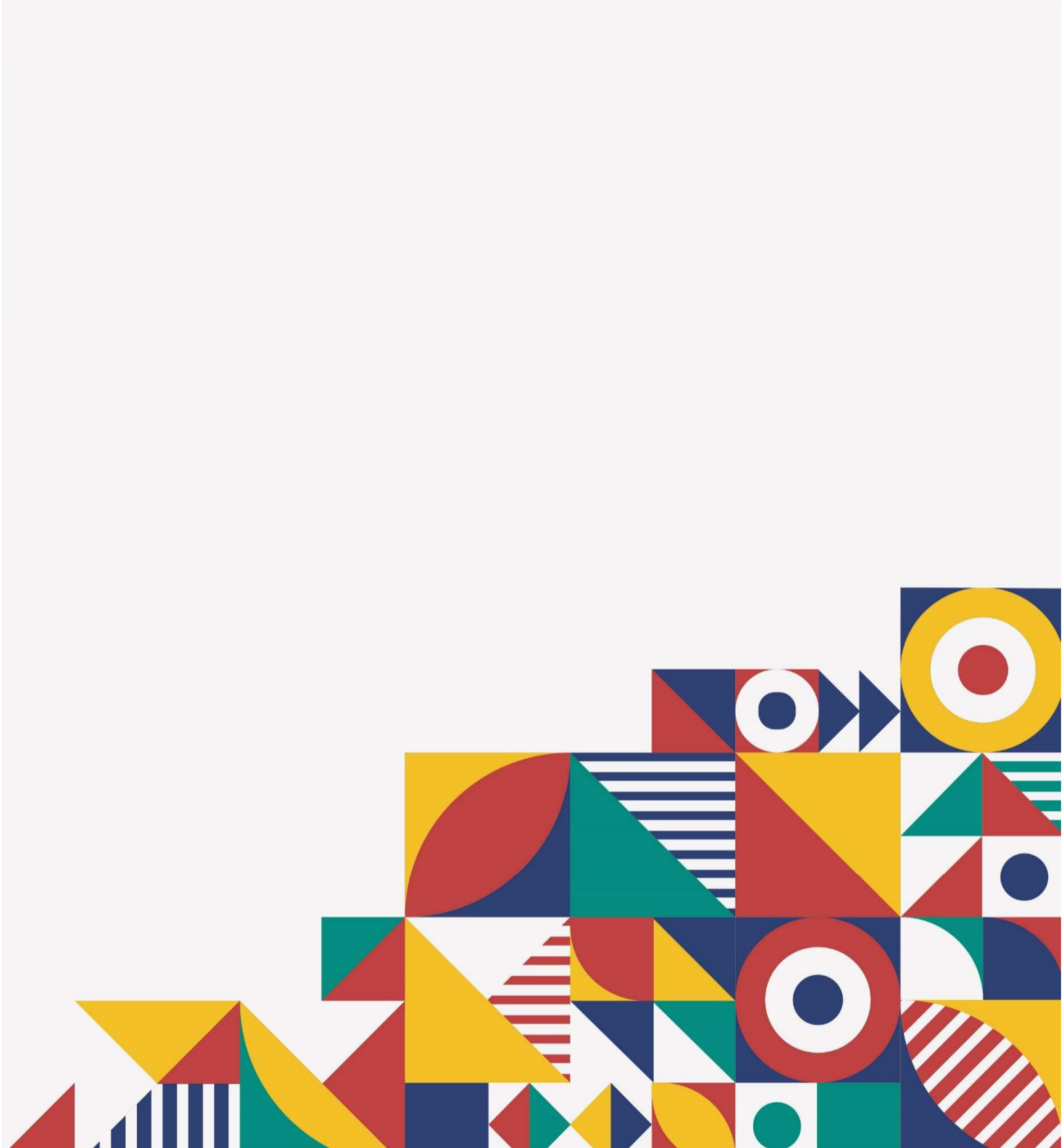




Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



CURRICULA DI FORMAZIONE SULLA GESTIONE DELLA DIVERSITÀ E DEI COMPORAMENTI DIROMPENTI IN CLASSE

Ouput intellettuale n. 2

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

Partners

City College Peterborough (Project coordinator), United Kingdom
Amadora Inovation em Unipessoal LDA, Portugal
Aproximar, Cooperativa de Solidariedade Social, CRL, Portugal
Asociația Centrul de Cercetare și Formare a Universității de Nord, Romania
Asociația European Association for Social Innovation, Romania
Cooperativa Sociale CEIS Formazione, Italy
Diakonia-ammattikorkeakoulu Oy, Finland
Fondatsiya Obrazovatelno Satrudnichestvo, Bulgaria
San Giuseppe Onlus, Italy

Authors

Anastasia Sirbu
Teresa Sousa
Tiago Leitão
APROXIMAR, Cooperativa de Solidariedade Social, CRL

Contributors

We would like to thank to all the partnership for the effort done to implement the training pilot in each partner country and for the national reports.

Publication date

October 2021

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

Sommario

1. Informazioni sul Progetto Inn2Diversity	6
L'approccio del consorzio.....	7
2. Curriculum del corso sulla diversità e la gestione dei comportamenti in classe dirompenti.....	8
Metodologia di sviluppo e processo di convalida	8
Destinatari	9
Parole chiave	9
Linguaggio delle istruzioni.....	9
Consegna dei corsi	9
Obiettivi	9
Risultati dell'apprendimento	10
Contenuti dei corsi	10
Impegno nell'apprendimento	11
3. Moduli Formativi	12
Modulo I - Gestione della classe e comportamento del gruppo	12
1.1 Prospettiva ecologica sulla gestione della classe	12
1.2 Approcci e stili di gestione della classe.....	13
1.3 Gestione trasformativa della classe.....	15
1.4 Difficoltà sociali, emotive e comportamentali (SEBD)	20
1.5 Approccio sistemico e globale della scuola	22
1.6 Interventi cognitivo-comportamentali.....	24
Modulo 2 - Relazioni e apprendimento socio-emotivo.....	26
2.1 Stili di comunicazione	26
2.2 Sostegno tra pari.....	29
2.3 Gestione dei conflitti.....	33
2.4 Competenze di apprendimento socio-emotivo in classe	39
Modulo 3 - Leadership, dinamiche di classe e motivazione degli studenti	43
3.1 Il ruolo dell'insegnante come leader	43
3.2 Importanza del clima scolastico e influenza sul comportamento	46

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

3.3 Dinamica e motivazione della classe	50
3.4 Motivazione - La teoria dell'autodeterminazione	53
3.5 Importanza del coinvolgimento dei genitori	58
Modulo 4 - Pratiche e politiche efficaci nel contesto scolastico	59
4.1 Capitale sociale basato sulla scuola	59
4.2 Pratiche democratiche in classe	61
4.3 Mentoring	63
4.4 Pratiche riparative in classe	68
4. Studio pilota	77
Risultati chiave degli studi pilota	77
Conclusioni	86
Bibliografia	87

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

1. Informazioni sul Progetto Inn2Diversity

Il Consorzio del progetto Inn2Diversity, composto da 9 organizzazioni di 6 paesi europei, consapevoli delle sfide che gli insegnanti devono affrontare in diversi ambienti di classe, mira a contribuire all'implementazione di una nuova metodologia - basata sul mentoring - come sistema approccio a livello per responsabilizzare gli insegnanti a gestire la diversità in classe, a gestire i comportamenti distruttivi e a dotarli di strumenti per coinvolgere meglio gli studenti e trasformare l'insegnamento in una professione sana.

Per raggiungere questo obiettivo, i partner di Inn2Diversity contribuiranno con la loro conoscenza ed esperienza, nel corso di 3 anni (2019-2022), a costruire una serie di Output Intellettuali, vale a dire:

- IO1 - Relazione su programmi e misure per sostenere lo sviluppo della diversità e delle competenze nella gestione del comportamento in classe dirompente nella continua valorizzazione professionale dell'insegnante
- IO2 - Programmi di formazione sulla gestione della diversità e dei comportamenti in classe dirompenti
- IO3 - Profilo del Coordinatore e dei Mentori
- IO4 - Curricula per i coordinatori e i mentori
- IO5 - Programmi di mentoring per un'inclusione efficace

Il progetto Inn2Diversity si concentra sulla preparazione degli insegnanti per la diversità e il rafforzamento di relazioni sane, fornendo agli insegnanti un nuovo processo non formale che stimola il loro impegno attivo nella carriera-lungo sviluppo delle competenze e riduce l'applicazione di misure/politiche come sospensione perché i tassi di sospensione sono essi stessi predittivi dei tassi di abbandono.

Il progetto è stato progettato per seguire questi obiettivi:

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

- 1 sviluppare, trasferire e implementare attraverso la cooperazione transnazionale un curriculum di formazione innovativo sulla gestione della diversità e dei comportamenti in classe dirompenti;
- 2 identificare il profilo adatto e le abilità personali per gestire gli studenti con comportamenti dirompenti;
- 3 aumentare la motivazione dell'insegnante e la soddisfazione del lavoro quotidiano degli studenti a scuola, contribuendo così ad aumentare la qualità dell'insegnamento e introducendo un ciclo virtuoso tra i risultati scolastici degli studenti e la soddisfazione del lavoro degli insegnanti;
- 4 progettare un modello di mentoring per responsabilizzare gli insegnanti e le scuole con i metodi adatti, le competenze per affrontare le difficoltà quotidiane sul lavoro e per gestire gli studenti con comportamenti dirompenti;
- 5 valutare l'efficacia del peer-mentoring come in-service focalizzato solo sullo sviluppo professionale per promuovere relazioni positive tra gli insegnanti e le capacità degli studenti dirompenti.

L'approccio del consorzio

Per affrontare questa sfida riguardante i miglioramenti per la necessità di una metodologia, strumenti e modelli aggiornati per l'insegnamento in un ambiente di classe diversificato, il Consorzio di 9 organizzazioni di 6 paesi (Regno Unito, Bulgaria, Finlandia, Italia, Portogallo, Romania) ha aderito forze per l'attuazione del progetto Inn2Diversity.

Tutti i partner lavoreranno insieme per:

- aumentare la consapevolezza nelle scuole sulla necessità di impegnarsi per investire sulla qualificazione dei propri insegnanti;
- adattare la professione docente a un ambiente educativo in continuo mutamento;
- mantenere gli insegnanti più motivati e soddisfatti grazie all'investimento sui loro bisogni;
- progettare uno strumento nuovo e su misura che permetta agli insegnanti di autovalutarsi;
- creare consapevolezza sui bisogni di autosviluppo, flessibilità e adattamento alle nuove realtà;
- progettare un processo di mentoring che può essere adattato individualmente a mentori e allievi;

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

→ coinvolgere gli alunni nell'ambiente della classe con il senso di essere apprezzati dalla loro diversità.

2. Curriculum del corso sulla diversità e la gestione dei comportamenti in classe dirompenti

I curricula di formazione sulla gestione della diversità e dei comportamenti in classe dirompenti sono un IO strategico per fornire un supporto coerente alle priorità, agli obiettivi, ai risultati e alla replica dei progetti. L'obiettivo è quello di suscitare nuovi modi di pensare che sarebbero più efficaci nella prevenzione e nella lotta contro l'esclusione sociale, creando la consapevolezza delle scuole sulla necessità di investire nello sviluppo professionale permanente, e mostrando l'approccio di mentoring risultati positivi quando si tratta di problemi di diversità e comportamento in classe in modo collaborativo. Pertanto, è focalizzato sulla creazione di consapevolezza delle scuole di prendere la prospettiva di gestire la diversità e il contatto con altre metodologie più collaborative e a basso costo per affrontare la gestione della diversità in classe, gestire il comportamento dirompente degli studenti e riconoscere il valore di investire sulla qualificazione dell'insegnamento e dell'apprendimento, creando una rete di scuole inclusive.

Metodologia di sviluppo e processo di convalida

È stata sviluppata una guida con istruzioni sulla preparazione, l'attuazione e la valutazione del progetto pilota. A ciascun partner sono stati forniti compiti e modelli da completare prima, durante e dopo le attività di pilotaggio.

I curricula dei corsi sviluppati sono il risultato di alcune attività condotte da tutti i paesi partner:

Attività 1: Suggerimento della struttura principale del programma di formazione (curricula), supportato dai risultati di IO1

Attività 2: Feedback di tutti i partner sulla struttura del programma di formazione suggerito

Attività 3: Adeguamento del programma di formazione (curricula) in base ai feedback dei partner e alla sua finalizzazione

Attività 4: Sviluppo dei contenuti dei moduli (in EN)

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

Attività 5: Revisione e messa a punto/controllo incrociato di ciascun modulo (in EN) per l'approvazione del partenariato e la traduzione di tutti i materiali dalla EN alle lingue dei partner

Attività 6: studio pilota.

Attività 7: Valutazione. I partecipanti hanno avuto l'opportunità di dare un feedback sul contenuto e sui materiali consegnati.

Destinatari

Educatori | Insegnanti | Responsabili delle politiche educative | Dirigenti scolastici

Parole chiave

Consapevolezza della comunità; Aula; Diversità; Ambiente di apprendimento; Mentoring

Lingua delle istruzioni

Lingua di ciascun partner (United Kingdom, Portugal, Romania, Italy, Finland, Bulgaria)

Consegna dei corsi

La formazione è stata pensata per essere erogata in modalità b-learning, dove lo studente deve partecipare a sessioni online prima di iniziare le sessioni di formazione. Le sessioni online mirano a fornire le conoscenze teoriche necessarie per il programma di formazione. Sono state condotte sessioni faccia a faccia per fornire una guida sulle conoscenze teoriche e per sviluppare le competenze dei tirocinanti utilizzando metodi attivi. Tuttavia, la formazione è stata adattata ai paesi e alle esigenze dei gruppi di formazione e i formatori hanno adattato le modalità di formazione, la durata della formazione di sessioni faccia a faccia o online o il materiale didattico da utilizzare, in base ai rispettivi tirocinanti e alla realtà nazionale (in termini di situazione pandemica).

Obiettivi

Gli obiettivi di questa formazione erano:

- Consentire ai professionisti di affrontare la diversità in classe
- Comprendere le migliori strategie per far fronte con i bambini con SEBD
- Riconoscere gli approcci teorici pertinenti e la loro applicazione nel contesto scolastico

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

- Identificare strategie per aumentare il coinvolgimento e la motivazione degli studenti in classe
- Comprendere l'importanza di una comunicazione efficace e di un rapporto positivo istituzione
- Identificare strategie di apprendimento socio-emotivo
- Riconoscere l'importanza della leadership in classe
- Capire come diminuire l'applicazione di misure/ politiche come sospensione.
- Comprendere il comportamento di gruppo e l'influenza sociale
- Identificare politiche scolastiche efficaci

Risultati dell'apprendimento

Al termine della formazione gli studenti dovrebbero essere in grado di:

- Comprendere meglio le strategie di gestione della classe
- Fornire soluzioni per migliorare l'ambiente scolastico
- Comprendere l'importanza della leadership negli ambienti di apprendimento

Contenuti dei corsi

Moduli	Contenti
1. Gestione della classe e comportamento del gruppo	<ul style="list-style-type: none"> • Approcci di gestione della classe • Principali componenti del comportamento di gruppo e influenza sociale • Strategie di gestione per affrontare i bambini con SEBD • Interventi cognitivo-comportamentali (CB)
2. Relazioni e apprendimento emotivo sociale	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicazione assertiva • Promozione di relazioni positive • Modelli di supporto tra pari e la sua influenza • Gestione dei conflitti • Sviluppo delle competenze di apprendimento emotivo sociale (SEL) in classe

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

3. Leadership, dinamiche di classe e motivazione degli studenti	<ul style="list-style-type: none"> • Leadership trasformativa e ruolo degli insegnanti come leader • Abilità e strategie associate alla leadership in classe • Importanza del clima scolastico e influenza sul comportamento • Classe dinamica e motivazione • Coinvolgimento dei genitori
4. Pratiche e politiche efficaci nel contesto scolastico	<ul style="list-style-type: none"> • Effetti e benefici del capitale sociale e del capitale sociale • Concetti, modelli e processi chiave sul Mentoring • Pratiche di restauro in classe • Pratiche europee efficaci nel contesto scolastico

Impegno nell'apprendimento

La quantità minima di impegno nell'apprendimento stabilito è stata di 12 ore, comprese le attività online e faccia a faccia, come illustrato nella tabella seguente:

Moduli	Durata		
	Face-to-Face	Online	Totale
1. Gestione della classe	2 h	1h	3h
2. Gestione dei rapporti e dei comportamenti	2 h	1h	3h
3. Gestione e leadership dei gruppi	2 h	1h	3h
4. Pratiche e politiche efficaci nel contesto scolastico	2h	1h	3h
Total	8h	4h	12h

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

3. Moduli Formativi

Modulo I - Gestione della classe e comportamento del gruppo

1.1 Prospettiva ecologica sulla gestione della classe

Bronfenbrenner (2005) ha descritto la struttura dell'ecologia umana come se avesse luogo all'interno di "una serie di strutture annidate e interconnesse" (p. 45). Queste strutture includono cinque sistemi sociali:

- microsistema - il più vicino al bambino e comprende le strutture con le quali il bambino ha un contatto diretto; comprende le relazioni e le interazioni che un bambino ha con l'ambiente circostante; include la famiglia, la scuola, il quartiere o gli ambienti di cura dei bambini.
- mesosistema - fornisce la connessione tra le strutture del microsistema del bambino; la connessione tra l'insegnante del bambino e i suoi genitori, tra la sua chiesa e il suo quartiere, tra il bambino e i suoi compagni di classe, ecc.
- ecosistema - definisce il sistema sociale più ampio in cui il bambino non funziona direttamente; ha un impatto sullo sviluppo del bambino interagendo con qualche struttura nel suo microsistema; orari di lavoro dei genitori o risorse familiari basate sulla comunità: il bambino può non essere direttamente coinvolto a questo livello, ma sente la forza positiva o negativa coinvolta nell'interazione con il suo sistema.
- macrosistema - consiste di valori culturali, costumi e leggi (ad esempio, la convinzione della cultura che i genitori dovrebbero essere gli unici responsabili dell'educazione dei figli, quella cultura è meno propensa a fornire risorse per aiutare i genitori. Questo, a sua volta, influenza le strutture in cui i genitori funzionano).
- cronosistema - questo sistema comprende la dimensione del tempo come si riferisce agli ambienti di un bambino; i tempi della morte di un genitore, o interni, come i cambiamenti fisiologici che si verificano con l'invecchiamento di un bambino.

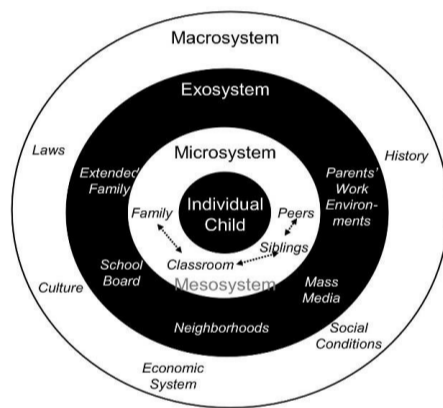


Figura 1- Modello ecologico in classe (Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Bronfenbrenners-Ecological-Approach-1979_fig2_283898647)

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

Bronfenbrenner afferma che anche se un bambino non può essere direttamente coinvolto in tutti questi livelli, sperimenta impatti positivi o negativi dall'influenza che si verifica attraverso le interazioni dei vari strati.

Esempio: la responsabilità dell'educazione è degli insegnanti o è condivisa con i genitori; gli insegnanti nel contesto delle classi sono considerati annidati all'interno delle scuole e le comunità scolastiche sono influenzate dal più ampio contesto politico e sociale.

La prospettiva ecologica vede i bambini come protagonisti attivi del loro sviluppo. I bambini si adattano e influenzano le interazioni che avvengono intorno a loro. Da una prospettiva ecologica, una classe è un ambiente in cui gli studenti sono riuniti con un insegnante per impegnarsi in attività che hanno scopi e risultati educativi per gli studenti. Da questo punto di vista, ci sono diverse caratteristiche o dimensioni importanti delle classi che sono già in atto quando gli insegnanti e gli studenti arrivano in classe e che sono importanti da considerare:

- Multidimensionalità: una grande quantità di eventi e compiti in classe; l'aula è un luogo affollato in cui molte persone con diverse preferenze e abilità devono usare una quantità limitata di risorse per realizzare una vasta gamma di obiettivi sociali e personali.
- Simultaneità: molte cose accadono contemporaneamente in classe; mentre aiuta un singolo studente durante il lavoro in classe, per esempio, un insegnante deve monitorare il resto della classe, riconoscere altre richieste di assistenza, gestire le interruzioni e tenere traccia del tempo.
- Immediatezza - c'è un ritmo rapido degli eventi in classe; nella maggior parte dei casi, quindi, gli insegnanti hanno poco tempo libero per riflettere prima di agire.
- Imprevedibilità: gli eventi in classe prendono spesso pieghe inaspettate; gli eventi sono prodotti congiuntamente e quindi è spesso difficile anticipare come andrà un'attività in un particolare giorno con un particolare gruppo di studenti.
- Eventi pubblici: le aule sono luoghi pubblici e gli eventi sono spesso testimoniati da una gran parte degli studenti; ogni bambino normalmente può vedere come gli altri si comportano e come gli altri sono trattati.
- Storia - nelle classi si incontrano per 5 giorni alla settimana per diversi mesi e quindi raccolgono un insieme comune di esperienze, routine e norme, che forniscono una base per lo svolgimento delle attività.

Tutti questi fattori si combinano per creare richieste e pressioni sui partecipanti mentre le attività si svolgono in questi ambienti. Queste richieste e pressioni sono poste specialmente sugli insegnanti che portano la responsabilità professionale degli adulti per la pianificazione e il monitoraggio delle attività in classe. Ecologicamente, queste pressioni e richieste sono l'origine del compito della gestione della classe, cioè, stabilire e sostenere l'ordine nelle attività educative che riempiono il tempo disponibile.

1.2 Approcci e stili di gestione della classe

La gestione della classe può essere definita come "le azioni e le strategie che gli insegnanti usano per risolvere il problema dell'ordine nelle classi" (Doyle, 1986, p. 397). Gli insegnanti efficaci usano regole, procedure e routine per assicurarsi che gli studenti siano attivamente coinvolti nell'apprendimento e usano la gestione non per controllare il comportamento degli studenti, ma per influenzarlo e dirigerlo in modo costruttivo per preparare la scena per l'istruzione (McLeod, Fisher, & Hoover, 2003).

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

Gli stili di gestione della classe hanno un impatto diretto sull'efficacia di un insegnante, così come il senso di realizzazione e soddisfazione in questo ruolo. Baumrind (1971) ha identificato **4 distinti stili di gestione dell'aula** legati alla quantità di controllo che l'insegnante ha dimostrato e al livello di coinvolgimento degli studenti nella classe che permette di valutare le tecniche di gestione dell'aula e scegliere uno stile:

- **Autoritario:** alto livello di controllo sulla classe, ma un basso livello di coinvolgimento con gli studenti. Questo insegnante fa rispettare rigorosamente le regole, assegna i posti a sedere e fornisce molta istruzione diretta; evita legami stretti con gli studenti; spesso conosce poco la casa dei suoi studenti e dà poco valore alla connessione casa-scuola. Questo insegnante è organizzato e non tollera comportamenti problematici in classe; si aspetta che gli studenti rimangano in silenzio e scoraggia le discussioni attive; ci si aspetta una rapida e indiscussa conformità alle richieste; un comportamento inappropriato viene punito severamente.
- **Permissivo:** bassi livelli sia di controllo che di coinvolgimento; non prepara piani di lezione; gli studenti hanno preso il controllo della classe e l'insegnante fa poco per risolvere la situazione. Conosce poco gli studenti; interagisce poco con gli studenti e ha poco interesse nei bisogni degli studenti.
- **Indulgente:** alto livello di coinvolgimento con gli studenti, ma basso livello di controllo. Questo insegnante si preoccupa per gli studenti e perde autorità diventando amichevole con gli studenti; è preparato per le lezioni ma non è in grado di dirigere gli studenti abbastanza da presentare le lezioni. Gli studenti generalmente fanno quello che vogliono e l'insegnante permette loro di esprimersi liberamente. Gli studenti vengono raramente puniti e l'insegnante incoraggia gli studenti a prendere le proprie decisioni.
- **Autorevole:** alti livelli sia di controllo che di coinvolgimento degli studenti; è fermo ma giusto; fornisce rinforzi positivi per un lavoro ben fatto, incoraggia le discussioni in classe e considera ragionevoli le conseguenze per il comportamento. L'insegnante autorevole è coinvolto nel successo degli studenti e si preoccupa di ciò che accade loro fuori dalla scuola. Le regole sono coerenti e applicate regolarmente, comprende le sfide che gli studenti affrontano e considera le aspettative; incoraggia l'autonomia e l'indipendenza degli studenti.

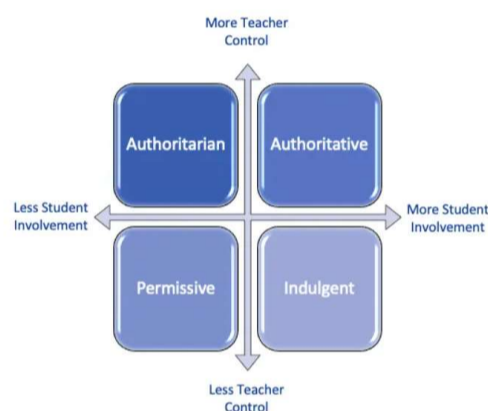


Figura 2- Stile di gestione della classe (Fonte: <https://classroomchampion.com/classroom-management-styles/>)

Come il tuo stile di gestione della classe influisce sui risultati degli studenti?

- Come insegnante sei giudicato in base al successo dei tuoi studenti (performance nei test standardizzati)
- C'è un legame tra gli stili di gestione della classe e il benessere socio-emotivo dei tuoi studenti

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

- Lo stile di gestione della classe ha anche un impatto sul loro successo nei campi accademici
- Gli studenti frequentano, partecipano e si comportano meglio quando si sentono ascoltati e valorizzati dal loro insegnante.

Le scelte di gestione della classe possono avere una serie di effetti importanti:

- Promuovere la comunità o la frammentazione
- Portare alla chiarezza o alla confusione
- Creare una psicologia di successo o di fallimento
- Essere un'influenza liberatrice o perpetuare una struttura di classe sociale ingiusta
- Favorire un clima di motivazione e gioia o uno di disinteresse e fatica

I ricercatori hanno scoperto che le azioni e gli atteggiamenti di gestione della classe possono fare la differenza tra gli insegnanti che hanno un senso di soddisfazione sul lavoro e la sensazione che le loro doti siano utilizzate con successo o una sensazione di burnout e infelicità. Il modo in cui gli insegnanti affrontano la gestione della classe determinerà significativamente il grado in cui si sentiranno soddisfatti e di successo del loro insegnamento (Fallona & Richardson, 2006).

