



REIMAGINED:

Procedure d'intervento per migliorare le competenze sociali ed emotive nelle scuole secondarie attraverso pratiche integrate con le arti





Table of contents

1. Introduction	2
2. Theoretical framework structure for social emotional competence	2
a. Social emotional competence	4
b. Instructional teaching practices	6
3. Overview of the most implemented SEE frameworks, models and arts-integrated practices in EU countries	7
a. Finland	8
i. Social emotional education in Finland	8
ii. Arts-integrated practices from Finland	10
b. Greece	13
i. Social emotional education in Greece	13
ii. Art integration in Greece's education	14
iii. Non-formal education	15
c. Hungary	16
i. Current status of SEE in Hungary	17
ii. Arts-integrated practices in Hungary	18
d. Italy	18
i. Current status of SEE in Italy	19
ii. SEE: Educational projects and research	21
4. Training needs identified through a survey related to the design of SEE programs	23
a. Method	23
b. Results	28
5. Focus groups in partner countries	30
a. Method	30
b. Educational public authorities	31
c. Local civil society organisations (CSOs)	33
d. Students	35
6. Summary discussion of the framework study	39
7. Intervention methods	41
a. Greece: Method for outdoor school projects at community level connecting extra-curricular with cross curricular activities	41
b. Hungary: Guidelines for arts-integrated practices in Social Emotional Education according to Rogers Foundation expertise	44
c. Italy: Possible interventions in the context	47
8. References	53



1. Introduzione

L'evoluzione delle esigenze della società del XXI secolo e le sfide ricorrenti ad essa associate, come la recessione economica, la povertà, le disuguaglianze sociali, la crisi climatica e la crisi sanitaria, stanno avendo un profondo impatto sul mondo dell'istruzione, rendendo necessario il passaggio da un approccio basato sull' "imparare a conoscere" a uno che enfatizzi l' "imparare ad essere, fare e vivere insieme" (Raccomandazione del Consiglio sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2018). Di conseguenza, l'approccio tradizionale dell'istruzione formale, che si concentra sulle intelligenze linguistico-verbali e logico-matematiche, è ritenuto inadeguato a rispondere alle elevate esigenze sociali ed emotive degli individui del XXI secolo, in particolare per quanto riguarda la promozione del pensiero creativo, della resilienza e della creatività (NESET II, 2018). Nonostante la maggior parte degli Stati membri riconosca l'importanza dell'educazione sociale ed emotiva (SEE), le politiche nazionali mancano di obiettivi chiari, le scuole non hanno piani concreti e paradigmi pratici per l'insegnamento e l'implementazione, e gli educatori spesso non hanno una formazione, un'esperienza o una motivazione sufficienti per realizzare efficacemente programmi di SEE sostenibili (H2020 Boost Policy Brief 2020, JRC 2019). Inoltre, mancano linee guida pedagogiche e metodi di insegnamento che aiutino gli educatori a migliorare le competenze sociali ed emotive degli studenti (OCSE, 2015). Nonostante le ricerche esistenti indichino che l'apprendimento basato sulle arti porta a un migliore impegno degli studenti e a una cultura e un clima scolastici positivi (DeMoss, 2002; Camille, 2019) e ha una forte correlazione con gli obiettivi della SEE (Karen, 2014), l'apprendimento trasversale basato sulle arti in Europa rimane limitato. Allo stesso tempo, l'impatto di Covid-19 sulla salute mentale e sul benessere emotivo delle comunità scolastiche, in particolare per i bambini che affrontano l'esclusione sociale ed economica (Moroni et al., 2020, Hamedani et. al, 2015), sottolinea ulteriormente le esigenze sopra menzionate, soprattutto alla luce delle chiusure prolungate delle scuole e dell'apprendimento a distanza (JRC, EC, 2020).

Attualmente, i progetti e le pratiche di educazione alle emozioni sociali e alle arti esistono in modo sparso in tutto il mondo. Diversi siti web offrono risorse e programmi di sviluppo professionale degli insegnanti per l'integrazione delle arti e l'apprendimento socio-emotivo. Forse uno dei siti più importanti è l'Institute for Arts Integration and STEAM, che offre una serie di strumenti per l'apprendimento socio-emotivo e l'integrazione delle arti (Arts Integration, n.d.). The Inspired Classroom (n.d.) è un altro sito web di questo tipo, che si concentra sull'integrazione delle arti con l'apprendimento sociale ed emotivo, chiamandolo SEAL, Social-Emotional Artistic Learning. Esso offre programmi di sviluppo professionale per insegnanti online per sviluppare l'integrazione dell'arte nel loro insegnamento. L'Università dell'Arte dell'Educazione (n.d.) e PBS learning media (n.d.) offrono risorse online per l'apprendimento socio-emotivo attraverso le arti. Musei come il Metropolitan Museum of Art (2022) di New York offrono un piano di lezioni gratuito su questo tema, incentrato sulla loro collezione d'arte. Sebbene queste risorse siano disponibili online, sono per lo più incentrate sugli Stati Uniti e ci sono poche prove di pratiche locali europee di integrazione delle arti e delle SEE.

Alla luce di quanto sopra, il progetto REIMAGINED cerca di rispondere congiuntamente alle esigenze dell'UE fornendo quadri di intervento pedagogico per sostenere gli educatori nell'attuazione di un approccio interdisciplinare per migliorare l'apprendimento. Questo quadro mira a: a) esaminare



l'interrelazione tra l'educazione all'inclusione sociale e l'educazione artistica e identificare le pratiche integrate nell'arte che possono essere utilizzate in un approccio cross-curricolare per migliorare le competenze sociali ed emotive degli studenti, b) identificare i bisogni formativi di diversi educatori per realizzare programmi sostenibili di inclusione sociale attraverso pratiche integrate nell'arte, c) valutare gli attuali bisogni di competenze sociali ed emotive degli studenti della scuola secondaria inferiore, c) valutare i bisogni attuali di competenze sociali ed emotive degli studenti delle scuole secondarie inferiori, con particolare attenzione agli adolescenti che si trovano ad affrontare l'esclusione sociale, considerando l'impatto di un anno di apprendimento a distanza dovuto a Covid-19, d) specificare i benefici del collegamento tra attività scolastiche curriculari ed extracurriculari per enfatizzare l'apprendimento pratico, e) specificare il quadro di intervento del progetto attraverso un piano d'azione per l'intera scuola all'interno e all'esterno dell'ambiente scolastico.

Per quanto riguarda l'accuratezza del termine, l'apprendimento socio-emotivo (SEL) si riferisce a concetti simili di SEE. Sebbene i gruppi siano definiti o utilizzati in contesti diversi, vengono usati in modo intercambiabile. Mentre l'educazione socio emotiva indica programmi educativi, pratiche, strategie e insegnamenti specifici (Cefai et al., 2018), SEL è spesso usato più come termine ombrello che comprende lo sviluppo di una serie di competenze sociali ed emotive, tra cui la regolazione emotiva, l'empatia, il processo decisionale e la costruzione di relazioni (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2003; Durlak et al., 2011). Pertanto, in questo rapporto, il termine SEL viene utilizzato anche per analizzare le esigenze degli educatori di fornire un'istruzione superiore sostenibile, poiché la teoria e gli strumenti di analisi che utilizziamo sono stati sviluppati con il termine SEL.

2. Struttura del quadro teorico per le competenze socio emotive

Questo capitolo introduce il quadro teorico delle SEE e dell'apprendimento applicato al progetto. Per affrontare i bisogni degli studenti e degli educatori professionali in materia di SEE, utilizziamo il quadro concettuale della competenza emotiva sociale (SEC).

Negli ultimi anni la competenza socio-emotiva è diventata un aspetto sempre più importante dell'istruzione, in quanto gli educatori, i genitori e i responsabili politici riconoscono il ruolo vitale che gli aspetti sociali ed emotivi dell'istruzione svolgono nella formazione di individui di successo e a tutto tondo. In breve, l'apprendimento socio-emotivo (SEL) è la capacità di identificare e regolare le emozioni, trovare soluzioni efficaci ai problemi e costruire relazioni positive con gli altri (Zins e Elias, 2007). Il SEL si riferisce al processo di sviluppo della consapevolezza e delle competenze nei domini emotivo, sociale e comportamentale, con l'obiettivo di promuovere il benessere generale e risultati positivi (CASEL, 2003). Il SEC è un risultato di SEL e SEE. La SEC comprende un'ampia gamma di competenze, tra cui la consapevolezza emotiva, l'empatia, l'autoregolazione, le relazioni sane, la resilienza e il processo decisionale responsabile. È dimostrato che la SEL può non solo aumentare il benessere individuale, ma anche migliorare il rendimento scolastico e ridurre i comportamenti problematici (Cantor et al., 2019, Durlack et al., 2011). Secondo Yodar (2015), la competenza emotiva sociale degli insegnanti viene messa in atto attraverso un insieme di pratiche didattiche. Ha mostrato le relazioni tra la competenza emotiva sociale degli insegnanti e le pratiche didattiche (Figura 1).

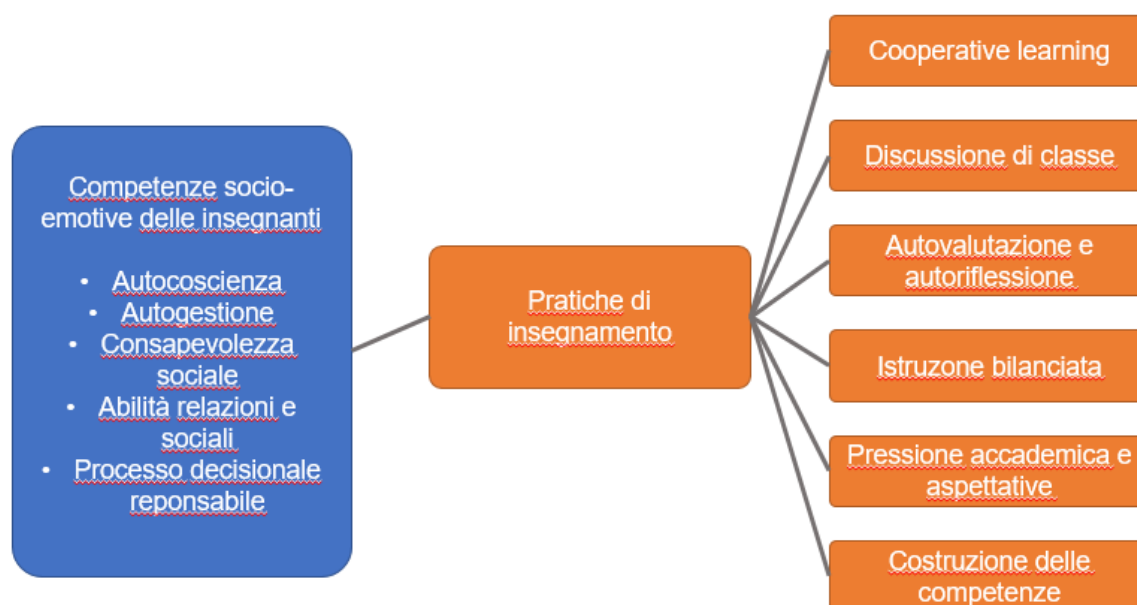


Figura 1. Le relazioni tra la competenza emotiva sociale degli insegnanti e le loro pratiche didattiche (Yodar, 2015)

a. Competenze socio emotive

Sembra che non ci sia accordo sulla definizione di competenza emotiva sociale. In questo studio abbiamo scelto di utilizzare il modello CASEL (2003), nonostante l'esistenza di diversi termini, come intelligenza emotiva e alfabetizzazione emotiva. Questo perché il modello CASEL racchiude gli aspetti più essenziali della competenza sociale ed emotiva, come descritto nei principali modelli teorici, fungendo da collegamento tra teoria e pratica (Zhou & Ee, 2012). Il modello CASEL prevede cinque aspetti della SEC: *consapevolezza di sé, gestione di sé, consapevolezza sociale, gestione delle relazioni e processo decisionale responsabile*. La SEC non è importante solo per gli studenti, ma anche per gli insegnanti. Uno studio dimostra che la competenza emotiva sociale degli insegnanti è fondamentale per realizzare classi prosociali in cui gli studenti sono cooperativi, disponibili e si preoccupano degli altri, il che porta a una riduzione dei comportamenti scorretti (Jennings & Greenberg, 2009).

L'autoconsapevolezza è la capacità di valutare accuratamente i propri sentimenti, interessi, valori e punti di forza e di avere un fondato senso di autoefficacia (Payton et al., 2008). La consapevolezza di sé implica il riconoscimento dei propri punti di forza, delle proprie debolezze, dei propri sentimenti e delle proprie emozioni e la comprensione del loro impatto sulle prestazioni (Torrente et al., 2016; Zins & Elias, 2006). È una capacità cognitiva che porta alla riflessione e a una migliore comprensione delle emozioni (Zhou & Ee, 2012), portando così a regolare il comportamento e a prendere decisioni responsabili. In classe, gli insegnanti devono essere consapevoli dei propri atteggiamenti, dei propri limiti e di come fattori personali come le emozioni, il background e la personalità influenzino il loro insegnamento (Yodar, 2015). Gli insegnanti socialmente ed emotivamente competenti comprendono l'impatto di questi fattori personali su se stessi e sugli studenti e mirano a costruire relazioni forti colmando le differenze (Yodar, 2015).



L'autogestione si riferisce alla capacità di gestire e modificare le emozioni in termini di valenza, intensità e durata (Gross, 1998). Le emozioni negative richiedono una gestione maggiore rispetto a quelle positive e gli insegnanti variano nella capacità di regolare le proprie emozioni (Gross, 1998). I bambini che non hanno modi efficaci di gestire le emozioni forti possono manifestare comportamenti socialmente inaccettabili e avere difficoltà a stabilire relazioni con i coetanei. Inoltre, in ambito scolastico, gli studenti che faticano a regolare le proprie emozioni tendono ad avere difficoltà a pensare con chiarezza e a raggiungere il successo accademico. (Eisenberg et al., 1995; Zhou & Ee, 2012). Gli insegnanti competenti dal punto di vista sociale ed emotivo sono meglio equipaggiati per gestire le esigenze dell'insegnamento, in quanto sono in grado di identificare le proprie emozioni e di gestirle in modo appropriato, prendendo in considerazione diverse prospettive (Yodar, 2015). Inoltre, essi modellano e guidano gli studenti a regolare le proprie emozioni, promuovendo comportamenti prosociali e concentrandosi sull'apprendimento (Yodar, 2015).

La consapevolezza sociale si riferisce alla capacità di leggere gli indizi degli altri e di comprendere e rispondere in modo appropriato ai loro sentimenti (Frey, Hirschstein, & Guzzo, 2000). Questa capacità è strettamente correlata alle abilità prosociali, come l'empatia (Eisenberg, 1986), l'assunzione di prospettive (Grant & Berry, 2011; Parker & Axtell, 2001; Zins & Elias, 2006) e i comportamenti prosociali (De Dreu & Nauta, 2009). Gli insegnanti con un'elevata competenza emotiva sociale, caratterizzata dalla loro consapevolezza sociale, sono maggiormente in grado di prevenire i comportamenti di disturbo e di promuovere l'impegno degli studenti monitorando e rispondendo con attenzione alle loro esigenze (Jennings & Greenberg, 2009). Questo porta a migliorare le relazioni e la risoluzione dei conflitti (Jennings & Greenberg, 2009; Yodar, 2015).

Le competenze relazionali e sociali sono un insieme specifico di abilità esibite da un individuo che consentono di portare a termine con successo un compito sociale, tra cui la cooperazione, la ricerca e la fornitura di aiuto e la comunicazione (CASEL, 2003; Zins & Elias, 2006). Alcuni studi suggeriscono che i bambini che affrontano il rifiuto da parte dei coetanei, aumentano i sentimenti di solitudine e isolamento sociale e frequentano coetanei problematici, hanno maggiori probabilità di disimpegnarsi dalle attività accademiche e infine di abbandonare la scuola (Sage & Kindermann, 1999; Zhou & Ee, 2012). Gli studenti ad alto rischio di difficoltà comportamentali e di regolazione emotiva traggono grande beneficio da relazioni forti con i loro insegnanti (U.S. Department of Health and Human Services, 1999). La risposta di sostegno di un insegnante a un comportamento problematico può avere un impatto positivo duraturo sulla crescita sociale ed emotiva di uno studente, soprattutto nei primi anni di istruzione (Jennings & Greenberg, 2009; Yodar, 2015).

Il processo decisionale responsabile si riferisce alla capacità di prendere in considerazione fattori etici, di sicurezza e sociali nel prendere decisioni, in modo che gli individui possano affrontare responsabilmente le situazioni accademiche e sociali quotidiane e contribuire al benessere della propria scuola e della comunità (CASEL, 2003). Il processo decisionale responsabile può essere migliorato attraverso una formazione incentrata sul senso di responsabilità sociale verso gli altri (CASEL, 2003). Gli insegnanti con una forte competenza emotiva sociale prendono decisioni informate sull'insegnamento, la gestione della classe e le interazioni con gli studenti utilizzando molteplici fonti di prove basate sui loro valori prosociali (Yodar, 2015). Considerano i bisogni individuali, il benessere e gli obiettivi accademici di ogni studente e della classe nel suo complesso e soppesano le considerazioni emotive e accademiche sia nella pianificazione a lungo termine che nel processo decisionale immediato (Yodar, 2015).



b. Pratiche didattiche di insegnamento

Yodar (2015) ha identificato due tipi di pratiche di insegnamento, quelle didattiche e quelle sociali. Le pratiche didattiche istruttive includono l'apprendimento cooperativo, le discussioni in classe, l'autovalutazione e l'autoriflessione, l'istruzione equilibrata, la stampa e le aspettative accademiche e la costruzione di competenze, mentre le pratiche didattiche sociali enfatizzano maggiormente gli aspetti comunicativi, come il linguaggio, il calore e il sostegno dell'insegnante (Figura 1). Questo studio si concentra solo sulle pratiche didattiche perché l'obiettivo del progetto è quello di costruire un quadro di riferimento con cui le pratiche integrate nelle arti migliorano la competenza sociale ed emotiva degli studenti. Gli insegnanti devono migliorare la propria competenza sociale ed emotiva per implementare efficacemente queste pratiche. Per esempio, gli insegnanti devono possedere le abilità necessarie per comunicare efficacemente con gli studenti e gestire le situazioni difficili in classe, al fine di modellare e promuovere interazioni positive tra gli studenti (Brackett et al., 2009). Gli insegnanti con forti competenze sociali ed emotive stabiliscono relazioni di sostegno con gli studenti, progettano attività che sfruttano i loro punti di forza e sostengono lo sviluppo delle competenze sociali ed emotive fondamentali necessarie per il successo in classe (Jennings & Greenberg, 2009; Yodar, 2015). Le definizioni delle pratiche didattiche di Yodar (2015) sono riportate nella Tabella 1.

Tabella 1. Pratiche didattiche derivate dalla competenza emotiva sociale degli insegnanti (Yodar, 2015)

Pratiche	Spiegazione
Cooperative learning	L'apprendimento cooperativo è un approccio didattico in cui gli studenti lavorano insieme per raggiungere un obiettivo comune, facilitati dall'insegnante. Per implementare efficacemente l'apprendimento cooperativo, sono necessari cinque elementi: interdipendenza positiva, responsabilità individuale, promozione del successo reciproco, competenze sociali e interpersonali ed elaborazione di gruppo. La responsabilità collettiva e l'elaborazione di gruppo sono importanti per l'impatto sull'apprendimento degli studenti e lo sviluppo di competenze sociali ed emotive.
Discussione in Classe	Le discussioni in classe sono conversazioni tra studenti e insegnanti sui contenuti studiati. Sono facilitate da domande aperte dell'insegnante e mirano a far sì che gli studenti elaborino il proprio pensiero e quello dei compagni. Le discussioni in classe sono guidate dagli studenti e si basano sui pensieri degli altri. A tal fine, gli insegnanti devono sviluppare le capacità di comunicazione degli studenti, compresa la capacità di ampliare il proprio pensiero e di ascoltare attentamente i compagni. Inoltre, gli insegnanti devono assicurarsi che gli studenti abbiano una conoscenza sufficiente dei contenuti e le competenze necessarie per affrontare discussioni di spessore.



Autoriflessione e autovalutazione	L'autoriflessione e l'autovalutazione sono attività didattiche in cui gli insegnanti chiedono agli studenti di valutare il proprio lavoro. Per facilitare questo processo, gli insegnanti devono chiedere agli studenti di valutare il loro lavoro rispetto agli standard di prestazione e incoraggiarli a pensare a come migliorare. Gli insegnanti devono anche lavorare con gli studenti per stabilire obiettivi e priorità e insegnare loro come monitorare i propri progressi. Il processo di auto-riflessione dovrebbe includere anche l'apprendimento di come e quando cercare aiuto e trovare risorse.
Istruzione bilanciata	L'istruzione bilanciata si riferisce all'uso di un approccio equilibrato da parte degli insegnanti tra istruzione attiva e diretta e apprendimento individuale e collaborativo. L'obiettivo è fornire agli studenti l'opportunità di apprendere direttamente il materiale e di impegnarsi in esso attraverso attività come l'apprendimento basato su progetti. Nell'apprendimento basato su progetti, gli studenti sono coinvolti nella risoluzione di un problema con mezzi indipendenti o collaborativi e devono pianificare, monitorare e riflettere sui loro progressi.
Pressione accademica e aspettative	Per pressione accademica si intende la pratica di un insegnante che stabilisce standard e aspettative di lavoro elevati, significativi e impegnativi, con la convinzione che tutti gli studenti possano avere successo e lo avranno. Questo approccio contribuisce a creare un senso di responsabilità e di pressione al successo, ma non deve essere troppo rigido. L'attuazione efficace della pressione accademica richiede che gli insegnanti conoscano le capacità accademiche e le reazioni emotive degli studenti di fronte a un lavoro impegnativo.
Costruzione delle competenze	La costruzione delle competenze prevede che gli insegnanti sviluppino le competenze sociali ed emotive negli studenti attraverso un ciclo didattico strutturato. Ciò comporta la definizione di scopi e obiettivi, l'introduzione di nuovo materiale, la pratica di gruppo e individuale, la conclusione e la riflessione. L'insegnante modella il comportamento prosociale e fornisce un feedback agli studenti sulle loro interazioni e sull'apprendimento dei contenuti. In caso di problemi, l'insegnante guida gli studenti attraverso strategie di risoluzione dei problemi e dei conflitti.

