2006). Promoting resilience in children and youth: Preventive interventions and their interface with neuroscience. *Annals of the New York Academy of Science*, 1094, pp. 139-150.
- Greenberg M. T., Domitrovich C. E., Graczyk P. A., Zins J. E. (2005). *The study of implementation in school-based preventive interventions: Theory, research, and practice* (Vol. 3). Rockville, MD: Center for Mental Health Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration.
- Greenberg M. T., Kusché C. A., Cook E. T., Quamma J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS Curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, pp. 117-136.
- Hamre B. K., Pianta R. C. (2006). Student-teacher relationships. In G. G. Bear, K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59-71). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Hawkins, J. D., Smith, B. H., Catalano, R. F. (2004). Social development and social and emotional learning. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 135-150). New York: Teachers College Press.
- Hindley P., Reed H. (1999). Promoting alternative thinking strategies: mental health promotion with deaf children in school. In S. Decker, S. Kirby, A. Greenwood, D. Moore (Eds.), *Taking children seriously*. London: Cassel Publications.
- Humphrey N. (2013). *Social and Emotional Learning: a critical appraisal*. London: SAGE Publication.
- January A. M., Casey R. J., Paulson D. (2011). A meta-analysis of classroom-wide interventions to build social skills: Do they work? *School Psychology Review*, 40(2), pp. 242-256.
- Jennings P. A., Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, pp. 491-525.
- Karustus J., Habboushe D., Leff S., Eiraldi R., Power T. (1999). *From Clinic to School: Adapting a homework intervention program for ADHD in school settings*. Paper presented at the annual convention and exposition of the National Association of School Psychologists.
- Korthagen F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 20, pp. 77-97.
- Kress J. S., Elia, M. J. (2006). School-based social and emotional learning programs. In W. Damon R. M. Lerner (Series Eds.), K.A. Renninger, I. E. Sigel (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Child psychology in practice* (6th ed., pp 592-618). New York: John Wiley & Sons.
- Kusché C. A., Greenberg M. T. (1994). *The PATHS curriculum*. Seattle, WA: Developmental Research and Programs.
- Little M., Berry V., Morpeth L., Blower S., Axford N., Taylor R., Tobin K. (2012). The impact of three evidence-based programmes delivered in public systems in Birmingham, UK. *International Journal of Conflict and Violence*, 6, pp. 260-272.
- Louwe J. J., van Overveld C.W., Merk W., de Castro O., en Knoops W. B. (2007). De invloed van het Programma Alternatieve Denkstrategieën op reactieve en proactieve agressie bij jongens in het primair onderwijs: effecten na één jaar. *Pedagogische Studiën*, 84 (4), pp. 277-292.
- Malti T., Ribeaud D., Eisner M. P. (2011). The effectiveness of two universal preventive interventions in reducing children's externalizing behavior: A cluster randomized controlled trial. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40 (5), pp. 677-692. doi:10.1080/15374416.2011.597084.
- Miur, D.M. del 16 novembre 2012 - Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione
- Rothbart M.K., Ahadi S.A., Hershey K.L., Fisher P. (2001) Investigations of temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire, *Child Development*, 72 (5), pp. 1394-1408.
- Schaps E., Battistich V., Solomon D. (2004). Community in school as key to student growth: Findings from the Child Development Project. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, H. J. Walberg

- (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 189-205). New York: Teachers College Press.
- Tammaro R., Calenda M., Ferrantino C., Guglielmini M. (2016). Il profilo professionale dell'insegnante di qualità. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete 2 (16)* pp. 8-19 <http://www.fupress.com/formare> (Data di accesso: 4/11/2016)
- Tschannen-Moran M., Barr M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3, pp. 187-207.
- Vivanet G. (2013). Evidence Based Education: un quadro storico. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete 2 (13)* pp. 41-51 <http://www.fupress.com/formare> (Data di accesso: 4/11/2016).
- Weare K., Nind M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(s1), pp. 29-69.
- Wigelsworth M., Humphrey N., Kalambouka A., Lendrum A. (2010): A review of key issues in the measurement of children's social and emotional skills, *Educational Psychology in Practice*, 26, (2), pp. 173-186.
- Zins J. E., Weissberg R. P., Wang M. C., Walberg H. J. (eds.) (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* New York: Teachers College Press.
- Zins J.E., Elias M.J. (2006). Social and emotional learning. In G.G. Bear, K.M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1-13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.