1.3 Gestione trasformativa della classe

La gestione trasformativa della classe (TCM) è un approccio che presuppone che le pratiche di gestione della classe abbiano un potente effetto a lungo termine sullo sviluppo degli studenti e sulla capacità degli insegnanti di avere successo. Questo approccio presuppone che un alto funzionamento è possibile in qualsiasi classe e che alcune pratiche pedagogiche portino a un maggiore funzionamento, mentre altre portino a una maggiore disfunzione. Pertanto, se progettata con successo, qualsiasi classe può essere un luogo di trasformazione. La TCM è un modello che ha l'idea di fondo che i problemi non richiedono una reazione; piuttosto, le cause di quei problemi devono essere individuate e modificate (Shindler, 2010).

La matrice della gestione

Shindler (2010) si propone quattro quadranti che caratterizzano diversi approcci alla gestione della classe e all'insegnamento in generale:

- Stile 4 o dominatore
- Stile 3 o abilitatore
- Stile 2 o conduttore
- Stile 1 o facilitatore

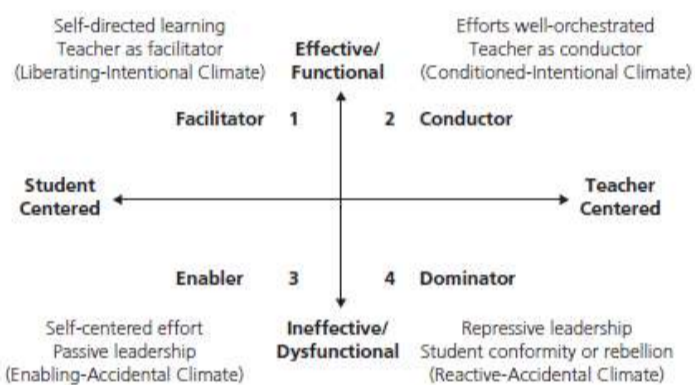


Figura 3- Matrice di gestione (adattata da Shindler, 2010)

Secondo l'autore, anche se ci sono vantaggi e svantaggi per ogni orientamento, gli orientamenti 1- o 2 produrranno maggiori gradi di successo sia per gli insegnanti che per lo studente e una classe sana con un insieme di regole, responsabilità e aspettative condivise pienamente funzionanti.

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

Su queste raccomandazioni in questo modulo, ci concentreremo sull'approccio Stile 1 o Facilitatore:

Lo Stile 1 promuove uno stato naturale di apprendimento utilizzando strategie di gestione che danno potere agli studenti e creano un ambiente che soddisfa i bisogni. L'obiettivo finale di questo approccio è quello di creare una classe che sia auto-diretta e che si gestisca da sola. Gli obiettivi di gestione di questi insegnanti sono definiti da una promozione intenzionale della motivazione intrinseca degli studenti e del senso di responsabilità personale. Pone l'accento sul processo di apprendimento piuttosto che sui prodotti finali e sulla crescita personale piuttosto che sull'ottenimento di ricompense o sul successo degli studenti in confronto con altri. Questo orientamento valorizza la responsabilizzazione a lungo termine degli studenti rispetto a quelli che potrebbero essere considerati metodi che sembrano funzionare a breve termine. L'obiettivo non è semplicemente quello di far sembrare che lo studente stia svolgendo il suo compito, ma sapere che l'apprendimento si sta costruendo verso un orientamento positivo verso l'apprendimento stesso. Gli approcci pedagogici sono tipicamente costruttivisti, collaborativi e basati sul problema (Shindler, 2010).

	Student Centered	Teacher Centered
Effective/Intentional	<p>1-Style Approach</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facilitator • Goal: self-directed students • Motivation: internal, build sense of self-efficacy • Clear boundaries • Build students' collective responsibility • Answers "Why are we doing this?" • Long-term goals (may be more challenging at first, but eventually becomes self-directed) • Our class 	<p>2-Style Approach</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conductor • Goal: on-task behavior • Motivation: external, positive reinforcement • Clear consequences • Build students' collective efficiency • Answers "What is expected?" • Short-term goals (the management should be in good shape by the second week) • My class
Ineffective/Accidental	<p>3-Style Approach</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enabler • Goal: keep students happy • Motivation: student interests • Unclear boundaries • Students increasingly self-centered • Chaotic energy • Goals are vague (management problems happen early and are still happening at end of the term) • The students 	<p>4-Style Approach</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dominator • Goal: let students know who is boss • Motivation: avoid punishment • Arbitrary punishments • Students increasingly immune to coercion • Negative energy • Goals is to break students' will (students respond out of fear, but slowly increase hostility and rebellion) • Those students

Figura 4- Diversi approcci in classe (adattato da Shindler, 2010)

Caratteristiche della classe Stile 1 (Shindler, 2010):

- ✓ *L'insegnante come facilitatore e leader. L'insegnante non è il capo, la polizia o l'assistente, ma un leader. Il ruolo dell'insegnante è quello di creare le condizioni affinché gli studenti raggiungano il*

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

meglio; non è né permissivo né dominatore; è intenzionale negli sforzi per promuovere una visione condivisa tra i membri della classe e facilitare e gestire efficacemente tale visione.

- ✓ *Auto-responsabile.* Gli studenti nella classe con Stile 1 agiscono in modo responsabile perché riconoscono che è a beneficio della classe e di loro stessi. In contrasto con una classe centrata sull'insegnante, (la responsabilità è definita dal seguire le indicazioni) la classe centrata sullo studente è definita dal fare scelte che sono buone per il gruppo, dimostrando responsabilità verso gli obiettivi di gruppo concordati, e contribuendo a livelli più alti di apprendimento e funzione.
- ✓ *Chiare aspettative implicite.* Le aspettative sono condivise e comprese ad un livello profondo. Conoscere le aspettative non è semplicemente ricordarle; si tratta di capire perché hanno valore e perché quando tutti le accettano, le cose vanno meglio.
- ✓ *Istruzione incentrata sullo studente.* Il curriculum e l'istruzione che coinvolgono e danno potere agli studenti aiuteranno a promuovere gli obiettivi della classe più prontamente di metodi più incentrati sull'insegnante. Dare agli studenti la proprietà del loro apprendimento e la proprietà della gestione della loro classe produce i risultati più trasformativi.
- ✓ *Auto-diretto.* L'obiettivo della classe è che gli studenti imparino ad autogovernarsi e a dimostrare autodisciplina. Gli studenti imparano che l'unica vera disciplina è l'autodisciplina.
- ✓ *Forme intrinseche di motivazione.* Strutturato per promuovere forme intrinseche contro estrinseche di motivazione. Così come gli studenti sperimentano l'effetto di soddisfazione dei bisogni di fare un lavoro significativo, riconoscono che essere responsabili, pensare ai bisogni degli altri e avere potere sulle decisioni che li riguardano è altrettanto soddisfacente.
- ✓ *Il gruppo funziona collettivamente.* Al contrario degli studenti che rispondono alla volontà dell'insegnante, il gruppo considera il bene del collettivo quando fa delle scelte. La classe lavora come una squadra, con tutti i membri che riconoscono che possono raggiungere il loro potenziale solo lavorando in modo cooperativo con gli altri membri.
- ✓ *Promozione intenzionale della psicologia del successo.* L'insegnante mantiene la consapevolezza di come le sue azioni stanno contribuendo alla psicologia del successo degli studenti. I tre sotto-fattori del luogo interno di controllo, l'accettazione e l'appartenenza, e un orientamento orientato alla crescita forniscono una lente per guidare il processo decisionale.
- ✓ *Contratto sociale.* Il fondamento del governo della classe è un sistema ben stabilito di legami sociali, aspettative e regole.

Come creare una comunità di classe?

- ✓ *Appartenenza e identità condivisa.* I membri della comunità condividono un'identità unica che crea un senso di appartenenza e di appartenenza. Ogni comunità ha qualità distintive che i membri adottano come proprie
- ✓ *Scopo e obiettivi comuni.* Ad un certo livello, una comunità sta lavorando per realizzare qualcosa collettivamente. Ha uno scopo e una ragione d'essere che lavora a beneficio dei suoi membri
- ✓ *Legami comunitari oltre a quelli sociali.* Le comunità, come qualsiasi altro organismo funzionante, hanno bisogno di legami sociali. Ciò che le rende una comunità, tuttavia, sono i legami comunitari. Mentre i legami sociali affrontano domande come: "Qual è la mia responsabilità verso il gruppo? ", "Cosa posso aspettarmi dagli altri?" "Cosa posso fare per migliorare la comunità? "Quando ho bisogno, su chi posso contare?"
- ✓ *Tradizioni, rituali e storia.* Nel corso del tempo, una comunità sviluppa una storia e una storia condivisa. Per segnare questa storia, la comunità osserva le tradizioni e ricorda collettivamente il suo passato. I

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

rituali e le usanze servono a legare una comunità creando un insieme condiviso di valori e un modo di vivere.

Gestire efficacemente una classe cooperativa

L'apprendimento cooperativo è l'uso istruttivo di piccoli gruppi in cui gli studenti lavorano insieme per massimizzare il proprio apprendimento e quello degli altri. Si contrappone ai tradizionali metodi di insegnamento basati sulla competitività (gli studenti lavorano uno contro l'altro per raggiungere un obiettivo accademico) e all'apprendimento individualistico (gli studenti lavorano da soli per raggiungere gli obiettivi di apprendimento) (Johnson & Johnson, 2017). Le impostazioni CL possono promuovere il coinvolgimento e la motivazione degli studenti per la scuola e l'apprendimento, così come facilitare l'integrazione e prevenire la discriminazione, funzionando come uno scenario di attività in cui gli studenti sono in grado di connettersi tra loro e imparare dalle abilità e competenze degli altri (Hijzen et al, 2006).

Benefici:

- ✓ effetto positivo sull'apprendimento degli studenti rispetto alle condizioni individuali o competitive (Johnson & Johnson, 1999; Slavin et al., 2003)
- ✓ ha il potenziale per soddisfare più bisogni di stile di apprendimento per la maggior parte del tempo rispetto all'istruzione diretta individualizzata (Shindler, 2004b)
- ✓ le abilità interpersonali e di collaborazione che possono essere apprese in un'attività di apprendimento cooperativo insegnano abilità che sono critiche per il successivo successo personale e professionale. Inoltre, ha il potenziale di produrre un livello di coinvolgimento che altre forme di apprendimento non possono (Slavin et al., 2003)
- ✓ può essere un potente strumento per raggiungere diversi obiettivi trasformativi, tra cui la costruzione di legami comunitari, l'apprendimento di capacità di risoluzione dei conflitti, l'apprendimento di considerare i bisogni degli altri e l'apprendimento di essere un membro efficace della squadra (Watson & Battistich, 2006).
- ✓ La ricerca nel campo delle neuroscienze indica che gli studenti sono più coinvolti durante l'apprendimento cooperativo. Le scansioni degli studenti rivelano che il **cervello degli studenti è molto più attivato e impegnato quando spiegano le idee a un partner** rispetto a quando stanno solo ascoltando o semplicemente rispondendo alle domande dell'insegnante (Carter, 1999; Rilling et al, 2002).

Il CA deve avere i seguenti 5 elementi presenti:

1. Interdipendenza positiva. I membri della squadra devono fidarsi l'uno dell'altro per raggiungere l'obiettivo.
2. Responsabilità individuale. Gli studenti dello stesso gruppo sono responsabili di compiti specifici e fanno la loro parte nel completamento dell'obiettivo.
3. Interazione. Anche se parte del lavoro di gruppo può essere fatto individualmente, alcune attività o compiti dovrebbero essere fatti in modo interattivo. Questo significa che i membri del gruppo devono fornire un feedback l'uno all'altro. Inoltre, dovrebbero trarre conclusioni insieme e, cosa più importante, insegnare e incoraggiare tutti i membri.
4. Uso corretto delle abilità collaborative. Gli studenti sono incoraggiati a sviluppare e praticare alcune abilità come la costruzione della fiducia, la leadership, il processo decisionale, la comunicazione e la gestione dei conflitti

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

5. Processi di gruppo. I membri del gruppo stabiliscono obiettivi di gruppo, fanno una valutazione di ciò che stanno facendo bene come squadra su base regolare e pianificano i prossimi passi, che dovranno fare in futuro (Johnson & Johnson, 2017).

Perché l'apprendimento cooperativo è importante in classe?

Le classi rappresentano un contesto impegnativo per gli studenti con problemi comportamentali. L'apprendimento cooperativo invita gli studenti a stabilire legami più stretti con altri studenti e coetanei. Promuove le competenze in termini di tolleranza o risoluzione delle differenze, facendo loro capire e accettare che tutti hanno una voce in un gruppo (Brock & Carter, 2015). In questo approccio, gli studenti tendono a mostrare (Johnson & Johnson 2017):

- ✓ Maggiori risultati accademici
- ✓ Comprensione più profonda dei materiali di apprendimento
- ✓ Aumento delle prestazioni in termini di tempo sui compiti da svolgere
- ✓ Comportamento meno dirompente
- ✓ Abbassare i livelli di ansia e di stress
- ✓ Aumento della motivazione intrinseca all'apprendimento
- ✓ Maggiore capacità di vedere le situazioni dal punto di vista degli altri
- ✓ Relazioni più positive e di sostegno con i coetanei
- ✓ Maggiore autostima

Comportamento in classe e dinamiche di "piccolo gruppo"

Billson (1986) paragona la classe ad un piccolo gruppo. L'autore applica i principi delle dinamiche dei piccoli gruppi come sono studiati e compresi in sociologia a ciò che accade in classe: "Una più profonda consapevolezza dei processi dei piccoli gruppi può aumentare l'efficacia dell'insegnamento dei docenti universitari migliorando la loro capacità di aumentare i livelli di partecipazione degli studenti, aumentare la motivazione individuale e di gruppo, stimolare l'entusiasmo e facilitare la comunicazione in classe." (p. 143).

Quindi, quali principi delle dinamiche dei piccoli gruppi possono aiutarci a capire meglio cosa succede nelle nostre classi?

1. Ogni partecipante a un gruppo è responsabile del risultato dell'interazione di gruppo. La responsabilità maggiore appartiene al professore, ma sostiene che anche gli studenti condividono una responsabilità significativa. Si raccomanda di discutere la responsabilità con gli studenti e di esplorare la possibilità di lasciare che gli studenti pianifichino alcuni segmenti del corso o magari offrano un contributo sul peso dei vari compiti del corso.
2. Quando le persone si sentono psicologicamente sicure in un gruppo, i loro livelli di partecipazione aumentano. Questa non è un'idea particolarmente nuova o inedita, ma è qualcosa che gli insegnanti spesso danno per scontato. Possono sentirsi più sicuri quando gli studenti sono conosciuti per nome, quando i loro primi tentativi di contribuire ottengono un feedback positivo, e quando l'insegnante evita il sarcasmo e il ridicolo.
3. Il leader di qualsiasi gruppo serve come modello per quel gruppo. Il modo in cui i professori svolgono il loro ruolo, compreso il modo in cui presentano le aspettative degli studenti, svolgono le

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

responsabilità e gestiscono i privilegi impliciti nel ruolo di professore, ha un effetto profondo su come gli studenti attuano il loro ruolo.

4. Un gruppo stabilirà le proprie norme di comportamento e si aspetterà la conformità ad esse. Queste norme possono estendersi all'insegnante. Le stesse politiche e procedure possono essere usate e tuttavia le classi rispondono in modo diverso. In alcune classi, gli studenti discutono a lungo sulle risposte degli esami. In altre classi, vogliono estendere le scadenze dei compiti. Gli insegnanti devono essere consapevoli di queste norme e se queste vanno contro i loro obiettivi, devono essere discusse apertamente con gli studenti.

La nozione che le relazioni tra pari sono importanti per lo sviluppo dei bambini è sempre stata centrale nella psicologia dello sviluppo e capire che in classe queste relazioni all'interno del gruppo possono avere effetti positivi e negativi. Tuttavia è importante capire che le relazioni tra pari possono essere usate in classe per favorire il benessere e che sono essenziali per (Wentzel, 2005):

- sviluppo sociale
- imparare ad andare d'accordo con gli altri
- destreggiarsi tra i bisogni individuali e quelli di una struttura sociale più ampia
- imparare come ricevere aiuto e sostegno
- allinearsi alla più ampia cultura dei pari, e per superare un anno quando le cose si fanno difficili.
- sviluppo cognitivo, affettivo e comportamentale
- lo sviluppo dell'identità e la sperimentazione di possibili sé durante l'adolescenza

1.4 Difficoltà sociali, emotive e comportamentali (SEBD)

Il SEBD è un termine generico che viene usato per descrivere una serie di difficoltà sociali, emotive e comportamentali sperimentate da molti bambini e giovani nella società di oggi. Ci sono molte definizioni diverse per il SEBD, tuttavia, non esiste una definizione assoluta (Howarth e Fisher, 2005). Questo evidenzia la complessità del SEBD per l'individuo stesso, la sua famiglia e gli operatori. Nonostante la mancanza di una chiara definizione, i SEBD sono classificati sia come bisogni educativi speciali che come disabilità. Uno dei problemi principali nel campo dei SEBD è l'ambiguità nella comprensione e identificazione degli individui che possono avere difficoltà sociali, emotive e comportamentali con quelli che hanno problemi di disciplina meno gravi (Evan, Harden, Thomas 2004).

Nel nuovo codice di buone prassi (2001) dei Bisogni educativi speciali (SEN), la definizione è stata modificata per incorporare le difficoltà sociali e quindi ampliata a difficoltà sociali, emotive e comportamentali (SEBD), il codice definisce quelli con difficoltà sociali, emotive e comportamentali (SEBD) come:

Bambini e giovani che mostrano caratteristiche di difficoltà emotive e comportamentali, che sono ritirati o isolati, dirompenti e disturbanti, iperattivi e con mancanza di concentrazione; quelli con abilità sociali immature; e quelli che presentano comportamenti difficili derivanti da altri bisogni speciali complessi (p. 60)

Questa descrizione comprende una gamma di caratteristiche associate a questo disturbo e riconosce che tali comportamenti possono evolvere da altri bisogni educativi speciali. Questo presenta uno spettro più ampio di comportamenti legati a difficoltà emotive e sociali e rimane aperto all'interpretazione personale di coloro che interagiscono con questi bambini.

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

I comportamenti impegnativi nelle classi richiedono una quantità straordinaria di tempo e di sforzi da parte degli educatori, che diminuiscono la quantità di tempo disponibile per promuovere un comportamento appropriato. Il comportamento degli studenti potrebbe essere considerato deviante quando mostra un eccesso di certi comportamenti (per esempio, aggressività fisica o verbale, disturbo), o non abbastanza di altri come le interazioni sociali (Chandler et al., 1999).

I disturbi comportamentali sono raggruppati in due gruppi (Gresham & Kern, 2004):

- Comportamento esternalizzato - diretto verso l'ambiente sociale e può essere caratterizzato come modalità diretto di risposta (es. aggressività, disturbo, opposizione/sfida, e impulsività/iperattività).
- Comportamento internalizzato - diretto verso l'individuo e rappresenta un modello di comportamento ipercontrollato e diretto all'interno (es. ritiro sociale, depressione/distimia, ansia, problemi di somatizzazione, comportamenti ossessivo-compulsivi e mutismo selettivo).

I problemi di comportamento esternalizzati sono caratterizzati come "disturbanti" per gli altri nell'ambiente sociale e i comportamenti interiorizzanti come "disturbanti" per l'individuo. Le caratteristiche comportamentali dei bambini con EBD spesso li rendono rifiutati nei gruppi sociali, impopolari tra i coetanei, e indesiderati nelle classi dove i loro comportamenti possono essere dirompenti, irrispettosi, sgradevoli e straordinariamente difficili da gestire per gli insegnanti. Circa l'1% della popolazione in età scolare è stato identificato come studente con EBD e ha bisogno di un supporto speciale. Ma i professionisti stimano che la vera prevalenza sarebbe dal 3% al 6% della popolazione in età scolare probabilmente ha disturbi emotivi o comportamentali che richiedono un intervento (Landrum, 2011).

Il modello A B C:

Il metodo ABC è stato descritto per la prima volta da Bijou (1968). Tuttavia, la registrazione del comportamento attraverso le tabelle ABC è ora una pratica comune tra molte professioni che si occupano di comportamenti difficili. La registrazione ABC è un modo di raccogliere informazioni per aiutare a determinare la funzione del comportamento di un bambino. Lo fa suddividendo le osservazioni in tre elementi:

- Antecedenti (A): ciò che è accaduto direttamente prima che il comportamento si verificasse.
 - Ad esempio, viene chiesto di interrompere o iniziare attività o compiti specifici, ad esempio la transizione di un compito; un compito/attività particolarmente facile o difficile; lavoro indipendente; lavoro di gruppo; viene detto "no"; rumori forti o luci forti; un commento o un'azione da parte di un altro bambino; assenza di attenzione (ad esempio, l'insegnante si sposta su un altro studente, o i compagni lavorano tranquillamente e non guardano il bambino); essere in "gioco libero" (senza istruzioni o guida)
 - è importante considerare gli antecedenti che non sono immediati e includono l'ambiente più ampio. Questi fattori scatenanti "lenti" sono annotati all'inizio di una sessione di registrazione, e potrebbero includere: ora del giorno (che influenza la fame e i livelli di energia/stanchezza); farmaci; interruzioni della routine; eventi familiari come un nuovo fratello o un lutto; la presenza di persone/figli specifici.
- Comportamento (B): l'azione o il comportamento specifico di interesse.

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

- Per esempio, ha gettato un libro sul pavimento; ha ignorato la richiesta e ha continuato a giocare con un giocattolo; ha battuto forte la penna sulla scrivania; ha parlato senza alzare la mano; si è alzato dalla sedia
- Si pensa comunemente che il comportamento abbia una delle quattro funzioni (spesso si fa riferimento all'acronimo SEAT):
 - Sensoriale - si sente bene.
 - Fuga - dall'ambiente o dalla situazione.
 - Attenzione - dagli altri (adulti o coetanei).
 - (assetto) Tangibile - accesso a una risorsa specifica, come un giocattolo o del cibo.
- Conseguenze (C): ciò che è successo direttamente dopo che il comportamento si è verificato.
 - Ripetizione della richiesta da parte dell'insegnante o di un altro adulto, Possibilità di scelta, Comportamento ignorato (nessuna azione), Oggetto o giocattolo portato via/ricevuto, Time-out/spedito fuori dalla classe, Rimprovero da parte dell'insegnante o di un altro adulto (attenzione negativa), Lode o rassicurazione da parte di un insegnante o di un altro adulto (attenzione positiva).

Quando è utile applicare il modello ABC In occasione di:

- difficoltà con un bambino particolare
- un certo comportamento di classe che rende frustrati
- si arriva alla radice di uno specifico problema in classe
- si deve capire come un bambino si comporta durante il giorno in diverse materie o classi.
- vi è la necessità di gestire il comportamento dei bambini che hanno bisogni educativi speciali (SEN), difficoltà di apprendimento o autismo, dove il comportamento difficile si presenta spesso come il risultato di un desiderio o un bisogno non soddisfatto.

1.5 Approccio sistemico e globale della scuola

L'approccio sistemico globale (Whole-School Approach) è un concetto che varia in diverse fonti. Un certo numero di iniziative internazionali, tra cui quelle dell'Organizzazione mondiale della sanità (OMS), dell'UNICEF, dell'UNESCO e di altri usano termini diversi per descrivere approcci olistici e completi in risposta ai problemi di salute e benessere degli studenti, del personale scolastico e della comunità più ampia. Per SDERA (n.d), l'approccio coinvolge tutti i membri della comunità scolastica, studenti, personale, genitori e altri membri della comunità. Non si tratta solo di ciò che accade nel curriculum, ma dell'intera giornata scolastica, sostenendo che l'apprendimento avviene non solo attraverso il curriculum formale, ma anche attraverso l'esperienza quotidiana degli studenti della vita nella scuola e oltre. Richiede che le scuole si occupino della salute e del benessere del loro personale, degli studenti, dei genitori/accompagnatori e della comunità in generale attraverso le tre componenti chiave che lavorano all'unisono per ottenere risultati migliori in termini di salute e benessere:

- Curriculum: insegnamento e apprendimento, come questo viene deciso e il modo in cui l'insegnamento viene fornito e l'apprendimento incoraggiato.

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

- **Ambiente:** l'ambiente fisico, il temperamento e i valori così come le politiche e le strutture sviluppate per creare un ambiente favorevole per vivere, imparare e lavorare.
- **Partnership e legami con la comunità:** partnership interne con genitori, staff e studenti e partnership esterne con altre scuole, operatori sanitari, organizzazioni governative e non.

Questo approccio si basa su un modello eco-olistico, riconoscendo le dimensioni fisiche, sociali, mentali, emotive e ambientali della salute e del benessere (Parsons et al 1996). Riconosce che la buona salute di un individuo non può essere raggiunta solo attraverso i suoi sforzi, ma che la salute è anche modellata dall'ambiente in cui vive, lavora e va a scuola.



Un approccio scolastico completo riconosce che tutti gli aspetti della comunità scolastica possono avere un impatto sulla salute e sul benessere degli studenti, e che l'apprendimento e la salute sono collegati. SHE¹ (Schools for Health in Europe, n.d.) raccomanda di concentrarsi su sei componenti per cercare di realizzare un approccio scolastico completo.

1. Le politiche scolastiche salutari sono documenti chiaramente definiti o in pratica accettati che sono progettati per promuovere la salute e il benessere. Queste politiche possono regolare quali cibi possono essere serviti a scuola o descrivere come prevenire o affrontare il bullismo scolastico. Le politiche fanno parte del piano

Figura 5- Approccio globale della scuola (Fonte: <https://www.partnersinprevention.org.au/resources/whole-school-approach/>)

scolastico.

2. L'ambiente fisico scolastico include gli edifici, i terreni e i dintorni della scuola. Per esempio, la creazione di un ambiente fisico sano può includere il rendere il terreno della scuola più attraente per la ricreazione e l'attività fisica.
3. L'ambiente sociale della scuola si riferisce alla qualità delle relazioni tra e tra i membri della comunità scolastica, per esempio, tra studenti e studenti e personale scolastico. L'ambiente sociale è influenzato dalle relazioni con i genitori e la comunità più ampia.
4. Le abilità e le competenze individuali in materia di salute possono essere promosse attraverso il curriculum, ad esempio attraverso l'educazione sanitaria scolastica e attraverso attività che sviluppano conoscenze e abilità che permettono agli studenti di costruire competenze e intraprendere azioni relative alla salute, al benessere e ai risultati scolastici.
5. Collegamenti della comunità e collegamenti con la scuola e con gruppi/individui chiave nella comunità circostante. La consultazione e la collaborazione con le parti interessate della comunità sosterrà gli sforzi

¹ Disponibile su: <https://www.schoolsforhealth.org/concepts/whole-school-approach>

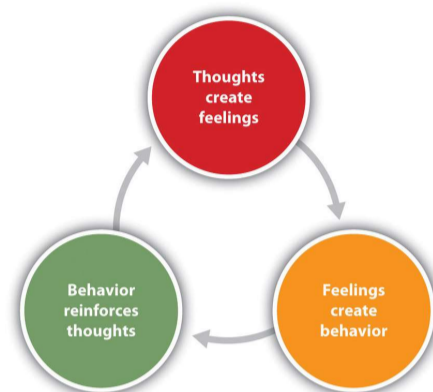
Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

della scuola per la promozione della salute e sosterrà la comunità scolastica nelle sue azioni di promozione della salute.