3. Panoramica dei quadri di riferimento SEE, dei modelli e delle pratiche artistiche maggiormente attuate nei paesi dell'UE

Questo capitolo presenta una sintesi dei quadri, dei modelli e delle pratiche SEE più comunemente utilizzati nei paesi dell'UE, con particolare attenzione ai paesi partner, come determinato attraverso la ricerca a tavolino.



a. Finlandia

i. Educazione emotiva sociale in Finlandia

In Finlandia, le competenze sociali ed emotive sono incorporate nel curriculum nazionale e nei vari corsi in tutti i livelli di istruzione. Il curriculum nazionale per l'istruzione di base, introdotto in Finlandia nel 2016, include competenze sociali ed emotive in tutte le materie scolastiche come parte delle sette aree di competenza trasversali:

- Pensare e imparare ad apprendere;
- competenza, interazione ed espressione culturale;
- Prendersi cura di sé e gestire la vita quotidiana;
- Multi-alfabetizzazione;
- competenza in materia di tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC);
- Competenza nella vita lavorativa e imprenditorialità; e
- Partecipazione, coinvolgimento e costruzione di un futuro sostenibile.

Nei primi due gradi di istruzione primaria in Finlandia, le abilità sociali ed emotive sono incluse negli studi ambientali, che è una combinazione di biologia, geografia, fisica, chimica e educazione sanitaria. Il suo obiettivo è quello di indirizzare gli studenti a praticare abilità di lavoro di gruppo e abilità emotive e rafforzare il rispetto per se stessi e gli altri. Gli studenti praticano abilità emotive e sviluppo del benessere mentale e un rispetto per gli altri che è appropriato per la loro particolare fase di vita. Nei gradi 3-6, le abilità sociali ed emotive sono praticate, per esempio, nelle classi religiose, con argomenti sui diritti e le responsabilità dei bambini; formando e giustificando le proprie opinioni; amicizia, formazione positiva della società di classe e della scuola; e prevenire la discriminazione. Dai gradi 7-9, gli studenti sviluppano la preparazione nelle abilità sociali ed emotive nelle classi di educazione sanitaria, che supporta la capacità degli studenti di agire in diverse situazioni di conflitto e riconosce i propri valori e atteggiamenti. Gli studenti lavorano su questioni come l'individualizzazione, la comunanza, l'uguaglianza e il processo decisionale responsabile. Lavorano anche per esprimere e regolare le emozioni nelle interazioni sociali. Gli studenti imparano ad affrontare conflitti, situazioni problematiche, stress e crisi in modo costruttivo. Attraverso questi programmi vengono sviluppate alcune abilità sociali ed emotive, legate alle competenze - assertività, cooperazione, empatia, persistenza, responsabilità, autocontrollo, socialità, resistenza allo stress, tolleranza e fiducia.

Lo sviluppo di competenze sociali ed emotive è anche incorporato in tutti i programmi di istruzione secondaria superiore. Gli studenti iscritti ai programmi di istruzione professionale sviluppano 8 abilità chiave di apprendimento permanente, comprese le abilità sociali e di cittadinanza, che comprendono le abilità sociali ed emotive. Il nuovo curriculum nazionale per l'istruzione secondaria superiore generale attuato nel 2021 si basa su competenze trasversali (generiche). Queste includono abilità sociali ed emotive per sostenere il benessere degli studenti. Nell'istruzione secondaria superiore generale, le abilità sociali ed emotive sono anche incorporate nell'educazione sanitaria. Gli studenti possono anche optare per un corso facoltativo sulle abilità di apprendimento, che include 3 temi: studio; relazioni sociali; emozioni e mente. L'obiettivo è che lo studente comprenda il significato dei sentimenti, come si formano i sentimenti e come sentimenti e pensieri si influenzano a vicenda. Gli studenti imparano il ruolo delle relazioni sociali per il loro benessere e riconoscono la loro responsabilità nelle relazioni sociali. Al livello di istruzione secondaria, l'accento è posto sullo sviluppo sociale, dominio emotivo e competenze come prestazioni (responsabilità,



persistenza e autocontrollo), collaborazione (empatia, fiducia e cooperazione) e coinvolgimento con gli altri (socialità e assertività).

La valutazione è al centro dell'attuazione del curriculum dell'istruzione di base. In Finlandia, la valutazione si concentra su tre dimensioni: apprendimento, lavoro e comportamento degli studenti. Le competenze sociali ed emotive sono quindi valutate come parte del comportamento degli studenti. Gli obiettivi comportamentali si basano sugli obiettivi educativi della scuola e sulle politiche scolastiche che definiscono la cultura della comunità.

Forse, il maggior fornitore di informazioni sullo stato delle competenze sociali ed emotive è l'Indagine sulle competenze sociali ed emotive (SSES), sviluppata dall'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE). L'indagine mira a:

- Fornire alle città e ai paesi partecipanti informazioni sulle competenze sociali ed emotive dei loro studenti.
- Identificare i fattori che, nell'ambiente domestico, scolastico e tra pari, promuovono o ostacolano lo sviluppo delle competenze sociali ed emotive degli studenti.
- Esplorare come i contesti politici, culturali e socio-economici più ampi influenzino queste competenze.
- Fornire indicazioni su come le competenze sociali ed emotive degli studenti siano correlate ai principali risultati della vita.
- Dimostrare che è possibile produrre informazioni valide, affidabili e comparabili sulle competenze sociali ed emotive in popolazioni e contesti diversi.

L'indagine OCSE sulle competenze sociali ed emotive (SSES) si concentra su 17 competenze sociali ed emotive che vanno dalla curiosità e dalla creatività fino al controllo emotivo (OCSE, 2022). I principali risultati della SSES in Finlandia indicano che a Helsinki (capitale della Finlandia), la curiosità intellettuale, la persistenza, l'assertività e la fiducia sono le competenze sociali ed emotive più fortemente correlate al rendimento scolastico dei quindicenni in lettura, matematica e arti. Nel complesso, le differenze di genere nelle competenze sociali ed emotive degli studenti sono leggermente più pronunciate a Helsinki rispetto alla media delle città partecipanti. I ragazzi di 15 anni mostrano competenze più elevate nei settori della regolazione emotiva (resistenza allo stress, ottimismo e controllo emotivo) e del coinvolgimento con gli altri (socievolezza, assertività, energia), a Helsinki e in tutte le città partecipanti. Allo stesso modo, le ragazze di 15 anni mostrano livelli più elevati di responsabilità, empatia, cooperazione e tolleranza. In media, in tutte le città partecipanti, gli studenti più avvantaggiati dal punto di vista socio-economico mostrano livelli più elevati di ogni abilità sociale ed emotiva misurata dalla SSES rispetto a quelli meno avvantaggiati. I quindicenni mostrano competenze sociali ed emotive inferiori rispetto ai decenni, a Helsinki e in media in tutte le città partecipanti. Le differenze sono particolarmente pronunciate quando si tratta di ottimismo, fiducia, energia e socievolezza. In tutte le città partecipanti, compresa Helsinki, gli studenti che partecipano alle attività artistiche del doposcuola riportano livelli più elevati di creatività, soprattutto tra i quindicenni. A Helsinki, il 17% dei bambini di 10 anni e il 14% di quelli di 15 anni hanno subito atti di bullismo almeno qualche volta al mese o più. L'esposizione degli studenti al bullismo è correlata negativamente a quasi tutte le competenze sociali ed emotive. A Helsinki, le competenze sociali ed emotive che contano per l'attuale benessere psicologico degli studenti includono l'ottimismo, l'autocontrollo, la resistenza allo stress, la fiducia e l'energia.

Cefai et al. (2018) riassumono la ricerca SEE finlandese come segue: "Molti progetti di educazione socio-emotiva in Finlandia combinano l'attività fisica, l'arte e la musica come un modo

per migliorare il benessere sociale ed emotivo dei bambini e il loro sviluppo sano (Kokkonen, 2011). I programmi più noti e maneggiati nel Paese sono Tunnemuksu (Peltonen & Kullberg-Piilola, 2005), che si concentra sulla comprensione emotiva e l'autoregolazione per i bambini di età compresa tra i quattro e i nove anni, il programma Steps of Aggression (Cacciatore, 2008), mirato a ridurre e prevenire i comportamenti aggressivi nei bambini e nei giovani di età inferiore ai 25 anni, e il programma Lions Quest (Talvio & Lonka, 2013)". Dal 2009, la Finlandia ha anche incorporato un programma nazionale anti-bullismo nelle scuole denominato "Programma anti-bullismo KiVa", che ha avuto diversi benefici, non solo riducendo il bullismo, il cyberbullismo e la vittimizzazione, ma anche l'ansia e la depressione (Williford et al., 2012), tra gli altri miglioramenti nel gradimento della scuola, nella motivazione accademica e nel rendimento scolastico (Salmivalli et al., 2012; Veenstra, 2014). Haapsamo et al. (2009) hanno esaminato i bambini finlandesi a partire dai 18 mesi di età per individuare problemi di sviluppo sociale ed emotivo, utilizzando uno strumento di valutazione "Bitsea". Kirvesniemi et al. (2019) si sono invece concentrati sull'asilo nido finlandese come ambiente per l'apprendimento del benessere socio-emotivo. Negli asili nido gli educatori osservano e controllano i bambini e interagiscono con loro in diversi luoghi, ma ci sono ancora momenti visibili o periodi più lunghi in cui gli educatori non incontrano i bisogni dei bambini. In particolare, i bambini silenziosi possono rimanere invisibili e i partecipanti agli asili non sempre identificano le norme di genere categorizzate (Kirvesniemi et al., 2019).

Määttä et al. (2017) hanno dimostrato che gli educatori finlandesi utilizzano diversi materiali e metodi per supportare la competenza socio-emotiva dei bambini nell'educazione della prima infanzia e Koivula et al. (2020) hanno studiato l'implementazione di Papilio, un programma tedesco di apprendimento socio-emotivo nei centri di educazione e cura della prima infanzia finlandesi, che ha dato risultati positivi nel migliorare la competenza socio-emotiva dei bambini. Salmela-Aro e Upadyaya (2020) hanno dimostrato che con le competenze socio-emotive, come l'elevata curiosità, la grinta, la spinta accademica, il coinvolgimento sociale e l'appartenenza, gli studenti hanno maggiori probabilità di impegnarsi nello studio piuttosto che sentirsi stressati o esauriti.

Pratiche di integrazione delle arti dalla Finlandia

Le scuole finlandesi hanno nel loro curriculum l'"apprendimento basato sui fenomeni", in cui più di una materia di studio tradizionale viene combinata per apprendere da progetti, basati su scenari di vita reale o su simulazioni di essi. L'approccio di apprendimento STEAM, ad esempio, combina in vari modi scienze, tecnologia, arti ingegneristiche e matematica. Un esempio di questo tipo di situazione di apprendimento è quello di affrontare la carenza d'acqua nelle zone calde costruendo una torre d'acqua Warka (vedi: <https://warkawater.org/>) per raccogliere l'acqua dalla condensazione dell'aria. Il gruppo di ricerca Innovative Learning Environments (ILE) della JYU ha organizzato molti laboratori STEAM come questo e gli insegnanti apprezzano questo tipo di esperienza pratica, in quanto è un buon esempio di come l'apprendimento STEAM possa rispondere a molti obiettivi di apprendimento diversi stabiliti dai curricula nazionali e locali in Finlandia.



Gli insegnanti finlandesi hanno una tale libertà creativa nel trovare il modo di rispondere a tutte le esigenze del programma di studio durante ogni semestre, quindi possono includere nel loro insegnamento tutta l'integrazione artistica che desiderano. Ambientazioni come la costruzione della torre dell'acqua di Warka includono alcune conoscenze provenienti da molte aree di apprendimento, senza che gli studenti ci pensino nemmeno.

L'ILE ha intervistato gli insegnanti della scuola finlandese di Norssi, nella Finlandia centrale, in merito alle pratiche utilizzate per insegnare l'integrazione delle arti. Gli insegnanti hanno dichiarato



di aver costruito ponti con polistirolo, elastici, giornali, cannucce, stuzzicadenti, piselli, lego e così via. In una classe c'è stato un progetto di costruzione di un castello a tema medioevale con scatole di cartone, ecc. che gli studenti avevano portato dalle loro case, e hanno realizzato immagini in 3D del castello, e poi avevano infrastrutture di tutti i ponti e potevano muoversi all'interno del castello usando una simulazione basata su software. Si trattava di un progetto per apprendere nozioni storiche e costruire competenze in architettura e ingegneria di base.

Un altro esempio di progetti realizzati in precedenza dagli insegnanti è stata la collaborazione con un museo d'arte, in cui gli studenti hanno prima visto una mostra d'arte e poi hanno creato una scenografia per la stessa. Per quanto riguarda l'artigianato, hanno costruito catapulte e altre opere meccaniche, ma dipende un po' dagli studenti quale stile si adatta e interessa loro. Un insegnante ha costruito Roma, dalla pittura di una tela alla costruzione del mercato centrale e dei templi intorno ad esso, e hanno anche realizzato una rappresentazione virtuale della città che hanno costruito utilizzando un software. L'antica tecnologia greca e quella romana, tutti i concetti che avevano in passato, possono essere usati in modo molto potente e illuminante. Gli acquedotti, ad esempio, sono stati mostrati in modo che i ragazzi avessero l'attrezzatura e dovessero costruire e risolvere problemi su come trasportare l'acqua da un luogo a un luogo b.

Sono seguiti altri esempi di come l'insegnamento STEAM basato su progetti sia incorporato nell'insegnamento finlandese. A un certo livello, gli studenti devono costruire un prodotto personale, locale, internazionale e nazionale come risposta allo sviluppo sostenibile, e anche in questo caso gli insegnanti hanno pensato che la torre dell'acqua di Warka potesse funzionare come esempio. Gli insegnanti ritengono che le persone non facciano spesso lavori tecnologici e ingegneristici in modo concreto, o almeno non lo pensino. Un insegnante ha detto che non molti pensano che la maniglia di una porta sia una tecnologia e un esempio di ingegneria.

Gli insegnanti ritengono che in STEAM l'arte sia molto importante perché contiene l'espressione creativa, compresa la musica, la scrittura creativa e l'espressione artistica nel disegno o nella pittura. Gli insegnanti apprezzano anche il modo di lavorare di gruppo, spesso presente nell'integrazione artistica. Le competenze sviluppate in questo tipo di azioni supportano direttamente le esigenze dei programmi di studio. In Finlandia, questi aspetti vengono insegnati in modo incentrato sullo studente, offrendo maggiore flessibilità e libertà di espressione per lo studente e lasciando che sia quest'ultimo a decidere il modo in cui desidera affrontare un determinato compito.

Nonostante i numerosi esempi di pratiche integrate con le arti in Finlandia, non ci sono molti corsi per insegnanti in servizio o di sviluppo professionale per insegnanti in servizio che prendano in considerazione l'integrazione delle arti, offerti a livello locale per questo tipo di insegnamento. C'è un ampio margine di miglioramento e il livello di integrazione creativa dipende dalla dedizione e dalla volontà dell'insegnante di incorporarla.



b. Grecia

i. L'educazione socio-emotiva in Grecia

Lo stato attuale dell'educazione sociale ed emotiva in Grecia è stato recentemente discusso dalle autorità pubbliche: la dott.ssa Andreou, coordinatrice dell'istruzione, la dott.ssa Perakaki, responsabile del laboratorio pedagogico del Dipartimento di Studi Musicali dell'Università di Atene e la dott.ssa Adamopoulou, consulente scientifico per le arti presso l'Istituto di Politica Educativa. Le tre persone citate hanno formato un focus group organizzato dalla dott.ssa Papadopoulou, rappresentante di Actionaid Hellas, nell'ambito del progetto europeo Re-imagined. Dalla discussione è emerso quanto segue sulla pratica dell'educazione sociale ed emotiva in Grecia:

- *I programmi scolastici innovativi* sono attività extracurricolari, di 2 ore a settimana, a cui possono partecipare fino a 30 studenti di classi diverse. L'insegnante sceglie l'argomento in collaborazione con gli studenti, che deve soddisfare le seguenti condizioni: rientrare negli interessi degli studenti, incorporare i principi e i valori della sostenibilità, promuovere la cooperazione della comunità scolastica con la società locale, incoraggiare i comportamenti democratici, rafforzare la cittadinanza degli studenti e la loro prospettiva di identità sociale.
- *Il Programma Parlamento dei Giovani* è un'attività extracurricolare rivolta agli studenti delle classi A' e B' del Liceo (di età compresa tra i 15 e i 16 anni). Gli obiettivi principali del programma sono la coltivazione della cittadinanza attiva nella pratica, la familiarizzazione con i principi e i valori della democrazia, nonché con il funzionamento e il ruolo del Parlamento, l'esercizio delle pratiche democratiche e l'attivazione su questioni che riguardano la scuola, la comunità e la società.
- *Gli psicologi e gli assistenti sociali* nelle scuole sostengono gli studenti appartenenti a gruppi sociali vulnerabili, se necessario, o implementano programmi di sostegno psicosociale ed emotivo per gli studenti.
- *La Guida dell'educatore per la scuola e la vita sociale* comprende il quadro concettuale dello specifico campo di conoscenza, in cui vengono descritti i moderni approcci teorici, l'esperienza internazionale e la necessità di applicare la scuola e la vita sociale nel contesto scolastico. Inoltre, si fa riferimento alle caratteristiche evolutive degli studenti nelle varie aree di sviluppo (consapevolezza di sé, competenza sociale ed emotiva, competenza fisica). Per quanto riguarda gli studenti, attraverso la Scuola e la Vita Sociale, viene data loro l'opportunità di acquisire competenze sociali importanti per la loro vita e per la loro convivenza in un gruppo, preparandosi allo stesso tempo per la loro vita dentro e fuori la scuola. Gli studenti sviluppano competenze, atteggiamenti e valori che li aiutano a imparare, a costruire relazioni, a risolvere i problemi e i conflitti quotidiani e ad adattarsi ai cambiamenti, a cercare lavoro, a vivere in armonia con gli altri, a comunicare, a proteggersi e a prendersi cura di sé.
- *I Laboratori di abilità* sono attività curricolari nell'istruzione secondaria inferiore, 1 ora alla settimana. Le tematiche sono quattro: 1) Live better - Vivere bene, 2) Care for the Environment, 3) Care and Act - Consapevolezza e responsabilità sociale e 4) Create and Innovate - Pensiero creativo e innovazione. Gli Skill Labs sono mirati allo sviluppo delle cosiddette competenze del XXI secolo: life skills, soft skills, competenze tecnologiche e competenze scientifiche. A titolo indicativo, tra le competenze del XXI secolo possiamo trovare lo sviluppo del pensiero critico, della creatività, della collaborazione, della comunicazione, della flessibilità e dell'adattabilità, dell'iniziativa, delle capacità



organizzative, dell'empatia e delle competenze sociali, del problem solving, dell'alfabetizzazione digitale e tecnologica.

ii. Integrazione dell'arte nell'istruzione greca

Nel sistema educativo greco, dalla scuola materna (Nipiagogio) fino all'istruzione secondaria (Ginnasio e Liceo), le arti fanno parte del curriculum, come materia. In genere, le lezioni di arte nel sistema educativo greco sono materie separate e le ore di lezione specifiche sono limitate nel programma settimanale. Nelle classi superiori dell'istruzione secondaria, le lezioni relative all'arte stanno diminuendo; di conseguenza, non c'è arte al liceo. I programmi di studio greci in sintesi sono i seguenti:

- I. Scuola Materna:
 - A. Arti visive: Il contenuto del curriculum delle arti visive è affrontato attraverso quattro assi: Esperienze con materiali e idee, familiarità con la tecnica delle arti visive, interazione con le opere d'arte e altri stimoli provenienti dall'ambiente, comunicazione attraverso la creazione artistica.
 - B. Musica: L'obiettivo principale per i bambini è quello di sviluppare e coltivare le loro abilità musicali.
- II. Primaria (6 classi)
 - A. Arti visive: per tutte le età, 2 ore alla settimana per le prime 3 classi e 1 ora alla settimana per le ultime 3 classi.
 - B. Musica: per tutte le classi, 1 ora alla settimana Theatre: only for the 3 first classes, 1 hour per week
- III. Secondarie di primo grado (Gymnasium / 12-14 anni)
 - A. Arti visive: 1 ora a settimana
 - B. Music: 1 ora a settimane
- IV. Secondarie di secondo grado (Liceo / 15-18 anni)
 - A. Nessuna materia/lezione di arte

Sebbene le lezioni d'arte non seguano la tendenza mondiale a integrare il curriculum, in molti casi gli insegnanti prendono l'iniziativa, soprattutto nelle scuole materne ed elementari, di utilizzare l'arte per migliorare il curriculum. Gli insegnanti usano l'arte come strumento o strategia per supportare altre aree curriculari; tuttavia, non ci sono obiettivi nella forma d'arte insegnata esplicitamente. Ad esempio, gli insegnanti utilizzano alcune canzoni per far imparare l'alfabeto ai piccoli studenti, ma ciò non significa che essi imparino la musica, compresa la melodia e la sintesi. Inoltre, è comune che le scuole primarie abbiano programmi artistici doposcuola su iniziativa dei genitori, che pagano gli educatori per queste lezioni. Di solito, i programmi di doposcuola includono arte visiva, danze tradizionali greche e, in alcuni casi, teatro.

Nelle scuole secondarie inferiori (Gymnasium), ci sono alcune ore di insegnamento della musica e delle arti visive, mentre nelle scuole secondarie superiori (Lyceum) non c'è spazio per l'arte. Qualsiasi azione o attività artistica nei gradi scolastici, in particolare l'arte murale (azione artistica temporanea nelle scuole) e/o il gruppo teatrale (azione artistica più permanente nelle scuole) è un'iniziativa degli insegnanti perché credono nel potere dell'arte (come strumento di apprendimento, di amicizia, come strumento per creare un modo di esprimersi, o anche per trovare il loro futuro lavoro) o perché sono costretti a integrare le loro ore di lavoro.



Una menzione speciale va fatta alle scuole materne ed elementari private, dove sembra che l'integrazione delle arti stia guadagnando sempre più terreno per lo sviluppo (Impschool, 2021). A questo punto, si dovrebbe fare riferimento anche all'istituzione delle scuole di musica e arte, per le età comprese tra i 12 e i 18 anni, che esistono in alcune regioni della Grecia. In queste scuole, gli studenti seguono il curriculum della scuola secondaria inferiore (Gymnasium) e della scuola secondaria superiore (Lyceum). Tuttavia, hanno più ore di lezioni artistiche come parte del curriculum: aree artistiche, teatro e cinema, arti visive e artigianali e danza.

Un altro riferimento particolare va fatto ai progetti dell'UE, ai quali partecipano molte scuole (Kmakied, 2023). Negli ultimi anni molte scuole, soprattutto quelle secondarie inferiori, stanno partecipando a progetti artistici dell'UE come e-ARTinED (ArtesCommunity, 2023), ERASMUS +, Europa Creativa. Nella maggior parte dei progetti, le arti sono utilizzate come strumenti opzionali per affrontare ogni argomento. I programmi che si concentrano sulle arti, come argomento e/o strumento essenziale per affrontare l'argomento, sono meno per l'Europa sudorientale.

iii. Non-formal education

Per quanto riguarda l'educazione non formale, c'è una leggera differenza. I dati in nostro possesso sono limitati, poiché non esistono registrazioni di azioni specifiche sull'integrazione dell'arte in Grecia. Tuttavia, possiamo citare alcune istituzioni e organizzazioni che cercano di integrare le arti nella loro pratica quotidiana:

- *ActionAid Hellas*: Oltre alle lezioni di arte (educazione artistica), al teatro e alle arti visive, il settore principale in cui utilizziamo l'Art Integration Approach è quello dell'insegnamento di recupero. L'approccio crea un manuale, un kit di strumenti che include attività ed esercizi basati su molte forme d'arte (teatro, arti visive, pittura, danza, scrittura creativa, giochi, cucina, ecc) che gli insegnanti possono utilizzare per il loro insegnamento quotidiano. Questo manuale viene utilizzato anche dagli insegnanti dell'educazione degli adulti. Tenendo conto che "educazione degli adulti" in ActionAid Hellas significa insegnare la lingua greca agli immigrati, l'educazione integrata con l'arte ha generato risultati notevoli, non solo per quanto riguarda la velocità di apprendimento, ma anche per il fatto che l'intero processo di apprendimento diventa più creativo, più olistico e più responsabilizzante per gli studenti.
- *Rete ellenica di educazione al teatro/dramma (TENet-Gr)*: TENet-Gr è stata fondata nel 1998 ad Atene in Grecia come rete di insegnanti e artisti e si è sviluppata in un'istituzione registrata senza scopo di lucro e non governativa. È un'associazione di insegnanti e artisti per la promozione della ricerca e della pratica del teatro, della drammaturgia educativa e di altre arti performative nell'ambito dell'educazione formale e non formale. Il suo duplice scopo è quello di fornire assistenza alle arti performative per ottenere un ruolo principale nelle scuole e contribuire allo sviluppo di approcci e tecniche, considerando il teatro come una forma d'arte, uno strumento di apprendimento e uno strumento di intervento sociale (TheatroEdu, 2023). Questa associazione fornisce programmi educativi nelle scuole, piani di lezione, articoli per sostenere gli insegnanti e gli artisti che utilizzano il teatro o altre arti performative nella loro vita lavorativa quotidiana. Raramente questa associazione utilizza altre forme d'arte e quando ciò accade, di solito la musica è solo di supporto al teatro. I loro piani di lezione e il loro kit di strumenti sono più un curriculum arricchito dalle arti (teatro) piuttosto che l'integrazione delle arti nel processo di insegnamento. Inoltre, hanno molti piani di lezione e materiali per la sensibilizzazione su temi sociali attraverso il teatro. Infine, organizzano molti seminari e



progetti di finanziamento dell'UE per istruire gli insegnanti su come utilizzare il teatro come potente strumento educativo.

- *Musei*: Ci sono molti musei d'arte per il grande pubblico e soprattutto per i bambini. Quasi tutti offrono laboratori artistici per bambini e ragazzi, utilizzando la forma dell'arte. Ad esempio, il Museo della ceramica tradizionale greca organizza laboratori di ceramica.
- *"Integrare le arti nell'educazione"* di Marina Sotiropoulou-Zorbala (2019): Nel 2020 una professoressa universitaria ha pubblicato questo libro, in cui raccoglie tutta la sua esperienza nell'integrazione dell'arte nel processo educativo. Oltre al quadro teorico, fornisce esempi e schemi di lezioni su come integrare le arti nella scuola primaria.
- *Teatro nazionale e Centro cinematografico greco*: Queste due istituzioni governative offrono seminari e corsi di formazione a lungo/breve termine agli educatori per utilizzare il teatro e la cinematografia nell'insegnamento quotidiano, in primo luogo per migliorare il curriculum e in secondo luogo come espressione artistica degli studenti.

In sintesi, l'integrazione dell'arte, così come l'abbiamo definita sopra, non fa parte, almeno istituzionalizzata, del sistema educativo pubblico in Grecia. L'arte fa parte del curriculum come materia, soprattutto arti visive, musica e teatro (solo nella scuola primaria), e il tempo di insegnamento per queste lezioni è limitato. Tuttavia, in molti casi, una forma d'arte, soprattutto arti visive e teatro, viene utilizzata dagli insegnanti per arricchire il programma di studio, su iniziativa individuale. La maggior parte di questi casi si riscontra purtroppo soprattutto nelle scuole materne ed elementari e raramente negli altri livelli di istruzione. Nell'istruzione secondaria, nei ginnasi e nei licei, possiamo trovare gruppi di studenti che formano, ad esempio, il gruppo teatrale della scuola. Di solito, un insegnante, e non un educatore artistico, supervisiona questa squadra e tutte le prove si svolgono a scuola durante le ore; la maggior parte di esse sono incluse nel programma settimanale delle lezioni. Per quanto detto sopra, è evidente che nel sistema educativo pubblico ci sono molte cose da fare per raggiungere l'integrazione dell'arte.

In termini di studi e ricerche accademiche, esiste una pletera di articoli di scienziati greci che dimostrano i molteplici benefici dell'integrazione dell'arte per gli studenti e gli insegnanti e concludono con la richiesta che l'integrazione dell'arte sia istituzionalmente inclusa nel curriculum delle scuole (School Education Gateway, 2019) La richiesta di cui sopra sembra essere condivisa da un elevato numero di insegnanti, dal momento che c'è un'alta partecipazione a workshop/seminari a pagamento che mostrano come utilizzare specifiche forme d'arte nel processo educativo.

Nell'educazione non formale, purtroppo, la mappatura non è utile per avere un quadro completo delle attività di integrazione artistica nella comunità greca. Ma va dato per scontato che nell'educazione non formale c'è flessibilità nell'applicare nuove metodologie per quanto riguarda l'integrazione e l'educazione all'arte. In molte istituzioni educative e culturali private, le ONG utilizzano l'arte come teoria e metodologia esclusiva per lo sviluppo personale e sociale degli individui. La maggior parte di esse segue il modello della scuola pubblica, utilizzando una forma d'arte, a seconda del profilo dell'istituzione, ad esempio il Teatro Nazionale - teatro, la Galleria Nazionale - pittura.

Nelle ONG e nello specifico in ActionAid Hellas, oltre all'educazione artistica, si utilizzano le forme d'arte non solo per soddisfare le esigenze del programma scolastico pubblico, ma anche per riuscire a sviluppare in modo olistico gli individui, i bambini e gli adulti. Anche se non ci sono molti dati sull'integrazione dell'arte nell'educazione non formale, è vero che oggi l'arte è lo strumento principale per avvicinarsi a conoscenze, competenze e valori. L'importanza dell'integrazione dell'arte nella società greca del 2023 è oggetto di dibattito, ricerca, studio e applicazione pratica nella comunità

universitaria. Molti curricula pedagogici di laurea e post-laurea hanno l'integrazione dell'arte come centro dei loro studi. Allo stesso modo, ci sono diverse conferenze e workshop su questo tema a livello universitario, per cui gli insegnanti di domani avranno un rapporto diverso con l'integrazione dell'arte, che speriamo di applicare nelle future classi (Brown, 2010).

Ungheria

iv. L'educazione socio-emotiva in Ungheria

Storicamente, l'istruzione pubblica in Ungheria si concentra principalmente sullo sviluppo di competenze cognitive piuttosto che sociali. Tuttavia, il National Core Curriculum in vigore dal 2020 pone una forte enfasi sull'insegnamento di tecniche di apprendimento efficaci, sullo sviluppo di atteggiamenti positivi nei confronti della salute fisica e mentale e sulla preparazione alla vita adulta, attraverso cui vengono sviluppate le competenze sociali e civiche degli alunni. Attualmente, esistono pochi programmi e concetti per aiutare gli insegnanti a sviluppare le competenze sociali ed emotive nelle scuole ungheresi. Non esistono ancora manuali ufficiali o linee guida nazionali a sostegno di questo processo. Tuttavia, alcuni esperimenti e programmi dimostrano l'efficacia di uno sviluppo consapevole e pianificato (Zsolnay, 2012). Uno dei primi programmi complessi è stato creato da Eva Csendes alla fine del XX secolo e mirava allo sviluppo di competenze di vita quali: consapevolezza di sé, vita sana e sicura e capacità di auto-apprendimento e auto-protezione degli studenti della scuola secondaria inferiore. (Csendes, 1998).

Poiché i ricercatori dimostrano che le abilità di vita di coloro che sono in possesso di competenze sociali ed emotive sono migliori, sempre più progetti e programmi mirano a sviluppare queste abilità non solo nei Paesi occidentali, ma anche in Ungheria. L'esperienza dimostra che i programmi integrati nel curriculum generale e guidati dagli insegnanti a scuola sono più efficaci a lungo termine per i risultati degli studenti rispetto agli interventi complementari forniti da professionisti esterni (Greenberg et al., 2003; Hoagwood et al., 2007).

Per citare alcuni esempi, vale la pena soffermarsi sul libro scritto dalla più influente ricercatrice e sviluppatrice ungherese di questo settore, Anikó Zsolnai e dalla sua collega Ildikó Konta, sullo sviluppo ludico delle abilità sociali nelle scuole (Zsolnai & Konta, 2002). Il libro comprende un'accurata raccolta di attività ludiche per gli studenti delle scuole elementari inferiori e superiori, integrate dalla letteratura sullo sviluppo sociale. Il nome di Zsolnai è piuttosto noto tra gli insegnanti di scuola elementare in Ungheria, anche se non tutti applicano i suoi studi nella loro pratica pedagogica.

Sebbene l'Europa sudorientale non sia l'obiettivo principale del curriculum nazionale, ci sono forti iniziative per introdurre programmi nella scuola materna e nell'istruzione primaria e secondaria inferiore. I seguenti programmi sono già attivi in Ungheria: I tre pilastri metodologici del cosiddetto metodo dell'"istruzione complessa" sono l'assegnazione di abilità multiple, il lavoro di gruppo e il trattamento dello status. Il metodo è stato sviluppato negli anni '70 all'Università di Stanford da Elizabeth G. Cohen e Rachel Lotan, poi introdotto in diverse scuole negli Stati Uniti e, a partire dai primi anni 2000, adottato con successo in diverse scuole ungheresi. Queste scuole, impegnate nel cambiamento, si trovano principalmente in regioni povere e socialmente non sviluppate, dove gli insegnanti affrontano nella loro pratica quotidiana la disperazione, la povertà, la demotivazione, il basso rendimento scolastico e l'abbandono scolastico. Un'altra organizzazione è "Ovunque a casa", specializzata in programmi complessi per genitori e insegnanti per aiutarli a sostenere meglio lo



sviluppo sociale ed emotivo dei bambini. Tra i vari programmi, vale la pena menzionare la terapia pedagogica socio-emotiva sviluppata da una ricercatrice e psicoterapeuta ungherese: Orsolya Góbel, PhD. Il suo programma, basato su decenni di studio ed esperienza, si chiama: "Giochi d'incanto" (Varázsjátékok) ed è un metodo speciale per aiutare insegnanti, genitori, terapeuti e i bambini stessi. Aiuta i bambini con bisogni speciali a raggiungere uno stato di maggiore serenità e a integrarsi nella comunità. Aiuta anche la comunità ad accettare i suoi membri meno ordinari, aumenta la capacità cognitiva dei bambini, aiuta a rafforzare le relazioni sociali e ha molti altri effetti positivi. Un altro programma di successo e fruttuoso è il programma "Happy Hour" (Boldogságóra), che si basa sulla pedagogia positiva e si rivolge anche ai genitori, ai pedagoghi e ai bambini in modo complesso.

In sintesi, è evidente che il bisogno di SEE è presente in Ungheria e anche nella mente degli educatori ungheresi, che non dispongono di materiale formativo ufficialmente pubblicato per queste aree. I programmi sopra citati si rivolgono agli insegnanti, ai genitori e ai bambini e alcuni di essi sono specializzati in modo da poter essere collegati all'istruzione della scuola pubblica. Non è possibile trovare materiale didattico ufficiale.

Integrazione dell'arte nell'istruzione in Ungheria.

È molto probabile che un certo numero di insegnanti utilizzi individualmente i metodi di integrazione delle arti nella propria didattica quotidiana, anche se non esiste una raccolta ufficiale di questi metodi, né una guida per farlo. Tuttavia, lo sviluppo di abilità sociali integrate con le arti è uno degli approcci fondamentali della pedagogia Waldorf, quindi molte di queste pratiche sono disponibili nelle scuole Waldorf. Purtroppo, il collegamento tra le scuole pubbliche e le scuole Waldorf non è forte, e viene mantenuto principalmente dai singoli insegnanti delle scuole che possono imparare gli uni dagli altri in modo informale. Secondo l'approccio pedagogico Waldorf, l'educazione artistica complessa, che include strumenti interdisciplinari, è un'opportunità per sviluppare competenze essenziali per il futuro, come quelle sociali e culturali (Mesterházy, 2014). Nella loro concezione, l'educazione artistica complessa comprende musica, danza (euritmia), teatro e arti visive. Utilizzano strumenti che si rivolgono alle emozioni, all'immaginazione e al pensiero pittorico dei bambini, mentre nelle classi superiori (sopra i 12 anni), una maggiore enfasi è basata sulla consapevolezza delle loro esperienze e sull'elaborazione cognitiva. Un esempio molto importante e significativo della combinazione tra pedagogia del progetto e pedagogia dell'arte nelle scuole Waldorf è la pratica di mettere in scena un dramma in cui un'intera classe lavora su quell'opera d'arte per quasi metà anno. Questo processo di lavoro comporta molte ore insieme e sviluppa direttamente e indirettamente competenze emotive e sociali, oltre a fornire l'esperienza di formare insieme un'opera d'arte. Nell'euritmia i bambini imparano a muoversi in modo ponderato e disciplinato in collaborazione con gli altri. Se da un lato quest'arte è espressiva e spirituale, dall'altro insegna abilità come la cooperazione, la consapevolezza spaziale e sensoriale, l'attraversamento della linea mediana per la costruzione del cervello, le abilità motorie e altro ancora. L'euritmia richiede e sviluppa concentrazione e buona volontà. L'euritmia ha un effetto armonizzante sulla salute e sulla vitalità dei partecipanti (Elmore, 2020).

L'altro ramo dello sviluppo emotivo basato sull'arte nelle scuole Waldorf è quello delle arti visive. Esse utilizzano il disegno, la pittura e diversi processi artistici inseriti nella routine quotidiana degli alunni. Questi possono anche essere di grande aiuto per capire e plasmare il temperamento del bambino, mentre i movimenti ritmici e ripetitivi durante i lavori manuali sono usati per rafforzare la volontà e la capacità di pensare logicamente.



Italia

V. L'educazione socio-emotiva in Italia

La SEE in Italia è una "grande sfida". Negli ultimi anni in Italia, anche a seguito della pandemia influenzale di Covid-19, il tema è stato al centro di un dibattito che ha coinvolto insegnanti, educatori e studenti. Tuttavia, il percorso per il suo pieno riconoscimento/legittimazione nelle scuole appare ancora incerto e disseminato di ostacoli. Esso deve scontrarsi con una concezione tradizionale della scuola italiana (ancora diffusa nella società) che ha radici antiche, secondo la quale sono le competenze cognitive, in particolare quelle "di base" (materie linguistiche e matematico-scientifiche), a formare il cittadino di oggi e di domani, e a dotare le persone degli strumenti necessari per affrontare la vita adulta. In effetti, la prospettiva dell'educazione socio-emotiva è maggiormente abbracciata nelle scuole del primo ciclo di istruzione, e soprattutto nella scuola primaria (6-11 anni), più flessibile e aperta all'innovazione e alla sperimentazione didattica.

Studi e ricerche condotti anche in Italia, facendo riferimento alla letteratura internazionale, hanno evidenziato come le SEE eserciti un ruolo molto positivo su vari aspetti della vita degli individui sia a breve che a lungo termine, sottolineandone in particolare il ruolo "funzionale" (Patera, 2019). Le SEE favoriscono, ad esempio, la riduzione dei problemi di salute mentale nei bambini e nei ragazzi, predispongono i giovani a maggiori possibilità di successo, riducono i rischi biografici e aumentano la capacità di contrastare tali rischi in famiglia, nello studio, nel lavoro e nella società in generale (Clarke et al., 2015; Durlak et al, 2011; OCSE, 2015). Le competenze socio-emotive sono quindi predittrici di un'ampia gamma di importanti risultati di vita come il rendimento scolastico (ad esempio, Poropat, 2009), il reddito (ad esempio, Danner, 2020), il successo nel reinserimento lavorativo (ad esempio, Gnambs, 2017), la salute (ad esempio, Bogg e Roberts, 2004) e la soddisfazione di vita (ad esempio, Rammstedt et al, 2017), spesso al di là delle abilità cognitive e dei fattori sociodemografici come il livello di istruzione (ad esempio, Spengler et al., 2015). Vi è accordo sul fatto che le SEE sia una "capacità individuale" che può essere sviluppata attraverso esperienze di apprendimento formale e informale e che influenza importanti risultati socio-economici nel corso della vita (Maccarini 2021).

La nozione di SEE si avvicina a una visione che sottolinea la necessità di adattamento e integrazione in contesti di vita, lavoro e interazioni quotidiane sempre più complessi, interconnessi e collaborativi. La definizione di SEE, ampiamente utilizzata anche in Italia per la valutazione di queste competenze, fa riferimento alle ampie categorie del modello Big Five (Figura 2):

- Apertura all'esperienza (apertura mentale)
- Coscienziosità (esecuzione dei compiti)
- Stabilità emotiva (regolazione emotiva)
- Estroversione (coinvolgimento degli altri)
- Accordabilità (collaborazione)

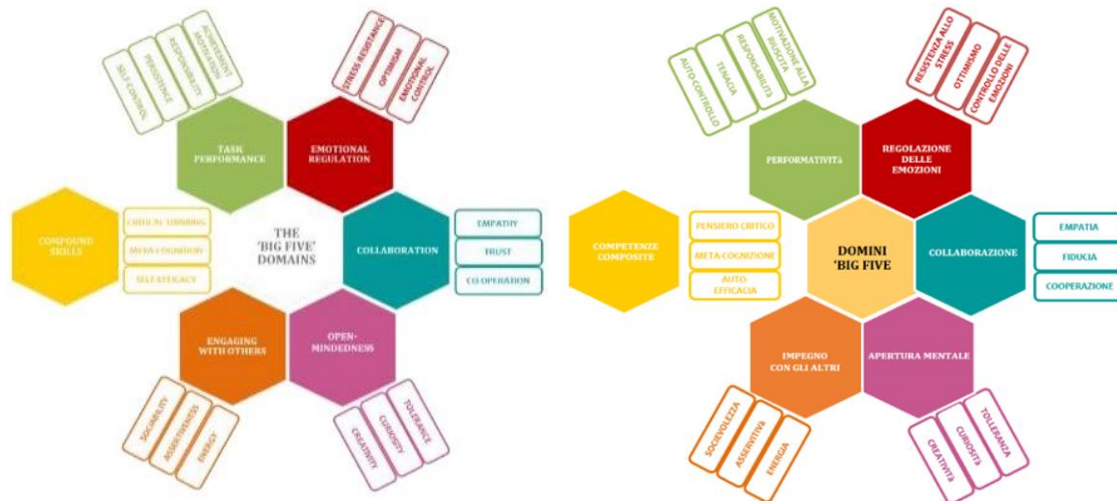


Figure 2. The Big Five Model – Skills area

Riferimenti all'educazione socio-emotiva e allo sviluppo delle SEE si trovano in diversi documenti del Ministero dell'Istruzione, a partire dalle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del I ciclo di istruzione (MIUR, 2012) e poi nelle Linee di orientamento per azioni di prevenzione e di contrasto al bullismo e al cyberbullismo (MIUR, 2015). Tuttavia, solo nella scorsa legislatura (XVIII, 2018-2022) il Parlamento italiano ha mosso i primi passi verso un riconoscimento formale di queste competenze in ambito scolastico, con il disegno di legge n. 2782 del 13/11/2020, intitolato "Disposizioni in materia di sperimentazione dell'educazione all'intelligenza emotiva nelle scuole di ogni ordine e grado", finalizzato all'introduzione delle competenze non cognitive a scuola e al potenziamento delle competenze emotive nei programmi di insegnamento. La proposta di legge, approvata dalla Camera dei Deputati l'11/1/2022, prevedeva l'introduzione di un'ora curricolare di intelligenza emotiva per contrastare efficacemente il bullismo, la povertà educativa, la dispersione scolastica e altri fenomeni di devianza, favorendo il recupero del lessico emotivo perduto, il miglioramento del clima relazionale - sia tra gli studenti che tra studenti, insegnanti e famiglie -, il miglioramento degli ambienti di apprendimento, la distensione dei rapporti tra istituzione scolastica e famiglie e la prevenzione dell'isolamento e dell'insorgenza precoce di patologie tra gli adolescenti. Con la sua approvazione definitiva (in Senato), sarebbe dovuta partire una sperimentazione volontaria a livello nazionale per l'inserimento di attività finalizzate allo sviluppo di competenze non cognitive e alla formazione degli insegnanti. Secondo il disegno di legge, in Italia non sarebbero state richieste più ore di insegnamento, ma le scuole che avrebbero partecipato alla sperimentazione avrebbero dovuto rivedere i loro metodi di insegnamento e introdurre le life skills e le competenze emotive nei loro curricula. Con lo scioglimento del Parlamento italiano nel 2022, anche la proposta di legge è decaduta. Confidiamo che venga presto reintrodotta visto l'ampio consenso parlamentare che aveva raccolto.

Come si intrecciano le competenze socio-emotive con i programmi della scuola primaria e secondaria? E con l'apprendimento dei bambini e degli adolescenti? Chi promuove questi percorsi? Sono gli attori del terzo settore a proporre le iniziative che più favoriscono lo sviluppo delle competenze socio-emotive negli studenti e la formazione delle competenze nei loro insegnanti. Queste iniziative nascono da progetti specifici o più generali che propongono attività curricolari e/o extracurricolari, sia a scuola che fuori.



Negli ultimi anni il sistema scolastico italiano ha ottenuto consistenti finanziamenti europei per affrontare la dispersione scolastica e recuperare le competenze cognitive di base; tuttavia, nei bandi che regolano l'erogazione di questi fondi non c'è alcun riferimento alle competenze socio-emotive. Sta quindi alla sensibilità della scuola e degli insegnanti, in fase di definizione operativa del progetto, assegnare un "posto" di rilievo a queste competenze, funzionali allo sviluppo di quelle cognitive "di base".