6. I servizi sanitari sono i servizi sanitari scolastici locali e regionali o i servizi collegati alla scuola che sono responsabili dell'assistenza sanitaria e della promozione della salute degli studenti fornendo servizi diretti agli studenti. Questo include gli studenti con bisogni speciali. Gli operatori dei servizi sanitari possono lavorare con gli insegnanti su questioni specifiche, per esempio, igiene ed educazione sessuale.

1.6 Interventi cognitivo-comportamentali

L'intervento cognitivo comportamentale (CBI) si basa sulla convinzione che il comportamento sia mediato da processi cognitivi. Questi interventi coinvolgono l'insegnamento dell'uso del discorso interiore ("self-talk") per modificare le cognizioni sottostanti che influenzano il comportamento. L'interiorizzazione delle affermazioni di sé è fondamentale per sviluppare l'autocontrollo e le affermazioni di sé disadattive sono viste come un contributo alle credenze negative su sé stessi, che possono contribuire significativamente ai problemi di comportamento dell'infanzia (Mahoney, 1974).



Utilizzando le tecniche di questo approccio, agli studenti viene insegnato a esaminare i propri pensieri ed emozioni, a riconoscere quando i pensieri e le emozioni negative stanno aumentando di intensità, e quindi a utilizzare strategie per cambiare il loro pensiero e il loro comportamento (Brock, 2013). Questi interventi tendono ad essere utilizzati con gli studenti che mostrano un comportamento problematico legato a specifiche emozioni o sentimenti, come la rabbia o l'ansia. Gli interventi cognitivo comportamentali sono spesso utilizzati in combinazione con altre pratiche basate sull'evidenza, tra cui le narrazioni sociali, il rinforzo e l'intervento attuato dai genitori.

L'intervento cognitivo comportamentale incorpora:

- intervento sul comportamento (per esempio, modellazione, feedback, rinforzo)
- mediazione cognitiva (per esempio, think-aloud) per costruire quello che può essere chiamato un nuovo "modello di coping".

Esempio: non colpire o spingere un coetaneo quando viene preso in giro può essere mediato da un discorso interiore come "Questo mi fa arrabbiare, ma prima ho bisogno di calmarmi e pensare a questo". Il

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

presupposto fondamentale di un CBI è che il comportamento (ad esempio, colpire o spingere un coetaneo quando viene preso in giro) è mediato da eventi cognitivi (ad esempio, "Gliela farò pagare") e che gli individui possono influenzare gli eventi cognitivi per cambiare il comportamento. Numerosi studi dimostrano che insegnare ai bambini strategie cognitive può rafforzare il comportamento pro-sociale e diminuire i comportamenti disadattivi come l'iperattività/impulsività, il disturbo e l'aggressività. In poche parole, utilizzando le CBI in classe, potete dotare i vostri studenti delle competenze per rimanere in controllo delle loro scelte comportamentali in una varietà di ambienti, anche quando gli insegnanti non sono in giro.

Le strategie cognitive incorporano una struttura "come-pensare" che gli studenti possono usare quando modificano il comportamento piuttosto che qualsiasi istruzione esplicita "cosa-pensare" da parte di un insegnante. La cosa più importante è che le CBI sono sistemi gestiti dallo studente, permettendo così agli studenti di generalizzare il loro comportamento appena appreso molto più dei sistemi gestiti dall'insegnante che si basano su procedure esterne di ricompensa e punizione (Harris & Pressley, 1991).

Ci sono alcuni passi per implementare queste strategie. (Riccomini, Williams Bost, Katsyannis, & Zang, 2015):

A) *Componenti cognitivi*

Istruire gli studenti sulle strategie che promuovono l'autoregolazione, aumentano il comportamento positivo e riducono il comportamento inappropriato, vale a dire, istruzione diretta in una specifica strategia di risoluzione dei problemi, autoistruzione, capacità di comunicazione, rilassamento e autoconsapevolezza della situazione. I componenti del problem solving includono:

- ✓ **Riconoscimento del problema.** Gli studenti vengono istruiti sul riconoscimento dei problemi e viene data loro l'opportunità di esercitarsi a riconoscere le situazioni problematiche (usare giochi di ruolo, problemi reali e ipotetici per aiutare gli studenti a riconoscere l'esistenza di problemi)
- ✓ **Definire i dettagli del problema.** Gli studenti si esercitano a descrivere il problema, includendo chi è coinvolto, dove è sorto il problema e cosa è successo. Gli studenti sono incoraggiati a vedere il problema dal loro punto di vista (analizzare i problemi situazionali per aiutare gli studenti a imparare come articolare i problemi)
- ✓ **Sviluppare un processo per risolvere il problema.** Agli studenti vengono insegnate tutte le fasi del processo di risoluzione dei problemi attraverso la modellazione dell'insegnante, il feedback correttivo e il rinforzo positivo. Gli studenti imparano a ordinare i passi in un processo sequenziale che aiuta a portare a una soluzione appropriata al problema (usare il gioco di ruolo, le attività di discussione di gruppo e l'auto-monitoraggio per insegnare il processo sistematico)
- ✓ **Generare strategie alternative per risolvere il problema.** Usando un metodo organizzato, gli studenti imparano a generare soluzioni alternative attraverso un brainstorming di diverse strategie per risolvere il problema usando la domanda "Quali sono le tue possibili soluzioni? Imparare a creare alternative è positivamente correlato all'aumento delle abilità di problem-solving e agli adattamenti sociali nel corso della vita.
- ✓ **Valutare le conseguenze di ogni alternativa.** Gli studenti imparano a identificare la soluzione più efficace e le alternative più fattibili, nonché le conseguenze di ogni alternativa in termini di benefici e rischi. Questo componente offre una pratica vitale per fare scelte future appropriate.
- ✓ **Decidere una linea d'azione e provarla.** Gli studenti sono indirizzati a decidere l'alternativa migliore per risolvere il problema e a provare l'alternativa scelta (usare il gioco di ruolo per provare e attuare la soluzione e poi discutere le conseguenze)

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

- ✓ **Valutare l'efficacia dell'alternativa scelta.** Gli studenti sono assistiti nel determinare se la soluzione ha funzionato e sono resi consapevoli che la scelta iniziale potrebbe non risolvere sempre il problema e che altre alternative potrebbero dover essere considerate.

B) Componenti comportamentali

Procedure sistematiche per premiare gli studenti per la riduzione del comportamento dirompente e l'uso di strategie di risoluzione dei problemi, compreso l'uso di rinforzi sociali e il riconoscimento. I contratti di contingenza comportamentale sono usati per motivare gli studenti verso un cambiamento comportamentale desiderabile. I seguenti passi sono coinvolti nella scrittura di un **contratto di contingenza**:

- ✓ L'insegnante determina i comportamenti specifici richiesti allo studente.
- ✓ L'insegnante e lo studente identificano il rinforzo per il quale lo studente lavorerà (sarà disponibile per lo studente solo per eseguire il comportamento specificato).
- ✓ L'insegnante scrive il contratto di comportamento, specificando i termini esatti del contratto, compresa la quantità e il tipo di comportamento richiesto e la quantità e la frequenza della ricompensa. Il contratto dovrebbe anche indicare il metodo e la frequenza della raccolta dei dati.
- ✓ Entrambe le parti firmano il contratto.
- ✓ L'insegnante controlla il comportamento specifico e premia lo studente secondo i termini del contratto.

Modulo 2 - Relazioni e apprendimento socio-emotivo

2.1 Stili di comunicazione

Le persone comunicano tra loro sia verbalmente che non verbalmente. Trasmettiamo i nostri pensieri e sentimenti attraverso le parole - verbali e non verbali attraverso il linguaggio del corpo, il tono della voce, le espressioni facciali, i gesti e le azioni. Gli studi dimostrano che quando c'è una discrepanza tra il messaggio verbale e non verbale, tendiamo a credere al secondo. A partire dalle due forme di comunicazione ci sono tre stili di comunicazione nelle relazioni:

- ✓ Passivo
- ✓ Aggressivo
- ✓ Assertivo

È noto che le persone usano tutti e tre gli stili di comunicazione in una conversazione e quando la situazione lo richiede, si rivolgono a un solo stile (Pipas & Jaradat, 2010).

Come Vries, Bakker-Pieper, Konings, e Schouten (2013) hanno definito gli stili di comunicazione si basa su sei domini:

- **Espressività - loquacità** (quanto si contribuisce alle conversazioni), la **dominanza conversazionale** (conduce la conversazione senza dare agli altri molte opportunità di contribuire e/o esprimere i loro

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

pensieri), l'umorismo (essere comico o divertente) e infine l'informalità (interagire con gli altri in modo professionale) (Barnett & Johnson, 2016).

- Precisione - strutturabilità (collegare un pensiero con un altro), ponderatezza (pensare attentamente prima di parlare), la sostanzialità (tendere a discutere argomenti importanti) e infine la concisione (l'uso di poche parole per comunicare) (Barnett & Johnson, 2016).
- L'aggressività verbale, abbiamo la rabbia (reagire in modo irritante alle persone) e l'autoritarismo (insistere che gli altri si conformino alle richieste), disprezzo (mettere gli altri in basso) e infine la non-sopportabilità (non prende tempo per le preoccupazioni degli altri) (Barnett & Johnson, 2016)
- Interrogativi - anticonformismo (offre idee o argomenti che non sono tipicamente discussi nella conversazione), questioni filosofiche (impegnarsi in conversazioni e argomenti filosofici), la curiosità (indagine o porre domande) e infine le argomentazioni (essere appassionato di argomenti e controversie) (Barnett & Johnson, 2016).
- Emotività - sentimentalismo (diventare visibilmente emotivo e piangere), la preoccupazione (parlare molto di preoccupazioni), la tensione (diventare teso o avere difficoltà a rimanere calmo) e infine l'essere sulla difensiva (diventare facilmente ferito) (Barnett & Johnson, 2016).
- Manipolazione dell'impressione - la seduzione (tentativo di diventare più attraente o simpatico), il fascino (usare il fascino o flirtare), l'imperscrutabilità (non essere facilmente compreso e essere misterioso) e infine la dissimulazione (evitare la piena divulgazione) (Barnett & Johnson, 2016).

Questi 6 domini sono anche organizzati in 3 stili principali di comunicazione (Barnett & Johnson, 2016):

- stile integrativo - consiste in un alto interesse sia da parte di un individuo che dell'altra persona. Questo stile è legato alla collaborazione di entrambe le parti in un conflitto su temi come l'apertura, la condivisione delle informazioni e l'analisi delle differenze. Esempio: il direttore di una scuola incontra le parti in conflitto e negozia le probabili soluzioni in modo aperto e fiducioso. Le parti vedono il problema, ragionano tra loro e cercano di trovare varie soluzioni al problema.
- stile obbligato - dimostrando una bassa preoccupazione per sé e un'alta preoccupazione per gli altri. Questo stile riguarda i tentativi individuali di minimizzare le differenze ed enfatizzare i punti in comune per soddisfare la preoccupazione degli altri. Questo stile considera la ricerca di varie soluzioni senza senso, il che fa sì che i presidi delle scuole siano cauti verso le soluzioni conflittuali.
- stile dominante - dimostrando un'alta preoccupazione per sé e una bassa preoccupazione per gli altri. Questo stile è identificato con un orientamento perdente e le aspettative e i bisogni degli altri sono generalmente trascurati in questo stile. Esempio: un preside di scuola che si allinea con una parte e ignora i bisogni e le aspettative dell'altra.

Comunicazione assertiva

La comunicazione assertiva è la capacità di trasmettere pensieri, sentimenti, bisogni mentre si presta attenzione ai diritti degli altri, quindi, la ricerca raccomanda che i genitori e le scuole sono importanti per continuare a fornire stimoli di comunicazione assertiva negli adolescenti (Yuliani, Etika, Suharto & Nurseskasatmata, 2020). Comunicare assertivamente è quando si dice quello che si vuole dire, con fermezza, spontaneo, onesto e diretto, mantenendo la propria dignità e i propri diritti e allo stesso tempo, non insultando l'altro - quindi senza attaccarlo come persona, ma riferendosi strettamente al suo comportamento (Pipas & Jaradat, 2010). Una comunicazione assertiva significa, in primo luogo, sapere quali sono i propri bisogni e come ottenerli. Quindi, l'obiettivo di una comunicazione non è quello di vincere, ma di risolvere i

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

problemi e di avere il massimo dei risultati. In termini di relazioni sociali o professionali, la comunicazione assertiva è la via di mezzo e comporta la richiesta dei propri diritti e la negazione dei compiti in modo semplice e diretto. L'assertività è un compromesso tra una comunicazione passiva, in cui si è d'accordo con tutto ciò che dice l'interlocutore, e una aggressiva, quando si contrasta qualsiasi risposta e si ha voglia di imporre (Pipas & Jaradat, 2010). Una comunicazione assertiva è un adattamento efficace alle situazioni conflittuali. In qualsiasi organizzazione, la comunicazione migliora se c'è un dialogo aperto, senza aggressività o malizia. L'assertività include la capacità di esprimere le proprie opinioni e punti di vista; essere in grado di dire di no senza sentirsi in colpa; essere in grado di chiedere ciò che si vuole; scegliere come vivere la propria vita senza sentirsi in colpa ed essere in grado di correre dei rischi quando se ne sente il bisogno (Pipas & Jaradat, 2010).

I principi principali della comunicazione assertiva sono (Pipas & Jaradat, 2010):

- combinazione di stile passivo e aggressivo
- richiede equità e potere ed è caratterizzato da persone che lottano per i loro diritti pur rimanendo sensibili ai diritti degli altri
- richiede un equilibrio tra ciò che la persona vuole e ciò che gli altri vogliono
- atteggiamento aperto verso sé stessi e gli altri
- aperto ad ascoltare altri punti di vista e rispetto per gli altri
- più adatto per una buona relazione a lungo termine
- ti permette di argomentare la tua opinione senza essere aggressivo e non sentirti umiliato

Alcune persone confondono l'assertività con l'aggressività, considerando che entrambi i comportamenti implicano esprimere i propri bisogni e i propri diritti. La differenza principale tra loro è il rispetto per le altre persone che si incontra nello stile assertivo. Rispettano sé stessi e gli altri e pensano sempre in termini vantaggiosi per tutti. Le persone aggressive usano tattiche di manipolazione, abuso e non hanno rispetto per gli altri. Pensano negativamente sugli altri e non tengono conto delle opinioni altrui. Le persone passive non sanno come comunicare i loro sentimenti e bisogni. Temono così tanto il conflitto che preferiscono nascondere i loro veri sentimenti e bisogni, per mantenere la pace con gli altri. Lasciano che gli altri escano sempre vincitori in qualsiasi conflitto e questo porta alla totale perdita di autostima. Le persone che acquisiscono questa abilità hanno meno conflitti, meno stress, quindi, soddisfano i loro bisogni e aiutano gli altri a soddisfare i loro come muro e hanno relazioni forti su cui possono contare. Tutto questo porta a un migliore stato mentale e a un sostanziale miglioramento della salute (Pipas & Jaradat, 2010).

Vantaggi della comunicazione assertiva per gestire il comportamento dirompente

Il concetto di assertività è stato introdotto da esperti in terapia comportamentale, assertività che sostiene di inibire l'ansia e ridurre la depressione. Sottolinea che il comportamento assertivo porta ad una migliore immagine di sé (Pipas & Jaradat, 2010). La componente comportamentale dell'assertività include una serie di elementi non verbali come:

- ✓ Contatto visivo: una persona assertiva guarderà il suo interlocutore negli occhi. La mancanza di contatto visivo può inviare messaggi indesiderati, come: "Non sono sicuro di cosa dire" o "Ho molta paura";

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

- ✓ Tono di voce: anche il messaggio più assertivo perderà il suo significato se viene espresso con voce sommessa (questo darà l'impressione di incertezza) o troppo dura, che potrebbe attivare un comportamento depressivo sull'interlocutore;
- ✓ Posizione: la postura assertiva di una persona varia da situazione a situazione. Tuttavia, si stima che nella maggior parte dei casi, il soggetto deve stare nel modo giusto: non troppo rigido, perché esprime uno stato di tensione, non troppo rilassato, perché gli altri potrebbero interpretare tale posizione come irrispettosa;
- ✓ Espressioni facciali: perché il messaggio sia naturalmente assertivo, la mimica deve essere appropriata e congruente con il contenuto del messaggio. Altrimenti, per esempio, se qualcuno sorride quando dice che qualcosa gli dà fastidio, la parte offre un'informazione ambigua, che altera il significato della comunicazione;
- ✓ Tempistica del messaggio: il messaggio assertivo più efficace perde di significato se preso nel momento sbagliato. Così, per esempio, nessun capo risponderà favorevolmente a una richiesta di aumento salariale, per quanto ben fatta sia quella fatta, se un dipendente vi avvicina quando si prepara a comparire davanti a una commissione di controllo dell'azienda;
- ✓ Contenuto: anche se tutte le altre condizioni sono soddisfatte, il messaggio non raggiunge il suo scopo se è troppo aggressivo, con l'intenzione di incolpare l'altro o, al contrario, espresso in modo molto timido e passivo.

Promuovere relazioni positive

Ci sono molte prove che indicano una correlazione positiva tra le relazioni insegnante-alunno e la competenza sociale dell'alunno (per esempio Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001). Interazioni positive con adulti significativi all'interno della scuola possono promuovere un migliore adattamento degli alunni alla scuola. Gli alunni che sperimentano interazioni positive con gli insegnanti mostrano meno problemi comportamentali rispetto agli alunni che sperimentano interazioni scarse o coercitive con gli insegnanti (Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001; Murray & Greenberg, 2000).

Secondo Monroe (2006) gli insegnanti possono iniziare e sostenere relazioni positive con gli studenti:

- ✓ esprimendo calore, cura e fiducia
- ✓ dirigendo l'attenzione positiva verso l'allievo
- ✓ fornendo incoraggiamento e sostegno emotivo
- ✓ riconoscendo i punti di forza degli alunni
- ✓ mostrando interesse per le attività e la vita degli alunni
- ✓ essendo sensibili ai bisogni degli alunni
- ✓ riconoscendo che gli eventi o gli antecedenti del setting influenzano il comportamento

2.2 Sostegno tra pari

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

I processi e i benefici del supporto tra pari si basano su diverse teorie con origine nella psicologia sociale, come i principi del supporto sociale, la teoria dell'apprendimento sociale, la teoria del confronto sociale e la teoria dell'autodeterminazione.

- Il sostegno sociale si riferisce a interazioni psicosociali positive con altri con i quali c'è fiducia e preoccupazione reciproca. Le relazioni positive sono essenziali poiché contribuiscono all'aggiustamento positivo e a tamponare i fattori di stress offrendo supporto emotivo, autostima, rassicurazione, nonché guida e feedback (Solomon, 2004).
- La teoria dell'apprendimento sociale suggerisce che i pari, a causa delle loro esperienze rilevanti, sono modelli di ruolo più credibili per gli altri e che le interazioni con i pari che stanno affrontando con successo le loro esperienze hanno maggiori probabilità di provocare un cambiamento di comportamento positivo (Salzer & Shear, 2002).
- I principi del confronto sociale affermano che gli individui sono più a loro agio nell'interagire con altri che condividono caratteristiche comuni con loro stessi e interagendo con altri che sono percepiti come più esperti di loro, ai pari viene dato un senso di ottimismo e qualcosa per cui lottare (Festinger, 1954)
- La teoria dell'autodeterminazione presuppone che gli individui hanno il diritto di determinare il proprio futuro e sono più propensi ad agire in base alle proprie decisioni piuttosto che alle decisioni prese da altri per loro (Deci&Ryan, 1985).

Le definizioni di supporto tra pari variano, riflettendo diversi contesti culturali e approcci teorici. Tuttavia, è un concetto molto importante nei contesti scolastici, poiché dà direzione al desiderio dei giovani di essere un cittadino attivo nella loro scuola. Attualmente, il supporto tra pari è ampiamente utilizzato in programmi formali e informali ed è stato trovato per avere un impatto positivo sugli individui con malattie, condizioni o situazioni condivise. I potenziali risultati positivi dell'uso del supporto tra pari sono elencati qui sotto (Solomo, 2004):

- Favorire la rete sociale
- Migliorare la qualità della vita
- Promuovere il benessere
- Migliorare le capacità di coping (collaborazione)
- Sostenere l'accettazione della malattia/situazione
- Migliorare la conformità
- Ridurre le preoccupazioni
- Aumentare la soddisfazione per lo stato sociale e di salute

I sistemi di supporto tra pari nei contesti scolastici sono generalmente definiti come strutture flessibili all'interno delle quali i bambini e i giovani sono addestrati a offrire sostegno emotivo e sociale ai compagni (Cowie & Smith, 2010) attraverso una formazione appropriata in competenze come il mentoring, l'ascolto attivo, la risoluzione dei conflitti, l'amicizia e la rappresentanza delle questioni dei giovani nei consigli scolastici (James, Cowie, & Toda, 2013).

Può anche essere definito come la fornitura di assistenza emotiva, valutativa e informativa da parte di un membro della rete sociale creata che possiede conoscenza ed esperienza di un comportamento specifico o tratti simili a quelli della popolazione target (Orzechowska & Muhammad, 2020). I sistemi di supporto tra pari possono assumere molte forme, a seconda dello scopo per cui sono stati creati. In generale, consiste nell'attingere a un'esperienza personale condivisa per fornire informazioni, interazione sociale, sostegno emotivo o aiuto pratico, spesso in un modo che è reciprocamente vantaggioso (Cowie & Wallace, 2000). Il

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

supporto tra pari si differenzia da altre forme di supporto perché è fornito da una persona con un'esperienza simile a quella delle persone aiutate.

Per l'individuo, il supporto tra pari aumenta il numero di relazioni sociali e fornisce l'educazione per sostenere i comportamenti di collaborazione positivi, nonché informazioni sulle risorse disponibili al di là dell'immediato sostenitore tra pari. I sostenitori alla pari, a loro volta, possono sperimentare un senso di potere aiutando un coetaneo, mentre allo stesso tempo costruiscono la propria autostima e forza. Nei contesti educativi, è più efficace quando è parte di una struttura più ampia di supporto, come un'intera scuola anti-bullismo (Cowie & Jennifer, 2007). L'esistenza di un sistema di supporto tra pari a scuola è essenziale poiché (Cowie, 2020):

- dà la direzione nella volontà di giocare una parte attiva nel mantenimento di un buon clima sociale
- permette a studenti e insegnanti di prendersi cura l'uno dell'altro
- è caratterizzato dalla sensibilità verso coloro che possono avere difficoltà sociali o emotive nella loro vita quotidiana

Nel contesto scolastico, ci sono alcuni bambini e giovani che agiscono spontaneamente per aiutare gli altri in difficoltà, ma queste abilità possono anche essere apprese verso un comportamento altruistico. Lo sviluppo di queste abilità è molto importante poiché l'esistenza di sistemi di supporto tra pari è collegata alla salute emotiva e al benessere dei bambini e dei giovani durante i loro anni formativi. La necessità di promuovere i sistemi di supporto tra pari è evidente dal momento che viviamo in un'epoca in cui la salute mentale dei giovani è un problema importante, soprattutto nelle culture occidentali. Il supporto tra pari ha un ruolo chiave nella creazione di ambienti sociali sicuri dove c'è la preoccupazione di promuovere l'equità, l'inclusione e la giustizia per tutti. C'è una crescente preoccupazione di capire il supporto tra pari dal momento che (Cowie, 2020):

- è vantaggioso promuovere la connessione sociale tra i bambini e i giovani
- Il supporto dei pari è fondamentale per aiutarli a creare relazioni strette
- Il sostegno dei pari è necessario per soddisfare il bisogno umano di svolgere un ruolo significativo nel proprio gruppo sociale (che ha avuto un impatto ancora maggiore se si considera l'importanza dell'appartenenza a un gruppo sociale nell'infanzia e nell'adolescenza).

Influenza del supporto dei pari

I programmi di supporto tra pari sono diventati sempre più popolari in Europa, e alcuni studi sottolineano il fatto che la maggior parte dei giovani ha sviluppato una qualche forma di sistema di supporto tra pari (Houlston, Smith & Jessel, 2009). Questi sistemi sono stati percepiti come benefici nella promozione della salute e del benessere emotivo nelle scuole (Houlston, Smith & Jessel, 2011), essendo un fattore di potere per migliorare il senso di sicurezza degli studenti da aggressioni e bullismo a scuola, per esempio (Cowie et al., 2004).

Nelle scuole europee il sistema di supporto tra pari consiste talvolta nell'adottare un approccio di affiancamento/diventando amici o di mediazione (Houlston, Smith & Jessel, 2009). Alcune scuole con studenti giovani, incorporano altre attività per i peer supporter come condurre giochi, sostenere la lettura e svolgere un lavoro individuale con gli studenti vulnerabili che hanno difficoltà a fare amicizia (Thompson & Smith, 2011). D'altra parte, le scuole secondarie in genere formano i guida tra pari in base a metodi quali la

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

disponibilità in una situazione informale, i laboratori nei gruppi di tutor, il tutoraggio degli studenti più giovani in difficoltà e le competenze attive o di problem-solving (Thompson & Smith, 2011).

Stacey (2009) afferma che i peer supporter hanno una grande influenza sugli studenti, in quanto ha il potenziale per aiutare gli studenti più giovani vittime di cyberbullismo e suggerendo strategie di coping. Infatti, gli studi di ricerca trovano costantemente che i peer supporter possono anche avere benefici derivanti dalla loro pratica (James, Cowie, & Toda, 2013):

- maggiore fiducia nella propria capacità di comunicare
- gioia nell'offrire un aiuto efficace
- sviluppo personale
- senso di fare qualcosa di utile per la loro comunità scolastica
- orgoglio nel valore del loro ruolo di supporto dei pari

Coloro che fanno uso dei sistemi di supporto tra pari riferiscono di averli considerati utili (Smith & Watson, 2004):

- forniscono sostegno quando si incontrano difficoltà interpersonali, come essere vittima di bullismo
- aiutano ad affrontare la vittimizzazione
- sentono di avere qualcuno che ascolta
- offrono l'opportunità di esplorare una serie di strategie di coping con un coetaneo comprensivo

La Mental Health Foundation (2002) afferma anche i benefici per le scuole e il comportamento degli studenti derivanti dall'avere forti sistemi di supporto tra pari, vale a dire la soddisfazione per i sistemi e la percezione che il clima scolastico migliori in seguito all'introduzione di un sistema di supporto tra pari, l'impatto sulla riduzione dei tassi di bullismo e l'aumento della percezione della sicurezza da parte degli studenti. Cowie e Smith (2010) concludono anche che i sistemi di supporto tra pari che sono ampiamente promossi nella scuola, sono generalmente visti in modo positivo e che il preside e il personale che gestisce i sistemi svolgono un ruolo sostanziale nell'integrare i sistemi di supporto tra pari nelle politiche scolastiche più ampie sulla salute emotiva e il benessere dei bambini.

Lo sviluppo di iniziative di supporto tra pari sembra legato alla crescente importanza di affrontare i problemi sociali all'interno delle scuole. Il supporto tra pari può essere un mezzo efficace per migliorare le relazioni sociali dei bambini e dei giovani e il clima emotivo delle scuole, specialmente se si considera la necessità di misure anti-bullismo nei sistemi educativi. La presenza di un sistema di supporto tra pari in una scuola offre un quadro all'interno del quale i partecipanti possono svolgere un ruolo attivo nel contrastare comportamenti che la maggior parte riferisce essere sgradevoli, avendo il potenziale per (Cowie, 2014):

- estendere la protezione al di là del gruppo di amicizia immediato
- aiutare a sviluppare una comunità scolastica
- dare rilevanza ai principi di uguaglianza, preoccupazione per gli altri e empatia per i sentimenti altrui
- lavorare insieme in armonia
- fornire un veicolo attraverso il quale gli studenti possono avere un ruolo attivo

Modelli di supporto tra pari

Nelle scuole e nell'educazione, i modelli di supporto tra pari più conosciuti sono i seguenti:

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

- Mentoring tra pari: ha luogo in ambienti di apprendimento come le scuole, di solito tra uno studente più anziano con più esperienza e un nuovo studente o uno studente più giovane. Questo modello è usato principalmente nelle scuole secondarie dove gli studenti più giovani che si spostano in un altro anno di classe possono aver bisogno di aiuto per stabilirsi in un nuovo programma e nella struttura della routine scolastica (Kaye, Beverly, Jordan-Evans & Sharon, 2005)
- Ascolto tra pari: un altro modello di supporto tra pari ampiamente utilizzato all'interno delle scuole, in cui i sostenitori tra pari sono formati (all'interno delle scuole, altre istituzioni come le università), per essere ascoltatori attivi (Brown et al, 2001)
- Mediazione tra pari: un modello che permette di gestire gli episodi di bullismo riunendo la vittima e il bullo con tecniche di mediazione.

2.3 Gestione dei conflitti

Comprendere il conflitto

Insito nella condizione umana, il conflitto con l'altro, con il proprio e con l'istituzione, è il cuore della relazione educativa (Pérez-de-Guzmán et al., 2011), le cui cause sono dovute alle differenze di cultura, personalità, valori, bisogni, interessi e potere (Quasi et al., 2016). Così, è impossibile pensare a una scuola dove non ci siano situazioni conflittuali, per cui l'esistenza del conflitto fa parte della vita quotidiana, rivelandosi nello specchio del conflitto sociale e, quindi un luogo favorevole al verificarsi di conflitti. Il conflitto può essere definito come "... quando due o più parti hanno differenze di credenze, valori, posizioni o interessi, se la divergenza è reale o percepita" (Barsky, 2007, p. 2). Usando questa definizione di conflitto è facile vedere come il conflitto sia un evento comune nell'ambiente scolastico ogni giorno.

Il conflitto scolastico è definito come il disaccordo tra individui o gruppi riguardo idee, interessi, principi e valori all'interno della comunità scolastica, percependo le parti i loro interessi come esclusi, anche se potrebbero non esserlo (Pérez-Serrano e Pérez-de-Guzmán, 2011). Come affermato da Silva e Dota (2013) "Gli episodi di conflitto fanno parte della vita quotidiana di qualsiasi scuola, il che rende necessario che gli insegnanti lavorino con il conflitto piuttosto che contro di esso" (p. 69). In assenza delle competenze necessarie, gli insegnanti che non sono in grado di risolvere e gestire le situazioni di conflitto si trovano di fronte a uno dei più importanti problemi di perdita di tempo che devono essere applicati nell'educazione e istruzione degli studenti (Argon, 2014).

I conflitti scolastici più frequenti si verificano tra studenti-studenti e studenti-insegnanti (Hojbotā et al., 2014). In questo modo, Shahmohammadi (2014) ha indicato gli atteggiamenti conflittuali degli studenti che includono una vasta gamma di comportamenti inaccettabili come la mancanza di partecipazione in classe, provocando e disturbando i compagni e situazioni di violenza (ad esempio, verbale: offendere i compagni; e fisica: distruggere le strutture e le attrezzature della scuola, così come i materiali dei compagni).

Per i conflitti nella relazione insegnante-studente, Göksoy e Argon (2016) hanno indicato le seguenti cause:

- fallimento nella comunicazione (per esempio, indifferenza, mancanza di rispetto, giudizio personale, persistenza, incomprensione);
- origine personale (per esempio, lamentele inutili, aspettative/ambizioni elevate, pregiudizi e differenze culturali-economiche);

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

- cause politico/ideologiche (per esempio, disprezzo per le idee diverse, intolleranza e insistenza sui giudizi personali);
- cause organizzative (ad esempio, il mancato rispetto delle regole, la negligenza del dovere, l'impatto negativo dell'ambiente sociale, il curriculum, la mancata educazione e le pratiche sleali nella distribuzione dei compiti).

I risultati del conflitto influenzano gli individui, e il modo in cui la gestione del conflitto interpersonale ha luogo, determina se i risultati sono positivi o negativi (Park e Antonioni, 2007). Pertanto, Morris-Rothschild e Brassard (2006) hanno indicato che le strategie costruttive per la gestione dei conflitti sono importanti per mantenere un ambiente di classe positivo.

Il conflitto è spesso necessario per sollevare e affrontare i problemi, energizza il lavoro per essere sulle questioni più appropriate, aiuta le persone a "essere reali", le motiva a partecipare, aiuta le persone a imparare come riconoscere e beneficiare delle loro differenze. Il conflitto è un problema quando ostacola la produttività, abbassa il morale, provoca più e più conflitti e quando causa comportamenti inappropriati (Ghaffar, 2010). Meglio gli educatori e gli studenti comprendono la natura del conflitto, meglio sono in grado di gestire i conflitti in modo costruttivo.

Il modello di escalation di Glasl

Il modello di escalation del conflitto più conosciuto e riconosciuto in letteratura è stato creato da Friedrich Glasl, (Jordan, 2000). Il modello di escalation di Glasl è uno strumento diagnostico molto utile per il facilitatore del conflitto, ma anche prezioso come mezzo per sensibilizzare le persone ai meccanismi di escalation del conflitto. Tale sensibilizzazione può portare ad una maggiore consapevolezza dei passi che si dovrebbero evitare se si vuole evitare che un conflitto sfugga al controllo. Piuttosto che cercare le cause negli individui, il modello sottolinea come ci sia una logica interna alle relazioni conflittuali, che deriva dal fallimento di modi "benevoli" di gestire interessi e punti di vista contraddittori. Sono necessari sforzi consapevoli per resistere ai meccanismi di escalation, che sono visti come se avessero uno slancio proprio.

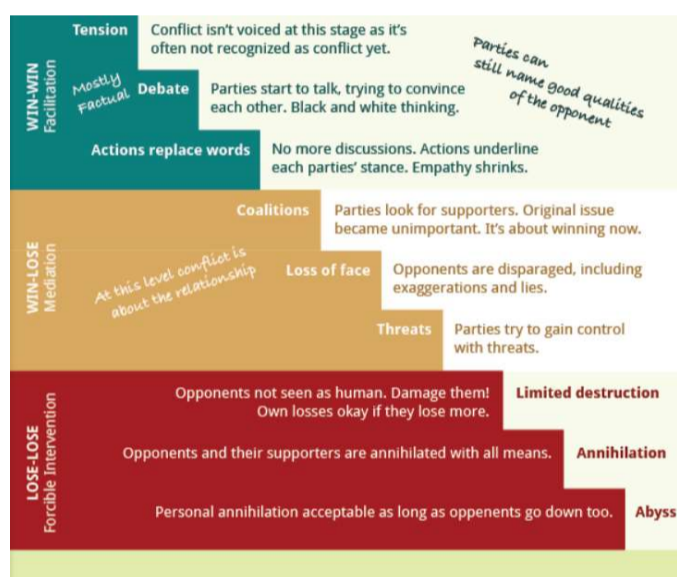


Figura 6- Fasi di escalation del conflitto secondo Glasl (Fonte: <https://wall-skills.com/2017/glasls-stages-of-conflict-escalation/>)

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

Glasl delinea un'escalation in nove stadi decrescenti, in cui i primi tre stadi possono ancora essere descritti come "situazioni vantaggiose per tutti (win-win)". Le fasi da quattro a sei possono essere intitolate "vincitori e vinti(win-lose)", cioè solo una parte di persone nel conflitto può ancora vincere e infine le fasi da sette a nove, qui abbiamo una "situazione perdente (lose-lose)". In questa fase, ci sono solo perdenti e alla fine rimane solo importante distruggere l'avversario, anche al prezzo di perdere tutto se stessi. **Quando si usa la mediazione**, i livelli di escalation di Glasl aiutano a valutare in quale fase del conflitto si trovano attualmente le parti. Questo aiuta a decidere quale metodo di gestione del conflitto deve essere utilizzato, o se questo conflitto può ancora essere risolto con la mediazione.

- **fasi approccio "vincente per tutti" 1 - 3**

Fase 1 - Irrigidimento: I conflitti iniziano con la tensione, per esempio lo scontro occasionale di opinioni. Questo è un luogo comune e non viene percepito come l'inizio di un conflitto. Quando un conflitto si sviluppa da questo, le opinioni diventano più fondamentali. La comunicazione tra le parti è ancora basata sulla reciprocità: lo status di base delle persone coinvolte come esseri umani responsabili è riconosciuto, e si cerca di essere equi nelle interazioni.

Fase 2 - Dibattito e polemica: Da questo punto in poi, le parti in conflitto pensano a strategie per convincere l'altro dei loro argomenti. Le differenze di opinione portano ad una disputa. Si cerca di mettere l'altra parte sotto pressione. Si sviluppa il pensiero in bianco e nero.

Fase 3 - Azioni invece di parole

Le parti in conflitto aumentano la pressione sull'altra parte per ottenere la propria strada o per far valere la propria opinione. Le conversazioni vengono interrotte. Non c'è più comunicazione verbale e il conflitto si intensifica più velocemente. Si perde la compassione per l'"altro".

- **fasi approccio "vincitori e vinti" 4 - 6**

Fase 4 - Coalizioni: Il conflitto si indurisce come risultato della ricerca di simpatizzanti per la propria causa. Poiché si crede di essere nel giusto, si può denunciare l'avversario. Non si tratta più della questione, ma di vincere il conflitto in modo che l'avversario perda.

Fase 5 - Perdita della faccia: L'avversario deve essere annientato nella sua identità per mezzo di ogni tipo di accuse o simili. Qui la perdita di fiducia è completa. Perdita di fiducia in questo senso significa perdita di credibilità morale.

Fase 6 - Strategie di minaccia: Le parti in conflitto tentano di controllare completamente la situazione usando le minacce. Lo scopo è quello di dimostrare il proprio potere. Si minaccia, per esempio, con una richiesta (faremo quello che dico io) che viene fatta rispettare da una sanzione ("altrimenti sarete sospesi") e sottolineata dal potenziale della sanzione (dando esempi di persone che sono state sospese prima). Le proporzioni decidono la credibilità della minaccia.

- **fasi approccio "perdente" 7 - 9**

Fase 7 - Distruzione limitata: Si cerca di danneggiare gravemente l'avversario con tutti i trucchi a disposizione. L'avversario non è più considerato umano. D'ora in poi, una perdita personale limitata è vista come un guadagno se il danno all'avversario è maggiore.

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

Fase 8 - Frammentazione: L'avversario deve essere distrutto con azioni di annientamento.

Fase 9 – Distruzione reciproca (Insieme nell'abisso): Da questo punto si accetta l'annientamento personale per sconfiggere l'avversario. In questo stato, i mezzi di mediazione non sono più sufficienti, solo un'autorità sovraordinata può ancora prendere una decisione.

L'escalation è anche più probabile quando le parti condividono una storia di antagonismo, vedono il conflitto come una sconfitta, e quando si pensa che il conflitto minacci valori centrali o risorse critiche (Coleman, Vallacher e altri, 2005). Tipicamente, quando un partecipante intensifica le tattiche, viene ricambiato dagli altri con il risultato di spirali viziose di escalation e un'intensificazione generale del conflitto. Questo tipicamente si traduce in un ampliamento della portata del conflitto (un aumento del numero e della dimensione delle questioni), l'uso di tattiche sempre più pesanti, e il coinvolgimento di più partecipanti (Coleman, Vallacher e altri, 2005). Quando il conflitto si intensifica, e l'intensità del conflitto supera certe soglie, si verificano importanti cambiamenti psicologici, sociali e comunitari. Con l'intensificazione del conflitto, si assiste a uno spostamento delle motivazioni dal fare bene o dal risolvere i problemi al ridurre le perdite o, infine, al danneggiare l'altro il più possibile (Pruitt & Kim, 2004).

Con l'intensificarsi dei conflitti, la qualità della comunicazione tra i contendenti si trasforma da discussioni e negoziazioni dirette a ostilità in cui la comunicazione è inesistente se non attraverso attacchi diretti. Inoltre, gruppi di individui politicamente inattivi e poco uniti si sviluppano in gruppi di conflitto ben organizzati che diventano capaci di sfidare la minaccia percepita. Come risultato, si sviluppano forti norme che sostengono un approccio conflittuale al conflitto (Raven & Rubin, 1983; citato da Coleman, Vallacher & altri, 2005).

Capacità e stili di gestione dei conflitti

Jhonson & Jhonson (1996) affermano che i conflitti sono risolti in modo costruttivo quando portano ad un risultato di cui tutti i litiganti sono soddisfatti, migliorano la relazione tra i litiganti e la capacità dei litiganti di risolvere futuri conflitti in modo costruttivo. Conflict Resolution Education (CRE) e Ohio Department of Education (ODE) definiscono la risoluzione dei conflitti come una filosofia e un insieme di abilità che aiutano gli individui e i gruppi a comprendere meglio e ad affrontare i conflitti che sorgono in tutti gli aspetti della loro vita.

Thomas e Kilmann hanno identificato **cinque stili di gestione del conflitto:**

- ✓ Accomodazione - quando si collabora ad un alto livello. Può essere a proprie spese e lavorare contro i propri scopi, obiettivi e risultati desiderati. Questo approccio è efficace quando l'altra parte è l'esperto o ha una soluzione migliore. Può anche essere efficace per preservare le relazioni future con l'altra parte;
- ✓ Elusione - quando si evita semplicemente il problema. Non state aiutando l'altra parte a raggiungere i suoi obiettivi, e non state perseguendo assertivamente i vostri. Questo funziona quando il problema è banale o quando non avete alcuna possibilità di vincere. Può anche essere efficace quando il problema sarebbe molto costoso o quando l'atmosfera è emotivamente carica, e avete bisogno di

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

creare un po' di spazio. A volte i problemi si risolvono da soli, ma "la speranza non è una strategia". In generale, evitare non è una buona strategia a lungo termine.

- ✓ Collaborazione - quando ci si associa o si fa coppia con l'altra parte per raggiungere entrambi i vostri obiettivi. È il modo in cui ci si libera dal paradigma vincitori e vinti e si cerca la situazione vantaggiosa per tutti. Questo può essere efficace per scenari complessi in cui è necessario trovare una nuova soluzione. Questo può anche significare riformulare la sfida per creare uno spazio più grande e una stanza per le idee di tutti. L'aspetto negativo è che richiede un alto grado di fiducia e il raggiungimento di un consenso può richiedere molto tempo e sforzo per far salire tutti a bordo e sintetizzare tutte le idee;
- ✓ Competizione - l'approccio vincitori e vinti. Si agisce in modo molto assertivo per raggiungere i propri obiettivi, senza cercare di cooperare con l'altra parte, e può essere a spese dell'altra parte. Questo approccio può essere appropriato per le emergenze, quando il tempo è fondamentale o quando avete bisogno di un'azione rapida e decisiva, e le persone sono consapevoli dell'approccio e lo sostengono;
- ✓ Compromesso - lo scenario perdente, in cui nessuna delle due parti ottiene veramente ciò che vuole. Questo richiede un livello moderato di assertività e cooperazione. Può essere appropriato per scenari in cui si ha bisogno di una soluzione temporanea o in cui entrambe le parti hanno obiettivi ugualmente importanti. La trappola è cadere nel compromesso come una facile via d'uscita quando la collaborazione produrrebbe una soluzione migliore. Conoscendo i propri schemi predefiniti, si migliora la propria autoconsapevolezza. Una volta che si è consapevoli dei propri schemi, si può prestare attenzione al fatto che stiano funzionando per voi, e si possono esplorare alternative. Usando un approccio basato sullo scenario, si possono scegliere stili di gestione del conflitto più efficaci e testare la loro efficacia (Thomas & Kilmann, 1974).

Strategie di gestione dei conflitti nell'affrontare i comportamenti dirompenti degli studenti in classe

Secondo Fisher, Frey e Smith (2015), le scuole che sono veramente focalizzate sulla risoluzione dei conflitti insegnano proattivamente agli studenti le competenze necessarie per lavorare in modo collaborativo e risolvere i problemi collettivamente. Non aspettano che i conflitti sorgano per iniziare il lavoro di pacificazione.

A partire dalla prima settimana di scuola, si insegna agli studenti il modo in cui le loro azioni hanno un impatto sulla comunità; i modi per esprimere le emozioni in modo sano; e come usare le capacità di risoluzione dei problemi per trovare delle soluzioni.

Ecco alcuni semplici modi per concentrarsi sulla costruzione della pace (Fisher, Frey & Smith, 2015):

- Insegnare direttamente agli studenti le abilità di cui hanno bisogno per lavorare in coppia o in gruppo, compresa l'importanza di comunicare i bisogni, stabilire obiettivi e cosa fare se qualcosa va storto
- Incoraggiare gli studenti a interpretare situazioni che richiedono empatia, comunicazione e risoluzione dei problemi
- Aiutate gli studenti a vedere come le loro azioni influiscono sugli altri, sia positivamente che negativamente, includendo queste osservazioni nella conversazione quotidiana. Frasi come "Mi sento confuso quando tu..."; "Mi sento felice quando noi..." o "lavoriamo meglio insieme quando...", aiutano gli studenti a fare questa connessione.

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

- Insegnare agli studenti il vostro procedimento per risolvere i conflitti in classe *prima che i problemi sorgano*. In questo modo, gli studenti sono preparati ad assumere un ruolo attivo nella risoluzione dei loro problemi.
- Ricordare che i conflitti spesso nascono da una combinazione di paura, ansia o frustrazione. Aiutate gli studenti ad imparare a riconoscere i fattori emotivi scatenanti e a gestirli in modo sano, ad esempio con attività mentali, movimento o riflessione.

Avere un piano per risolvere i problemi insieme:

- ✓ Dare agli studenti la possibilità di calmarsi e riflettere sui loro sentimenti. Anche se i litigi si verificano nel bel mezzo della lezione, quando non si può discutere la situazione con gli studenti, è *possibile* fornire agli studenti uno spazio tranquillo per calmarsi e concentrarsi su alcune domande di riflessione per preparare una discussione successiva.
- ✓ Al momento opportuno, riunite gli studenti e, con il vostro aiuto, chiedete loro di condividere i loro sentimenti sulla situazione. Questo è spesso il passo più difficile, specialmente per gli studenti che non sono abituati a risolvere i conflitti in questo modo. Gli studenti dovrebbero condividere i loro punti di vista sulla situazione, usando le affermazioni I per discutere i loro sentimenti e le loro azioni.
- ✓ Una volta che gli studenti hanno condiviso le loro prospettive, scegliete una soluzione. A seconda della maturità e del livello di comfort dei vostri studenti, potete fornire loro delle opzioni, oppure potete lavorare insieme per scegliere tra le soluzioni da loro proposte. Entrambi gli studenti dovrebbero sentirsi a proprio agio con la soluzione, anche se è richiesto qualche compromesso.

Ci sono cinque strategie chiave per la risoluzione dei conflitti:

- Negoziati di problem-solving: Quando sia l'obiettivo che la relazione sono molto importanti per gli studenti, vengono avviate delle negoziazioni per risolvere il conflitto. Si cercano soluzioni che assicurino che entrambi gli studenti raggiungano pienamente i loro obiettivi e che qualsiasi tensione o sentimento negativo tra i due venga dissipato.
- Appianare: quando l'obiettivo è di poca importanza, ma la relazione è di grande importanza, una persona rinuncia ai suoi obiettivi in modo che l'altra persona possa raggiungere i suoi. Questo viene fatto per mantenere una relazione della massima qualità possibile. Se l'insegnante rileva che gli obiettivi o gli interessi di uno studente nel conflitto sono molto più forti degli altri, l'insegnante può facilitare un appianamento del conflitto. L'appianamento dovrebbe essere fatto con buon umore.
- Negoziati forzati o "vincitori e vinti": Quando l'obiettivo è molto importante, ma la relazione non lo è, gli studenti cercheranno di raggiungere i propri obiettivi a spese di quelli dell'altra persona. Lo fanno forzando o convincendo l'altra persona a cedere. Sono in competizione per una vittoria.
- Compromesso: Quando sia l'obiettivo che la relazione sono moderatamente importanti, e sembra che nessuna delle due persone possa avere la sua strada, gli studenti dovranno rinunciare a parte dei loro obiettivi, e possibilmente sacrificare parte della relazione, per raggiungere un accordo. Il compromesso può comportare un incontro nel mezzo o il lancio di una moneta. Il compromesso è spesso usato quando gli studenti desiderano impegnarsi in negoziati per la risoluzione dei problemi ma non hanno il tempo per farlo.
- Ritiro: Quando l'obiettivo non è importante per lo studente e nemmeno la relazione, uno studente può desiderare di rinunciare completamente al suo obiettivo ed evitare il problema con la persona.

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

A volte è un bene per entrambi gli studenti ritirarsi dal conflitto finché non si sono calmati e hanno il controllo dei loro sentimenti.

Durante una negoziazione di un conflitto, è anche importante sottolineare l'importanza di:

- **Empatia:** il pilastro della buona comunicazione e della connessione tra insegnante e studente, che permette di capire i sentimenti e le motivazioni dell'altro;
- **Assertività:** essere in grado di esporre il proprio punto di vista, emozioni o opinioni senza provocare un atteggiamento difensivo, attraverso una frase auto-affermativa che dice agli studenti cosa pensare senza incolparti, non ponendoti come avversario. Essere assertivi richiede la comprensione dei limiti per fare un altro. L'insegnante quando negozia un conflitto deve stabilire la sua posizione e costruire la fiducia in sé stesso limitando così le situazioni di abuso senza attaccare gli studenti;
- **L'ascolto attivo:** uno strumento utile per ottenere più informazioni, corroborando i dati in modo che lo studente sappia che è stato ascoltato. Quando ascoltiamo attivamente, stiamo chiedendo, parafrasando, chiedendo chiarimenti, definendo e contestualizzando. Alcuni modi di apparire possono essere l'eco, la ripetizione di ciò che l'altro ha detto, la riformulazione, l'espressione a parole di ciò che è stato compreso, la risoluzione di punti o domande, il riassumere e ordinare le informazioni o la riflessione del sentimento, un'espressione di ciò che percepiamo dell'altro; e
- **Feedback:** l'insegnante deve sostenere e incoraggiare i comportamenti positivi, correggendo quelli inappropriati. Per mettere in pratica il feedback, è necessario far sapere allo studente ciò che l'insegnante sente e ciò che pensa.

In questo modo, pensare alla costruzione congiunta di soluzioni al conflitto, attraverso l'uso corretto dell'empatia, dell'assertività, dell'ascolto attivo e del feedback può far sì che le persone coinvolte nel conflitto valutino le loro azioni e ripensino i loro atteggiamenti, scoprendo modi per risolvere i problemi, cercando di mantenere rispetto ed equilibrio. Saper ascoltare, valutare, ripensare con tutte le persone coinvolte nel conflitto, creando l'abitudine al dialogo. Perché quando le persone coinvolte nel conflitto partecipano alla costruzione di possibili azioni per le soluzioni, le relazioni possono essere ripristinate, e il conflitto risolto in modo costruttivo. Pertanto, i conflitti in classe, se gestiti in modo costruttivo, contribuiscono al mantenimento dei legami interpersonali e promuovono le competenze socio-emotive dei coinvolti, in quanto rende possibile sviluppare le capacità di saper vedere la realtà dal punto di vista dell'altro, saper cooperare, e anche imparare che il conflitto è un'opportunità di crescita e maturazione.

2.4 Competenze di apprendimento socio-emotivo in classe

Il concetto di Apprendimento Socio-Emotivo (SEL) è emerso negli anni '90 da Elias et al. che lo hanno definito come: "la capacità di comprendere, gestire ed esprimere gli aspetti sociali ed emotivi della propria vita in modi che permettono di gestirla con successo. Compiti come imparare, formare relazioni, risolvere problemi quotidiani e adattarsi alle complesse richieste di crescita e sviluppo." (Elias et al., 1997, p. 2). Secondo Durlak, Domitrovich, Weissberg, e Gullotta (2015) l'Apprendimento Socio-Emotivo (SEL) comporta il miglioramento delle competenze sociali ed emotive attraverso un'istruzione esplicita e approcci di apprendimento centrati sullo studente, aiutandoli nel processo di apprendimento e nello sviluppo di capacità analitiche, di comunicazione e di collaborazione". Le abilità sociali ed emotive consistono nella capacità di esprimere

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

emozioni come la felicità, la tristezza, il nervosismo e la rabbia; aiutare i bambini a determinare come agire quando provano queste emozioni. I bambini possono imparare i loro sentimenti e le loro identità praticando le competenze sociali ed emotive con i loro coetanei e gli insegnanti. La competenza sociale ed emotiva è un tipo di comportamento ragionevole per socializzare con gli altri e fornire un'interazione positiva (Alzahrani et.al, 2019).

Nel 1994, il Collaborative Consortium for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) è stato fondato per stabilire un apprendimento socio-emotivo di alta qualità basato su prove empiriche, e per promuovere l'inclusione di SEL come parte integrante dell'educazione scolastica dalla scuola materna alla secondaria. SEL è diventato un riferimento chiave per la ricerca e l'intervento. Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL) (2016) postula che le competenze socio-emotive sono:

- Cognitive
- Affettive
- Comportamentali

Le scuole di oggi sono sempre più multiculturali e multilingue con studenti provenienti da diversi contesti sociali ed economici. SEL fornisce una base per un apprendimento sicuro e positivo, e migliora la capacità degli studenti di avere successo nella scuola, nella carriera e nella vita.