In Italia, il sistema nazionale di rilevazione e valutazione dei risultati di apprendimento degli studenti dai 6 ai 18 anni (governato dall'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione INVALSI) è costruito e definito principalmente sulle competenze e sulle dimensioni cognitive, e i risultati stanno influenzando le politiche e le decisioni nazionali nell'adozione di programmi e politiche di dispersione scolastica. L'inclusione della SEE tra le competenze cognitive, da rilevare anche attraverso lo sviluppo del sistema OCSE-PISA, seppur gradualmente e in via sperimentale, ne consentirebbe l'integrazione nei processi educativi scolastici.

Vi. SEE: progetti educativi e ricerca

Nell'ambito dell'educazione socio-emotiva sono stati realizzati alcuni progetti scolastici, alcuni dei quali prendono spunto da programmi SEL che propongono strumenti di riferimento utili per i giovani, necessari per affrontare la scuola, il lavoro, le relazioni interpersonali e, più in generale, il loro progetto di vita. I pilastri dell'apprendimento socio-emotivo proposti da questi progetti basati su SEL corrispondono fondamentalmente ai Big Five:

- Consapevolezza di sé (consapevolezza emotiva, che consente di identificare e riconoscere le emozioni).
- Autoregolazione emotiva (la capacità di regolare e controllare le proprie emozioni);
- Decisione responsabile (la capacità di fare scelte costruttive e rispettose del comportamento personale e delle interazioni sociali);
- Competenze interpersonali (comunicare, cooperare, negoziare, prestare e chiedere aiuto);

In questa sede si presentano brevemente i risultati di due progetti realizzati in Italia, uno educativo e uno di ricerca-azione. Il primo, denominato "Crescendo insieme si cresce", è stato realizzato in una piccola area del Nord Italia a partire dal 2013 con continuità fino ad oggi e coinvolge 4 scuole primarie, 400 alunni, numerosi insegnanti e soggetti esterni, quali progettisti, educatori, psicologi e pedagogisti. Le fasi di sviluppo del progetto hanno riguardato:

1. consapevolezza sociale (empatia, rispetto per gli altri e apprezzamento della diversità).
2. Potenziamento delle competenze emotivo-relazionali degli insegnanti, per la gestione di situazioni complesse;
3. Attività laboratoriali che coinvolgono gli alunni e i loro genitori in un percorso di crescita incentrato sull'elaborazione della rabbia e sulla comprensione dei propri e altrui stati emotivi;
4. Azioni di sostegno alla genitorialità;
5. Fase di valutazione e documentazione continua.

Il progetto è stato pensato per lavorare sulle emozioni nei cinque anni della scuola primaria, attraverso il tema dei cinque sensi (uno per anno scolastico): 1° anno (corporalità tout court), 2° anno (percezioni sensoriali e in particolare vista e tatto), 3° anno (udito e gusto), 4° anno (regole di cittadinanza), 5° anno (affettività generale e relazioni sociali). I benefici emersi sono i seguenti: migliore percezione



del benessere degli studenti, motivazione all'apprendimento, miglioramento dei risultati scolastici, prevenzione dell'abbandono scolastico e dei comportamenti aggressivi. Attraverso l'attivazione di più classi in una scuola, è stato possibile creare una piccola comunità che collabora e si scambia idee, per trovare nuovi strumenti adattabili alle esigenze e quindi alla realizzazione personale di tutti gli utenti, compresi gli insegnanti.

Il secondo progetto ha esaminato il ruolo delle scuole nel SEE (intitolato Processi scolastici e costruzione delle competenze socio-emotive in Italia, 2018-2021), e ha coinvolto 11 scuole primarie di Torino (classi V) in un percorso sviluppato con l'obiettivo di indagare se e come le competenze sociali ed emotive degli alunni cambiano durante un anno scolastico e quali fattori o processi all'interno delle classi e delle scuole giocano un ruolo significativo in questo cambiamento. Le competenze indagate negli alunni sono state: perseveranza, resistenza allo stress, socievolezza, collaborazione e creatività. Per quanto riguarda gli insegnanti, sono state analizzate l'organizzazione, la resistenza allo stress, l'energia, la collaborazione e la creatività. La ricerca ha indagato le variabili che hanno avuto un peso maggiore nell'emergere delle competenze socio-emotive attraverso diverse dimensioni. La prima è legata alle pratiche e agli stili degli insegnanti:

- Il valore attribuito dagli insegnanti all'istruzione si è rivelato rilevante, soprattutto se si privilegia la crescita dell'individuo a partire dalle sue vocazioni personali, dai suoi interessi e dai suoi bisogni formativi rispetto al mero rendimento scolastico;
- Il tipo di relazione tra insegnanti è importante, a seconda che sia basata su una sostanziale collaborazione o che, al contrario, prevalgano forme di antagonismo nell'interazione tra colleghi;
- conta lo stile educativo, che può essere più ispirato a criteri di ascolto, accompagnamento, interazione partecipativa e mediazione comunicativa, oppure caratterizzarsi come autoritario, o ancora sovraccaricare la dimensione affettiva della relazione educativa. Lo stile correlato a maggiori livelli di SEE negli alunni non è né individualista e competitivo, né protettivo e materno, ma autorevole e "pattizio": implica un clima relazionale positivo, fiducia e personalizzazione delle relazioni educative;
- Gestione dei conflitti - equa e finalizzata alla riparazione delle relazioni danneggiate - tra pari da parte degli insegnanti.

La seconda dimensione è correlata agli ambienti scolastici, per i quali è stato riscontrato un maggiore sviluppo di SEE:

- se la scuola è dotata di un'identità autonoma (distintività), di un dirigente e di insegnanti dotati di capacità imprenditoriali, di rapporti sensibili con le famiglie e il territorio;
- se le IES sono inserite in un progetto sistematico, organico e coordinato (sistemicità), mentre sono inefficaci se inserite in programmi ed esperienze di vario tipo e con obiettivi diversi;
- se la formazione socio-emotiva si riflette in una cultura scolastica vissuta e agita da tutti i soggetti coinvolti (cultura scolastica complessiva). L'apprendimento di queste competenze diventa impossibile se manca il coordinamento tra le varie dimensioni (insegnanti, dirigenti, famiglie...) e il messaggio educativo centrale;
- se c'è un reale coinvolgimento progettuale degli stakeholder (famiglie e comunità);
- se c'è un focus sullo sviluppo del singolo alunno, che è particolarmente rilevante per questo tipo di competenza (personalizzazione del profilo dell'alunno). Significa stabilire relazioni "faccia a faccia", personalizzate, al di fuori dei momenti e delle dinamiche di classe;
- se c'è formazione per gli insegnanti;

- se c'è una governance riflessiva e integrata che integra professionalità, competenze, livelli territoriali e gestionali diversi.

4. Esigenze formative identificate attraverso un'indagine relativa alla progettazione di programmi SEE

Questo capitolo esamina i bisogni formativi identificati attraverso un'indagine condotta tra educatori e direttori di scuole secondarie inferiori. L'indagine si è concentrata sulla progettazione di programmi SEE che incorporano pratiche integrate con le arti e attività extracurricolari attraverso i curricula. L'analisi ha esaminato l'impatto di Covid-19 sugli educatori e le sfide che hanno affrontato nel sostenere il benessere degli studenti, nonché la necessità per gli educatori di diverse aree disciplinari di lavorare insieme per integrare le SEE nell'ambiente scolastico. Pertanto, le domande di ricerca per l'indagine sono le seguenti

1. In quali aree delle pratiche educative riguardanti l'istruzione socio-emotiva gli insegnanti mostrano maggiore o minore competenza?
2. Quali competenze socio-emotive gli educatori pensano di avere o no?

a. Metodo

Partecipanti. L'indagine è stata condotta su insegnanti di scuola primaria e secondaria inferiore in Grecia, Ungheria e Italia, da novembre a dicembre 2022, utilizzando un metodo di campionamento convenzionale. In primo luogo, il team di ricerca ha invitato le scuole partner di ciascun Paese a partecipare all'indagine e i questionari sono stati distribuiti alle scuole che hanno accettato di partecipare. Ogni insegnante ha compilato il questionario online. Seguendo il codice etico delle linee guida ufficiali finlandesi sulla conduzione responsabile della ricerca e sulle procedure per la gestione delle accuse di cattiva condotta in Finlandia (Finnish Advisory Board on Research Integrity, 2012), all'inizio dell'indagine abbiamo spiegato l'intento dell'indagine, il processo analitico, la partecipazione volontaria all'indagine e le considerazioni etiche, compresa l'anonimato garantito.

Complessivamente, sono stati raccolti dati da 85 insegnanti di scuole primarie e secondarie inferiori (25 dalla Grecia, 42 dall'Ungheria e 18 dall'Italia). L'età media era di 50,46 (SD = 7,94) anni e l'esperienza di questi insegnanti era di 20,27 (SD = 10,65) anni.

Strumenti. La pratica di insegnamento delle emozioni sociali degli insegnanti è stata misurata utilizzando 39 item, (Self-assess implementation of teaching practices on Instructional Interaction), sviluppati da Yoder (2014). La scala è composta da sei dimensioni: Apprendimento cooperativo ($\alpha = .90$), Discussioni in classe ($\alpha = .87$), Autovalutazione e autoriflessione ($\alpha = .90$), Istruzione bilanciata ($\alpha = .83$), Stampa accademica e aspettative ($\alpha = .81$) e Costruzione delle competenze ($\alpha = .83$). L'alfa di Cronbach complessiva di tutti i 39 item era pari a .96. La scala di risposta era di tipo Likert a sette punti, da non attuo questa pratica a attuo questa pratica molto bene. Le descrizioni delle variabili delle scale e le medie e le deviazioni standard sono riportate nella Tabella 2.

La competenza emotiva sociale degli insegnanti è stata misurata utilizzando 21 item, Self-assess teachers' SEL competencies on Instructional Interaction, sviluppati da Yoder (2014). La scala comprende cinque dimensioni dell'educazione alle emozioni sociali: Consapevolezza di sé ($\alpha = .77$), Autogestione ($\alpha = .77$), Consapevolezza sociale ($\alpha = .82$), Abilità relazionali e sociali ($\alpha = .84$) e Decisione responsabile ($\alpha = .77$). L'alfa di Cronbach complessiva di tutti i 21 item era pari a .93. La



scala di risposta era una scala di tipo Likert a quattro punti, ancorata a 1. Da fortemente in disaccordo a Fortemente d'accordo. Le descrizioni degli item, la media e la deviazione standard degli stessi sono riportate nella Tabella 2.

Table 2. Medie (M), deviazioni standard (SD) della pratica didattica e delle competenze socio-emotive degli insegnanti

No.	Items	Dimensione	M	SD
<i>Autovalutazione dell'implementazione delle pratiche di insegnamento sull'interazione didattica (N = 85)</i>				
Inst_1	Incoraggio i miei studenti a lavorare con altri studenti quando hanno problemi con un compito.	Cooperative learning	3.58	.76
Inst_2	Creo esperienze di apprendimento in cui i miei studenti dipendono l'uno dall'altro.	Cooperative learning	3.31	.85
Inst_3	Creo esperienze di apprendimento in cui i miei studenti devono applicare abilità sociali positive per avere successo.	Cooperative learning	3.36	1.06
Inst_4	Ritengo gli individui e il gruppo responsabili dell'apprendimento durante il lavoro in piccoli gruppi.	Cooperative learning	3.46	1.02
Inst_5	Offro opportunità ai miei studenti di condividere il loro lavoro e ricevere feedback gli uni dagli altri.	Cooperative learning	3.44	1.05
Inst_6	Lascio spazio per consentire ai miei studenti di elaborare in modo collaborativo il modo in cui lavorano insieme e monitorare il loro progresso verso i loro obiettivi.	Cooperative learning	3.22	.93
Inst_7	Fornisco agli studenti un feedback su come interagiscono e apprendono dagli altri durante le esperienze di apprendimento cooperativo.	Cooperative learning	3.41	1.11
Inst_8	Aiuto i miei studenti a capire come ascoltare (ad esempio, rintracciare chi parla, stabilire connessioni mentali).	Classroom discussions	3.59	1.06
Inst_9	Aiuto gli studenti a rispondere e a imparare dai contributi dei loro coetanei durante una discussione.	Classroom discussions	3.47	1.01
Inst_10	Aiuto i miei studenti a imparare come comunicare efficacemente i loro punti di vista (ad esempio, elaborare il loro pensiero).	Classroom discussions	3.69	.90
Inst_11	Tengo discussioni approfondite sui contenuti con i miei studenti.	Classroom discussions	3.44	1.20
Inst_12	Chiedo ai miei studenti di ascoltare e pensare alle opinioni dei loro coetanei e se sono d'accordo con loro.	Classroom discussions	3.76	.97
Inst_13	Dico ai miei studenti gli obiettivi di apprendimento per	Autovalutazione e	3.60	.99



	ogni lezione.	autoriflessione		
Inst_14	Faccio riflettere i miei studenti sui loro obiettivi accademici personali (ad esempio, creare collegamenti con gli obiettivi della lezione).	Autovalutazione e autoriflessione	3.16	1.03
Inst_15	Fornisco ai miei studenti strategie per analizzare il loro lavoro (ad esempio, utilizzando rubriche sulle prestazioni, revisioni tra pari).	Autovalutazione e autoriflessione	3.07	1.16
Inst_16	Creo opportunità per i miei studenti di monitorare e riflettere sui loro progressi verso i loro obiettivi di apprendimento.	Autovalutazione e autoriflessione	3.22	.98
Inst_17	Creo opportunità per i miei studenti di monitorare e riflettere sul loro apprendimento sociale.	Autovalutazione e autoriflessione	3.08	1.00
Inst_18	Aiuto i miei studenti a sviluppare strategie per assicurarsi che raggiungano i loro obiettivi di apprendimento.	Autovalutazione e autoriflessione	3.59	.99
Inst_19	Offro ai miei studenti l'opportunità di riflettere sui loro processi di pensiero e apprendimento (ad esempio, utilizzando grafici o riviste).	Autovalutazione e autoriflessione	3.16	1.15
Inst_20	Chiedo ai miei studenti di pensare insieme per fornire un feedback sull'efficacia delle attività di apprendimento (ad es. strumento di debriefing, modulo di feedback, semplice sondaggio).	Autovalutazione e autoriflessione	2.62	1.13
Inst_21	Uso un equilibrio appropriato tra fornire agli studenti l'opportunità di apprendere direttamente nuove informazioni e impegnarsi attivamente nel materiale.	Istruzione equilibrata	3.62	.96
Inst_22	Faccio lavorare i miei studenti su alcuni progetti estesi che richiedono almeno una settimana per essere completati.	Balanced instruction	2.73	1.32
Inst_23	Chiedo ai miei studenti di spiegare il loro pensiero quando forniscono risposte di base (ad esempio, porre più domande di follow-up).	Istruzione equilibrata	3.52	1.12
Inst_24	Uso molteplici strategie didattiche per mantenere i miei studenti impegnati nell'apprendimento.	Istruzione equilibrata	3.74	.88
Inst_25	Mi assicuro che le mie attività non siano solo divertenti, ma rappresentino uno dei modi migliori per gli studenti di apprendere i contenuti.	Istruzione equilibrata	3.85	.84
Inst_26	Chiedo agli studenti di lavorare su prodotti (ad es. Pagine Web, scenette o poster) che devono essere condivisi con più segmenti di pubblico (ad es. Genitori, membri della comunità).	Istruzione equilibrata	2.44	1.16
Inst_27	Do ai miei studenti attività più impegnative dopo che hanno appreso quelle più facili.	Pressione accademica e aspettative	3.71	.90
Inst_28	Mi assicuro che i miei studenti si sentano responsabili del completamento o del mancato completamento del	Pressione accademica e aspettative	3.82	.83



loro lavoro accademico.

Inst_29	Insegno ai miei studenti la connessione tra sforzo e risultati e mi aspetto che i miei studenti si impegnino al massimo.	Pressione accademica e aspettative	3.89	.93
Inst_30	Do ai miei studenti lavori che hanno più di una risposta giusta e chiedo loro di difendere le loro posizioni.	Pressione accademica e aspettative	3.59	1.09
Inst_31	Sostengo i miei studenti dal punto di vista sociale ed emotivo e li metto alla prova con livelli di apprendimento nuovi o più elevati.	Pressione accademica e aspettative	3.91	.92
Inst_32	Faccio da modello e pratico il nuovo apprendimento con i miei studenti prima di chiedere loro di eseguirlo autonomamente.	Acquisizione di competenze	3.89	.83
Inst_33	Dimostro un concetto utilizzando una varietà di strumenti (ad esempio, modelli, dimostrazioni, mini-lezioni o testi).	Acquisizione di competenze	3.65	1.01
Inst_34	Mi confronto con i miei studenti su come migliorare il loro lavoro.	Acquisizione di competenze	3.51	.93
Inst_35	Uso diverse strategie con i miei studenti finché non hanno capito come risolvere il problema (ad esempio, grafici, testi livellati, liste di controllo, indicazioni verbali).	Acquisizione di competenze	3.55	.84
Inst_36	Fornisco ai miei studenti frequenti feedback specifici per far capire loro come stanno andando nella mia classe (dal punto di vista accademico e sociale).	Acquisizione di competenze	3.75	1.00
Inst_37	Faccio in modo che i miei studenti correggano i loro errori (accademici o sociali) in base al feedback mio o dei loro compagni.	Acquisizione di competenze	3.44	1.03
Inst_38	Fornisco un feedback specifico che si concentra sul compito accademico da svolgere..	Acquisizione di competenze	3.61	1.08
Inst_39	Uso le concezioni errate degli studenti per guidare il mio insegnamento senza individuare gli studenti.	Acquisizione di competenze	3.86	.97
<i>Autovalutazione delle competenze SEL degli insegnanti sull'interazione didattica (N = 85)</i>				
SEC_1	Sono consapevole delle pratiche didattiche che devo migliorare per crescere professionalmente.	Autocoscienza	3.06	.70
SEC_2	Sono in grado di implementare efficacemente le pratiche didattiche con i miei studenti.	Autocoscienza	3.13	.61
SEC_3	Di solito sono consapevole di come le mie emozioni, le mie convinzioni culturali e il mio background siano precursori delle mie reazioni emotive e capisco come queste influiscano sulle mie pratiche di insegnamento con i miei studenti.	Autocoscienza	3.44	.61



SEC_4	Capisco come le risposte degli studenti (positive e negative) influenzino le mie emozioni e i miei comportamenti durante le pratiche didattiche.	Autocoscienza	3.42	.64
SEC_5	Sono consapevole di come le mie convinzioni e il mio background culturale influenzino le mie pratiche di insegnamento con i miei studenti.	Autocoscienza	3.39	.71
SEC_6	Ridefinisco continuamente i miei obiettivi personali su come implementare al meglio le pratiche didattiche con i miei studenti.	Autogestione/regolazione delle emozioni	3.14	.68
SEC_7	Utilizzo efficacemente strategie multiple (ad esempio, tecniche di respirazione e mindfulness) quando ho una forte reazione emotiva in classe (ad esempio, stress, rabbia) durante l'attuazione delle pratiche didattiche.	Autogestione/regolazione delle emozioni	2.36	.94
SEC_8	Grazie alla gestione efficace delle mie emozioni (ad esempio, l'uso di tecniche di riduzione dello stress), sono in grado di attuare meglio le pratiche didattiche e di sviluppare un ambiente di apprendimento positivo e privo di pregiudizi.	Autogestione/regolazione delle emozioni	2.82	.89
SEC_9	Modello i comportamenti (ad esempio, formulo linee guida, stabilisco confini) per aiutare gli studenti a imparare a regolare le emozioni durante le pratiche didattiche.	Autogestione/regolazione delle emozioni	3.15	.72
SEC_10	Per attuare efficacemente pratiche didattiche positive, di solito comprendo le prospettive dei miei studenti e sono in grado di prestare attenzione ai loro segnali emotivi durante le interazioni in classe.	Consapevolezza sociale	3.39	.64
SEC_11	Cerco di capire perché i miei studenti partecipano o meno attivamente e di solito riesco a fornire ai miei studenti le competenze necessarie per partecipare alle pratiche didattiche.	Consapevolezza sociale	3.14	.58
SEC_12	Riesco a sostenere le emozioni positive e a rispondere alle emozioni negative durante le pratiche didattiche.	Consapevolezza sociale	3.18	.68
SEC_13	Quando metto in atto le pratiche didattiche, affronto i punti in comune e le differenze (ad esempio, razziali, etniche, culturali) che esistono tra gli studenti.	Consapevolezza sociale	3.18	.74
SEC_14	Comunico chiaramente le aspettative comportamentali e accademiche in modo da rispondere alle esigenze e ai punti di forza individuali degli studenti nell'attuazione delle pratiche didattiche.	Abilità relazionali/sociali	3.15	.73
SEC_15	I am comfortable helping my students resolve interpersonal conflicts that come up during instructional teaching practices, and I have experienced success with this.	Abilità relazionali/sociali	2.98	.69



SEC_16	Uso le pratiche didattiche per aiutare a coltivare le competenze SEL dei miei studenti e di solito ho successo nel costruire le loro competenze SEL.	Abilità relazionali/sociali	3.13	.74
SEC_17	Sono capace nel considerare molteplici forme di evidenza, come l'equilibrio tra i bisogni e i comportamenti di tutta la mia classe, mentre attuo le pratiche didattiche.	Abilità relazionali/sociali	3.05	.74
SEC_18	Coinvolgo regolarmente i miei studenti e/o collaboro con i colleghi per risolvere i problemi che sorgono in classe in relazione alle pratiche didattiche.	Processo decisionale responsabile	2.96	.72
SEC_19	Rimango concentrato e coerente quando attuo le pratiche didattiche.	Processo decisionale responsabile	3.29	.74
SEC_20	Quando metto in atto le pratiche didattiche, sono consapevole dei bisogni emotivi degli studenti e dei bisogni accademici.	Processo decisionale responsabile	3.32	.58
SEC_21	Uso le pratiche didattiche per aiutare a coltivare le competenze SEL dei miei studenti e di solito ho successo nel costruire le loro competenze SEL.	Processo decisionale responsabile	3.13	.70

Analisi. In questa sezione cerchiamo di cogliere i bisogni degli insegnanti per quanto riguarda le SEE. In primo luogo, esaminiamo la differenza tra le aree di pratica dell'insegnamento socio-emotivo degli insegnanti. In secondo luogo, indaghiamo sulla differenza tra le competenze socio-emotive degli insegnanti. Le differenze vengono analizzate mediante misure ripetute ANOVA. L'analisi di tutti i dati è stata condotta utilizzando il programma SPSS versione 28.

b. Risultati

È stata condotta un'ANOVA a misure ripetute per esaminare in quali aree della pratica didattica gli insegnanti si impegnano frequentemente e quelle in cui sentono il bisogno di supporto. Poiché il test di sfericità di Mauchly era significativo ($p < .001$), i risultati dell'analisi della varianza di Greenhouse-Geisser con aggiustamento per i gradi di libertà possono essere usati. I risultati hanno mostrato che la pratica didattica degli insegnanti sulle SEE variava significativamente tra le aree, $F(1,84) = 19.74$, $p < .001$, $\eta^2 = .19$. Per esplorare ulteriormente l'interazione, sono stati condotti confronti post-hoc utilizzando il metodo Bonferroni di regolazione del confronto multiplo. I risultati del confronto hanno indicato che gli insegnanti lavorano più sugli ambiti pressione accademica/aspettative e Costruzione delle competenze mentre hanno implementato meno le aree Autovalutazione e autoriflessione e Istruzione equilibrata. I risultati del confronto complessivo sono stati mostrati nella Tabella 3. Le tendenze simili possono essere osservate in Ungheria e in Italia, mentre la Grecia ha dimostrato di aver implementato più discussioni in classe e meno apprendimento cooperativo (Figura 3).