Cinque domini principali di SEL (CASEL, 2013):

- ✓ Consapevolezza di sé: implica la comprensione delle proprie emozioni, degli obiettivi personali e dei valori. Questo include valutare accuratamente i propri punti di forza e i propri limiti, avere una mentalità positiva e possedere un senso di autoefficacia e ottimismo ben radicato. Alti livelli di autoconsapevolezza richiedono la capacità di riconoscere come pensieri, sentimenti e azioni siano interconnessi.
- ✓ Self-Management (autogestione): richiede abilità e atteggiamenti che facilitano la capacità di regolare le proprie emozioni e comportamenti. Questo include la capacità di ritardare la gratificazione, gestire lo stress, controllare gli impulsi e perseverare nelle sfide per raggiungere gli obiettivi personali ed educativi.
- ✓ Consapevolezza sociale: implica la capacità di comprendere, empatizzare e provare compassione per coloro che hanno diversi background o culture. Implica anche la comprensione delle norme sociali di comportamento e il riconoscimento delle risorse e dei supporti della famiglia, della scuola e della comunità.
- ✓ Abilità relazionali: aiutano gli studenti a stabilire e mantenere relazioni sane e gratificanti, e ad agire in accordo con le norme sociali. Queste abilità coinvolgono la comunicazione chiara, l'ascolto attivo, la cooperazione, la resistenza a pressioni sociali inappropriate, la negoziazione di conflitti in modo costruttivo e la ricerca di aiuto quando è necessario.
- ✓ Processo decisionale responsabile: implica l'apprendimento di come fare scelte costruttive sul comportamento personale e sulle interazioni sociali in diversi contesti. Richiede la capacità di considerare gli standard etici, i problemi di sicurezza, le norme comportamentali accurate per i comportamenti rischiosi, la salute e il benessere di sé e degli altri, e di fare una valutazione realistica delle conseguenze delle varie azioni.

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.



Figura 7- Processo SEL (Fonte: <https://casel.org/overview-sel/>)

Quattro caratteristiche devono essere presenti per garantire che SEL sia efficace nella promozione delle competenze socio-emotive, ovvero. I programmi devono essere (Weissberg et al., 2015):

- In sequenza - includono una serie di attività coordinate e connesse progettate per promuovere lo sviluppo delle abilità
- Attivi - devono aiutare gli studenti a padroneggiare nuove abilità
- Focalizzati - devono migliorare lo sviluppo delle abilità personali e sociali degli studenti
- Espliciti - mirando a specifiche abilità sociali ed emotive, promuovere lo sviluppo delle abilità socio-emotive degli studenti in classe comporta l'insegnamento delle abilità socio-emotive, dando agli studenti l'opportunità di praticare e migliorare queste abilità e di applicarle in varie situazioni quotidiane

Importanza dello sviluppo di SEL nelle scuole

Il sostegno degli adulti nello sviluppo delle competenze socio-emotive nei bambini è importante per garantire loro una vita sana e sicura, piena di una buona educazione (Alzahrani et.al, 2019). La società ha richiesto ai bambini abilità come l'essere socialmente ed emotivamente competenti, per adattarsi più facilmente alla crescita e allo sviluppo e per raggiungere una vita adulta di successo. I bambini e gli adulti con alti livelli di SEL (social emotional learning) hanno una maggiore capacità di eseguire più facilmente i compiti che gli vengono assegnati e un migliore coinvolgimento nelle loro relazioni, rispetto a quelli che operano a livelli inferiori di abilità SEL che dimostrano una minore capacità di coinvolgimento produttivo nei compiti e nelle relazioni, elementi che sono essenziali per l'apprendimento (Simões & Alarcão, 2011).

Sutherland et al. (2018) affermano che i bambini con comportamenti problematici hanno maggiori probabilità di sperimentare difficoltà di sviluppo nell'infanzia e nell'età adulta. Inoltre, hanno anticipato che i problemi comportamentali in giovane età sono fortemente legati a certi comportamenti disadattivi nell'adolescenza (come l'uso di droghe, la violenza e l'abbandono scolastico). Così, gli interventi per sviluppare le abilità socio-emotive (per esempio, le attività in classe) sono essenziali quando si tratta di cambiare il comportamento dei bambini nell'infanzia. La ricerca conclude anche che i bambini senza abilità sociali, comportamentali o emotive sono in svantaggio in classe (Alzahrani et.al, 2019).

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

La scuola materna e l'asilo sono particolarmente importanti per lo sviluppo del bambino, perché salvano i bambini con una buona base di competenze sociali, emotive e comportamentali. Fin dalla prima infanzia, gli insegnanti collaborano nel sostenere i bambini e sviluppare le loro abilità sociali, emotive e cognitive, considerando sempre le caratteristiche dei loro studenti, e utilizzando varie attività per aiutarli a diventare adolescenti sani. Quando nelle scuole sono presenti insegnanti eccellenti, c'è un contributo ad un migliore e più facile apprendimento sociale ed emotivo, comprese le attività in piccoli gruppi (Alzahrani et.al, 2019).

- Lo sviluppo della SEL nei contesti educativi è fondamentale poiché la scuola è uno dei luoghi principali in cui gli studenti imparano le abilità sociali ed emotive.
- In una prospettiva a lungo termine, una maggiore competenza sociale ed emotiva può aumentare la probabilità di conseguire il diploma di scuola superiore, la preparazione per l'istruzione post-secondaria, il successo nella carriera, le relazioni positive con la famiglia e il lavoro, una migliore salute mentale, un ridotto comportamento criminale e una cittadinanza impegnata (Greenberg, & Crowley, 2015).
- L'insegnamento e l'apprendimento nelle scuole hanno una forte componente sociale, emotiva e accademica.
- La relazione tra insegnanti e studenti è della massima importanza. I risultati di un ampio corpo di ricerca hanno indicato che la presenza di relazioni positive e di sostegno tra studenti e insegnanti promuove lo sviluppo a lungo termine di migliori risultati scolastici e la riduzione dei casi di comportamenti problematici (Williford & Wolcott, 2015).

Alcuni dei principali benefici SEL sono (Durlak et al., 2011):

- migliora i risultati
- aumenta i comportamenti prosociali (come la gentilezza, la condivisione e l'empatia)
- migliora l'atteggiamento degli studenti verso la scuola
- riduce la depressione e lo stress degli studenti
- atteggiamenti più positivi verso sé stessi, gli altri e i compiti, tra cui una maggiore autoefficacia, fiducia, persistenza, empatia, connessione e impegno verso la scuola e un senso di scopo
- comportamenti sociali e relazioni più positivi con i coetanei e gli adulti
- riduzione dei problemi di condotta e dei comportamenti a rischio
- diminuzione del disagio emotivo
- miglioramento dei punteggi dei test, dei voti e della frequenza

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

Modulo 3 - Leadership, dinamiche di classe e motivazione degli studenti

3.1 Il ruolo dell'insegnante come leader

La leadership degli insegnanti si basa su una visione della scuola in cui gli insegnanti sono incoraggiati ad esercitare la leadership e a sforzarsi per il miglioramento e il cambiamento dei loro contesti di lavoro. In questo senso, la leadership non riguarda solo i ruoli di prestazione e le responsabilità all'interno delle strutture e delle gerarchie della scuola, ma comprende i diversi modi in cui gli insegnanti fanno la differenza nei loro contesti professionali attraverso l'influenza e la mobilitazione degli altri (colleghi, studenti, genitori, ecc) e la partecipazione a iniziative innovative (Poekert, 2016).

I termini di leadership degli insegnanti si riferiscono a quell'insieme di abilità dimostrate dagli insegnanti che continuano a insegnare agli studenti, ma hanno anche un'influenza che si estende oltre le loro classi ad altri all'interno della loro scuola e altrove. Gli insegnanti leader sono impegnati ad aiutare gli altri a raggiungere il loro potenziale, con l'obiettivo generale di migliorare l'apprendimento degli studenti e gli ambienti di classe. Questa comprensione più ampia della leadership degli insegnanti attira l'attenzione sulla centralità della leadership che è costruita più dall'influenza e dall'interazione che dall'autorità e dal potere. Così, non si presume che la leadership sia automaticamente legata a posizioni specifiche nella gerarchia organizzativa delle scuole, ma si riconosce il potenziale di tutti gli insegnanti di esercitare la leadership come parte dei loro ruoli (Frost, 2012). Un modello standard per i leader degli insegnanti è presentato in sette domini (Teacher Leader Model Standards, 2011 cit in Cozenza, 2015):

- ✓ Promuovere una cultura collaborativa per sostenere lo sviluppo degli educatori e l'apprendimento degli studenti;
- ✓ Accesso e uso della ricerca per migliorare la pratica e l'apprendimento degli studenti;
- ✓ Promuovere l'apprendimento professionale per il miglioramento continuo;
- ✓ Facilitare i miglioramenti nell'istruzione e nell'apprendimento degli studenti;
- ✓ Promuovere l'uso delle valutazioni e dei dati per il miglioramento della scuola e del distretto;
- ✓ Migliorare la diffusione e la collaborazione con le famiglie e la comunità;
- ✓ Sostenere l'apprendimento degli studenti e la professione;

Leadership trasformativa

La leadership trasformativa si riferisce a particolari comportamenti/attività intraprese dai leader che migliorano le prestazioni e i risultati globali dell'organizzazione. È uno stile di leadership che trasforma gli atteggiamenti, le credenze e i comportamenti dei seguaci in un regno superiore di motivazione in cui il leader ispira i seguaci ad essere motivati a salire al di sopra e al di là degli attuali livelli di risultati e prestazioni per raggiungere livelli ancora più alti di risultati e prestazioni (Anderson, 2017).

Quali sono i comportamenti di leadership trasformativa?

L'implementazione della leadership trasformativa come parte dell'istruzione in classe potrebbe migliorare le prestazioni dei bambini promuovendo lo sviluppo delle capacità degli studenti di usare idee e informazioni,

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

il pensiero critico e le abilità di risoluzione dei problemi. La ricerca sulla leadership trasformazionale ha dimostrato di avere correlazioni positive con il miglioramento delle prestazioni degli studenti nella lettura, oltre ad avere successo nell'energizzare gli studenti, portandoli a trascendere l'interesse personale e ad abbracciare il cambiamento.

- Motivazione ispiratrice: i leader comunicano le aspettative di alte prestazioni in modo incoraggiante ed entusiasta;
- Considerazione individualizzante: comporta che i leader facciano coaching, mentoring e forniscano feedback in modo coerente con i bisogni di ogni individuo;
- Stimolazione intellettuale: Implica sfidare i seguaci ad abbracciare nuovi modi di pensare e di fare, e a rivalutare valori e credenze. Inoltre, il leader sollecita nuove idee dai seguaci e mostra tolleranza per gli errori;
- Influenza idealizzata: è una leadership che fornisce una visione e un senso della missione mentre mostra un impegno totale alla visione e alla missione;

Competenze di un dirigente scolastico di successo e strategie di leadership

- **Pratica riflessiva:** Consapevole del ruolo di leader degli insegnanti e attento alla possibile crescita come leader dentro e fuori la classe.
 - Attraverso un'istruzione riflessiva, modelli forti, una pratica di leadership condivisa (cioè la comprensione di sé e della squadra come parte del sistema);
 - Creare condizioni che incoraggino la pratica riflessiva tra studenti, compagni, amministratori e altri membri del personale;
 - Fare piani strategici che sono informati da dati, risorse e analisi riflessive per prendere decisioni informate e guidare gli altri nelle loro decisioni;
 - **Efficacia personale:** Capire come i punti di forza personali, lo stile di leadership, le passioni e i valori influenzino la filosofia e la pratica dell'insegnamento, sviluppando un ambiente di fiducia e credibilità e capitalizzando questi attributi per sostenere l'apprendimento permanente negli altri e in sé stessi;
 - Bilanciare il ruolo e i doveri con le responsabilità degli altri;
 - Accettare la possibilità di avversità, coltivare obiettivi significativi e la resilienza e l'umiltà di un modello;
 - Incoraggiare l'assunzione di rischi tra gli studenti e i colleghi creando un ambiente di sostegno che premi non solo le idee o le iniziative di successo, ma anche lo sforzo, indipendentemente dal risultato;
 - **Efficacia interpersonale:** Cercare opportunità per sostenere meglio i tuoi colleghi e costruire relazioni critiche per promuovere un'azione basata su una visione condivisa e profondamente radicata nel servire i bisogni degli studenti.
- Sostenere gli altri attraverso una comunicazione efficace usando un linguaggio di connessione con empatia, fiducia, calore e umiltà;
- Costruire relazioni critiche per incoraggiare un'azione basata su una visione condivisa a beneficio degli studenti;

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

- **Comunicazione:** Definire, differenziare e condividere una messaggistica accuratamente elaborata che possa spronare gli altri a perseguire un cambiamento positivo a tutti i livelli del sistema educativo.
- Identifica i bisogni e le sfide per la crescita degli studenti e si sente pronto e capace di affrontarli;
- Capacità di influenzare gli altri leader degli insegnanti e costruisce la loro capacità di comunicare e difendere efficacemente con le parti interessate a tutti i livelli;
 - **Continuare l'apprendimento e l'istruzione:** Creare obiettivi di sviluppo professionale significativi e cercare opportunità di apprendimento che ti aiutino a raggiungerli.
- Perseguire un'ulteriore istruzione superiore, frequentare conferenze o forum politici e partecipare alla ricerca protegge.
 - **Processi di gruppo:** Impegnarsi apertamente nel lavoro con gli altri, partecipare attivamente alle riunioni di gruppo, agli eventi e alle opportunità di apprendimento.
- Gestire le dinamiche di gruppo, guidare i gruppi attraverso le sfide, le controversie, i conflitti applicando e comprendendo la diversità e ciò che la diversità contribuisce al lavoro di gruppo.
 - **Struttura tecnologica:** Incorporare la tecnologia emergente come strumento per comunicare con un pubblico diverso, per facilitare la collaborazione attraverso l'esperienza di apprendimento sincrono e asincrono e offrire attività di apprendimento che altrimenti sarebbero inaccessibili estendendo l'esperienza degli studenti;

Leadership didattica

- **Coaching e mentoring:** Valuta l'importanza del miglioramento e dello sviluppo professionale proprio e altrui a beneficio degli studenti,
 - Aiutare gli studenti e i colleghi a osservare la propria pratica attraverso l'assistenza tra pari;
 - Impegnarsi in ruoli formali di coaching e mentoring e dare l'esempio;
 - Utilizzando misure multiple per identificare un insegnamento efficace e un apprendimento di successo degli studenti;
 - Aiutare studenti e colleghi a prendere le proprie decisioni professionali o accademiche facendo domande e incoraggiando la riflessione;
 - Mette in contatto colleghi e studenti in base ai punti di forza, ai bisogni e alle qualità personali e accademiche;
 - Identificare altri che sarebbero buoni mentori e/o leader;
- **Costruire relazioni collaborative e ambiente di apprendimento inclusivo:** fornisce a tutti gli studenti un apprendimento flessibile e percorsi efficaci per raggiungere gli obiettivi educativi creando spazio per le scelte e sono stati sperimentare un senso di appartenenza e comprendere l'importanza di una cultura collaborativa, articola la necessità di tale cultura, e lavora con i colleghi per creare un ambiente positivo.
- **Consapevolezza della comunità:** Utilizza una profonda comprensione del panorama scolastico, culturale, comunitario, politico ed educativo per connettersi in modo significativo

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

e creare buy-in con le famiglie con le famiglie, le scuole e i partner della comunità al fine di affrontare i bisogni degli studenti.

3.2 Importanza del clima scolastico e influenza sul comportamento

Il clima scolastico è stato trovato come uno dei fattori più importanti che determinano il successo o il fallimento della gestione educativa. Il clima scolastico è un costrutto complesso e multidimensionale ed è stato descritto come la personalità non scritta e l'atmosfera della scuola, comprese le sue norme, i valori e le aspettative. Un buon clima scolastico può fornire supporto o incoraggiamento al preside della scuola, agli insegnanti e agli studenti a svolgere varie attività secondo i loro rispettivi compiti e funzioni (Bar, 2016) ed è caratterizzato da relazioni interpersonali di cura e sostegno, opportunità di partecipare alle attività scolastiche e al processo decisionale, e norme, valori e obiettivi positivi condivisi. È importante che la ricerca sul clima scolastico non riguardi gli attributi amministrativi e fisici della scuola (lo stipendio degli insegnanti o le risorse fisiche della scuola), ma si concentri sull'atmosfera psicosociale della scuola e sulle interazioni tra gruppi che influenzano l'apprendimento degli studenti e il funzionamento della scuola. Inoltre, si è scoperto che il clima scolastico è un fattore predittivo dei risultati emotivi e comportamentali degli studenti (Maxwell et al., 2017).

Il clima scolastico si riferisce alle caratteristiche dell'edificio scolastico o delle impostazioni di classe ed è spesso strettamente associato alla cultura o all'identità della scuola, compresi i valori, gli atteggiamenti, le credenze e le aspettative che sono caratteristici di una particolare scuola (Carlson & Tableman, 2012) e, anche se, è un prodotto dell'interazione sociale che riguarda una situazione formata da una relazione tra il preside e gli insegnanti, gli insegnanti e gli insegnanti e il personale e le relazioni tra gli studenti che caratterizza una scuola e distingue una scuola dalle altre (Hadiyanto, 2018). Tuttavia, il **clima della classe** è un riflesso dell'opinione degli studenti sulla loro esperienza accademica e comprende la percezione degli studenti del rigore della classe, le loro interazioni con l'insegnante e i compagni, e il loro coinvolgimento nella classe. C'è anche un senso di comunità per cui il clima d'aula è un sentimento generale condiviso da tutti nella classe (Bar, 2016).

Clima scolastico e risultati degli studenti

I risultati degli studenti sono influenzati da molti fattori, vale a dire, fattori interni ed esterni come la capacità, l'interesse, lo stile di apprendimento degli studenti, gli insegnanti, le strutture disponibili, e non meno importante è il clima scolastico. Il clima sociale nelle scuole ha una grande influenza sulla soddisfazione dell'apprendimento e sulla crescita personale degli studenti. Un clima di classe favorevole che fornisce un senso di sicurezza, comfort e libertà motiverà gli studenti ad apprendere bene a scuola e a sua volta migliorerà chiaramente i loro risultati e l'apprendimento (Bar, 2016; Maxwell et al., 2017), mentre, un clima scolastico/di classe negativo riduce la partecipazione degli studenti alle attività scolastiche e l'apprendimento degli studenti. Diversi sottofattori del clima scolastico sono stati trovati per esercitare un potente impatto sui risultati accademici come l'enfasi accademica, un rapporto più forte insegnanti-studenti (per una revisione, vedere Maxwell et al., 2017)

Clima scolastico e comportamento degli studenti

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

Il clima scolastico ha un impatto diretto sull'adattamento degli studenti a scuola. Influisce sull'adattamento psicosociale degli studenti, sui risultati della salute mentale e sull'autostima. Il clima scolastico influenza anche il comportamento degli studenti e, all'interno di un clima scolastico negativo, comportamenti come il bullismo, l'aggressività, la delinquenza studentesca, l'uso di alcol e droga sono più frequenti (per la revisione, Maxwell et al.,2017). Inoltre, il clima scolastico può influenzare l'assenteismo e l'abbandono scolastico degli studenti e i comportamenti di internalizzazione ed esternalizzazione. Per esempio, gli studenti con sentimenti negativi verso la scuola e le relazioni con il personale scolastico mostrano maggiori difficoltà di frequenza così come comportamenti antisociali in classe. Gli studenti che riferiscono una mancanza di sicurezza, hanno anche un maggiore assenteismo e un maggior tempo trascorso con i coetanei delinquenti e anche gli studenti che hanno ricevuto meno sostegno a scuola mostrano assenteismo e anche depressione e sintomi fisici. Gli studenti come si sentono meno connessi al loro rapporto ambientale hanno più alti livelli di ansia e sintomi depressivi. Al contrario, una scuola dotata di clima positivo è stata collegata in diversi studi a meno problemi, meno autocritica, meno auto-certificati problemi di psichiatria e migliore benessere psicologico tra gli studenti (per la revisione, vedere Hendron & Kearney,2016).

Clima scolastico negativo, clima scolastico positivo e benefici (Kutsyruba et al., 2015; Kane et al., 2016):

Clima scolastico positivo		Clima scolastico negativo
SICUREZZA (fisico e socio-emotivo)	Gli studenti devono sentirsi sicuri, accolti e rispettati attraverso codici di condotta che assicurano e promuovono relazioni positive tra adulti e bambini. 1. Regole e norme; 2. Senso di sicurezza fisica; 3. Senso di sicurezza socio-emotiva;	Un clima scolastico negativo può essere assunto come avente le caratteristiche opposte di un clima scolastico positivo, come un rendimento scolastico inferiore, un aumento dei comportamenti a rischio, una diminuita percezione della sicurezza, scarse relazioni, mancanza di incoraggiamento, scarsa connessione con la scuola, ridotta ritenzione degli insegnanti e aumento del bullismo e della vittimizzazione.
L'IMPEGNO E L'INSEGNAMENTO DELL'APPRENDIMENTO (a 3 dimensioni interconnesse:	Fornire un apprendimento personalizzato attraverso un approccio centrato sullo studente e sostenere la sua esperienza di benessere. 1. Sostegno all'apprendimento; 2. Apprendimento sociale e civico;	
CONTEMPORANEITA'	Promuove la connessione dello studente a scuola, insegnanti e colleghi, per esempio, attraverso un apprendimento sociale ed emotivo per aiutare i bambini a capire e gestire le loro emozioni e costruire le competenze necessarie per comunicare e risolvere i conflitti. Insegnanti ed educatori identificano e soddisfano i bisogni	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Il clima delle scuole è caratterizzato da un'atmosfera autoritaria e punitiva; ✓ Livelli più bassi di connessione degli studenti;

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

	accademici, sociali ed emotivi degli studenti.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ambiente ostile, vittimizzazione e bullismo; ✓ Poca comunicazione tra le parti interessate; ✓ Resistenza al cambiamento; ✓ Bassa sfiducia e poco senso di comunità; ✓ (...)
SOSTEGNO E RELAZIONI INTERPERSONALI	<p>Promuove un'atmosfera di comunità e sostegno da parte di tutti coloro che sono collegati all'esperienza dello studente. Questo include non solo gli insegnanti ma anche la famiglia, il personale e i membri della comunità. Per esempio, creare una partnership con la comunità scolastica e migliorare il lavoro sul clima scolastico attraverso conversazioni, incontri, indagini e incorporare il feedback di tutti questi gruppi nella pratica e nel lavoro della scuola.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rispetto per la diversità; 2. Adulti di sostegno sociale; 3. Studenti di sostegno sociale; 	

Benefici di un clima scolastico positivo

In generale ha molti benefici (Kane et al., 2016):

- ✓ Influenza positiva su accademici, studenti, educatori, relazioni, sicurezza e ambiente fisico;
- ✓ Promuove lo sviluppo e l'apprendimento dei giovani in un sistema democratico;
- ✓ Le persone sono impegnate e rispettate;
- ✓ Famiglie, studenti ed educatori lavorano insieme per contribuire ad una visione condivisa della scuola;
- ✓ Porta soddisfazione a tutte le persone coinvolte;
- ✓ Gli studenti aumentano lo stato di salute mentale e diminuiscono i comportamenti internalizzanti ed esternalizzanti;
- ✓ Miglioramento dei risultati e delle prestazioni accademiche;
- ✓ È un fattore protettivo per i bambini senza tetto e provenienti da contesti di povertà;
- ✓ È un fattore protettivo contro i comportamenti a rischio e il bullismo;
- ✓ Ogni persona contribuisce al funzionamento della scuola e alla cura dell'ambiente fisico (National School Climate Council, 2007 cit in Kane et al., 2016);

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

Strategie per un ambiente di classe positivo:

Coltivare una cultura di classe, cioè un ambiente in cui gli studenti si sentono sicuri e liberi di essere coinvolti, è importante per creare un ambiente di classe confortevole e positivo. Una cultura d'aula positiva permette agli studenti di essere parte della loro esperienza di apprendimento e di assumersi delle responsabilità. Di seguito vengono presentate alcune strategie che potrebbero aiutare gli insegnanti a costruire un ambiente di apprendimento sicuro e rispettoso in classe:

- ✓ Stabilite insieme delle regole: Una classe positiva è quella in cui i bambini sono liberi di essere sé stessi, si sentono sicuri e rispettati e un quadro di riferimento che li aiuti a farlo. Chiedete ai bambini che tipo di regole ci dovrebbero essere, comprese quelle che riguardano la comunicazione;
- ✓ Promuovere la diversità e il multiculturalismo: L'educazione multiculturale è un approccio progressivo per trasformare l'educazione basata sull'uguaglianza educativa e la giustizia sociale. Per esempio, identificare gli stili di apprendimento degli studenti, incoraggiare gli studenti ad essere orgogliosi della propria cultura ed essere consapevoli dei propri pregiudizi (credenze culturali, valori, pregiudizi) e celebrare la diversità e multiculturalità aiuterà gli studenti a sentirsi inclusi nel gruppo;
- ✓ Trasformare i problemi in un momento di insegnamento: quando i problemi accadono, cercare di dare una svolta positiva e far sì che gli studenti siano interessati a fare i passi per risolverli. Questo non solo sviluppa la capacità di risolvere i problemi, ma anche la capacità di lavorare in gruppo che è di fondamentale importanza in classe;
- ✓ Cambiare il set up: quando è possibile cercare di cambiare il set up della classe, non c'è una regola su come la tua classe dovrebbe essere impostata in quanto questo varia a seconda del gruppo di età, della materia, dello spazio disponibile e del tipo di progetto su cui si lavora. Tuttavia, gli studenti non dovrebbero sentirsi segregati e dovrebbero essere in grado di lavorare con gli altri facilmente;
- ✓ Dare responsabilità individuali: Dare responsabilità agli studenti in classe fa parte della gestione quotidiana, ma aiuta anche i bambini a costruire l'autostima e il concetto di sé perché sanno che sono stati incaricati di un compito specifico. Cambiarle ogni settimana;
- ✓ Fare uso di innovazione e risorse tecnologiche: Provare nuovi metodi di insegnamento (per esempio compiti più dinamici o pratici o apprendimento basato sul gioco), inoltre l'uso di nuove tecnologie (per esempio i videogiochi) ha dimostrato di aumentare il livello di interesse, concentrazione e divertimento dei materiali didattici tra gli studenti ([The State of Technology in Education Report 2020/21 - Promethean \(prometheanworld.com\)](#)).

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

3.3 Dinamica e motivazione della classe

Le aule sono un ambiente sociale e culturale complesso con molteplici eventi che si verificano contemporaneamente e la gestione dell'aula è considerata la chiave per un insegnamento efficace. Una dinamica d'aula coinvolge l'interazione tra studenti e insegnanti in una comunità d'aula. Lo scopo dello studio di una dinamica d'aula è quello di imparare come impostare un'atmosfera positiva in classe dove gli studenti si sentono a proprio agio nell'apprendere e nel comunicare con gli altri studenti e con l'insegnante. Di seguito viene presentato un modello di dinamica d'aula con una serie di contenuti ambientali d'aula che dovrebbero sempre essere implementati coerentemente su base giornaliera.

APPROCCIO DINAMICO DI GESTIONE DELLA CLASSE (DCMA) (adattato da Davis, 2017)

<i>Flessibilità nello stile di gestione</i>	
Flessibilità e adattabilità dello stile di gestione	Adatta con successo gli stili e gli approcci di gestione in base al contesto e alla composizione di ogni singola classe e gruppo;
<i>Diversità nel contesto</i>	
Reattività culturale	Accoglie con successo le differenze di tutti gli studenti stili di comunicazione e di apprendimento basati sul loro contesto culturale, nei loro stili di apprendimento basati sul loro contesto culturale e accoglie le differenze nei gusti culturali di tutti gli studenti (Bourdieu 1984);
Rispondenza della classe socioeconomica	Accoglie con successo le differenze di tutti gli studenti stili di comunicazione e di apprendimento basati sul loro contesto socioeconomico e sui loro gusti socioeconomici;
Reazione al genere e alla sessualità	Accoglie con successo le differenze di tutti gli studenti stili di comunicazione e di apprendimento basati sulla loro sessualità e sul loro genere; Sostiene tutti gli studenti in base al loro genere e sessualità;
Risposta in termini di lingua	Accoglie con successo le differenze di tutti gli studenti stili di comunicazione e di apprendimento basati sulle loro capacità linguistiche;
Risposta basata sulle capacità	Accoglie con successo le differenze di tutti gli studenti stili di comunicazione e di apprendimento basati sulle loro capacità; Accoglie con successo le differenze di tutti gli studenti e differenzia in base alle loro capacità individuali;
<i>Pedagogia</i>	
	Il corso è strutturato per raccontare una storia coesiva che

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

progettazione di corsi, unità e lezioni	<p>passa con successo da un'unità all'altra e da una lezione all'altra</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ogni unità è strutturata per raccontare una storia coesiva ordinare e collegare con successo ogni lezione - Ogni lezione è strutturata con successo per raccontare una storia con un inizio, una parte centrale e una conclusione che sono interconnessi e hanno una stretta transizioni tra di loro - Il contenuto del corso, dell'unità e della lezione, le attività e i progetti sono personalmente rilevanti e coinvolgenti per tutti studenti - Il corso, le unità e le lezioni sono progettate per costruire con successo le abilità specifiche del grado e sfidano gli studenti a raggiungere e superare queste abilità
Realizzazione della lezione	<p>La lezione racconta con successo una storia coesa con un inizio, una parte centrale e una conclusione chiaramente definiti che sono collegati tra loro e che hanno transizioni strette tra loro;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il contenuto della lezione, le attività e i progetti sono personalmente rilevanti e coinvolgono tutti gli studenti attraverso l'apprendimento attivo e le domande efficaci; - La lezione costruisce con successo le abilità specifiche del grado e sfida gli studenti a raggiungere e superare queste abilità;
Gestire i comportamenti scorretti	<p>Il comportamento scorretto degli studenti viene affrontato attraverso strategie di de-escalation efficaci</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gli standard sono costantemente mantenuti per il cattivo comportamento degli studenti - Tutti gli studenti che si comportano male vengono affrontati individualmente e trattati con rispetto - L'insegnante cerca sempre di scoprire e affrontare i problemi di fondo che circondano il cattivo comportamento dello studente, piuttosto che punire semplicemente lo studente;
<i>Cultura della classe e comunità</i>	
Comunità premurosa	<p>L'insegnante dà la priorità e crea un atteggiamento positivo e premuroso relazioni tra l'insegnante e tutti gli studenti</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'insegnante dà la priorità e facilita un atteggiamento positivo e premuroso relazioni tra tutti gli studenti; - L'insegnante crea e facilita ambienti di apprendimento cooperativo per tutte le attività di gruppo;
Comunità sicura	<p>Tutti gli studenti si sentono sicuri di condividere e comunicare le loro idee in un ambiente aperto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tutti gli studenti si sentono rispettati reciprocamente dai loro compagni e dall'insegnante - Tutti gli studenti percepiscono la pedagogia e la gestione dell'insegnante come giusta ed equa;

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

Incoraggiare la comunità	<p>Tutti gli studenti sono incoraggiati a stabilire e raggiungere obiettivi personali e accademici a breve e lungo termine;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sono incoraggiati ad essere agenti di cambiamento; - Ricevere rinforzi positivi e feedback attivi; - L'insegnante crea una comunità di studenti attivi dove tutti gli studenti sono impegnati con il materiale della classe e motivati ad imparare; - L'ambiente fisico della classe attira tutti gli studenti ad imparare;
---------------------------------	--

Gestire i comportamenti scorretti in classe

Anche se un insegnante ha creato un ambiente di classe sicuro, premuroso e incoraggiante, e utilizza un curriculum che è culturalmente sensibile e differenziato per i diversi tipi di studenti, è probabile che si verifichino ancora disordini da parte degli studenti. Anche se gli insegnanti non possono controllare ciò che accade al di fuori della classe. Per esempio, anche se gli insegnanti attuano un piano o la lezione ideale, ci può essere uno studente che ha difficoltà a impegnarsi a causa dei fattori di stress al di fuori del contesto della classe e quindi si comporta male secondo le aspettative della classe.

Esempi di gestione comportamentale a livello scolastico:

- **Pratiche riparative basate sulla scuola:** Nel contesto scolastico, la giustizia riparativa enfatizza l'emendamento e la guarigione per la comunità più ampia, così come la riparazione e la riabilitazione del colpevole. L'obiettivo finale dei programmi di giustizia riparativa è il ripristino delle relazioni e la restituzione alla comunità (es. Mayworm et al., 2016)
- **Strategie generali utilizzate per gestire i comportamenti scorretti in classe** (Marzano et al., 2003): La maggior parte di queste strategie, e molte altre, si concentrano sulla creazione da parte degli insegnanti di un ambiente sicuro e disinnescare delle situazioni piuttosto che sul peggioramento del comportamento scorretto.
 - ✓ Stabilire regole e procedure;
 - ✓ Attuare interventi disciplinari;
 - ✓ Costruire relazioni insegnante-studente;
 - ✓ Interpretare lo stato mentale degli studenti;
 - ✓ Dare agli studenti la possibilità di assumersi la responsabilità della propria gestione.

Promuovere una cultura del rispetto e dell'efficacia in classe

Da "5 strategie che funzionano" nella creazione di un clima di rispetto e di efficacia in classe disponibile su: [Creare un clima di rispetto - Leadership educativa \(ascd.org\)](https://www.ascd.org/leadership/creating-a-respectful-and-effective-classroom/).

- **Creare l'opportunità di prendere decisioni in gruppo.** Il dialogo aperto impegna gli studenti in un processo democratico in cui il compromesso piuttosto che la competizione è fondamentale per prendere decisioni;
- **Sfruttare lo spazio.** Quando il processo decisionale di gruppo o l'interazione degli studenti è la chiave per uno sforzo, riorganizza la stanza. Cambia il verso della stanza, sposta tutti i banchi di lato, o fai

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

sedere gli studenti sul pavimento in un cerchio e fai unire loro le braccia. Lascia che gli studenti abbiano voce in capitolo; dai loro la possibilità di imparare dalle loro decisioni.

- **Usare progetti di gruppo multidimensionali e variare la composizione dei gruppi.** Un buon progetto di gruppo dovrebbe evidenziare diversi stili di apprendimento e abilità. I componenti grafici, testuali, di presentazione, creativi e di altro tipo dovrebbero avere la stessa importanza; il completamento di successo del progetto richiederà l'interdipendenza tra i membri del gruppo.
- **Variare i protocolli per la condivisione in classe.** La condivisione degli studenti in classe di solito avviene attraverso il parlare o lo scrivere; spesso il più veloce o il più forte vince la scena. Invece, usa il tempo di riflessione e di scrittura per aiutare gli studenti ad organizzare i loro pensieri, fai in modo che gli studenti condividano attraverso l'arte visiva senza usare il linguaggio, o fai in modo che gli studenti condividano a coppie o in piccoli gruppi. Concentrati sui modi in cui lo scrittore, il pensatore, l'oratore e l'artista visivo possono condividere le loro idee.
- **Creare un conflitto intorno ai problemi.** Quando si discutono i problemi in classe, fornire un'esperienza più realistica di ciò che è un problema complesso. Prendere diverse parti di un problema - non per competere e vincere, ma per arrivare a una decisione collettiva - crea un'esperienza democratica che dimostra la confusione e la complessità del processo.

3.4 Motivazione - La teoria dell'autodeterminazione

Un obiettivo importante dell'istruzione è quello di coltivare un interesse intrinseco che esiste all'interno dell'apprendimento. Tuttavia, molti insegnanti lottano quotidianamente per stimolare e motivare gli studenti che mancano di entusiasmo, sono passivi, si rifiutano di collaborare, o addirittura mostrano comportamenti aggressivi o di disturbo. Le prove mostrano che la motivazione intrinseca degli studenti diminuisce con l'aumentare dell'età, e durante l'adolescenza molti studenti hanno perso interesse ed entusiasmo per la scuola. Quindi, capire la motivazione degli studenti è una chiave per promuovere l'apprendimento e l'adattamento a scuola. In questo contesto, la teoria SDQ fornisce un quadro teorico per stimolare la riflessione critica sulla politica e la pratica educativa contemporanea, fornendo linee guida basate sull'evidenza agli insegnanti su come creare un clima di classe motivante (Deci & Ryan, 2012; Ryan & Deci, 2020).

La teoria dell'autodeterminazione (SDT) in pratica

La teoria dell'autodeterminazione (SDT) è una teoria di derivazione empirica della motivazione umana e della personalità nel contesto sociale che differenzia la motivazione in termini di essere autonoma e controllata (Deci & Ryan, 2012) e che fornisce la comprensione dei fattori che facilitano o minano la motivazione intrinseca, la motivazione estrinseca autonoma e il benessere psicologico, tutte questioni di rilevanza diretta per le impostazioni educative (Ryan & Deci, 2020).

Secondo questa teoria, gli studenti hanno una tendenza naturale ad esplorare il loro ambiente, a crescere, imparare e svilupparsi. Tuttavia, queste tendenze umane proattive non sono viste come automatiche - richiedono condizioni di supporto per essere robuste. La SDT sostiene in particolare che per un sano sviluppo degli individui e per un coinvolgimento attivo e positivo nell'apprendimento sono necessari supporti per i bisogni psicologici di base (Ryan, Di Domenico, & Deci, 2019).

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

I **tre bisogni psicologici**, cioè quelli di autonomia, competenza e relazione:

- L'**autonomia** si riferisce a un senso di iniziativa e proprietà delle proprie azioni e a un senso di libertà psicologica sostenuta da esperienze di interesse e valore quando ci si impegna in un'attività di apprendimento.
- La **competenza** si riferisce alla sensazione di efficacia e di padronanza degli studenti e al loro bisogno di sperimentare la fiducia nel raggiungimento dei risultati desiderati all'interno di ambienti ben strutturati che offrono sfide ottimali, feedback positivi e opportunità di crescita.
- **Le relazioni** riguardano un senso di appartenenza e di connessione attraverso l'esperienza di relazioni positive e reciprocamente soddisfacenti. Sono facilitate dalla trasmissione di rispetto, fiducia e cura.

Molti fattori possono contribuire alla soddisfazione di questi tre bisogni, ma tra i più importanti c'è lo stile degli insegnanti nell'impegnarsi con gli studenti. Inoltre, questi bisogni sono innati e la loro soddisfazione è fondamentale per favorire la motivazione intrinseca e le forme interiorizzate di motivazione estrinseca che seguono spiegate.

Distinzione tra motivazione intrinseca ed estrinseca nella SDT

- **Motivazione intrinseca:** si riferisce all'espressione delle tendenze interne attive nella natura umana, tecnicamente la motivazione intrinseca riguarda le attività fatte "per il proprio bene", o per il proprio interesse e divertimento (Deci & Ryan, 2000). Il gioco, l'esplorazione e le attività generate dalla curiosità esemplificano i comportamenti intrinsecamente motivati, poiché non dipendono da incentivi o pressioni esterne, ma piuttosto forniscono soddisfazioni e gioie proprie. Questo tipo di motivazione è probabilmente responsabile della preponderanza dell'apprendimento umano nell'arco della vita, al contrario dell'apprendimento e dell'istruzione imposti dall'esterno (Deci & Ryan, 2017).

I benefici della promozione della motivazione intrinseca nell'educazione formale sono i risultati scolastici, un rendimento più alto e l'impegno degli studenti. Le prove dimostrano che il declino della motivazione intrinseca è associato alla diminuzione della soddisfazione dei bisogni psicologici.

- **Motivazione estrinseca:** al contrario della motivazione interna, la motivazione estrinseca è un'eterogeneità che riguarda i comportamenti fatti per ragioni diverse dalla loro soddisfazione intrinseca. Di conseguenza, per la SDT la motivazione estrinseca è suddivisa in 4 categorie principali, vale a dire, **regolazione esterna** (cioè comportamenti guidati da reparti e punizioni imposti dall'esterno ed è una forma di motivazione tipicamente sperimentata come controllata e non autonoma); **Introiezione** (i.e riguarda la motivazione estrinseca che è stata parzialmente interiorizzata e il comportamento è regolato da ricompense interne di autostima per il successo e l'evitamento di ansia, vergogna, senso di colpa per il fallimento); **Regolazione dell'identificazione** (cioè nella regolazione identificata, la persona si identifica consapevolmente con, o approva personalmente, il valore di un'attività, e quindi sperimenta un grado relativamente alto di volizione o volontà di agire) e infine, la motivazione estrinseca più autonoma è la **regolazione dell'integrazione** (cioè in cui la persona non solo riconosce e si identifica con il valore dell'attività, ma trova anche che sia congruente con altri interessi e valori fondamentali).

Mancanza di motivazione

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

La mancanza di motivazione, fin troppo comune in ambienti di classe, può derivare sia dalla mancanza di competenza sentita per eseguire, sia dalla mancanza di valore o di interesse. L'assenza di motivazione è stata un forte predittore negativo di impegno, apprendimento e benessere.

Gli stili di motivazione all'interno della SDT

Nel contesto della SDT vengono presentati **stili motivazioni di supporto** (generalmente comporta, feedback positivo, empatia, scelta e fornitura razionale) che facilitano la motivazione intrinseca e l'interiorizzazione. Permette agli insegnanti di affrontare la sfida di sostenere piuttosto che ostacolare questi tre bisogni psicologici di base attraverso l'adozione di uno stile motivante autonomo, strutturante e caldo piuttosto che uno stile motivante controllato, caotico o freddo.

Lo **stile di sostegno all'autonomia** consiste in uno sforzo educativo per fornire agli studenti un ambiente di classe e una relazione insegnante-studente che possa sostenere i bisogni degli studenti per promuovere l'autonomia, prima identificando e poi vitalizzando e nutrendo e sviluppando le risorse motivazionali interne. Inizia cercando di capire, riconoscere e, dove possibile, essere reattivo alle prospettive degli studenti. Consiste nel fornire opportunità agli studenti di assumere la proprietà e l'iniziativa del loro lavoro scolastico, fornendo loro scelte significative e compiti che possono impegnare i loro interessi. Quando richiedono di fare qualcosa, forniscono una motivazione significativa. Al contrario, gli insegnanti che controllano sono più orientati a fare pressione sugli studenti affinché pensino, sentano o si comportino in determinati modi senza rispondere alle prospettive degli studenti.

In evidenza:

- ✓ Fornire la scelta e il tempo per il lavoro indipendente;
- ✓ Ascoltare gli studenti e dare l'opportunità di parlare e rispondere ai commenti e alle domande;
- ✓ Concentrarsi sugli interessi o le domande degli studenti;
- ✓ Riconoscere il miglioramento e la padronanza;
- ✓ Incoraggiare lo sforzo;
- ✓ Offrire suggerimenti per progredire quando gli studenti sembrano bloccati;
- ✓ Riconoscere le prospettive degli studenti.

Stile autonomo-strutturante: è la combinazione di un alto supporto di autonomia dell'insegnante e la capacità di strutturare ha lo scopo di promuovere alti livelli di motivazione, di fornire un grande uso di apprendimento autoregolato e delle strategie e mantenere bassi i livelli di ansia.

La **struttura** si riferisce alla quantità e alla chiarezza delle informazioni e delle indicazioni chiare che gli insegnanti forniscono agli studenti sulle aspettative e sui modi di raggiungere efficacemente i risultati educativi desiderati (Skinner, E. A., & Belmont, M. J., 1993).

Lo **stile autonomo-strutturante** consiste, in primo luogo, nel fornire supporto all'autonomia, per esempio, coinvolgendo le risorse motivazionali interne degli studenti, comunicando in modi non controllanti e informativi e riconoscendo le prospettive e i sentimenti negativi degli studenti quando sorgono problemi motivazionali (per esempio, svogliatezza) e comportamentali (per esempio, linguaggio irrispettoso). E in secondo luogo, la fornitura di struttura, per esempio, avviare le attività di apprendimento offrendo aspettative e istruzioni chiare e dettagliate, offrendo una guida utile e un'impalcatura mentre gli studenti

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

cercano di trarre profitto dalla lezione, e fornendo un feedback per migliorare le percezioni di competenza e il controllo personale percepito durante un periodo di riflessione post-performance.

È altrettanto importante assistere e riconoscere che ogni situazione e ogni studente sono diversi. Gli studenti entrano in classe con diversi background, obiettivi e tratti di personalità, quindi è importante praticare quegli **stili di motivazione che adottano un atteggiamento curioso, ricettivo, flessibile, caldo e aperto**, che permette agli insegnanti di acquisire una visione più profonda delle differenze tra gli studenti, in modo da poter adattare le loro strategie motivanti alle abilità, agli interessi, ai valori e alle preferenze emergenti di questi studenti (<https://selfdeterminationtheory.org/application-education/>).

Altre strategie per aumentare l'automotivazione

Sulla base della teoria SDT e dei fattori che aumentano la motivazione intrinseca, l'autoregolazione e il benessere, di seguito vengono presentate più strategie per aumentare l'automotivazione degli studenti (Odanga et al., 2018; Xu et al., 2020).

Autodisciplina

L'autodisciplina, che è una forma di autoregolazione, consiste nella capacità di controllare i propri pensieri, discorsi e comportamenti, fare correzioni e azioni per raggiungere il risultato desiderato. L'autodisciplina, in una routine quotidiana, è vitale per migliorare i risultati dell'apprendimento e dovrebbe risultare negli studenti che hanno l'auto-motivazione per raggiungere il successo accademico. Gli studenti dovrebbero sapere che l'autodisciplina è importante per guidare le loro attività per raggiungere obiettivi intrinseci ed estrinseci in un orientamento causale.

Esempio per migliorare l'autodisciplina:

- ✓ Identificazione dei punti di forza e di debolezza degli studenti (ad esempio, aiutare gli studenti a prevedere litigi attraverso un esercizio o un progetto specifico; fare piani per limitare le distrazioni; aumentare il sistema di ricompensa, definire tempi non negoziabili per lo studio, il lavoro e il relax);

Orientamento all'obiettivo

Quando le persone usano obiettivi a lungo termine per guidare le loro attività, potrebbero essere stimolate da aspirazioni intrinseche come lo sviluppo personale e la motivazione estrinseca, per esempio gli obiettivi personali o la fama. Questo è un esempio di risultati apprezzati che le persone sperano di ottenere quando si impegnano in comportamenti specifici. A causa di questo orientamento di causalità le persone saranno autodeterminate a raggiungere ciò di cui credono di aver bisogno attraverso una definizione di obiettivi personali (obiettivi immediati di una particolare sequenza di comportamenti). Infatti, gli obiettivi sono i motori dei comportamenti.

L'orientamento agli obiettivi è, quindi, un comportamento che è eccitato dai valori, che si riferisce alla desiderabilità dell'obiettivo per l'individuo e alle aspettative, e alle credenze sulla raggiungibilità degli obiettivi.

Due tipi di orientamento degli obiettivi

L'**orientamento alla padronanza** è definito come l'aver l'obiettivo di imparare e padroneggiare il compito secondo gli standard stabiliti da sé. Lo studente si concentra sullo sviluppo di nuove abilità, sul miglioramento

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

e sull'acquisizione di ulteriori conoscenze. Gli studenti orientati alla padronanza trovano soddisfazione nel lavoro e non sono influenzati da indicatori di performance esterni come i voti. Gli studenti che hanno obiettivi di padronanza tendono a impegnarsi in attività che aumentano le loro conoscenze. Prestano più attenzione, sono più propensi ad elaborare le informazioni ad un livello più alto, e non hanno paura di chiedere aiuto (Hsieh, 2011)

Obiettivi di apprendimento e obiettivi di performance

Gli obiettivi di performance sono quelli in cui la preoccupazione principale degli studenti è dimostrare la competenza e concentrarsi sul ricevere giudizi favorevoli di abilità dagli altri. L'attenzione è sull'esecuzione del compito e sul risultato. Richiede primariamente, scelta, sforzo o persistenza.

L'obiettivo di apprendimento inquadra l'istruzione in termini di acquisizione di conoscenze o abilità. Un obiettivo di apprendimento distoglie l'attenzione dal risultato finale alla scoperta di processi di compito efficaci.

In sintesi, gli obiettivi di apprendimento aiutano le persone a progredire fino al punto in cui gli obiettivi di prestazione-risultato aumentano la propria efficacia. Il focus di un obiettivo di apprendimento è quello di aumentare la propria conoscenza (abilità); il focus di un obiettivo di performance è quello di aumentare la motivazione per implementare quella conoscenza. Perciò, sia gli obiettivi di apprendimento che quelli di rendimento sono necessari per avere successo nei risultati accademici.

In evidenza

- ✓ Gli obiettivi sono comportamenti di guida;
- ✓ La persistenza nel perseguire un obiettivo quando l'obiettivo è molto apprezzato è indicatore di automotivazione;
- ✓ Orientamento alla padronanza, fissazione di obiettivi, obiettivi di apprendimento e di prestazione come accademici positivi nella realizzazione.

Gestione del tempo

La gestione del tempo è un insieme di principi, pratiche, abilità, strumenti e sistemi utilizzati per ottenere più valore da una data quantità di tempo allo scopo di migliorare la qualità del raggiungimento degli obiettivi prefissati e sono essenziali per il successo e lo sviluppo accademico degli studenti (Odanga et al., 2018). È una strategia di autoregolazione ed è intrinsecamente legata alla motivazione intrinseca.

Strategie di gestione del tempo in classe (Akm et al., 2016)

- ✓ Preparare il piano giornaliero o il piano di classe;
- ✓ Considera la proporzione tempo-obiettivo sulla pianificazione del semestre o dei compiti;
- ✓ Prepararsi in anticipo sull'argomento;
- ✓ Scegliere le attività in base al livello di difficoltà e al tempo;
- ✓ Aiuta gli studenti a gestire il proprio tempo, per esempio fargli conoscere le loro abitudini e i tempi migliori per lavorare;
- ✓ Dare agli studenti l'opportunità di fare un piano settimanale di obiettivi e un calendario per stimare la quantità necessaria per ogni incarico o compito;
- ✓ Incoraggiare lo scaffolding (legami) tra gli studenti;

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

3.5 Importanza del coinvolgimento dei genitori

Perché i genitori devono essere coinvolti nell'educazione dei loro figli?

Secondo il Centre for Child Well-Being (2010), il coinvolgimento dei genitori nell'apprendimento dei loro figli non solo migliora il morale del bambino, l'atteggiamento e i risultati accademici in tutte le materie, ma promuove anche un comportamento migliore e l'adattamento sociale. Il coinvolgimento della famiglia nell'educazione aiuta i bambini ad avere successo a scuola, a crescere per essere proattivi e più tardi, un membro responsabile della società. I benefici del coinvolgimento dei genitori nell'educazione dei bambini si estendono attraverso uno spettro che coinvolge i bambini (per esempio, l'autodisciplina; i risultati scolastici indipendentemente dall'etnia, dallo status socioeconomico o dal livello di istruzione dei genitori; l'autostima e alti livelli di motivazione; un atteggiamento positivo e un comportamento meno dirompente...) (es. Sapungan et al., 2014), i genitori, gli educatori e la scuola. Tuttavia, l'associazione tra il coinvolgimento dei genitori e i risultati accademici non è la stessa per tutti i gruppi etnici e razziali e anche una recente revisione di questa relazione ha trovato che la relazione più coerente tra il coinvolgimento dei genitori e i risultati accademici è stata trovata per i genitori con alte aspettative (Boonk, 2019).

Perché il coinvolgimento dei genitori è importante per la gestione della classe?

La gestione della classe può essere definita come la capacità degli insegnanti di gestire in modo cooperativo il tempo, lo spazio, le risorse e i ruoli e i comportamenti degli studenti, in modo da fornire un clima che incoraggi l'apprendimento (Edwards & Watts, 2010 cit in Cheng & Cheng et al., 2018). Osakwe (2014 cit in Cheng & Chen 2018) ha sostenuto che la gestione efficace della classe inizia con il rispetto reciproco e la creazione di relazioni interpersonali, che è fondamentale per migliorare i risultati degli studenti e l'autoefficacia degli insegnanti (definita come un giudizio personale di quanto bene si possono eseguire corsi di azione richiesti per affrontare situazioni prospettiche). Le pratiche di coinvolgimento dei genitori degli insegnanti hanno un valore pratico nella gestione della classe una volta che possono rendere l'insegnamento più facile e più efficace. Per esempio, gli insegnanti hanno maggiori probabilità di soddisfare i bisogni e le capacità individuali degli studenti quando i genitori sono coinvolti, perché i genitori sono fonti di informazioni critiche sugli studenti, come i loro interessi, lo stile di apprendimento e la storia di apprendimento. Anche l'insegnamento e la gestione della classe potrebbero essere più facili quando i bambini sono motivati ad imparare. Inoltre, i genitori sono importanti per l'impegno degli studenti in classe perché, come agenti primari di socializzazione nella vita dei bambini, hanno una notevole influenza sugli atteggiamenti dei bambini verso la scuola (Walker et al., 2006; 2013). Inoltre, sia i genitori che gli insegnanti possono avviare il coinvolgimento dei genitori, ma gli insegnanti hanno la responsabilità principale di stabilire il contatto con i genitori e sostenere il coinvolgimento dei genitori e alcuni genitori evitano il contatto perché si sentono sminuiti dalle scuole e dagli insegnanti (per esempio, Aasheim et al., 2018).

Vantaggi della relazione insegnante-genitore

Ci sono molti benefici in una sana relazione tra insegnanti e genitori nella creazione di un ambiente di apprendimento di successo. Per esempio, quando esiste una buona comunicazione tra entrambi può migliorare il rendimento degli studenti, aumentare l'impegno dei genitori, soddisfare i bisogni cognitivi sociali dei bambini fornendo opportunità di insegnare e imparare e sostenere la formazione degli insegnanti. Anche se, quando gli insegnanti possono lavorare insieme ai genitori, i risultati degli studenti possono aumentare e i genitori possono diventare più legati alla scuola. Nella ricerca complessiva è stato dimostrato che la costruzione di una forte relazione tra genitori e insegnanti può migliorare i risultati degli studenti e aumentare

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

la motivazione, fornisce una migliore salute mentale e coltiva un atteggiamento migliore verso la scuola, la condotta in classe e la morale di genitori e insegnanti (Gisewhite, et al., 2019; Boonk et al., 2018; Holden, 2019).