Tabella 3. Medie (M), deviazioni standard (SD) e confronti a coppie della pratica di insegnamento socio-emotivo degli insegnanti

Area	M	SD	Confronti a coppie
1. Cooperative learning	3.40	0.77	5, 6 > 1, 3, 4



2. Discussione in classe	3.59	0.84	5 = 6 = 2
3. Autovalutazione e autoregolazione	3.19	0.82	1 = 2
4. Istruzione equilibrata	3.32	0.78	2 > 3, 4
5. Pressione accademica e aspettativa	3.78	0.71	3 = 4
6. Costruzione di competenze	3.66	0.66	

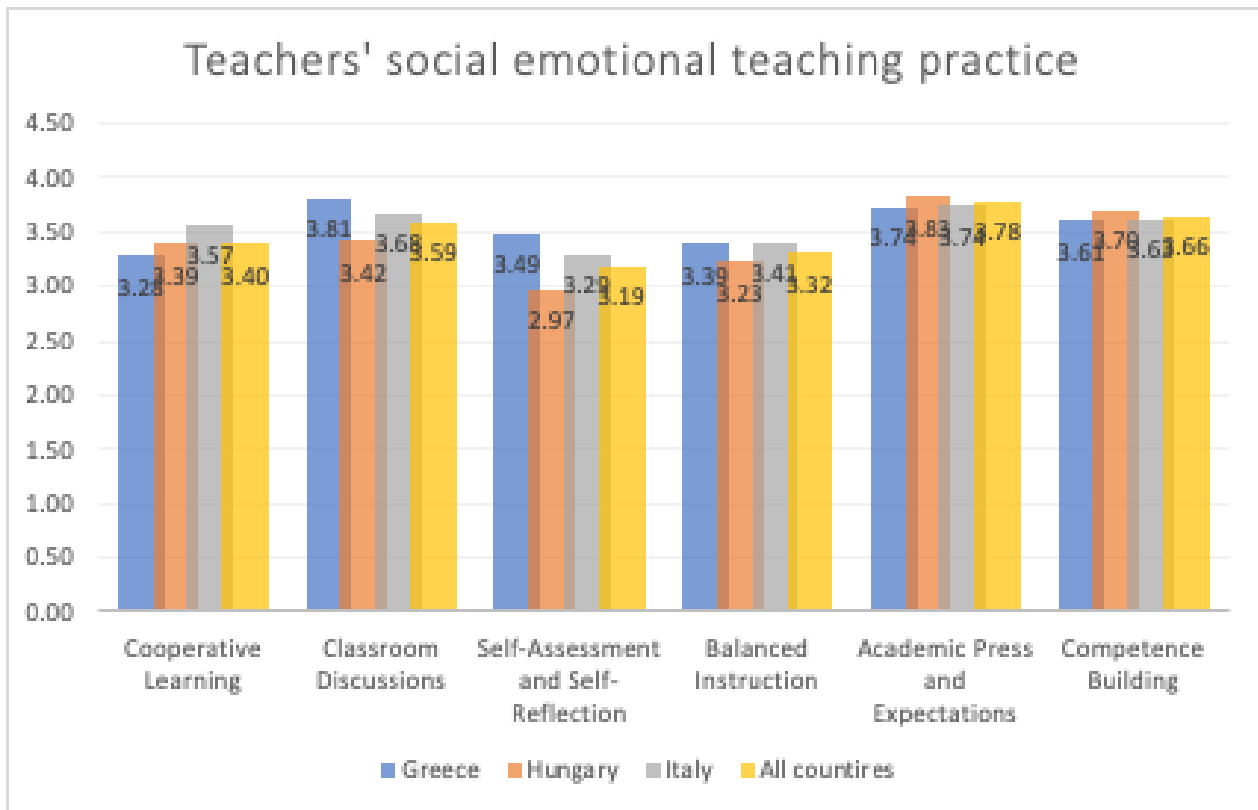


Figura 3. Pratica di insegnamento socio-emotivo degli insegnanti in ogni paese

L'altra ANOVA a misure ripetute è stata condotta per esaminare quali aree di competenza SEE ritengono di avere. Il test di sfericità di Mauchly non è risultato significativo ($p = .07$). I risultati hanno indicato che la competenza SEE degli insegnanti variava significativamente tra le aree, $F(1,18) = 20,82$, $p < .001$, $\eta^2 = .20$. I risultati del confronto hanno mostrato che gli insegnanti ritengono di possedere le competenze SEE nelle aree dell'autoconsapevolezza e della consapevolezza sociale, mentre sentono di possedere le competenze nell'area dell'autogestione/regolazione delle emozioni. I risultati complessivi del confronto sono riportati nella Tabella 4. In ogni Paese si possono osservare tendenze simili (Figura 4).

Tabella 4. Media (M), deviazione standard (SD) e confronti a coppie della competenza di insegnamento sulla SEE degli insegnanti

Area	M	SD	Confronti a coppie
1. Autoconsapevolezza	3.29	0.47	1 = 3 = 5
2. Autogestione/Regolazione delle emozioni	2.87	0.62	1, 3 > 4, 2
3. Consapevolezza sociale	3.22	0.54	4 = 5
4. Relazione/abilità sociali	3.08	0.60	4, 5 > 2



5. Processo decisionale responsabile

3.18 0.53

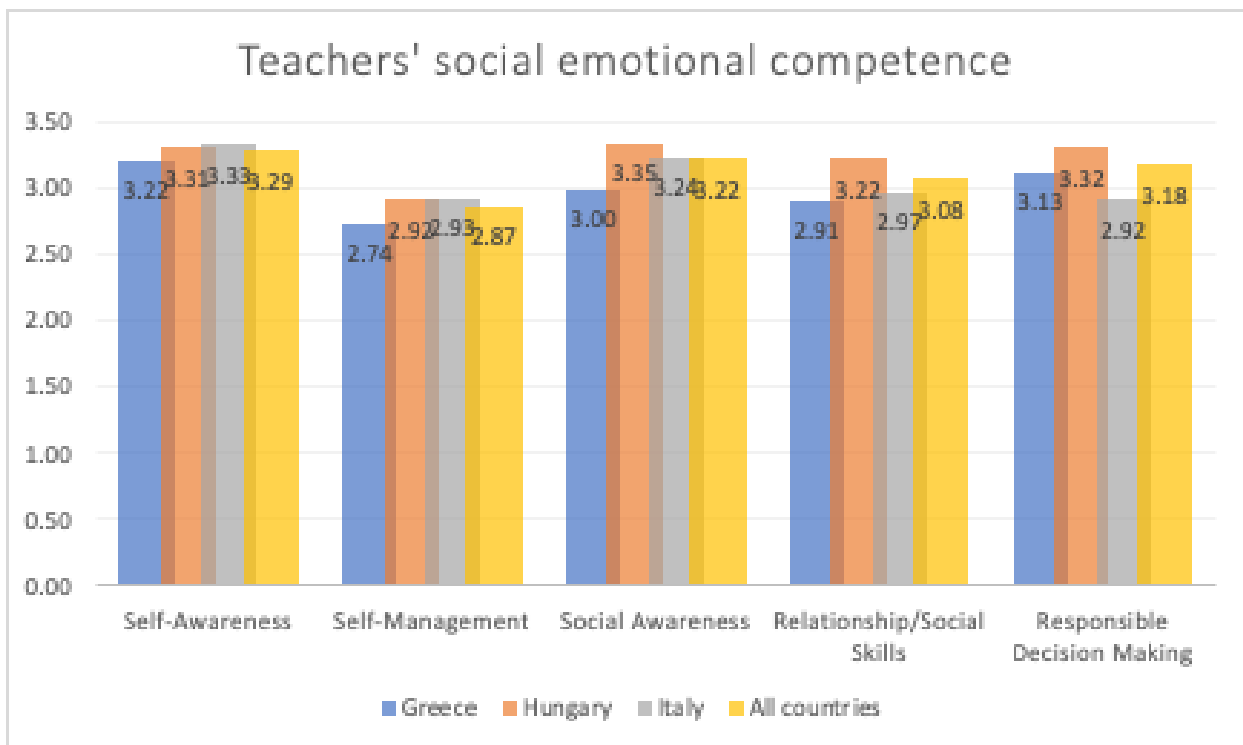


Figura 4. Competenze socio-emotive degli insegnanti in ogni paese

5. Focus groups nei paesi partner

a. Metodo

Questo progetto ha applicato il metodo dei focus group per raccogliere le opinioni di più parti interessate, tra cui autorità pubbliche educative, OSC e studenti. In ogni focus group, innanzitutto un coordinatore di ogni partner spiega il progetto. In secondo luogo, vengono presentate ai partecipanti le domande guida. I partecipanti devono rispondere in base ai cinque aspetti della SEE. Infine, i partecipanti scrivono le loro risposte su Jamboard. Nell'analisi, le risposte simili vengono raggruppate come un tema più ampio.

L'autorità educativa pubblica ha organizzato un focus group con partecipanti provenienti da quattro Paesi. Il numero totale di partecipanti era di 13, di cui 3 dalla Grecia, 9 dall'Italia e 1 dall'Ungheria. I partecipanti provenivano da diverse istituzioni, tra cui istituti di politica educativa, Ministeri dell'Istruzione e dirigenze scolastiche. Per il focus group sulle OSC, i partecipanti erano 7 dalla Grecia, 11 dall'Italia e 17 dall'Ungheria. I partecipanti provengono da associazioni e ONG. Tutti lavorano con adolescenti con background culturali ed etnici diversi. Per il focus group degli studenti, i partecipanti erano 10 dalla Grecia, 21 dall'Italia e 14 dall'Ungheria. I partecipanti provenivano da scuole primarie e secondarie inferiori.



b. Istituzioni educative pubbliche

Nelle interviste del focus group alle istituzioni educative pubbliche sono state poste due domande:

1. Dal punto di vista delle autorità educative pubbliche, quale tipo di **quadro politico nazionale** pensate possa promuovere l'educazione socio-emotiva?
2. Dal punto di vista delle autorità pubbliche educative, quali pensate siano le **barriere istituzionali** per promuovere l'educazione socio-emotiva?

i. Quadro politico nazionale che promuove la SEL

Nella discussione, i partecipanti hanno indicato che molti quadri politici educativi sostengono la SEL degli studenti. Poiché le politiche educative coprono molti ambiti dell'istruzione, i partecipanti hanno sentito la difficoltà di assegnare politiche educative specifiche a ciascun aspetto della SEL. Pertanto, i quadri di riferimento delle politiche educative migliorano la SEL degli studenti nel suo complesso, anche se i quadri di riferimento delle politiche sono menzionati in ciascun aspetto di questa.

Consapevolezza di sé. Gli studenti sviluppano la loro autoconsapevolezza attraverso molti contesti e attività educative, tra cui le attività di gruppo, i programmi extracurricolari con un'ampia gamma di argomenti, i consigli studenteschi e il programma del Parlamento dei giovani migliorano l'autoconsapevolezza degli studenti. In alcuni Paesi, i governi prendono iniziative per sviluppare l'autocoscienza degli studenti, come i programmi scolastici innovativi in Grecia.

Autogestione. In Grecia vengono condotte alcune iniziative politiche, come i Programmi scolastici innovativi e i Programmi innovativi di educazione alla salute. I partecipanti hanno convenuto che gli assistenti sociali e gli psicologi nelle scuole svolgono un ruolo essenziale per sviluppare l'autogestione degli studenti. Inoltre, alcuni richiedono l'integrazione dell'insegnamento e del rafforzamento delle competenze della SEL nelle interazioni e nelle pratiche quotidiane degli insegnanti con gli studenti.

Consapevolezza sociale. I partecipanti hanno indicato l'importanza del sostegno collettivo da parte di famiglie, scuole e comunità. Inoltre richiedono maggiori collegamenti istituzionali a livello politico, come la comunicazione tra i Ministeri della Salute e dell'Istruzione nella pianificazione dei programmi educativi.

Relazioni e abilità sociali. La valutazione interdisciplinare può essere un quadro di riferimento per migliorare la SEL degli studenti a livello scolastico. La valutazione potrebbe rafforzare nuovi metodi di apprendimento partecipativo basati sull'apprendimento cooperativo basato sulle emozioni. A livello di politiche educative, i professionisti dell'educazione nei centri di consulenza e sostegno, come i coordinatori scolastici e i consulenti, aiutano gli studenti a sviluppare le competenze relazionali.

Processo decisionale responsabile. In Grecia, gli insegnanti sono in grado di utilizzare la Guida degli educatori per il curriculum scolastico e la vita sociale e il Laboratorio delle competenze, che introducono il quadro concettuale della competenza sociale ed emotiva. In Italia, invece, richiedono ancora una nuova prospettiva e nuovi approcci e strategie di supporto che devono essere progettati.



i. Barriere istituzionali per la promozione della SEL

Tutti i partecipanti hanno concordato sul fatto che le barriere istituzionali più gravi sono legate all'inadeguatezza della formazione degli insegnanti e della valutazione, all'insufficienza del personale degli psicologi scolastici e degli assistenti sociali, nonché alla mancanza di riflessione e valutazione delle azioni. Tuttavia, ogni Paese è diverso per quanto riguarda la diffusione della SEL. In Italia, le scuole non sono tenute a introdurre la SEL nei loro programmi scolastici. Alcune scuole sperimentano attività basate sulla SEL, mentre altre no. Nei Paesi in cui quest'ultima non è prevalente a livello di politiche educative, le principali barriere istituzionali per la promozione della SEL sono la mancanza di una legislazione nazionale e di risorse dedicate per introdurla e promuoverla nelle scuole. I partecipanti hanno suggerito che potrebbe essere utile organizzare corsi di formazione sulla SEL per gli insegnanti e identificare un sistema istituzionale nazionale per il riconoscimento delle competenze non formali acquisite dagli studenti nelle ore extra curricolari scuole. Un altro punto menzionato è che la conduzione della SEL può toccare i dati sensibili e la privacy dei bambini in relazione alle famiglie. Tuttavia, un partecipante ungherese ha avvertito che dobbiamo portare avanti la SEL, altrimenti il sistema educativo riprodurrebbe le differenze sociali.

Consapevolezza di sé. Innanzitutto, gli insegnanti non sono formati rispetto alla SEL nel loro percorso professionale, anche quando accade rimane comunque una formazione in superficie. In secondo luogo, anche se ci sono alcuni interventi educativi per alcuni studenti, il follow-up non è sufficiente ed è ancora necessario. Infine, i partecipanti hanno sottolineato la necessità che gli insegnanti abbiano maggiore consapevolezza e competenze per incorporare efficacemente l'educazione socio-emotiva nei loro programmi scolastici.

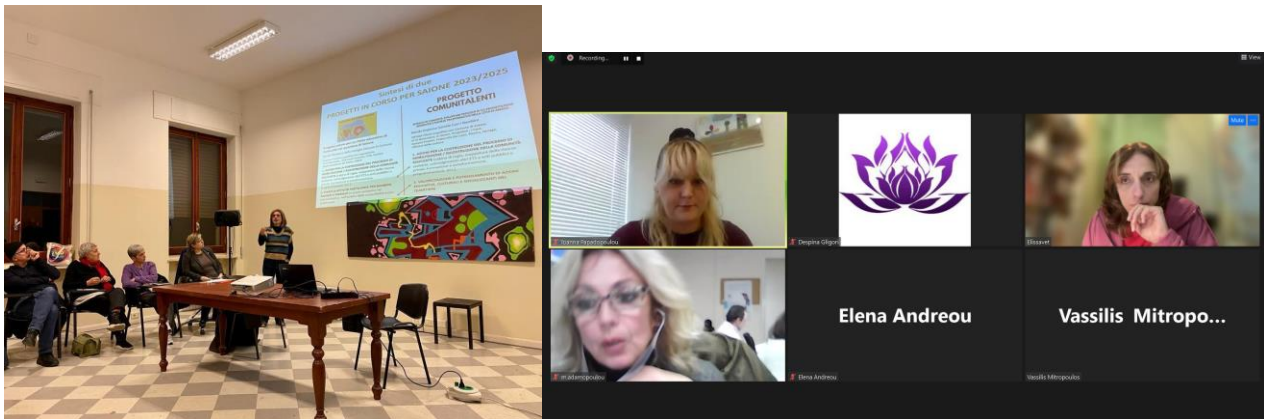
Autogestione. Esistono ostacoli al miglioramento dell'educazione socio-emotiva degli studenti, tra cui la formazione facoltativa per gli insegnanti e la mancanza di un numero sufficiente di psicologi e di personale specializzato nelle scuole. In particolare, l'assenza di una politica educativa nazionale incentrata sull'educazione socio-emotiva è una barriera tipica dell'Italia.

Consapevolezza sociale. Le barriere menzionate sono le seguenti: mancanza di un numero sufficiente di psicologi e di personale specializzato nelle scuole, difficoltà di cooperazione tra i Ministeri della Salute e dell'Istruzione nella pianificazione e nell'implementazione dei programmi educativi e variazioni nella consapevolezza e nell'implementazione della SEL tra le scuole (alcune utilizzano approcci e materiali specifici, altre no).

Abilità relazionali e sociali. Gli insegnanti hanno difficoltà a condurre la SEL perché i curricula nazionali sono ancora incentrati su obiettivi cognitivi. In Italia, ci sono insegnanti che si preoccupano di entrare nel merito degli aspetti personali ma le famiglie possono temere che vengano trattate informazioni personali.

Processo decisionale responsabile. A livello di politiche educative, non esiste un quadro che incoraggi la riflessione e la valutazione degli studenti sul loro apprendimento e sulle loro azioni.

Inoltre, manca il sostegno istituzionale alle OSC per integrare il curriculum nelle scuole.



c. Organizzazioni della società civile (CSOs)

Nelle interviste del focus group alle OSC sono state poste tre domande:

1. Quali sono, secondo voi, i vantaggi della promozione dell'educazione socio-emotiva quando si collegano le attività didattiche curricolari ed extracurricolari?
2. Quali sono, secondo voi, le opportunità di promuovere l'educazione socio-emotiva quando si collegano le attività curricolari ed extracurricolari?
3. Quali sono, secondo voi, le sfide da affrontare quando si collegano attività curricolari ed extracurricolari per promuovere l'educazione socio-emotiva?

i. Benefici

In generale, i partecipanti si sono dichiarati fortemente d'accordo con l'impatto e i benefici che le attività extrascolastiche hanno per gli studenti, soprattutto per quelli in situazioni di vulnerabilità come gli studenti che abbandonano la scuola o che sono a rischio di esclusione. L'educazione socio-emotiva migliora l'autostima, la consapevolezza dei propri talenti e le abilità sociali. I partecipanti hanno evidenziato i benefici per ciascun aspetto dell'educazione emotiva:

Consapevolezza di sé. L'accettazione di sé implica la conoscenza e l'accettazione dei propri pensieri e sentimenti, comprese le parti difficili della propria personalità. Quando gli studenti hanno familiarità con sé stessi, la loro salute mentale diventa stabile. Questo porta a una maggiore immagine positiva di sé, alla fiducia in sé stessi e alla capacità di riconoscere e accettare le emozioni. Ciò comporta anche la consapevolezza dei limiti personali e dell'espressione di sé in modi diversi, nonché il riconoscimento e la valorizzazione delle proprie competenze e capacità.

Autogestione. Una migliore gestione del tempo, la definizione di limiti e lo sviluppo di capacità di adattamento a nuovi contesti sociali sono fondamentali per l'autogestione. Inoltre, la capacità di relazionarsi con gli altri e l'uso del pensiero critico sono strumenti importanti per una gestione autonoma di successo. Inoltre, la definizione di obiettivi per il futuro può servire da bussola per la vita.

Consapevolezza sociale. La percezione dei confini personali porta al rispetto di sé stessi e degli altri. A ciò possono contribuire l'essere una persona più felice ed equilibrata, l'agire in modo equilibrato, lo sviluppo dell'empatia, il controllo di sé attraverso la comprensione della personalità degli altri e il rafforzamento della coesione sociale attraverso attività collettive tra individui.



Capacità relazionali e sociali. Esprimersi in modi diversi è importante, come ad esempio condividere esperienze personali significative utilizzando linguaggi artistici. Anche gli sbocchi creativi, tra cui le arti, le attività pratiche e manuali, possono essere utilizzati per esprimere sé stessi.

Processo decisionale responsabile. È fondamentale prendere decisioni mature, basate sul rispetto di sé stessi e degli altri. Grazie a questo processo decisionale, gli studenti sono in grado di assumersi la responsabilità di compiti e obiettivi. Una persona competente dal punto di vista sociale ed emotivo ha maggiori probabilità di essere stabile e di avere successo nella vita e può rappresentare un modello per gli altri, il che porta alla leadership.

ii. Opportunità

I partecipanti hanno affermato che l'approccio all'educazione non formale dà valore al pensiero creativo degli studenti e crea un'occasione per utilizzare i linguaggi pratici e artistici per esprimersi al meglio. La partecipazione alla SEL si riferisce anche alla promozione di comportamenti collaborativi e di coesione sociale tra gli studenti a scuola. I partecipanti utilizzano attività ludiche quali: giochi di gruppo, diverse attività formative, giochi teatrali, giochi di società e giochi tra gruppi, cucina e cibo in comune, escursioni, narrazione di storie e campi estivi in cui gli studenti sono guidati da professionisti con competenze socio-emotive. Come tecniche di SEE, i partecipanti utilizzano l'ascolto attivo, il dialogo (uno a uno, in piccoli gruppi e in sessioni plenarie), l'attenzione agli altri, mostrano esempi di risoluzione dei conflitti e mostrano coerenza sia nel comportamento che nella comunicazione verbale. In termini di opportunità, i partecipanti le hanno identificate in ogni aspetto:

Consapevolezza di sé. Le classi funzionali e la capacità di esistere con successo nei contesti sociali sono importanti. Scoprire le proprie capacità e competenze porta a trovare la propria identità.

Autogestione. La scoperta della propria identità consente di pianificare l'indipendenza futura. Creare momenti collettivi per promuovere e condividere emozioni e consapevolezza può essere utile per alimentare un atteggiamento cooperativo e partecipativo nei confronti della vita in generale.