Modulo 4 - Pratiche e politiche efficaci nel contesto scolastico

4.1 Capitale sociale basato sulla scuola

Cos'è il capitale sociale?

Il concetto di capitale sociale ha diverse definizioni nella letteratura. Cohen e Prusak (2001) si riferiscono al capitale sociale come "lo stock di connessioni attive tra le persone; la fiducia, la comprensione reciproca, i valori e i comportamenti condivisi che legano i membri delle reti umane e delle comunità e rendono possibile l'azione cooperativa" (p. 4). La World Bank Social Capital Initiative (1998) definisce il capitale sociale come: "la coerenza interna, sociale e culturale della società, le norme e i valori che governano le interazioni tra le persone e le istituzioni in cui sono inserite" (p. 3). In modo più generale, il capitale sociale può essere concettualizzato come il "collante sociale" che tiene insieme le persone e dà loro un senso di appartenenza in un mondo sempre più frammentato e incerto. Questo collante sociale ci permette (1) di **unire i pezzi** frammentati della nostra vita sociale; (2) aiuta a **collegare** le comunità a luoghi e contatti al di fuori del loro ambiente immediato e (3) supporta il **processo di collegamento** delle persone alle strutture formali di cui possono aver bisogno per avere aiuto con le opportunità. Questo ci porta alle diverse **forme di capitale sociale** (Putnam, 2000):

- ✓ **Bonding:** il capitale sociale si traduce in forti legami tra gli individui che appartengono allo stesso gruppo sociale e aiuta a sviluppare un senso di identità condivisa e di sicurezza. Il capitale sociale di legame può essere stabilito in diversi aspetti in un ambiente scolastico, alcuni dei modi possono essere congruenti con gli obiettivi e i valori della scuola mentre altri possono lavorare contro di essa (per esempio: il capitale sociale di legame che si produce nel comportamento dirompente tra gruppi di studenti);
- ✓ **Bridging:** il capitale sociale facilita la costruzione di relazioni con un insieme più ampio e diversificato di persone rispetto a quelle dell'ambiente immediato (per esempio, scuola, famiglia).
- ✓ **Linking:** il capitale sociale permette connessioni tra persone con status diversi (per esempio: il capitale sociale permette connessioni tra genitori di bambini che frequentano la stessa scuola e provengono da ambienti diversi). Può aiutare gli insegnanti a connettersi con bambini (e i loro genitori) provenienti da contesti sociali, religiosi o etnici diversi dai loro.

Capitale sociale nelle scuole

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

Queste idee sul capitale sociale sviluppate da Putnam (2002) includono la nozione **che lo sviluppo della fiducia tra gli individui e il lavoro in rete incoraggiano la solidarietà e costruiscono atteggiamenti e relazioni positive all'interno delle istituzioni e dei gruppi sociali, che sono utili alle comunità**. Le scuole sono una delle istituzioni in cui la comunità civica e gli atteggiamenti e le relazioni positive possono essere sviluppati. Perciò il capitale sociale nell'educazione è essenziale e concentrarsi sui principi fondamentali di questo concetto nelle impostazioni scolastiche può avere diversi benefici.

Per esempio, la letteratura mostra che il capitale sociale e i risultati scolastici sono collegati positivamente e che le differenze tra gli studenti nel successo scolastico possono essere attribuite ai diversi livelli di capitale sociale esistente (Dika & Singh, 2002). Il miglioramento del capitale sociale nei contesti scolastici si riferisce alla creazione di relazioni e reti tra tre parti principali: educatore-genitori-comunità. Le responsabilità dei genitori così come i legami sociali attraverso i membri della famiglia, la scuola e la comunità portano ad un miglioramento del capitale sociale. (Alunogen & Cetin, 2007).

Putnam (2000) fa anche riferimento al fatto che lo sviluppo dei bambini e dei giovani è profondamente influenzato dal capitale sociale nella scuola e che il capitale sociale all'interno delle famiglie dei bambini, dei gruppi di pari, delle scuole e della comunità interferisce positivamente con il rendimento scolastico e il comportamento degli studenti. Livelli più alti di capitale sociale sono anche associati a bassi tassi di abbandono e più alti tassi di laurea (Israel et al., 2001), maggiore iscrizione al college (Yan, 1999), più alti risultati nei test e maggiore partecipazione alle organizzazioni scolastiche e comunitarie (Sun, 1999).

Il valore collettivo delle reti sociali in ambito scolastico e i benefici che ne derivano (Putnam, 2000):

- Aiutare le persone a risolvere più facilmente i problemi individuali e collettivi
- Nei contesti educativi le persone usano le reti sociali e coinvolgono diversi soggetti che possono contribuire ad aumentare la qualità dell'istruzione (ad esempio la comunità, lo stato)
- Migliora il numero di iscritti, la responsabilità, la costruzione del consenso, il raggiungimento di gruppi remoti e svantaggiati, il rafforzamento della capacità istituzionale

Secondo Putnam (2000), i forti legami che le persone hanno con gli altri in un'organizzazione promuovono alcuni tratti di personalità come la tolleranza, l'empatia, il rispetto e la voglia di dialogare con gli altri membri di un gruppo. D'altra parte, le persone con meno legami possono essere meno tolleranti, e più propense ad essere influenzate da abitudini negative o malsane. Alcuni esempi di **indicatori legati al capitale sociale** nelle scuole e che possono derivare da alunni, genitori, insegnanti, personale scolastico e altri professionisti (Catts & Ozga, 2005) sono elencati di seguito:

- ✓ Connessioni della comunità e della famiglia con la scuola
- ✓ Atteggiamenti verso la scuola nelle comunità e nelle famiglie
- ✓ Attività sociali legate alla scuola - tra il personale, gli studenti, i genitori e con la comunità
- ✓ Reti di amicizia tra staff, studenti, genitori e comunità
- ✓ Partecipazione alla gestione della scuola da parte del personale, degli studenti, dei genitori e della comunità
- ✓ Relazioni con e tra gli insegnanti e altri membri del personale scolastico
- ✓ Relazioni degli insegnanti con altri professionisti
- ✓ Comunicazione e informazione all'interno delle scuole e con le comunità
- ✓ Reattività a questioni particolari, inclusa la diversità

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

4.2 Pratiche democratiche in classe

L'EUDEC (Comunità Europea per l'Educazione Democratica) definisce l'Educazione Democratica, sulla base della risoluzione del 2005 della 13° Conferenza Internazionale sull'Educazione Democratica, affermando che in qualsiasi istituzione educativa, gli studenti hanno il diritto di:

- ✓ fare le proprie scelte riguardanti l'apprendimento e tutte le altre aree della vita quotidiana (ad esempio determinare individualmente cosa fare, quando, dove, come e con chi), purché le loro decisioni non violino la libertà degli altri di fare lo stesso
- ✓ avere una parte uguale nel processo decisionale su come le loro organizzazioni (in questo caso le loro scuole) operano, e quali regole e sanzioni sono necessarie

In effetti, la letteratura in campo educativo sostiene l'educazione democratica, dimostrando che gli ambienti educativi che coinvolgono gli studenti come partecipanti attivi nel loro stesso apprendimento sono collegati a una maggiore frequenza e rendimento degli studenti, a una maggiore creatività e apprendimento concettuale, e a una maggiore motivazione intrinseca (Caine, 2008; Gray & Feldman, 2004). Secondo l'**EUDEC**, l'educazione democratica soddisfa i bisogni del discente, della comunità e della società, sviluppando individui riflessivi che sono risolutori di problemi collaborativi e pensatori flessibili e creativi. Afferma inoltre che l'educazione democratica può essere valida per discenti di tutte le età e in qualsiasi ambiente di apprendimento, che condividono i seguenti elementi:

- ✓ Fondamenti solidi in una cultura di valori di uguaglianza e responsabilità condivisa
- ✓ "Il rispetto genera rispetto", "La fiducia genera fiducia", "La compassione genera compassione", "La tolleranza genera tolleranza" e così via
- ✓ Processo decisionale collettivo in cui tutte le parti della comunità, indipendentemente dall'età o dallo stato sociale, hanno voce in capitolo su decisioni importanti (ad esempio: regole della scuola, programmi, progetti, assunzione di personale, questioni di bilancio)
- ✓ Scoperta auto-diretta, dove gli studenti scelgono cosa imparare, quando, come e con chi imparano (attraverso il gioco e le classi convenzionali).
- ✓ Il processo di apprendimento segue la motivazione intrinseca degli studenti e il perseguimento dei loro interessi individuali.

La nozione di aula democratica si basa sulla premessa che i principi della democrazia non sono solo un concetto di governo ma anche uno stile di vita, essendo associati ai processi decisionali comuni in qualsiasi organizzazione (Dewey, 1991). **Alcuni dei principi principali alla base della nozione di aula democratica possono essere condensati come segue:**

- ✓ Le classi democratiche permettono che le prospettive degli studenti siano ascoltate e riconosciute, il che permette agli studenti di sostenere i loro diritti e le loro libertà personali come esseri umani (Apple & Beane, 2007)

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

- ✓ L'educazione democratica promuove l'autonomia e il pensiero critico degli studenti (Veugelers, 2007).
- ✓ Gli studenti e le principali parti interessate (famiglia, altre istituzioni) sono incoraggiati a partecipare a discussioni importanti che affrontano gli interessi e le questioni della comunità (Apple & Beane, 2007, ASCD, 2018).
- ✓ Nelle scuole democratiche, il processo decisionale non è solo per le parti che sono in carica ma per tutti coloro che sono coinvolti nella scuola (Apple & Beane, 2007; Freire, 1970; Wood, 2005)

Infatti, gli elementi principali della democrazia possono essere applicati alle classi, creando una classe in cui gli studenti si sviluppano come individui democratici attivi e partecipativi attraverso esperienze che sono essenziali per l'apprendimento (Wraga, 1998; Association for Supervision and Curriculum Development, 2018):

1. Sovranità del pubblico: Gli insegnanti danno l'opportunità agli studenti di partecipare alle decisioni che li riguardano (ad esempio le regole della classe)
2. Libertà: si dà peso alle idee degli studenti e gli studenti hanno l'opportunità di portare in classe situazioni problematiche che richiedono un processo decisionale
3. Equità: ogni studente ha il diritto di partecipare alle discussioni e alle decisioni della classe e gli insegnanti si impegnano per ogni studente in modo uguale per imparare nel modo migliore.
4. Individualismo: l'ambiente della classe è aperto a tutti i tipi di valori politici e morali e impostato in modo da sostenere e sviluppare l'autocontrollo, l'autodisciplina e il comportamento positivo degli studenti. Nel processo educativo, gli interessi di tutti gli studenti sono presi in considerazione. Si promuove il pensiero critico degli studenti.
5. Responsabilità sociale: gli insegnanti aiutano gli studenti a riconoscere la propria partecipazione e come tale partecipazione abbia un impatto sul mondo in cui vivono, utilizzando attività democratiche partecipative all'interno delle classi e delle comunità. Gli studenti prendono parte al processo di prendere decisioni o risolvere problemi in classe aumentando le responsabilità sociali degli studenti. Gli studenti imparano ad agire in un ambiente di gruppo e a gestire le azioni sociali al di là della scuola e della classe.

Come può l'educazione democratica essere praticata dagli insegnanti?

L'educazione democratica può assumere numerose forme, influenzate da voi stessi come insegnanti, ma anche dai genitori e dai giovani della vostra comunità o dal particolare ambiente della vostra classe. L'Institute of Democratic Education in America (IDEA, n.d.) fornisce alcuni suggerimenti per mettere in pratica i principi dell'educazione democratica nella vostra scuola e nella vostra classe:

- **Coinvolgere creativamente gli studenti.** Anche se si lavora in un ambiente scolastico più tradizionale, si può ancora fornire agli studenti la possibilità di avere una scelta nel loro apprendimento, andando oltre il curriculum convenzionale per costruire un'esperienza più significativa e coinvolgente che abbia una connessione pratica con la vita quotidiana degli studenti.
- **Implementare le tecniche di educazione democratica** nel quotidiano. Esempi: apprendimento auto-diretto, processo decisionale condiviso, lavoro individualizzato basato su progetti e stage scelti dagli studenti nella comunità.
- Iniziare a **usare la terminologia "scuola/classe democratica"** e altre che praticano i valori dell'educazione democratica.

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

- **Promuovere forum di voce significativi per gli studenti.** Promuovere l'impegno degli studenti nei consigli studenteschi e nei comitati studenti-insegnanti-amministratori. Dare agli studenti l'opportunità di far parte della pianificazione educativa e del processo decisionale nella scuola/classe.
- **Incoraggiare i vostri studenti** a prendere l'iniziativa negli sforzi di riforma nelle loro classi, scuole e comunità.
- **Assumere un ruolo di primo piano nella tua scuola per diffondere e portare la consapevolezza della necessità di sforzi** di riforma educativa per personalizzare l'apprendimento, uscire dalle strutture convenzionali e dal curriculum verso un'etichetta di scuola democratica.
- **Incoraggiare la scuola e i vostri studenti a partecipare a** programmi no-profit e doposcuola che permettano agli studenti di esplorare i loro interessi e creare reti con la comunità esterna
- **Partecipare a** programmi di formazione per insegnanti incentrati sull'educazione democratica e progressiva

4.3 Mentoring

Un mentore è un individuo con esperienza che può aiutare a sviluppare la carriera di un mentee. La funzione relativa alla carriera stabilisce il mentore come un allenatore che fornisce consigli per migliorare le prestazioni e lo sviluppo professionale del mentee. La funzione psicosociale definisce il mentore come un modello di ruolo e un sistema di supporto per il mentee. Entrambe le funzioni forniscono lezioni esplicite e implicite relative allo sviluppo professionale e all'equilibrio generale tra lavoro e vita privata (APA, 2006).

Per definizione, un mentore è un esperto con esperienza che aiuta i colleghi meno esperti nell'ulteriore sviluppo delle loro competenze (Directions for mentoring and following the individual work of students, 2017).

In questo processo, il mentore cerca di migliorare le competenze dell'insegnante novizio, competenze che sono già sviluppate presso il mentore stesso. Il ruolo dell'insegnante - mentore è quello di aiutare l'insegnante novizio a superare con successo il primo anno della sua esperienza lavorativa come insegnante, attraverso un tempo dedicato a monitorare, dare feedback, trasferire buone pratiche e condurre conversazioni, acquisendo esperienza professionale, ma anche costruendo punti di vista e valori importanti nella professione dell'insegnante (Ristovska et. al., 2016). L'intero processo implica che ci sia una partnership tra il mentore e il mentee. Durante la loro cooperazione, il mentore e il mentee dovrebbero essere guidati dai seguenti principi:

- ✓ riservatezza
- ✓ disponibilità
- ✓ apertura
- ✓ ottimismo
- ✓ efficienza
- ✓ rispetto

Relazioni di mentoring

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

utile quando mentori e mentee non si trovano nello stesso luogo, o quando i partecipanti al programma viaggiano molto.

- ✓ **Mentoring di gruppo** - un mentore lavora con diversi mentee come gruppo. Questo è particolarmente utile se non ci sono tanti mentori quanti mentee. Questo modello ha l'ulteriore vantaggio di far sì che i mentee acquisiscano informazioni l'uno dall'altro. In questo modello, tuttavia, la relazione mentore/mentee non è così stretta come nelle relazioni di mentoring uno-a-uno.
- ✓ **Mentoring multiplo** - un mentee ha più di un mentore, incontrandosi con ciascuno separatamente. I mentori multipli possono fornire diverse prospettive e competenze al mentee. Il mentoring multiplo è essenzialmente lo stesso del concetto di "rete di mentori".
- ✓ **Mentoring tra pari** - il mentore e il mentee hanno più o meno lo stesso livello e si fanno da mentore a vicenda. Questo è spesso usato, per esempio, per l'on-boarding (dove i nuovi assunti mostrano ai nuovi assunti come funziona l'organizzazione).
- ✓ **Mentoring inverso** - una persona giovane è il mentore di una persona più anziana. (Per esempio, un giovane che introduce un anziano a internet)
- ✓ **Mentoring di squadra** - Può essere quando diversi mentori lavorano con diversi mentee che si incontrano come una squadra o quando un individuo serve come leader/mentore e quel mentore è disponibile per molti mentee allo stesso tempo e i membri della squadra (i mentee) si sostengono a vicenda attraverso il mentoring tra pari.
- ✓ **Triade** - coinvolge tre persone. Ci sono due modi tradizionali in cui una triade può essere strutturata: 1) può coinvolgere una persona relativamente anziana che fa da mentore a due mentee complementari (per esempio, due dipendenti che sono approssimativamente allo stesso livello o fase della loro carriera), o 2) può essere composta da una persona anziana, una di medio livello e una giovane. Con questo tipo di mentoring, i mentee traggono beneficio dall'aiuto diretto che ottengono con i loro obiettivi, così come indirettamente dall'osservare come gli altri lavorano su altri obiettivi. È anche utile quando ci sono meno mentori che mentee.

Mentoring a scuola

Il mentoring in ambito scolastico, e più concretamente quando si parla di mentoring tra pari tra insegnanti, è definito in TALIS "come una struttura di supporto nelle scuole dove gli insegnanti più esperti sostengono gli insegnanti meno esperti". "L'evidenza mostra che gli insegnanti che ricevono più ore di mentoring hanno maggiori guadagni sui risultati degli studenti rispetto a quelli che hanno avuto meno ore di mentoring (Rockoff, 2008). Nei risultati di TALIS (2013) si raccomanda di sostenere la partecipazione degli insegnanti in programmi di mentoring a tutti i livelli della loro carriera. Il mentoring fornisce agli insegnanti un modo per costruire relazioni con i colleghi e collaborare per migliorare la loro pratica di insegnamento. Lo stesso rapporto raccomanda che i responsabili politici dovrebbero fornire alle scuole il supporto per sviluppare programmi di mentoring.

Il mentoring tra pari si riferisce a un processo basato su una relazione paritaria o quasi, in cui i pari svolgono il ruolo di mentore reciproco. I mentori alla pari sono di solito uguali in termini di età, competenza, potere e status gerarchico, e le interazioni sono basate su relazioni reciproche e reciprocamente vantaggiose e su partenariati di apprendimento piuttosto che sulla tradizionale trasmissione di competenza ed esperienza da esperti a principianti. I pari come fonte di sostegno psicosociale sono stati sempre più riconosciuti in letteratura:

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

- Gli insegnanti che sono stati assegnati a lavorare con altri coetanei, hanno riferito che si sono forniti sostegno emotivo a vicenda condividendo i loro alti e bassi perché avevano un pari con cui potevano discutere di vari problemi e preoccupazioni. Questo sostegno ha aiutato gli insegnanti a costruire più fiducia nell'insegnamento (Goodnough, Osmond, Dibbon, Glassman & Stevens, 2009)
- Il supporto psicosociale funziona per ridurre il burnout dell'insegnante e l'intimidazione, calma le paure, ed è stato confermato in molti altri studi che guardano all'uso dei pari nella formazione degli insegnanti (Heidorn, Jenkins, Harvey, & Mosier, 2011; Kurtts & Levin, 2000)
- Lavorando con i pari, gli insegnanti hanno sperimentato uno sviluppo qualitativo nelle loro identità di insegnamento. (Dang, 2013)
- Parlare apertamente e francamente con i pari è riconosciuto come un fattore di riduzione dello stress perché i mentori alla pari si sentono sostenuti e condividono la responsabilità del carico di lavoro con gli altri (Walsh & Elmslie, 2005).

Benefici reciproci del mentoring

Ci sono potenzialmente molti benefici del mentoring in ambito scolastico sia per il mentore che per il mentee, così come i benefici per la scuola, il sistema educativo e la professione stessa, come (State of Victoria - Department of Education and Training, 2016):

- opportunità di offrire conoscenze pratiche (pedagogiche e di esperienza)
- aumento della crescita professionale, dell'auto-riflessione e della capacità di risolvere i problemi
- un aumento della fiducia, dell'autostima, del morale e del senso di identità
- opportunità di apprendere nuove competenze, strategie di insegnamento e tecniche di comunicazione, compreso il modo di avviare conversazioni consapevoli delle prove
- maggiore senso di inclusione o riduzione dei sentimenti di isolamento
- opportunità di stretta collaborazione e sfide condivise
- senso di realizzazione per aver superato con successo le sfide
- opportunità di discutere di insegnamento e apprendimento, studenti, strategie e successi
- opportunità di catturare e analizzare le prove dell'apprendimento degli studenti, che portano a intuizioni professionali
- sviluppare un senso di appartenenza, come un contributo alla scuola e alla sua comunità

Le relazioni di mentoring si evolvono attraverso varie fasi nel tempo. Queste fasi includono (Roberts, 2000):

- ✓ **una fase di avvio**, che riflette l'inizio della relazione, e durante la quale il mentore dirige il mentee in modo prescrittivo;
- ✓ **una fase di coltivazione**, dove le funzioni di mentorship sono meglio stabilite e massimizzate, e dove il mentore guida/persuade il mentee, in modo che possano iniziare a collaborare, con il mentore che alla fine conferma l'abilità del mentee attraverso la piena delega dei compiti;
- ✓ **una fase di separazione**, in cui i cambiamenti organizzativi e/o psicologici all'interno di una o entrambe le parti mentori diminuiscono la fruttuosità della relazione; e
- ✓ **una fase di ridefinizione**, in cui la relazione cessa di esistere o si evolve in una nuova forma, come l'amicizia.

Ruolo e responsabilità dell'insegnante come mentore

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

- ✓ continuare a insegnare mentre svolge il ruolo di mentore
- ✓ comprendere le esigenze e le sfide tipiche dell'insegnante principiante
- ✓ sviluppare e utilizzare una varietà di strategie per assistere altri insegnanti
- ✓ prepararsi per un'efficace consultazione individuale con i singoli insegnanti
- ✓ inizialmente concentrano i loro sforzi in aree note per essere difficili per gli altri insegnanti
- ✓ rendere la saggezza accumulata di altri insegnanti esperti accessibile agli insegnanti principianti e
- ✓ sviluppare strategie per dare accettazione e sostegno all'insegnante principiante nel contesto scolastico

Perché è importante il mentoring tra pari da parte degli insegnanti (Bowman, 2014):

- ✓ Coerenza - Le scuole beneficiano della coerenza, e il mentoring può fornire ai nuovi insegnanti un livello di coerenza che altrimenti potrebbe essere trascurato. Con il mentoring, gli insegnanti principianti hanno diretto contatto con gli insegnanti mentori che possono condividere le loro conoscenze, riducendo così il tempo necessario per acquisire le informazioni necessarie. Il mentoring promuove un apprendimento rapido (Stanulis & Floden, 2009) e costruisce un livello di coerenza utile in tutti gli aspetti delle pratiche scolastiche quotidiane: l'apprendimento degli studenti, i comportamenti attesi, e la positività complessiva del clima della scuola.
- ✓ Clima scolastico - Si basa su esperienze, obiettivi, pratiche di insegnamento, relazioni e gerarchie organizzative all'interno delle scuole (Cohen, McCabe, Michelli, & Nicholas, 2009). Quando gli insegnanti fanno da mentori, insegnano agli insegnanti principianti il clima scolastico. Questo trasferimento di conoscenze è inestimabile per chi sta lottando per ricordare e conquistare molti compiti.
- ✓ Team Teaching - il mentoring promuove le connessioni con i pari. Tradizionalmente, il co-insegnamento e il lavoro collaborativo non era considerato una necessità, motivo per cui ci sono ancora professionisti che sono abituati e più a loro agio ad affrontare i problemi da soli e lavorare in isolamento (Grillo, Moorehead, & Bedesem, 2011). Le opportunità per gli insegnanti di collaborare e insegnare in team sono vantaggiose per gli studenti perché forniscono un'istruzione più equilibrata e coerenza tra gli educatori. L'insegnamento in team è una forma di collaborazione che migliora la conoscenza degli insegnanti sulle strategie didattiche, promuovendo la competenza e la fiducia nella loro professione. L'insegnamento in team fornisce ai nuovi insegnanti e ai loro mentori la possibilità di osservare nuovi metodi di insegnamento, imparare nuove abilità, riflettere sulle pratiche di insegnamento e motivarsi a vicenda (Grillo et al., 2011).
- ✓ Leadership - Gli insegnanti che hanno l'opportunità di fare da mentori ad altri insegnanti emergono come leader all'interno della loro professione, sviluppando così l'organizzazione dell'apprendimento e migliorando la loro credibilità con i colleghi (HM Inspectorate of Education, 2008). Attraverso il mentoring, acquisiscono livelli di proprietà e responsabilità nella programmazione che avviene all'interno delle scuole.
- ✓ Trattenere gli insegnanti - Trattenere gli insegnanti è un problema continuo nell'istruzione, in particolare per i nuovi insegnanti. Bassi tassi di trattenimento significano che le scuole devono continuamente ricominciare da capo invece di affrontare i problemi educativi più grandi che possono avere (Ronfeldt, Loeb, & Wyckoff, 2013). Bassi tassi di trattenimento degli insegnanti possono avere effetti negativi sul clima di una scuola, disturbando la coesione del personale e della comunità, il che può anche comportare l'interruzione dei risultati degli studenti. Il mentoring fornisce assistenza didattica e promuove la socializzazione tra gli insegnanti e il resto del personale. Avere un mentore

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

promuove l'efficacia, allevia parte dello stress di essere in una nuova professione, e incoraggia gli insegnanti a rimanere nella loro carriera scelta.

4.4 Pratiche riparative in classe

Quadro generale

La filosofia della giustizia riparativa ha radici nei sistemi di giustizia penale e nell'assunto di base che il crimine o l'illecito causano danni, e che la vera giustizia comporta la riparazione di quel danno e il ripristino delle relazioni che ne sono state colpite. Queste pratiche sono state stabilite sull'idea che il benessere di una comunità e dei suoi membri è salvaguardato attraverso la comunicazione, la connessione emotiva, la comprensione e le relazioni significative (Chicago Public Schools Office of Social & Emotional Learning, 2017).

La giustizia riparativa può essere definita come "promuove valori e principi che usano approcci inclusivi e collaborativi per stare in comunità. Questi approcci convalidano l'esperienza e i bisogni di tutti all'interno della comunità, in particolare di coloro che sono stati emarginati, oppressi o danneggiati. Questi approcci ci permettono di agire e rispondere in modi che sono curativi piuttosto che alienanti o coercitivi" (Amstutz & Mullet, 2005, p. 15). In campo educativo, le pratiche riparative possono essere definite come "facilitare le comunità di apprendimento che alimentano la capacità delle persone di impegnarsi l'una con l'altra e con il loro ambiente in un modo che sostiene e rispetta la dignità intrinseca e il valore di tutti" (Evans & Vaandering, 2016, p. 8).