Consapevolezza sociale. Lo sviluppo delle competenze di cittadinanza, tra cui il pensiero critico e la risoluzione dei problemi, sono importanti. Anche l'espressione di sé è essenziale, perché il bambino può imparare come reagiscono gli altri quando si esprime.

Competenze relazionali e sociali. L'adozione di metodi di educazione tra pari per apprendere e migliorare le competenze e lo sviluppo di un senso di appartenenza per raggiungere risultati di gruppo favoriscono le relazioni e le abilità sociali. Creare una cultura cooperativa di rispetto reciproco, gestire ed evitare le persone manipolatrici e promuovere la salute mentale sono essenziali per creare comunità socialmente più giuste ed eque.

Processo decisionale responsabile. Creare opportunità per gli studenti di riflettere sulle loro emozioni e sul loro benessere può essere utile.

iii. Sfide

I partecipanti hanno menzionato alcune sfide legate all'implementazione dell'educazione non formale in un contesto scolastico tradizionale. Queste sfide includono la resistenza da parte di educatori e genitori abituati ai metodi di insegnamento tradizionali, la mancanza di interesse e di fondi per l'educazione non formale, gli atteggiamenti conservatori, la mancanza di tempo, i materiali didattici e i programmi di studio obsoleti. Inoltre, le opportunità di collaborazione tra scuole e organizzazioni comunitarie possono essere limitate e il sistema educativo non riconosce lo sviluppo delle competenze per la vita. Inoltre, è necessario che il sistema istituzionale riconosca l'importanza delle life skills (ad



esempio, programmi di studio flessibili) e che i responsabili politici svolgano un ruolo in tal senso.



d. Studenti

Nelle interviste del focus group agli studenti sono state poste quattro domande:

1. Che tipo di competenze emotive sociali ritenete **importanti** per voi?
2. Quali competenze socio-emotive ritenete siano i **vostri punti di forza**?
3. Quali competenze socio-emotive ritenete siano le **vostre sfide** (difficili da sviluppare, migliorare e acquisire)?
4. In che modo il **COVID-19** ha influenzato le vostre competenze socio-emotive?

i. Competenze importanti

Gli studenti hanno citato le competenze SEL in molti aspetti comuni. Le competenze più frequentemente citate sono state le seguenti:

- sentirsi sicuri di sé
- Essere paziente
- Essere in grado di gestire le proprie emozioni.
- Rispettare le voci e gli spazi degli altri
- Essere in grado di comprendere le emozioni altrui.
- Ascoltare gli altri
- Perdonare gli altri
- Aiutare gli altri
- Per esercitare la leadership
- Risolvere i conflitti
- Avere senso dell'umorismo

Poiché l'idea di competenza era nuova per gli studenti, è sembrato loro difficile rispondere alle domande. Gli studenti sono riusciti a indicare più facilmente i comportamenti e le competenze SEL, tra cui cooperare, dare aiuto, essere educati e risolvere i conflitti. Tuttavia, le competenze SEL più astratte (consapevolezza, resilienza, leadership) sono state difficili da ricavare. L'aspetto del



processo decisionale responsabile è stato particolarmente difficile per loro da rispondere. Ciò significa che le competenze più astratte possono avere spazio per svilupparsi.

Consapevolezza di sé. Per quanto riguarda la consapevolezza di sé, gli studenti sottolineano l'importanza di sentirsi sicuri di sé. Se si sentono sicuri di sé, possono essere decisi, pazienti e persino generosi con gli altri. Hanno anche detto che devono vivere secondo i loro valori.

Autogestione. Per controllare sé stessi, gli studenti hanno sottolineato che è fondamentale gestire come esprimere correttamente le proprie emozioni.

Consapevolezza sociale. Gli studenti hanno menzionato le competenze SEL comportamentali e psicologiche. Le competenze comportamentali comprendono l'ascolto degli altri, il non interrompere gli altri quando parlano e il rispetto degli spazi personali degli altri. Le competenze psicologiche comprendono l'essere responsabili e la comprensione delle emozioni altrui. Queste competenze sono importanti per fare amicizia.

Competenze relazionali e sociali. Gli studenti sapevano che le competenze per le buone relazioni si basano sulla consapevolezza sociale. Per quanto riguarda l'aspetto della consapevolezza sociale, gli studenti hanno citato la comprensione degli altri, e poi competenze a livello più comportamentale: perdonare, fare domande, collaborare, chiedere scusa, essere educati, essere gentili, risolvere i conflitti, avere senso dell'umorismo e resistere alla pressione dei pari.

Processo decisionale responsabile. Gli studenti sembravano avere difficoltà a proporre competenze SEL in questo aspetto. È notevole che l'aiuto e il perdono degli altri siano stati citati come competenze del processo decisionale responsabile. Un aspetto interessante è che hanno notato che il pensiero logico è fondamentale per un processo decisionale responsabile.

ii. Punti di forza

Gli studenti hanno avuto difficoltà a rispondere ai loro punti di forza astratti per quanto riguarda la SEL. Hanno potuto notare i loro punti di forza a livello più comportamentale: risolvere problemi, fare amicizia, cooperare con gli altri e aiutare gli altri.

Consapevolezza di sé. Alcuni studenti hanno detto che l'essere creativi, amichevoli, spiritosi e riflessivi sono punti di forza quando si osservano. Alcuni hanno affermato che la capacità di riconoscere le proprie debolezze è addirittura uno dei loro punti di forza.

Autogestione. Gli studenti hanno concordato sul fatto che risolvere i problemi e organizzare i modi per raggiungere gli obiettivi sono i loro punti di forza. Quando gli obiettivi e i problemi sono chiari, sono in grado di autogestirsi.

Consapevolezza sociale. Gli studenti hanno riconosciuto i loro punti di forza in relazione agli amici. Nelle relazioni, cercano di ottenere la fiducia degli altri amici, di risolvere i conflitti e di avere rapporti fluidi. Hanno riconosciuto di aver notato lo stato emotivo degli altri per avere buone relazioni.

Abilità relazionali e sociali. Per quanto riguarda i comportamenti, hanno notato i loro punti di forza SEL, come aiutare gli altri e guidare un gruppo. Per quanto riguarda l'attitudine ad avere migliori abilità sociali, hanno detto che tra i punti di forza ci sono l'essere una persona affidabile e il pianificare un futuro migliore con gli amici.

Decisione responsabile. Identificare un problema non è un compito facile, ma sono pronti a farlo. Quando affrontano problemi e sfide, sono anche disposti ad aiutare gli altri amici, il che porta a prendere decisioni collettive.



iii. Sfide

Siamo stati molto contenti che gli studenti abbiano scritto molte cose onestamente anche su questo aspetto, ad esempio: "Perdo facilmente le staffe", "Faccio fatica ad accettare quando non ho ragione" e "Quando penso a un brutto ricordo con i miei coetanei, posso iniziare a piangere involontariamente". Per quanto riguarda le competenze più impegnative, molti studenti hanno citato la capacità di esprimere i propri sentimenti, di gestire la frustrazione e la rabbia, di gestire il tempo in modo funzionale, di identificare e prendere iniziative.

Consapevolezza di sé. Gli studenti hanno difficoltà a comprendere sé stessi. Anche se riconoscono che essere creativi è importante, si sentono in difficoltà nell'esserlo. Questo si riferisce a quanto riescono ad avere fiducia in sé stessi.

Autogestione. Le loro competenze sfidanti in questo aspetto sono seguire le regole, controllare sé stessi, essere pazienti, esprimere le proprie emozioni, gestire la rabbia, lo stress e il tempo. Gli studenti sembrano costantemente in difficoltà nel conciliare i vincoli esterni, come le regole sociali e le relazioni con gli altri.

Consapevolezza sociale. Molti studenti ritengono di non essere bravi a prendere iniziative, come guidare un gruppo, fare domande e assumersi responsabilità. Questo può essere collegato a quanto hanno detto, ovvero che non sono bravi a essere pazienti.

Capacità relazionali e sociali. In questo aspetto, hanno menzionato competenze impegnative relative a sé stessi e agli altri. Per quanto riguarda le competenze relative a sé stessi, ritengono che esprimersi in pubblico, come parlare ed esprimere le emozioni, sia una sfida. Per quanto riguarda le competenze relative alle relazioni con gli altri, l'essere empatici, l'accettare l'opinione altrui, l'iniziare una conversazione e il chiedere aiuto agli altri sono le sfide principali per loro. A volte ritengono difficile rivolgersi agli altri quando hanno bisogno di aiuto.

Decisioni responsabili. Per avere relazioni efficaci, gli studenti comprendono l'importanza della diversità delle persone (amici). Tuttavia, trovano difficile parlare apertamente tra di loro, ad esempio discutendo di aspetti positivi e negativi. Nel complesso, sentono anche la difficoltà di guidare una squadra o un gruppo.

iv. COVID-19

Gli studenti hanno discusso molto su questo argomento. È interessante notare che gli studenti hanno detto che il COVID-19 ha influenzato le loro competenze emotive sociali in modo positivo e negativo. I punti positivi erano i seguenti, ad esempio: apprezzare di più l'amicizia, imparare a gestire da soli le situazioni difficili, diventare più aperti verso gli altri e avere meno litigi. D'altro canto, i punti negativi sono stati: diventare più timidi, avere difficoltà a concentrarsi durante le lezioni e dimenticare facilmente molte cose.

Consapevolezza di sé. In situazioni di apprendimento virtuale, alcuni studenti ritengono di non essere abbastanza pazienti. Forse perché durante le lezioni sono sempre rivolti verso lo schermo. Tuttavia, studiare in queste situazioni potrebbe essere una buona opportunità per alcuni studenti, perché si rendono conto di agire in modo diverso a scuola e a casa.

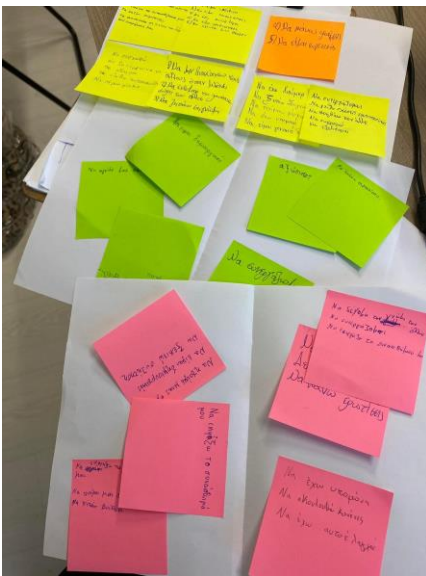
Autogestione. Molti studenti hanno affermato che è stato difficile gestire lo stress durante il periodo di COVID-19. Sebbene avessero molto tempo libero, non riuscivano a utilizzarlo in modo efficiente, il che li faceva annoiare e sentire stressati. In questo senso, alcuni studenti hanno affermato di aver acquisito la capacità di gestire le situazioni da soli.

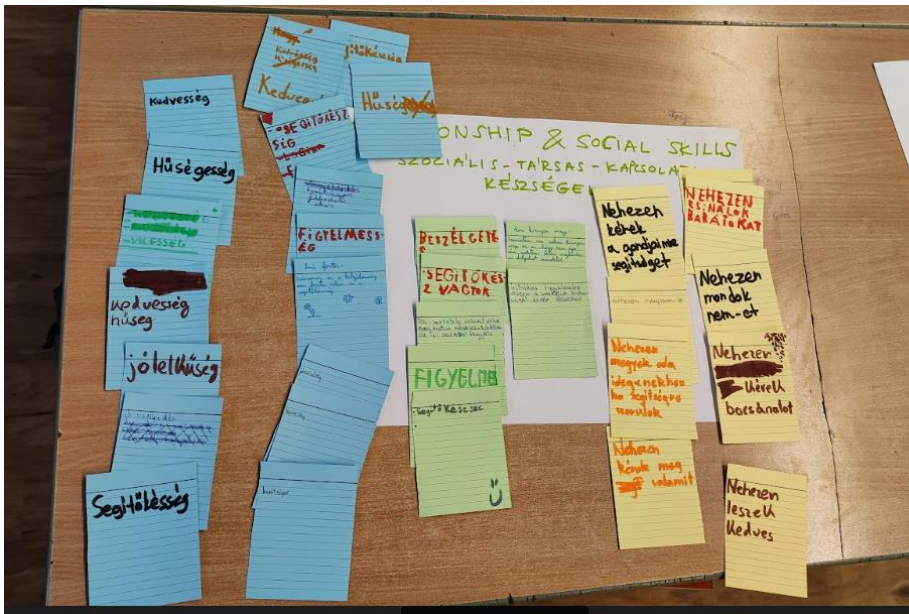


Consapevolezza sociale. Nelle situazioni online, gli studenti hanno dovuto affrontare una nuova sfida: riconoscere lo stato emotivo degli altri attraverso il monitor del computer. Le comunicazioni online limitano le informazioni sugli altri, come il linguaggio del corpo, le emozioni e il tono della voce.

Abilità relazionali e sociali. Gli studenti hanno imparato molte cose positive su questo aspetto. Ad esempio, hanno imparato il senso dell'umorismo, la flessibilità, il perdono, la cooperazione e la costruzione di rapporti di fiducia. Tuttavia, hanno dovuto affrontare anche delle sfide. Si sentivano lontani dai loro amici e fare amicizia online era difficile. Esprimere i propri sentimenti ed emozioni è stato particolarmente difficile online.

Decisioni responsabili. È interessante notare che ci sono due opinioni opposte riguardo al processo decisionale responsabile. Alcuni studenti hanno affermato che il fatto di avere più tempo a disposizione li influenza positivamente perché possono avere più tempo per riflettere. D'altra parte, una gestione efficace del tempo si rivela una sfida per loro, in quanto devono valutare attentamente come allocare il proprio tempo per i vari compiti.





6. Discussione sintetica dello studio quadro

Questo studio quadro mira a identificare i bisogni formativi degli insegnanti per la SEL attraverso un'indagine qualitativa e quantitativa. Abbiamo individuato i termini o le frasi più importanti in relazione ai bisogni degli studenti e ai bisogni formativi degli insegnanti. Questi termini sono emersi frequentemente durante le discussioni dei focus group. I termini sono riassunti nella Tabella 5.

Table 5. Termini chiave per i bisogni formativi degli insegnanti per l'Europa sudorientale

Autoconsapevolezza	Autogestione	Consapevolezza sociale	Relazione e abilità sociali	Processo decisionale responsabile
<ul style="list-style-type: none"> • Accettazione di sé: riconoscere i punti di forza e di debolezza. • Fiducia in se stessi: accettare se stessi 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendere le proprie emozioni • Gestire le proprie emozioni • Affrontare lo stress 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendere le emozioni degli altri • Comprendere i punti di forza e di debolezza degli altri. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aiutare ed empatizzare con gli altri • Ascoltare e accettare gli altri 	<ul style="list-style-type: none"> • Leadership • Aiutare gli altri • Identificare un problema • Discutere gli aspetti positivi e negativi

Inoltre, abbiamo trovato tre dimensioni dei bisogni degli insegnanti che dovrebbero essere messe a fuoco quando si costruisce la SEL o la sua formazione.

Includere l'autovalutazione e l'autoriflessione nell'apprendimento degli studenti. Lo studio quantitativo ha dimostrato che gli insegnanti hanno implementato maggiormente la SEL nelle aree della pressione accademica e delle aspettative e della costruzione delle competenze. È probabile che gli insegnanti siano bravi a fornire un insegnamento accademico o materiali adeguati al livello degli studenti. Tuttavia, gli insegnanti hanno implementato meno la SEL nell'area dell'autovalutazione e



dell'auto-riflessione. Molti insegnanti non hanno condotto l'autovalutazione nel loro insegnamento. Ciò può derivare dalla formazione tradizionale degli insegnanti, che vengono formati come valutatori e gli studenti sono i soggetti da valutare. Questo risultato è stato confermato dai risultati del focus group. Nel focus group i partecipanti hanno sottolineato la mancanza di formazione degli insegnanti sulla valutazione come un ostacolo alla promozione della SEL. Anche se l'adozione dello studio interdisciplinare potrebbe aumentare l'apprendimento partecipativo che potrebbe fornire opportunità di feedback reciproco tra gli studenti, sembra che gli educatori non siano ancora stati formati all'utilizzo dell'apprendimento interdisciplinare. Sebbene l'autovalutazione del proprio apprendimento sia stata implementata in alcuni Paesi come la Finlandia, rimane una pratica poco diffusa. Ciò può essere dovuto alla predominante inclinazione verso valutazioni sommative piuttosto che formative nelle scuole. È possibile che gli educatori abbiano bisogno di una formazione aggiuntiva per incorporare l'autovalutazione come strumento di valutazione formativa.

Educazione interdisciplinare ed equilibrata. Gli insegnanti sembrano avere difficoltà a impartire istruzioni attraverso una serie di metodi pedagogici diversi. Ciò è stato evidenziato dai bassi punteggi ottenuti per l'istruzione equilibrata, che suggeriscono che gli insegnanti hanno difficoltà a fornire l'insegnamento interdisciplinare attraverso varie modalità, come l'apprendimento basato sul gioco, le risorse online, i poster, le interazioni con la comunità, ecc. Tuttavia, i partecipanti ai focus group delle CSO hanno affermato che la qualità della SEL può essere migliorata attraverso una moltitudine di approcci, in particolare nel campo dell'educazione non formale, dove gli approcci emotivi all'apprendimento sono più praticabili. Ciò può essere ottenuto attraverso l'espressione emotiva tramite il teatro, il gioco, la consapevolezza di sé attraverso il lavoro di gruppo, il riconoscimento degli altri e la costruzione di relazioni. Il basso livello di implementazione di questi approcci educativi può essere attribuito alla mancanza di chiarezza sui risultati desiderati dell'educazione e alla difficoltà di determinare il focus di un'educazione interdisciplinare come quella integrata nell'arte. È indispensabile progettare un'educazione che definisca chiaramente l'attenzione su una o più delle cinque aree della SEL, in quanto ciò motiverà gli insegnanti ad adottare questi metodi pedagogici.

Competenza nell'autogestione e nella regolazione delle emozioni. I risultati dell'indagine quantitativa hanno mostrato che gli insegnanti hanno dimostrato i più alti livelli di competenza nei domini dell'Autoconsapevolezza e della Consapevolezza sociale, e i più bassi livelli di competenza nell'Autoregolazione/Gestione delle emozioni. Gli insegnanti sembrano avere difficoltà a mantenere la stabilità emotiva e a gestire efficacemente lo stress, ostacolando così la loro capacità di raggiungere gli obiettivi. È stata individuata la necessità di migliorare la gestione emotiva in classe quando si tratta di trattare con gli studenti, di gestire lo stress derivante dalle richieste di lavoro e di gestire le relazioni interpersonali con colleghi e genitori. Questo argomento è stato ampiamente discusso anche in diversi focus group di studenti. Ad esempio, è stato osservato che gli studenti non hanno le competenze necessarie per esprimere le proprie emozioni, soprattutto nel contesto online. Inoltre, gli studenti hanno incontrato difficoltà nel mitigare lo stress derivante dall'apprendimento virtuale. Di conseguenza, il miglioramento delle competenze emotive degli insegnanti in materia di regolazione emotiva ha il potenziale per affrontare le sfide degli studenti in materia di regolazione emotiva.

In conclusione, questo quadro di intervento suggerisce di utilizzare i punti seguenti quando si struttura la formazione degli insegnanti (integrata nell'arte) per la SEL:

- gli insegnanti possono sviluppare la competenza di autovalutazione degli studenti



- Gli insegnanti possono sviluppare le capacità di fornire agli studenti l'opportunità di ottenere un feedback dagli altri come valutazione formativa.
- Gli insegnanti possono utilizzare attività educative multidisciplinari o non formali.
- Gli insegnanti possono porre l'attenzione su una o più delle cinque aree della SEL quando conducono un'educazione multidisciplinare o non formale.
- Gli insegnanti possono promuovere le competenze per la gestione emotiva (emozioni e stress derivanti dal lavoro e dalle relazioni con studenti, colleghi, genitori e altri) per gli insegnanti, che porta alle competenze per sviluppare la gestione emotiva degli studenti.

La generalizzabilità dei risultati di questo studio quadro è soggetta ad alcune limitazioni. In primo luogo, è stato difficile condurre i focus group degli studenti in molti Paesi. I termini utilizzati nelle discussioni relative alla SEL non erano familiari agli studenti. In alcuni Paesi, gli studenti non erano abituati alle attività di discussione di gruppo che abbiamo condotto a livello di scuola secondaria. In secondo luogo, per quanto riguarda la parte quantitativa, la dimensione del campione era relativamente piccola. Anche se abbiamo trovato risultati importanti, questi non possono essere generalizzati.

7. Metodi di intervento

Sulla base dei risultati del quadro, nei Paesi partecipanti a ReImagined sono previsti i seguenti interventi.

a. Grecia: Metodo per i progetti scolastici all'aperto a livello di comunità che collegano le attività extracurricolari con quelle interscolastiche

In relazione alla ricerca sul quadro della politica nazionale di promozione della SEL, i problemi in Grecia si concentrano sui seguenti tre punti:

- Formazione degli insegnanti sulla SEL è insufficiente e non organizzata a livello nazionale.
- È scoraggiata l'autovalutazione degli studenti.
- Mancanza di cooperazione tra istituzioni educative e altri ministeri per la promozione di programmi educativi sociali ed emotivi.

Nel 2011, nell'ambito di una riforma educativa denominata Nuova Scuola, il Ministero dell'Istruzione ha preparato la guida per insegnanti Scuola e vita sociale, finalizzata all'implementazione della SEL. Nonostante la validità scientifica e l'accuratezza della stesura del materiale, questa azione non è mai stata accompagnata da una formazione nazionale sistematica degli insegnanti per essere sperimentata, valutata e quindi integrata nel curriculum scolastico. Il programma Erasmus REIMAGINED, attraverso la sua applicazione pilota e i prossimi risultati, può essere una nuova opportunità per il Ministero dell'Istruzione, in collaborazione con il PEI, di riprogettare l'implementazione della SEL nell'istruzione scolastica greca.

I partenariati tra scuole e comunità hanno benefici sia sulla vita e sul benessere dei cittadini locali, sia sui risultati degli studenti (Epstein, 2001; Epstein & Sanders, 1998; Henderson & Mapp, 2002; Henderson, Mapp, Johnson, & Davies, 2007; Sheldon, 2005). Tra gli obiettivi di ActionAid Hellas Athens Community Center (ACC) vi è lo sviluppo di relazioni che promuovano la



partecipazione della comunità e la cooperazione con la comunità scolastica. Attraverso una serie di progetti, l'ACC cerca di costruire forti legami con la comunità locale e di coinvolgerla nelle attività e nelle azioni realizzate, come eventi di costruzione della comunità, interventi di formazione e campagne di sensibilizzazione. In qualità di ONG, che attualmente sta attuando progetti finanziati, l'ACC offre alle scuole l'opportunità di partecipare a molteplici interventi di formazione, eventi di costruzione della comunità e programmi a sostegno degli studenti e delle loro famiglie, che altrimenti le scuole non potrebbero accogliere.

Molti giovani svantaggiati incontrano notevoli barriere nell'accesso alle opportunità educative e ricreative che sono vitali per il loro sviluppo personale e professionale. Per affrontare questo problema, l'ACC offre una serie di servizi e programmi a costo zero, pensati per sostenere le esigenze dei giovani che potrebbero non avere accesso a queste risorse altrove. Grazie ai nostri programmi, i bambini e gli adolescenti hanno la possibilità di frequentare lezioni di inglese, lezioni di recupero e lezioni di informatica, fornendo loro il supporto accademico necessario per avere successo a scuola. Inoltre, le nostre attività sportive e ricreative, come la pittura e il teatro, offrono ai partecipanti la possibilità di esplorare i loro interessi e le loro passioni al di fuori della classe. Offriamo anche servizi di orientamento professionale per facilitare ai giovani l'identificazione di potenziali percorsi di carriera e l'esplorazione di opzioni per il loro futuro. Inoltre, la collaborazione con le scuole si concretizza nello sviluppo di progetti scolastici e nella progettazione di attività extracurricolari. Il livello di fiducia è un fattore importante per stabilire una cooperazione di successo. L'ACC, che dal 2017 si trova nel cuore della città, in un'area in cui le persone sono state sfidate per molti anni dalla disoccupazione e dal rischio di esclusione, è riuscita a costruire forti legami con la comunità locale.

Per quanto riguarda i progetti scolastici a livello comunitario che collegano le attività extracurricolari con quelle interscolastiche, all'inizio di ogni anno accademico l'ACC organizza incontri personali con i direttori delle scuole del quartiere per discutere le possibilità di collaborazione. In questa fase, ActionAid informa i direttori attraverso schede informative e presentazioni su come potrebbero effettivamente collaborare, evidenziando i vantaggi delle attività extracurricolari; quando si collegano le attività extracurricolari con quelle interscolastiche, il materiale diventa più interessante e rilevante e gli studenti più attivi e partecipativi nel processo di apprendimento. Gli studenti assumono ruoli aggiuntivi che li aiutano a migliorare le abilità e le competenze necessarie sia per il loro progresso accademico sia per la loro vita in generale. Di solito, il direttore di ogni scuola assegna la collaborazione a un educatore, che agisce anche come coordinatore dell'azione ed è la persona di contatto con l'ACC. L'educatore/coordinatore facilita il processo di comunicazione con gli altri educatori e valuta le loro esigenze e i temi trasversali su cui desiderano lavorare. Gli educatori studiano il curriculum e trovano possibili opportunità di incrocio con altre materie. Inoltre, l'educatore/coordinatore, con il supporto di ACC, organizza un incontro con l'associazione degli educatori, per spiegare ulteriormente l'idea e la portata dell'intervento. L'ACC identifica le attività extracurricolari che sono rilevanti per il tema trasversale scelto dagli educatori e che possono essere collegate alla comunità. ActionAid ha una lunga esperienza di lavoro con le scuole; i progetti sviluppati finora si concentrano sui temi dei diritti umani, della cittadinanza attiva, della diversità e dell'inclusione, della violenza giovanile, della giustizia climatica e del consumo responsabile. Le metodologie per le attività extracurricolari che ACC applica di frequente sono basate sullo sport e sull'arte. In particolare, per quanto riguarda lo sport, ActionAid segue la metodologia del calcio3 (shorturl.at/egFH6) per lavorare sullo sviluppo delle competenze degli adolescenti e sulla prevenzione del razzismo e della xenofobia. Per quanto riguarda l'arte, ActionAid sta fondamentalmente implementando la metodologia del teatro e le tecniche di scrittura creativa. Di

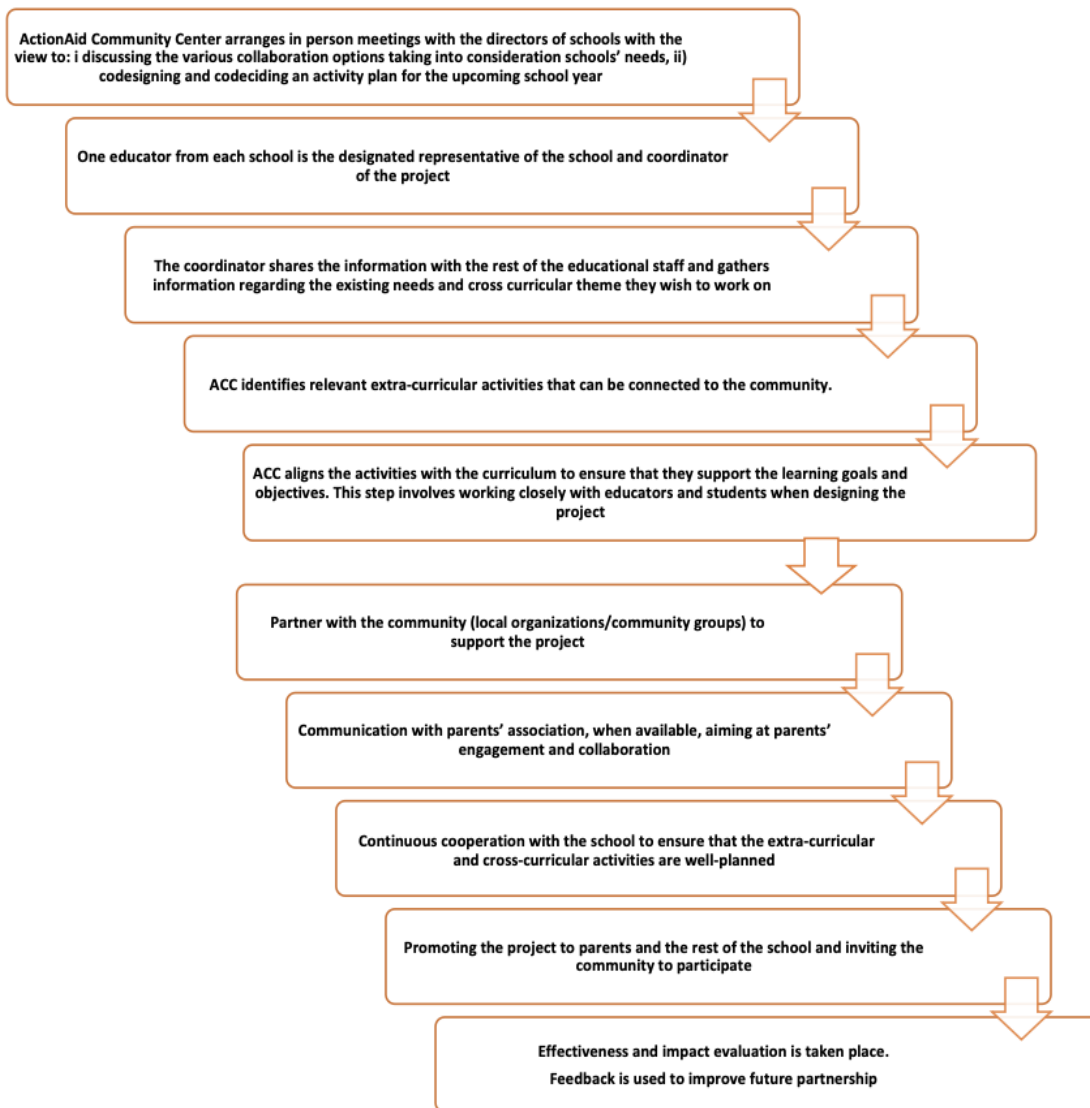


conseguenza, l'ACC allinea le attività con il programma di studi per garantire che supportino gli obiettivi di apprendimento. Gli educatori, insieme al personale del centro comunitario, stanno progettando il formato del progetto e organizzando i dettagli logistici e temporali necessari. Gli esperti dell'ACC collaborano con gli educatori per creare un progetto per gli studenti. Esaminano il programma di studi e identificano potenziali opportunità per collegare le materie accademiche con le attività extrascolastiche. I professionisti lavorano a stretto contatto e la cooperazione attiva è fondamentale. Parlare con gli studenti e coinvolgerli nel processo di progettazione è un indicatore di maggior successo dell'intervento. Inoltre, se necessario, si incoraggiano i partenariati con la comunità per sostenere le attività extrascolastiche e interscolastiche. Ciò può comportare la collaborazione con organizzazioni locali o gruppi della comunità che condividono un interesse per il tema. Ad esempio, se il tema è la conservazione dell'ambiente, è opportuno collaborare con gruppi ambientalisti locali per sostenere le attività. Molto spesso, e se disponibili, si comunica anche con le associazioni dei genitori per ottenere la loro collaborazione e il loro impegno. La collaborazione con la scuola è continua, in modo da garantire che le attività extrascolastiche e interscolastiche siano ben pianificate. La promozione del progetto presso i genitori e il resto della scuola e l'invito alla comunità a partecipare alle attività è il passo successivo per stabilire l'impegno di tutti i soggetti coinvolti. Il risultato di ogni progetto, che nel caso di ACC è un'esperienza artistica, viene solitamente condiviso con la comunità locale attraverso eventi che si svolgono nel quartiere sotto forma di manifestazioni di strada. Dopo il completamento del progetto, si procede alla valutazione dell'esperienza con gli studenti che forniscono il loro feedback sui risultati dell'apprendimento. Infine, si sta svolgendo anche una valutazione del partenariato, in cui educatori e direttori discutono con il centro comunitario dei risultati dell'azione e delle possibili modifiche future della cooperazione.

Vale la pena ricordare che il processo descritto è indicativo e le fasi possono essere modificate a seconda dell'organizzazione attuatrice, nonché del contesto nazionale di ciascun Paese e della legislazione esistente in materia di collaborazione con le scuole. Le fasi di questo processo



collaborativo sono rappresentate nello schema seguente:



b. Ungheria: Linee guida per le pratiche di integrazione delle arti nell'educazione socio-emotiva secondo l'esperienza della Fondazione Rogers

La Fondazione Rogers per l'Educazione Centrata sulla Persona è specializzata in diversi strumenti per rafforzare le competenze sociali ed emotive di bambini e ragazzi, soprattutto attraverso la formazione dei loro educatori.

I risultati dei progetti sviluppati e realizzati negli ultimi 10 anni riguardano il raggiungimento della resilienza attraverso il teatro e il gioco, la prevenzione dell'abbandono scolastico attraverso l'educazione emotiva, la lotta per l'inclusione e contro il bullismo, la promozione del gioco libero nelle scuole e così via.

Per raggiungere i nostri obiettivi utilizziamo diversi metodi nei nostri progetti. Nei seguenti progetti sono state sviluppate diverse metodologie e schemi che costituiscono una solida base per la



formazione degli insegnanti; i materiali sviluppati possono essere scaricati ed elaborati anche individualmente.

Il progetto ARTPAD mira a sostenere l'impegno di bambini e giovani provenienti da contesti svantaggiati nell'istruzione formale e non formale, per aiutare a prevenire l'abbandono scolastico. Nel progetto Artpad abbiamo utilizzato tecniche teatrali per coinvolgere l'apprendimento, il teatro e il gioco per costruire la comprensione sociale e il comportamento.

Abbiamo utilizzato diversi approcci pedagogici. Uno di questi è il Mantello dell'esperto di Dorothy Heathcote, che offre un approccio all'apprendimento basato sull'indagine drammatica. In questo approccio i bambini e i giovani sono dotati di competenze. L'approccio guida l'apprendimento attraverso l'appropriazione e il coinvolgimento emotivo nel dramma che si svolge con i partecipanti. "..... L'approccio del Mantello dell'Esperto pone il bambino al centro dell'apprendimento. Il ruolo dell'insegnante è quello di creare le condizioni per cui un manto di leadership, conoscenza, competenza e comprensione cresca intorno al bambino. Questo approccio presuppone una visione progressiva dell'apprendimento, in grado di rispondere alle esigenze del bambino." (Aitken, 2013:35). La guida per il formatore ARTPAD introduce l'utente al metodo passo dopo passo e la guida alle migliori pratiche ARTPAD offre esercizi specifici basati sul gioco drammatico.

Altri approcci, come l'uso del Teatro Forum di Boal (1979), possono coinvolgere i bambini e i giovani, offrendo opportunità di dibattito e discussione e permettendo di esplorare prospettive e opinioni diverse. È nello sviluppo della posizione del bambino nel suo mondo sociale che gioco e teatro si incontrano; in entrambe le esperienze il bambino si esercita e impara come comportarsi, rispondere, sopravvivere e avere successo nel suo mondo sociale. Con ogni successo costruisce le proprie abilità di comunicazione, autocontrollo, autostima e flessibilità che sosterranno la loro capacità di gestire in modo creativo lo stress, di risolvere i problemi, di costruire il rispetto, di sviluppare le competenze e la capacità di far fronte al proprio mondo sociale e quindi di costruire la propria resilienza. Con la capacità di utilizzare una serie di approcci al dramma e una chiara comprensione di come sostenere il gioco liberamente scelto dai bambini, i bambini e i giovani possono essere aiutati a imparare e allo stesso tempo ricevere opportunità per sviluppare la loro resilienza al fine di adattarsi e affrontare una varietà di fattori di stress.

Il progetto EUMOSCHOOL mirava a diffondere una metodologia precedentemente sviluppata e utilizzata in Italia: "Didattica delle Emozioni"©, nata da 16 anni di esperienza e di studio sull'educazione emotiva.

Secondo Danilo Dolci, l'educazione è rendere possibile la scoperta della vita, e le emozioni sono gli strumenti necessari per scoprire e apprezzare la vita e tutte le relazioni che sviluppiamo nel corso della nostra vita. Prendersi cura delle nostre emozioni significa prendersi cura della nostra "rete umana", del nostro sviluppo e della società in generale. Per questo motivo è necessario un maggiore coinvolgimento di scuole, insegnanti, famiglie, istituzioni pubbliche, per sostenere e rendere possibile questo processo educativo nel suo senso più ampio. La Didattica delle Emozioni consiste nel fornire agli insegnanti alcuni strumenti e semplici strategie per allenare gli studenti a riconoscere, vivere e gestire le proprie emozioni. È un dato di fatto che il benessere, l'autosufficienza e la fiducia in sé stessi si ottengono attraverso un efficace riconoscimento del proprio mondo interiore. Tutto questo può essere fatto a scuola, senza interferire con il programma didattico e senza appesantire il lavoro degli insegnanti e degli studenti. Inoltre, il metodo della Didattica delle Emozioni è coinvolgente per gli studenti. La metodologia è stata sviluppata da Rosanna Schiralli psicologa, psicoterapeuta, scrittrice, ricercatrice e Ulisse Mariani psicologo, psicoterapeuta, scrittore, ricercatore nei primi anni 2000.



Nel progetto EUMOSCHOOL sono state presentate diverse attività specifiche e anche un corso online per gli insegnanti è disponibile sul sito web: <https://eumoschool.eu/oer/>. Il corso di formazione è fondamentalmente un corso di autoapprendimento, ma durante la pandemia abbiamo tenuto un corso di formazione online per insegnanti di 30 ore per facilitare l'elaborazione dell'intero curriculum. Alcune parti del corso possono essere incorporate nel programma di studi basato sulle arti che verrà sviluppato nel progetto ReImagined.

Nel progetto CAPS il gioco libero è al centro dell'attenzione. In questo progetto abbiamo sviluppato un manuale e un curriculum scolastico per aiutare a introdurre nelle scuole elementari alla teoria del gioco libero, che è in realtà un modo molto naturale e conosciuto da tempo, ma ultimamente meno prioritario, di trattare con i bambini in età scolare. Il gioco libero è un processo liberamente scelto e autodiretto che aiuta i bambini a conoscere i processi del mondo reale in un ambiente sicuro, dove nel gioco compaiono elementi del mondo reale. Questa attività aiuta a sviluppare l'autoregolazione, l'autostima, la responsabilità, la comunicazione, la soluzione dei problemi, la risoluzione dei conflitti e molte altre abilità in bambini di varie età. Con il supporto del manuale CAPS e dei materiali di formazione, di tanto in tanto organizziamo sessioni di formazione per gli insegnanti, dove questi ultimi possono sperimentare la magia del gioco libero e ricevere idee su come renderlo parte della loro pratica didattica quotidiana e della vita scolastica.

Oltre al gioco libero, abbiamo introdotto una grande varietà di giochi da tavolo e abbiamo tenuto un corso sui tipi di giochi da tavolo. Questi tipi di giochi, sebbene siano molto diversi dal gioco libero, possono anche essere parte delle competenze trasversali e dello sviluppo personale, in quanto aiutano i bambini ad apprendere le capacità di autoregolazione, a seguire le regole, ad accettare di non essere il vincitore e a imparare il pensiero logico in gruppo. Con l'introduzione dei giochi da tavolo dobbiamo però stare molto attenti a usarli entro i limiti e a moderare i processi, se necessario, per non frustrare i partecipanti.

Anche diversi metodi narrativi sono strumenti utilizzati dalla Fondazione Rogers. Il primo consiste nell'ascoltare un racconto composto e, identificandosi con gli eroi della storia, l'ascoltatore può scoprire nuovi modi di affrontare la situazione. Questo aiuta a sviluppare la consapevolezza di sé e la resilienza.

Un metodo di recente introduzione nel nostro portfolio è il cosiddetto lavoro sui simboli, sviluppato da Wilfried Schneider, psicologo austriaco. Questo metodo si basa sulla scoperta che i simboli trasmettono informazioni che non si possono o non si vogliono condividere. Lavorare con i simboli è un buon modo per identificare l'attuale atteggiamento personale nei confronti di un argomento selezionato. Inoltre, aiuta a identificare problemi, barriere e paure. Una volta identificate correttamente queste difficoltà, i formatori possono iniziare a sviluppare possibili soluzioni. È quindi importante che i formatori siano consapevoli del "potere dei simboli".

Questo metodo può essere utilizzato per aiutare il processo decisionale, per sviluppare l'autoconsapevolezza e la capacità di pianificazione e anche per aumentare l'empatia verso i membri del gruppo. Si può notare che questi progetti e metodi sono tutti finalizzati allo sviluppo di competenze sociali ed emotive. Utilizzarli separatamente o in combinazione, o su misura per gli individui e i gruppi, offre agli esperti una grande opportunità di concentrarsi su gruppi target specifici e su esigenze e problemi specifici. Tutti questi materiali e tecniche di progetto sono disponibili e possiamo incorporarli nel nostro progetto.



c. Italia: Possibili interventi nel contesto generale

Nonostante il crescente riconoscimento della SEL nell'educazione in Italia, il suo utilizzo rimane discrezionale, le scuole italiane non sono obbligate a introdurla nei loro programmi scolastici e quindi alcune scuole sperimentano attività basate sulla SEL mentre altre no. La loro inclusione nel curriculum scolastico proviene dalle scuole più sensibili che riconoscono che è essenziale impegnarsi nel perseguimento di obiettivi che non sono esclusivamente legati all'insegnamento.

Nei focus group condotti, è evidente che gli stessi insegnanti riconoscono che queste competenze giocano un ruolo essenziale nella crescita di ogni individuo, ma sono anche consapevoli che il contesto italiano attualmente non favorisce l'inclusione e che non c'è una direzione verso il rafforzamento di queste competenze, anche per gli stessi insegnanti.

Dalle esperienze delle OSC italiane emergono diverse sfide per collegare le attività curriculari ed extracurriculari. Purtroppo, il contesto scolastico italiano non è pronto a implementare questo tipo di attività a causa della mancanza di una legislazione nazionale da parte delle istituzioni scolastiche: mancano le risorse finanziarie e gli investimenti, non ci sono programmi di formazione per formare gli insegnanti e coinvolgere allo stesso tempo le OSC. Ancora oggi gli insegnanti e le scuole considerano l'educazione non formale un'attività extra dei curricula e il contributo delle OSC meno importante del programma di apprendimento tradizionale. Esiste un problema di riconoscimento delle competenze socio-emotive acquisite dagli studenti con esperienze extra-scolastiche.

In relazione a questa situazione, dal punto di vista delle autorità educative pubbliche, le principali barriere istituzionali per la promozione dell'educazione socio-emotiva sono la mancanza di una legislazione nazionale e di risorse dedicate per introdurre e promuovere l'educazione socio-emotiva nelle scuole.

Potrebbe essere utile prevedere un corso di formazione sulla SEL per gli insegnanti e individuare un sistema istituzionale nazionale per il riconoscimento delle competenze non formali acquisite dagli studenti nelle scuole extra-attive. Un punto di attenzione è anche la questione dei dati sensibili e della privacy dei bambini in relazione alle famiglie.

i. Arte and attività emotive in Italia

L'arte non è solo un diversivo alla nostra routine quotidiana, ma anche un efficace strumento di miglioramento e di sensibilizzazione. L'arte è sempre inclusiva perché è capace di unire e tenere insieme l'oggetto e il soggetto: si pensi alla musica, alla scultura, alla poesia, al balletto, al cinema, alla pittura, l'arte per sua natura non separa ma integra, anche quando non riusciamo ad apprezzarla o non la troviamo bella o non decifriamo chiaramente il messaggio, stiamo comunque interagendo, stiamo dialogando con l'oggetto e con noi stessi; gli stimoli producono, volenti o nolenti, una risposta. Per questo l'arte è un'occasione per riflettere su noi stessi e sul mondo che ci circonda.

L'arte, che da sempre veicola esperienze estetiche (non solo di bellezza), si trova così a offrire una varietà di opportunità per sperimentare e sviluppare emozioni e sentimenti anche da un punto di vista educativo, dimensione qui intesa in funzione formativa. Educare alla bellezza, ricorda Marco Dallari, è educare alla competenza e alla sensibilità emotiva, è formare una "delicatezza dell'immaginazione" dove il contrario della bellezza non è la bruttezza ma la grossolanità culturale e l'ignoranza emotiva (Dallari, 2016). Educare alla bellezza e quindi all'arte può significare lo sviluppo di abilità e competenze emotive dove anche la dimensione sociale e relazionale gioca un ruolo importante.



L'arte è quindi uno dei mezzi più immediati per esprimersi in modo diverso dalla parola, che spesso crea difficoltà a chi è più timido o fragile. Oxfam, quando nei suoi workshop chiede spesso opinioni su un tema, sollecita le risposte attraverso immagini, post-it, creazioni, in modo che tutti possano contribuire al discorso, cosa che sarebbe difficile se si chiedesse loro di intervenire direttamente con un contributo verbale.

Considerando che una delle sfide essenziali del nuovo millennio è quella di accrescere, nelle giovani generazioni, le competenze emotive e sociali necessarie per costruire un futuro brillante nel lavoro e nella vita personale (OMS, 1993), si ritiene auspicabile, nell'educazione dei bambini, una rivalutazione dell'estetica, della bellezza e dell'esperienza multisensoriale che caratterizza tutta la produzione artistica.

Sebbene il tema dell'arte e delle emozioni sia diventato centrale soprattutto negli ultimi anni, già negli anni Sessanta Bruno Munari, con il motto "Giocare con l'arte", ideò una metodologia didattica che attraverso l'educazione multisensoriale potesse stimolare lo sviluppo del bambino in tutte le dimensioni dell'individualità: cognitiva, emotiva, sociale, fisica.

Imitare per Munari significa imparare a ricomporre in un'unica sequenza pezzi frammentati di ciò che si osserva. È a questo punto che emergono l'emotività, l'originalità e la creatività del bambino. Munari, con il suo *modus operandi*, considerava l'arte con i bambini come quella forma di comunicazione e di incoraggiamento emotivo indispensabile per avviarli alla comprensione della realtà: con il semplice input di formare semplici alberi, con semplici sagome di carta colorata, ad esempio, ogni bambino con gli strumenti giusti scatenerà la sua più fervida immaginazione (Munari B., 2004).

L'insegnamento di Munari è molto importante perché ci ricorda che il rapporto tra arte e competenza emotiva si instaura in ognuno di noi fin dalla più tenera età e, se guidato e perseguito, può essere estremamente utile per crescere individui stabili, consapevoli e sicuri di sé.

ii. Strumenti e buone pratiche: Come Oxfam combina arte ed emozione in questi laboratori

Sono molti gli strumenti che possono essere utilizzati per trasmettere le proprie emozioni, ma negli ultimi anni Oxfam ha utilizzato la tecnica del digital storytelling e il metodo autobiografico in alcuni progetti educativi.

Metodologie autobiografiche. Le metodologie autobiografiche sono approcci educativi che fanno riferimento alla scrittura di storie proprie o altrui come atto di cura di sé e di conoscenza del mondo che può essere fatto per tutta la vita:



Ci sono 3 strumenti che si possono utilizzare per i workshop di autobiografia:

A. Libri illustrati per l'autoindagine (libri illustrati)

Un libro illustrato ben progettato può davvero essere una porta verso altri mondi. Per questo è uno strumento molto utile per introdurre il tema all'inizio di un'attività di laboratorio autobiografico. Il "raccontare" in generale, se ben eseguito, trasporta l'ascoltatore in un'altra dimensione in cui si immerge senza quasi rendersene conto. La scelta degli albi illustrati all'inizio di un'attività laboratoriale è dovuta alle molteplici capacità di questo genere letterario: parlano un linguaggio profondo e polisemico che combina parole e immagini; mostrano diversi punti di vista; il loro significato è diverso per ogni persona a seconda della sua esperienza; parlano sia ai bambini che agli adulti. Un altro aspetto importante degli albi illustrati è la loro capacità di suscitare meraviglia e curiosità, due emozioni che aiutano i giovani nel loro processo di apprendimento. Infine, la generosità del gesto della lettura ad alta voce, oltre a essere un dono, crea anche una relazione intima e benefica. Chi beneficia della lettura ad alta voce diventa a sua volta lettore, creando così un circolo virtuoso di dono e relazione. Dopo la lettura di un albo si metta un cartellone bianco per terra al centro del cerchio. Si chieda poi agli studenti di ripetere a voce e poi di scrivere alcune frasi, parole o immagini che la lettura ha evocato in loro.

B. Scrivere e raccogliere storie

Scrivere o raccogliere storie permette di condividere qualcosa con il gruppo: Raccontare una storia è importante perché:

- Evidenzia l'importanza di raccontare la propria storia per prendersi cura di sé e riscoprire il passato



- Collega la propria narrazione all'incontro con l'altra persona: La nostra storia può avere un impatto su chi ci ascolta? Se sì, di che tipo?

Dopo aver riflettuto su questi obiettivi con gli studenti, si cerchi di riassumerli in una frase, ad esempio: Raccontiamo la nostra storia perché la nostra storia è importante; raccontiamo la nostra storia per prenderci cura di noi stessi; raccontiamo la nostra storia per condividerla con gli altri.

C. Ritratto fotografico

Il ritratto fotografico non è solo un genere: è il risultato di un certo modo di guardare un'altra persona, alla ricerca di espressioni e peculiarità che rendono interessante quel volto. Guardando il ritratto fotografico di un estraneo, iniziamo a chiederci chi sia quella persona, cosa le piaccia, quali fossero i suoi sentimenti al momento dello scatto. Cominciamo a familiarizzare con un'intimità immaginaria, proprio come faremmo con il personaggio di una storia.

Grazie alla pratica abituale di mescolare disegno e fotografia, possiamo giocare con i ritratti mettendo in scena noi stessi come personaggi reali e permettendo al disegno di aiutarci a superare le nostre inibizioni e a suggerire nuove storie. Dimentichiamo le espressioni fisse e imbarazzate, abbandoniamo la compostezza, cimentiamoci in ritratti "scomposti"! Ci trasformeremo in volti completamente nuovi, mescoleremo i nostri tratti e li ridisegneremo letteralmente per poter interpretare un nuovo ruolo e posare senza paura davanti alle macchine fotografiche o ai cellulari dei nostri compagni di classe.

Digital storytelling (as the name suggests) is derived from one of the oldest arts in the history of mankind - telling stories. It is based on creating and telling or sharing narrations using not only words, but also modern IT tools and multimedia materials like: graphics, video, audio, animation. Digital storytelling can be considered in two main aspects:

- as a "product" - the multimedia story used to transfer knowledge, values, emotion, attitudes to receiver;
- as a process in which the author, in a way of reflection or self-reflection and creative work builds and provides to recipients a specific tale.

Educational use of storytelling has been very well known for centuries, if not millennia. Even before the invention of writing people used the stories handed down through the generations for the preservation of history and culture of the community. The knowledge accumulated by the community, values that were appreciated and the attitudes that were expected were being transmitted in the same way. For those reasons the storytelling was an integral part of education and socialisation processes for hundreds of years.

Il digital storytelling (come suggerisce il nome) deriva da una delle arti più antiche della storia dell'umanità: il racconto di storie. Si basa sulla creazione e sul racconto o sulla condivisione di narrazioni utilizzando non solo le parole, ma anche i moderni strumenti informatici e materiali multimediali come: grafica, video, audio, animazione.

Il digital storytelling può essere considerato sotto due aspetti principali:

- come "prodotto" - la storia multimediale utilizzata per trasferire conoscenze, valori, emozioni, atteggiamenti al destinatario;



- come processo in cui l'autore, in un modo di riflessione o auto-riflessione e lavoro creativo, costruisce e fornisce ai destinatari un racconto specifico.

L'uso educativo della narrazione è molto noto da secoli, se non millenni. Anche prima dell'invenzione della scrittura, le persone utilizzavano i racconti tramandati di generazione in generazione per preservare la storia e la cultura della comunità. Le conoscenze accumulate dalla comunità, i valori apprezzati e gli atteggiamenti attesi venivano trasmessi allo stesso modo. Per questi motivi la narrazione è stata parte integrante dei processi di educazione e socializzazione per centinaia di anni.

Risultati ancora migliori si ottengono applicando il digital storytelling come metodo di apprendimento. Consiste nel mettere gli studenti nel ruolo di creatori, autori di una narrazione digitale. Tali progetti mirano principalmente a sviluppare competenze quali:

- pianificazione e organizzazione del lavoro, gestione del tempo,
- ricerca di fonti affidabili di informazioni e contenuti digitali,
- elaborazione e analisi critica delle informazioni,
- risoluzione creativa di problemi,
- lavoro di squadra,
- riflessione e auto-riflessione nell'analisi della propria vita e del mondo circostante,
- gestione degli strumenti digitali.

Vale la pena notare che l'uso del digital storytelling come metodo di insegnamento e apprendimento coinvolge ogni sfera del sistema di elaborazione dell'alunno: cognitiva, affettiva e psicomotoria. Questo è possibile perché la creazione di un racconto digitale non richiede solo la raccolta e l'elaborazione di informazioni, ma innesca anche l'empatia, stimola le emozioni, fa riferimento ai valori, ma spesso richiede anche all'autore di intraprendere azioni fisiche, manuali (per esempio: preparare alcuni materiali, usare uno strumento specifico).

L'educazione multiculturale, emotiva e sociale è l'ambito ideale per l'uso pratico del digital storytelling. Il metodo del digital storytelling, come già detto, non solo permette di presentare determinate conoscenze, ma favorisce anche la formazione di atteggiamenti e lo sviluppo di abilità sociali idonee.

Questo avviene perché una storia ben costruita suscita emozioni, sentimenti e fa riferimento a valori universali. D'altra parte, la creazione di una storia digitale è un'eccellente opportunità per l'autore di analizzare e riflettere su alcuni eventi specifici della propria vita e della realtà circostante. Inoltre, l'autore ha la possibilità di valutare criticamente alcune opinioni e giudizi relativi ad altri ambienti linguistici, culturali e religiosi con i quali si confronta quotidianamente. Questa forma di lavoro incoraggia molto gli insegnanti e gli studenti a discutere di temi legati alla diversità, alle emozioni, all'accettazione, all'identità, al relativismo culturale, agli stereotipi e ai pregiudizi. Lo storytelling digitale permette di presentare in modo suggestivo l'esperienza della partecipazione a varie culture o ambienti linguistici. Grazie alle storie che gli studenti ricevono o creano, possono facilmente comprendere altre prospettive e punti di vista. In modo naturale (come risultato dell'esperienza acquisita nel lavoro) si allenano e sviluppano le capacità di cooperazione in ambienti culturali diversi, di adattamento a condizioni mutevoli, di risposta a contesti culturali e sociali diversi.

Non si può dimenticare anche il vantaggio della natura digitale della storia. L'uso di strumenti informatici permette di raggiungere in modo semplice ed economico (utilizzando Internet) un pubblico illimitato per le storie. Ma ciò che è più importante dal punto di vista educativo, è che questo rende possibile lavorare insieme a un progetto per studenti provenienti da Paesi diversi, che parlano



lingue diverse, cresciuti in culture diverse. In conseguenza del contatto diretto, essi si scambiano non solo le loro storie, ma anche le esperienze, i pensieri, le idee, le emozioni, i sentimenti.



8. Bibliografia

Aitken, V. (2013). Dorothy Heathcote's Mantle-of-the-Expert Approach to Teaching and Learning: A Brief Introduction. In D. Fraser, V. Aitken, & B. Whyte (Eds.), *Connecting curriculum, linking learning* (pp. 34-56). Wellington: New Zealand Council for Educational Research (NZCER).

ArtesCommunity. (n.d.). *E-ARTinED*. Artescommunity.eu. Retrieved from: <https://artescommunity.eu/e-artined/>

Arts Integration. (n.d.). *Social-Emotional Learning*. Arts Integration. Retrieved from: <https://artsintegration.com/topics/approaches/social-emotional-learning/>

Boal, A. (1979). *Theatre of the Oppressed*. London. Pluto Press.

Bogg, T., & Roberts, B. (2004). Conscientiousness and health-related behaviors: A meta-analysis of the leading behavioral contributors to mortality. *Psychological Bulletin*, 130(6), 887–919. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.887>

Brackett, M. A., Patti, J., Stern, R., Rivers, S. E., Elbertson, N., Chisholm, C., et al. (2009). A sustainable, skill-based model to building emotionally literate schools. In R. Thompson, M. Hughes, & J. B. Terrell (Eds.), *Handbook of developing emotional and social intelligence: Best practices, case studies, and tools* (pp. 329–358). New York, NY: Wiley.

Brown, B. [TED]. (2010). *The power of vulnerability* [Video]. YouTube. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=J6TIBaRH8dY>

Cacciatore, R. (2008). *Steps for Aggression. Teaching material for the schools*. Helsinki: Finnish National Board of Education and the Family Federation.

Cantor, P., Osher, D., Berg, J., Steyer, L., Rose, T., Cantor, P., Osher, D., Berg, J., Steyer, L., Rose, T., Cantor, P., & Osher, D. (2019). Malleability , plasticity , and individuality : How children learn and develop in context. *Applied Developmental Science*, 0(0), 1–31. <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398649>

Cefai, C., Bartolo P. A., Cavioni. V, & Downes, P., (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU : a review of the international evidence. (NESET II report)*. Luxembourg.

Clarke, A. M., Morreale, S., Field, C. A., Hussein, Y., & Barry, M. M. (2015). *What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-school programmes in the UK. A report produced by the WHO Collaborating Centre for Health Promotion Research*. National University of Ireland Galway.

Csendes, É. (1998). *Életvezetési ismeretek és készségek*. Műszaki könyvkiadó.

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago: Author.
- Community Planning Toolkit. (n.d.). Retrieved from <https://www.communityplanningtoolkit.org/>
- Dallari, M. (2016). *A scuola con afrodite. Esperienze della bellezza*. In corso di pubblicazione.
- Dallari, M. (2018). Telling Pictures, Seeing Words. Metaphors and Images of Emotional Competence. *Encyclopaideia*, 22(50), 1–20.
- Danner, D., Lechner, C., & Rammstedt, B. (2020). A cross-national perspective on the associations of grit with career success. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 50(2), 185-201.
- De Dreu, C. K. W., & Nauta, A. (2009). Self-interest and other-orientation in organizational behavior: Implications for job performance, prosocial behavior, and personal initiative. *Journal of Applied Psychology*, 94(4), 913–926.
- 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(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M., Karbon, M., & Richard, A. (1995). The role of emotionality and regulation in children's social functioning : A longitudinal study. *Child Development*, 66(5), 1360–1384.
- Elmore, S. (2020, September 29). *What is Eurythmy? Waldorf School at Moraine Farm*. <https://blog.waldorfmoraine.org/2020/09/what-is-eurythmy/>
- Finnish Advisory Board on Research Integrity. (2012). *Responsible conduct of research and procedures for handling allegations of misconduct in Finland*. Retrieved on 5 July, 2016 from: http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 102–112.
- Gnambs, T. (2017). Human capital and reemployment success: the role of cognitive abilities and personality. *Journal of Intelligence*, 5(1), 9. <https://doi.org/10.3390/jintelligence5010009>
- Grant, A. M., & Berry, J. W. (2011). The necessity of others is the mother of invention: Intrinsic and prosocial motivations, perspective taking, and creativity. *Academy of Management Journal*, 54(1), 73–96.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through



coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6/7), 466–474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>

Gross, J. J. (1998). Antecedent and response focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 224–237

Haapsamo, H., Hanna Ebeling, Hanna Soini, Leena Joskitt, Katja Larinen, Varpu Penninkilampi-Kerola, Alice Carter & Irma Moilanen (2009). Screening infants with social and emotional problems: A pilot study on the brief infant toddler social and emotional assessment (Bitsea) in northern Finland, *International Journal of Circumpolar Health*, 68:4, 386-393, DOI: 10.3402/ijch.v68i4.17365

Hands, C. (2015). Creating links between the school and the community beyond its walls: What teachers and principals do to develop and lead school-community partnerships. *Teaching and Learning*, 9(1). <https://doi.org/10.26522/tl.v9i1.429>

Hoagwood, K. E., Olin, S. S., Kerker, B. D., Kratochwill, T. R., Crowe, M., & Saka, N. (2007). Empirically based school interventions target at academic and mental health functioning. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(5), 66–94. <https://doi.org/10.1177/10634266070150020301>

IMPSchool. (2021). Παρουσίαση Βιβλίου “Η Ελλάδα και η Παγκόσμια Οικονομία 1940-1950” του καθηγητή Γεωργίου Καλτσάς. Impschool.gr. Retrieved from: <https://impschool.gr/deltio-site/?p=743>

Izzo, F. (2016). *Arte e Bisogni Educativi Speciali Sviluppare intelligenze con l'argilla* (a scuola, in età pre-adolescenziale). Email: izzofrancesco66@gmail.com.

Kmaked. (n.d.). *Δελτία Τύπου European*. Kmaked.pde.sch.gr. Retrieved from: <https://kmaked.pde.sch.gr/site/index.php/european/deltia-typou-european?start=42>

Koivula, M., Laakso, M.-L., Viitala, R., Neitola, M., Hess, M. and Scheithauer, H. (2020), Adaptation and implementation of the German social–emotional learning programme Papilio in Finland: A pilot study. *International Journal of Psychology*, 55: 60-69. <https://doi.org/10.1002/ijop.12615>

Kokkonen, M. (2011). Multi-Level Promotion of Social and Emotional Well-Being in Finland. In F. M. Botin Report, *Social and emotional education. An international analysis* (pp. 105-141). Santander, Spain: Fundación Marcelino Botín Press.

Maccarini, A.M. (2021). L’ educazione socio-emotiva. Character skills, attori e processi nella scuola primaria [Socio-emotional education. Character skills, actors, and processes in primary school]. Bologna: Il Mulino.

Mesterházy, M. (2014). *Sokszinű pedagógiai kultúra*. ISBN 978-80-89691-05-0, 468-474.

MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* [National Guidelines for the Curriculum of Early Childhood and Primary Education]. Roma.

MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2015). *Linee di orientamento per azioni di prevenzione e di contrasto a bullismo e al cyberbullismo* [Guidelines for prevention and contrast actions against bullying and cyberbullying]. Roma.

Munari, B. (1968). *Design e comunicazione visiva: contributo ad una metodologia didattica*. Laterza, Bari. Retrieved from <https://www.antrodichirone.com/index.php/it/2020/03/16/educare-con-larte-emozioni-per-fare-e-per-pensare/>

Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H., & Laakso, M.-L. (2017). *Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa* [Supporting children's social-emotional skills in early childhood education]. Helsinki, Finland: Finnish National Agency for Education. Retrieved from: http://oph.fi/julkaisut/2017/lasten_sosioemotionaalisten_taitojen_tukeminen_varhaiskasvatuk sessa

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development. (2022). "Survey on Social and Emotional Skills (SSES): Helsinki (Finland)", in *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a0642101-en>. <https://www.oecd.org/education/cei/social-emotional-skills-study/sses-helsinki-report.pdf>

Parker, S. K. & Axtell, C. M. (2001). Seeing another viewpoint: Antecedents and outcomes of employee perspective taking. *Journal of Applied Psychology*, 44(3), 1085–1100.

Patera, S. (2019). Life skills, non-cognitive skills, socio-emotional skills, soft skills, transversal skills: Come orientarsi? Un'analisi dei principali documenti prodotti dalle organizzazioni internazionali. *Scuola democratica*, 10(1), 195-208.

Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., et al. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505370.pdf>

PBS LearningMedia. (n.d.). Social-Emotional Learning & the Arts for Every Classroom. PBS LearningMedia. Retrieved from: <https://www.pbslearningmedia.org/collection/social-emotional-learning-the-arts-for-every-classroom/>



- Peltonen, A., Kullberg-Piilola, T. (2005). *Tunnemuksu*. Helsinki: Lastenkeskus.
- Peterson, E. (2022) *Encouraging Social and Emotional Learning Through the Arts*. *Edutopia*. Retrieved from: <https://www.edutopia.org/article/encouraging-social-and-emotional-learning-through-arts>
- Pietropolli Charmet, G. (2008). *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Laterza, Bari.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322–338. <https://doi.org/10.1037/a0014996>
- Rammstedt, B., Danner, D., & Lechner, C. M. (2017). Personality, competencies, and life outcomes: Results from the German PIAAC longitudinal study. *Large-Scale Assessments in Education*, 5(1), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s40536-017-0035-9>
- Sage, A., & Kindermann, T. A. (2013). *Peer networks, behavior contingencies, and children's engagement in the classroom*. *Merrill-Palmer Quarterly*. 45(1), 143–171.
- Salmela-Aro, K. & Katja Upadyaya (2020) School engagement and school burnout profiles during high school – The role of socio-emotional skills, *European Journal of Developmental Psychology*, 17:6, 943-964, DOI: 10.1080/17405629.2020.1785860
- Salmivalli, C., Garandeau, C., Veenstra, R. (2012). KiVa Anti-Bullying Program: Implications for School Adjustment. In G. Ladd, A. Ryan, *Peer relationships and adjustment at school* (pp. 279-307). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- School Education Gateway. (2019). *Poll on Arts for Learning*. *School Education Gateway*. Retrieved from: <https://www.schooleducationgateway.eu/el/pub/viewpoints/surveys/poll-on-arts-for-learning.htm>
- Sotiropoulou-Zorbala, M. (2019). *Incorporating the arts in education*. Nomiki Bibliothiki.
- Spengler, M., Brunner, M., Damian, R. I., Lüdtke, O., Martin, R., & Roberts, B. W. (2015). Student characteristics and behaviors at age 12 predict occupational success 40 years later over and above childhood IQ and parental socioeconomic status. *Developmental psychology*, 51(9), 1329–1340. <https://doi.org/10.1037/dev0000025>
- Talvio, M., Lonka, K. (2013). International Variation in Perceiving Goals of a Youth Development Programme (Lions Quest). *European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 6(3).
- TheatroEdu. (n.d.). TheatroEdu. Retrieved from: <http://theatroedu.gr/>
- The Art of Education. (n.d.). *Social-Emotional Learning in the Art Room*. The Art of Education. Retrieved from: <https://theartofeducation.edu/sel/>



- The Metropolitan Museum of Art. (2022). *Social and Emotional Learning Through Art - Lessons for the Classroom* [PDF file]. The Metropolitan Museum of Art. New York. Retrieved from: https://www.metmuseum.org/-/media/files/learn/for-educators/learning-resources/edu4108_nyct-lesson-plans_full_011422_final.pdf?sc_lang=en&hash=B9E0EF50DDE1E8D1D6EFBFE6101A2C73
- Torrente, C., Rivers, S. E., & Brackett, M. A. (2016). Teaching emotional intelligence in schools: an evidence-based approach. *Psychosocial skills and school systems in the 21st century: Theory, research, and practice*, 325-346.
- U.S. Department of Health and Human Services. (1999). *Mental health: A report of the surgeon general*. Washington, DC: National Institutes of Health, National Institute of Mental Health.
- West Lothian Council. (n.d.). *Engaging communities toolkit*. Retrieved from https://www.westlothian.gov.uk/media/9397/Community-Engagement-Toolkit/pdf/Engaging_Communities_Toolkit.pdf
- Williford, A., Boulton, A., Noland, B., Karna, A., Little, T., Salmivalli, C. (2012). Effects of the KiVa antibullying program on adolescents' depression, anxiety, and perception of peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 289-300.
- Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECQ). *International Journal of Emotional Education*, 18(3), 1–23. www.enseceurope.org/journal
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2–3), 233–255. <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>
- Zsolnai, A. (2012). *A szociális készségek fejlesztésének nemzetközi és hazai gyakorlata*. *Iskolakultúra*, 22(9), 12–23. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21302>
- Zsolnai, A., & Konta, I. (2002). *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti könyvkiadó.