Le classi possono essere considerate come microcosmi della società dove i bambini e i ragazzi imparano le necessarie abilità sociali ed emotive. CASEL (2017) afferma che l'apprendimento sociale ed emotivo in classe implica lo sviluppo dell'autoconsapevolezza, della consapevolezza sociale, del processo decisionale responsabile, dell'autogestione e delle capacità relazionali e che lo sviluppo di queste abilità è possibile quando le persone hanno l'opportunità di riconoscere e comprendere l'impatto del loro comportamento sugli altri, avere empatia verso gli altri, impegnarsi nei processi decisionali e di risoluzione dei problemi, regolare le proprie emozioni e il proprio comportamento, quindi, essere in grado di risolvere costruttivamente i conflitti. L'approccio tradizionale alla disciplina nei contesti scolastici si concentra sulla violazione delle regole e sulla punizione del colpevole senza possibilità di fare ammenda tra il colpevole e la vittima. D'altra parte, un approccio riparativo si concentra sulla violazione delle relazioni e sul riconoscimento dell'impatto su tutte le parti con l'opportunità di esprimere rimorso e riparare il danno. Gli approcci riparativi presuppongono che tutte le persone commettono errori, ma che è essenziale assumersi la responsabilità delle proprie azioni e imparare dai propri errori per costruire relazioni positive (Smith, Fisher, & Frey, 2015).

Cosa sono le pratiche riparative?

Secondo l'International Institute for Restorative Practices², le pratiche riparative sono processi che costruiscono proattivamente relazioni sane e un senso di comunità per prevenire e affrontare i conflitti e gli errori. Le pratiche riparative promuovono lo sviluppo delle relazioni e della comunità, così come la riparazione della comunità quando viene fatto del male. Quando sono integrate con successo nella cultura e nel clima

² <https://www.iirp.edu/restorative-practices/what-is-restorative-practices>

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

della scuola, le pratiche riparative creano spazi di apprendimento sicuri e produttivi dove gli studenti sviluppano abilità sociali ed emotive e forti relazioni con i compagni e gli adulti.

Le pratiche riparative forniscono un modo di pensare al conflitto o al danno, rispondendo alle questioni e ai problemi coinvolgendo tutti i partecipanti (Chicago Public Schools Office of Social & Emotional Learning, 2017):

- discutere i loro sentimenti e le loro opinioni
- identificare ciò che è successo
- descrivere come ha colpito tutti
- trovare soluzioni per migliorare le cose

Mentalità riparatrice

Una mentalità riparatrice descrive il modo in cui una persona comprende la comunità e il proprio ruolo nella comunità. I valori e i concetti che sono alla base di una mentalità riparativa includono:

- ✓ Le relazioni e la fiducia sono al centro della comunità
- ✓ Tutti i membri della comunità sono responsabili l'uno verso e per l'altro
- ✓ Prospettive multiple sono benvenute e tutte le voci sono ugualmente importanti
- ✓ La riconciliazione è un processo essenziale per ripristinare la comunità
- ✓ Chi fa del male dovrebbe essere ritenuto responsabile e avere un ruolo attivo nel riparare il danno
- ✓ Il conflitto viene risolto attraverso un dialogo onesto e una soluzione collaborativa del problema che affronta la causa principale e i bisogni delle persone coinvolte

Perché le pratiche riparative?

Dalla fine degli anni '90, i principi della giustizia riparativa sono stati adattati all'uso nelle scuole in risposta all'inefficacia della disciplina punitiva tradizionale e per affrontare efficacemente i comportamenti dirompenti. Le pratiche riparative sono sempre più applicate nelle singole scuole e nei distretti scolastici per affrontare il comportamento, le violazioni delle regole e per migliorare il clima e la cultura della scuola. Le pratiche riparative possono migliorare le relazioni tra gli studenti, tra gli studenti e gli educatori, e anche tra gli educatori, il **cui comportamento spesso serve da modello per gli studenti**. Permettono a ogni membro della comunità scolastica di sviluppare e implementare i valori fondamentali adottati dalla scuola. Le pratiche riparative permettono agli individui che possono aver commesso un danno di assumersi la piena responsabilità del loro comportamento, rivolgendosi all'individuo o agli individui colpiti dal comportamento (Schiff, 2013).

Gli specialisti hanno sottolineato che gli interventi disciplinari tradizionali basati sulla scuola, come gli approcci disciplinari a tolleranza zero che escludono gli studenti dalle loro scuole attraverso sospensioni ed espulsioni fuori dalla scuola, non sono efficaci. **La ricerca mostra che rimuovere i giovani dal loro ambiente di apprendimento per lunghi periodi di tempo non è un modo efficace per gestire il comportamento degli studenti**. L'American Psychological Association (APA), per esempio, ha concluso che le politiche di tolleranza zero non riescono a rendere le scuole più sicure, dato che le scuole con tassi più alti di sospensioni ed espulsioni hanno valutazioni meno soddisfacenti del clima scolastico, strutture di governance scolastica meno soddisfacenti, e spendono una quantità sproporzionata di tempo per questioni disciplinari (APA, 2008).

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

Inoltre, la tolleranza zero danneggia il rapporto tra insegnanti e studenti e non aiuta gli studenti ad affrontare i loro problemi. Gli effetti di queste politiche includono (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009; APA, 2008).

- a) Difficoltà scolastiche - Gli studenti sottoposti a dure misure disciplinari che li escludono dalla scuola tendono a rimanere indietro dal punto di vista scolastico e a passare meno tempo ad imparare.
- b) Assenteismo - Gli studenti che affrontano una disciplina dura spesso si sentono alienati dalla loro scuola, con conseguente maggiore assenteismo.
- c) Problemi comportamentali - Gli studenti puniti dalle misure di tolleranza zero spesso rimangono indietro rispetto ai loro compagni a causa del tempo di apprendimento perso e spesso diventano frustrati o imbarazzati e continuano a disturbare la classe
- d) Problemi di salute mentale - Le conseguenze disciplinari ingiuste sono spesso traumatizzanti per i giovani, portando a umiliazioni pubbliche, diminuzione dell'autostima e sfiducia nei funzionari scolastici.
- e) Mancanza di motivazione - Le politiche punitive innescano un ciclo di disimpegno dalle scuole, dove gli studenti diventano meno fiduciosi e più risentiti verso i loro insegnanti, perdendo la connessione che è una componente critica del successo accademico.
- f) Abuso di sostanze - Quando i giovani diventano più alienati, diventano anche più propensi a impegnarsi in comportamenti rischiosi, violenza e abuso di alcol e sostanze.
- g) Dropping Out (abbandono)- La disciplina a tolleranza zero manda un chiaro messaggio agli studenti che non sono apprezzati, e i problemi precedentemente menzionati possono portare all'abbandono.

Prove di impatto positivo delle pratiche riparative

L'uso degli Approcci Riparativi (RA) nell'educazione è una pratica in espansione, che inizia con un cambiamento dall'uso della Giustizia Riparativa all'interno del sistema di giustizia penale, espandendosi nelle scuole all'inizio degli anni '90 (Morrison, 2011). Queste pratiche coinvolgono la risoluzione dei conflitti utilizzando metodi con cui il colpevole, la vittima e altre parti interessate partecipano al processo per risolvere il conflitto, evidenziando i valori di riparazione (psicologica e/o materiale), e le relazioni e la comunità (Morrison, 2002; Nazioni Unite, 2000; Pranis, 2011). L'espansione delle Pratiche Riparative nella scuola è stata ampiamente riconosciuta come una tecnica di misura benefica per aumentare la gestione dei comportamenti dirompenti, poiché questo approccio è stato collegato allo sviluppo di comportamenti positivi, alla riduzione di condotte negative e alla prevenzione di futuri conflitti nella scuola (Gonzalez, 2012; González, Sattler & Buth, 2018). Più concretamente, le prove mostrano che nelle scuole in cui questo tipo di politiche sono implementate, è possibile verificare un aumento della frequenza, voti migliori, meno vittimizze e incidenti complessivi di conflitto (Armour, 2014; Kokotsaki, 2013; Morrison, 2002). Inoltre, l'implementazione di queste pratiche mostra un impatto positivo nell'impegno degli studenti, nella salute mentale e nel benessere (Croxford, 2010). Altri studi sottolineano il potenziale delle pratiche riparative nel creare migliori relazioni insegnante-studente, migliorare le scuole e ridurre le disuguaglianze razziali nei rinvii disciplinari (Gregory, Clawson, Davis & Gerewitz, 2016).

Approccio tradizionale e punitivo contro approccio riparativo:

	Approccio tradizionale e punitivo	Approccio riparativo
--	--	-----------------------------

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

Il comportamento scorretto è visto come:	Infrangere le regole della scuola, disobbedire all'autorità	Danno fatto a una persona/gruppo da un'altra
Il processo si concentra su:	Figura autoritaria che stabilisce quali regole sono state infrante e di chi è la colpa	Tutti lavorano per risolvere problemi, costruire relazioni e raggiungere un risultato desiderato da entrambi
La responsabilità è:	Ricevere una punizione	Comprendere l'impatto delle azioni, assumersi la responsabilità delle scelte, suggerire modi per riparare i danni e ripristinare la comunità
L'obiettivo della risposta è:	Dolore o sensazione sgradevole per prevenire future situazioni di conflitto	Restituzione significativa per riconciliare e riconoscere la responsabilità delle scelte
Effetti della risposta:	I comportamenti a breve termine spesso si fermano sul momento ma ritornano una volta che la punizione è finita	A lungo termine, gli studenti imparano abilità sociali ed emotive critiche che servono loro per capire e riparare il danno

Uno dei ruoli principali degli educatori è quello di creare una comunità scolastica di supporto dove gli studenti possano prosperare e imparare le abilità (accademiche, sociali ed emotive) di cui hanno bisogno per avere successo nella loro carriera e nella vita. Le pratiche riparative offrono un modo per le scuole di consolidare la comunità, costruire relazioni positive tra gli studenti e tra gli studenti e il personale, e aumentare il miglioramento dell'ambiente di apprendimento.

Alcuni dei benefici delle pratiche riparative possono essere riassunti come (Chicago Public Schools Office of Social & Emotional Learning, 2017):

- Migliorare il clima scolastico e di classe concentrandosi sulla comunità, le relazioni e la responsabilità
- Promuovere lo sviluppo delle abilità sociali ed emotive insegnando agli studenti la consapevolezza di sé, l'empatia, le capacità di comunicazione, il processo decisionale responsabile, la costruzione di relazioni e la risoluzione dei conflitti.
- Aumentare la sicurezza e l'ordine negli edifici scolastici diminuendo i conflitti, diminuire le situazioni instabili e promuovendo un senso di responsabilità collettiva
- Diminuire i problemi disciplinari e le interruzioni, e servire come alternativa alle pratiche dannose di esclusione come la sospensione e l'espulsione
- Promuove l'impegno degli studenti nell'apprendimento e aiutare nella gestione della classe

Esempi di pratiche riparative

In classe, le pratiche riparative possono essere attuate attraverso rituali e pratiche quotidiane, o semplicemente attraverso le interazioni tra insegnanti e studenti. Le pratiche in classe possono includere i circoli di discussione o altre attività di costruzione della comunità, insegnare agli studenti la consapevolezza di sé attraverso le dichiarazioni "Io", risolvere i conflitti attraverso domande e conversazioni riparative e fornire opportunità di riflessione. Le pratiche riparative possono essere insegnate, imparate e utilizzate da tutto il personale, dagli studenti e dai membri della comunità. Queste pratiche impegnano i partecipanti a

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

sviluppare abilità e mentalità sulle relazioni, sulle comunità scolastiche e su ciò che accade quando i membri della comunità si danneggiano a vicenda. **Alcuni esempi pratici di utilizzo delle pratiche riparative sono:**

➤ **CERCHI PARLANTI**

Un Talking Circle è una pratica riparativa che aiuta a costruire relazioni di fiducia tra tutti i membri della classe e crea l'opportunità per ogni studente di sentirsi accettato e significativo all'interno del gruppo. Un Talking Circle può durare 10 minuti o fino ad un'intera ora di lezione, a seconda dell'obiettivo.

- ✓ Prima del tuo primo Talking Circle, spiega ai tuoi studenti che lo scopo è quello di conoscersi, condividere esperienze e idee. Quando partecipiamo ad un Talking Circle, ci prendiamo del tempo per prestare attenzione a quello che sta succedendo nella nostra testa e in quella dei nostri compagni, e questo ci aiuta a conoscerci, a concentrarci e ad imparare meglio. ~
- ✓ Se non è possibile riorganizzare le sedie o i banchi nella tua classe, mettiti in un cerchio o in un ovale che circonda i banchi, o chiedi agli studenti di spostare le loro sedie in modo che siano rivolte verso il centro della stanza. Un cerchio dà un tono diverso e incoraggia la partecipazione e l'interazione. È importante che gli studenti siano a loro agio e che tutti partecipino sedendosi in cerchio. La partecipazione verbale è sempre facoltativa.
- ✓ Usate un oggetto che può essere tenuto in mano pacificamente e passato intorno al cerchio come "pace parlante". L'oggetto parlante viene passato intorno al cerchio per assicurare l'uguaglianza della voce. Questo assicurerà che solo una persona parli alla volta e che tutta l'attenzione sia su quella persona, così come può essere usato per passare se gli studenti non vogliono parlare. Prendetevi il tempo di spiegare ai partecipanti come usare e passare l'oggetto parlante, anche se è già un concetto familiare.
- ✓ Come facilitatore, anche tu sarai seduto nel cerchio allo stesso livello degli studenti. Non sei lì per fare una lezione o una morale ma come un partecipante alla pari. Il facilitatore accoglie ciò che viene detto senza cercare di influenzare o dare consigli.
- ✓ Creare una cerimonia o uno schema da seguire ogni volta che il Cerchio viene convocato. Questo separa il Cerchio dal resto della classe. Può includere una breve attività introduttiva ogni volta, leggere una citazione o una poesia, suonare della musica.
- ✓ L'uso di una cerimonia familiare stabilisce il tono e aiuta gli studenti a sapere cosa aspettarsi e normalizza una pratica che all'inizio può sembrare insolita.
- ✓ Includere nel rituale di apertura un promemoria delle norme e dei valori (riguardo al parlare, ascoltare e dimostrare rispetto e cura; rinforzare queste norme con un feedback positivo), argomenti o domande a cui i partecipanti sono invitati a rispondere, e un rituale di chiusura
- ✓ Usare temi o domande che affrontano le sfide sociali e scolastiche. Dare tempo per pensare prima di passare l'oggetto parlante.

➤ **CIRCOLI DI PACE.**

Un Circolo della pace è un incontro strutturato e pianificato tra la persona che ha causato il danno, la persona che è stata danneggiata e la famiglia e gli amici di entrambe le parti, in cui si discutono le conseguenze del comportamento e si decide come riparare al danno. La partecipazione a un Circolo della pace è sempre volontaria.

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

Questa pratica è un facile metodo di risoluzione dei problemi che aiuta gli studenti a risolvere i loro problemi fornendo alla parte o alle parti che sono state danneggiate l'opportunità di confrontarsi con la persona che ha causato il danno, esprimere i loro sentimenti, fare domande e avere voce in capitolo su ciò che accade dopo.

- ✓ **Studente che ha causato un danno** - ritenere responsabile e allo stesso tempo fornire un'opportunità di essere reintegrato nella scuola/classe; fornire una possibilità di capire come il suo comportamento ha colpito gli altri; opportunità di iniziare a riparare il danno che ha causato scusandosi, facendo ammenda e accettando la restituzione o il lavoro di servizio personale o comunitario.

➤ **CONFERENZA TRA PARI**

Una conferenza tra pari, conosciuta anche come **mediazione tra pari**, consiglio tra pari o giuria tra pari, è un processo volontario condotto da studenti in cui un piccolo gruppo di studenti formati per questo, fornisce un'influenza positiva tra pari mentre lavora per mettere in grado gli studenti segnalati di capire l'impatto delle loro azioni e trovare modi per riparare il danno che hanno causato. Questi studenti sono formati a essere neutrali e incoraggianti e ad aiutare lo studente segnalato a trovare la propria soluzione invece di dirgli cosa fare e ad assistere lo studente segnalato a creare un accordo per riparare il danno.

- ✓ Gli studenti vengono indirizzati a una conferenza tra pari dopo essere entrati in conflitto con gli altri o aver violato le norme della scuola
- ✓ Se l'obiettivo della conferenza tra pari è quello di mediare tra individui che sono stati in conflitto, la persona danneggiata è presente; in caso di bullismo, la persona danneggiata di solito non è presente, tranne quando richiesto dalla persona danneggiata
- ✓ Un consulente adulto che ha anche una formazione in modelli di pratiche riparative e promuove il programma all'interno della scuola, recluta gli studenti per la conferenza tra pari ecc, osserva la sessione di conferenza tra pari ed è disponibile per sostenere se necessario.
- ✓ Gli accordi presi nelle conferenze tra pari sono monitorati

Linguaggio e comunicazione riparativa

Mentre si implementano le pratiche riparative è importante implementare un linguaggio riparativo che incoraggi le interazioni positive tra le parti coinvolte.

Esempi di linguaggio non riparativo e riparativo sono riassunti nella tabella qui sotto:

Tappi della comunicazione vs linguaggio riparativo	
	
Giudizio:	Domande riparatrici:

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

<p>Che cosa hai fatto? Perché l'hai fatto? Tu ascolti mai, vero? Sai cosa succede ora, vero?</p>	<p>Che cosa è successo? Cosa pensavi e provavi in quel momento? Cosa pensi che sia stato colpito dalle tue azioni? Cosa pensi di poter fare per sistemare/migliorare le cose?</p>
<p>Diagnosi: Il problema con voi è che siete irrispettosi.</p>	<p>Dichiarazioni "io": Quando ti ho sentito parlare a John in quel modo, mi sono sentito frustrato perché apprezzo il rispetto che abbiamo costruito in classe.</p>
<p>Domanda: Non parlarmi così!</p>	<p>Ascolto empatico: Stai dicendo che sei ancora molto sconvolto per quello che è successo. Anche se anch'io sono sconvolto, voglio sentire la tua versione.</p>
<p>Pensiero meritato: Merita di essere punito</p>	

- ✓ Le domande riparative aiutano l'intervistato a imparare dall'incidente e a risolvere i problemi. Sono modi non giudicanti per incoraggiare qualcuno a considerare i sentimenti degli altri, l'impatto delle sue azioni e cosa può essere fatto per sistemare le cose.
- ✓ Le affermazioni "io" o le affermazioni affettive aiutano a rimanere non giudicanti, danno ai partecipanti un feedback positivo attraverso l'ascolto empatico e li incoraggiano a parlare usando domande riparative. Queste affermazioni aiutano ad esprimere i sentimenti e a comunicare come le azioni di una persona abbiano un effetto sulla comunità più ampia.
- ✓ L'ascolto empatico avviene quando una persona considera veramente i pensieri, i sentimenti e i bisogni di un'altra persona, e fa uno sforzo sincero per capire il punto di vista dell'altra persona, assicurandosi che la persona che parla senta di essere capita e che la sua percezione sia valutata senza giudizi. Ci sono molti modi in cui possiamo comunicare a chi parla che non stiamo ascoltando in modo empatico.

Ascolto empatico: Cosa evitare?

 Mentre ascoltano....	 Mentre rispondono...
<ul style="list-style-type: none"> - "Multitasking" mentre cerca di ascoltare - Pensare a cosa diremo dopo mentre qualcun altro sta parlando - Pensare a come ciò che l'oratore sta dicendo si riferisce alle nostre esperienze quando l'oratore sta parlando della propria esperienza 	<ul style="list-style-type: none"> - Far sapere all'oratore se siamo d'accordo o meno con lui/lei - Fare troppe domande di prova quando l'oratore non è pronto a condividere - Dare consigli

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

- Giudicare l'oratore o ciò che l'oratore sta dicendo	- Fornire interpretazioni dei motivi o del comportamento dell'oratore - Mettere in relazione l'esperienza dell'oratore con la nostra esperienza
---	--

Pratiche riparative e SEL

Come detto nel modulo precedente di questa formazione, le competenze sociali ed emotive sono abilità critiche di cui gli studenti hanno bisogno per avere successo a scuola, nella carriera e nella vita, e sono fondamentali quando si tratta di comportamenti dirompenti.

Avendo in mente i principi fondamentali delle Pratiche Riparative è facile capire come esse abbiano il potenziale per sostenere lo sviluppo delle cinque competenze fondamentali sociali ed emotive proposte da The Social and Emotional Learning Core Competencies e dal grafico di CASEL (2017).

Lo sviluppo di competenze sociali ed emotive aumenta anche la capacità degli studenti di partecipare attivamente alle pratiche riparative, come possiamo vedere negli argomenti qui sotto:



- Le pratiche riparative come l'uso delle dichiarazioni "io" permettono agli studenti di imparare a prendere possesso dei propri sentimenti e delle proprie azioni, promuovendo l'**autogestione** e la **consapevolezza di sé**.

- Le pratiche riparative incentrate sulla riflessione e sul "fare le cose per bene" aiutano gli studenti a capire l'impatto e le conseguenze delle loro azioni, promuovendo un **processo decisionale responsabile**.

Il fulcro delle Pratiche riparative sono relazioni e comunità forti. L'uso di una mentalità riparativa comporta lo sviluppo della consapevolezza sociale e delle abilità relazionali come l'ascolto empatico e i cerchi, promuovendo la **consapevolezza sociale** e le **abilità relazionali**.

1. Pratiche europee efficaci nel contesto scolastico

- "Consigli operativi per mettere per iscritto il piano di prevenzione e gestione delle crisi comportamentali a scuola. Parte prima-seconda-terza-quarta"/ MIUR-USRER, UfficioVIII-Diritto allo studio, Europa e Scuola, Tecnologie per la didattica

Il modello mette al centro l'azione esperta dell'insegnante, singolo o in gruppo, da cui discende la priorità della formazione continua per gli insegnanti. Gli opuscoli offrono materiali (per esempio schede di analisi del comportamento) e raccomandazioni (per esempio protocolli di comportamento) chiari e concretamente

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

utilizzabili dagli insegnanti e da tutti i professionisti della scuola. A sostegno di ciò, ci sono i fatti scientifici: infatti, l'esperienza e la ricerca degli ultimi anni dimostrano che spesso le situazioni comportamentali disfunzionali e dirompenti a scuola sono modificabili, soprattutto nell'infanzia, che è possibile ridurre l'intensità e la frequenza delle crisi e che, talvolta, è possibile estinguerle. È possibile intervenire in modo educativo nelle situazioni di crisi comportamentali, sia in termini di prevenzione (per evitarle o, almeno, per ridurle e renderle meno forti), sia in termini di contenimento.

- Projeto SER - Segurança, Envolvimento e Responsabilidade (in inglese "progetto TO BE - Sicurezza, coinvolgimento e responsabilità")

I risultati della valutazione del progetto mostrano che il modello di promozione dei comportamenti positivi ha effettivamente ridotto i casi disciplinari, con questo miglioramento particolarmente visibile nel contesto della classe, concludendo che c'è bisogno di trovare risposte diverse e adeguate. I ricercatori che hanno fatto questa valutazione credono che questi risultati siano una conseguenza delle azioni che si concentrano sulla gestione della classe. Credono anche che questa sia "un'azione preventiva, efficace e meno costosa, il che significa che è generalizzabile al contesto portoghese" e che "c'è bisogno di espandere gli studi sull'applicazione di questo modello in altri paesi e con altri partecipanti".

- Utilizzare il gioco del buon comportamento in una classe inclusiva

Gli insegnanti di educazione generale hanno bisogno di una varietà di tecniche di gestione del comportamento nella loro cassetta degli attrezzi per istruire efficacemente tutti i loro studenti. Questo adattamento del Good Behaviour Game è una tecnica di gruppo interdipendente che aiuta a gestire il comportamento in classe e a integrare gli studenti con EBD nella classe di istruzione generale. Può essere usato come un modo per gli educatori speciali e generali di collaborare con successo nelle classi inclusive di istruzione generale. Il più grande beneficio è che il gioco rende esplicito il fenomeno dell'interazione sociale.

- La formazione per la gestione della classe degli insegnanti degli anni incredibili: I metodi e i principi che sostengono la fedeltà della consegna della formazione

Numerose ricerche hanno dimostrato che strategie efficaci di gestione della classe da parte degli insegnanti promuovono l'interesse degli studenti nell'apprendimento, migliorano i risultati accademici e la preparazione scolastica e prevengono e riducono i comportamenti di disturbo in classe. Questo articolo si concentra sull'intervento Incredible Years Teacher Classroom Management (IY TCM) come esempio di un programma basato sull'evidenza che incorpora fedeltà e adattamento nel suo design.

- Ricerca del leone

Lions Quest Skills for Growing (SFG) è un programma PreK-5 basato sull'evidenza che integra l'apprendimento sociale ed emotivo, lo sviluppo del carattere, la prevenzione della droga e del bullismo e l'apprendimento di servizio. Attraverso una serie di unità tematiche e piani di lezione appropriati per lo sviluppo, il programma aiuta a creare un ambiente scolastico e di classe che promuove i comportamenti positivi degli studenti che portano a un maggiore successo accademico.

- Il gioco di buon comportamento del PAX

In questo modello, i bambini lavorano insieme per creare un ambiente di apprendimento positivo controllando il proprio comportamento e quello dei loro compagni di classe. Gli insegnanti usano il Good Behaviour Game durante la giornata scolastica come una strategia di apprendimento che non compete con il tempo di istruzione. Nelle classi in cui viene utilizzato questo modello, ci sono meno comportamenti svogliati e dirompenti e gli insegnanti hanno più tempo da dedicare all'insegnamento.

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

4. Studio pilota

Risultati chiave degli studi pilota

Il corso di formazione è stato sperimentato nei 6 paesi del consorzio in totale, 102 professionisti (insegnanti, educatori, assistenti sociali, psicologi, ecc) hanno partecipato al progetto pilota di formazione Inn2Diversity:

- UK – 17 partecipanti
- PT – 32 partecipanti
- RO – 14 partecipanti
- IT – 12 partecipanti
- FI – 8 partecipanti
- BG – 19 partecipanti

Nella valutazione delle attività di pilotaggio sono stati applicati i seguenti strumenti:

- 1) Questionario di autovalutazione (allegato 1)
- 2) Valutazione della qualità del modulo (allegato 2)
- 3) Valutazione della soddisfazione della formazione (allegato 3 e allegato 4).

A causa della situazione pandemica e delle rispettive restrizioni, alcuni partner non hanno potuto consegnare il pilota di addestramento in un formato faccia a faccia (F2F) (allegati 5 e 6). In questo modo, la partnership ha apportato le modifiche e gli adattamenti necessari per fornire il corso di formazione in un formato faccia a faccia e/ o online.

Nella prossima sezione, presentiamo una tabella con una revisione dei principali risultati e conclusioni di ogni pilota.

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

NUMERO DI CONVENZIONE DI SOVVENZIONE - 2019-1-UK01-KA201-062089 -

Partner	Modalità	Partecipanti	Valutazione			Raccomandazioni
			Moduli	Bilancio delle competenze	Soddisfazione complessiva della formazione	
City College Peterborough (UK)	F2F	17	<p>M1 – 15 partecipanti hanno valutato il modulo come molto utile; 12 persone hanno valutato gli argomenti trattati nella formazione con punteggio di 4 e 15 persone hanno ritenuto che il contenuto del modulo ha contribuito alla loro comprensione complessiva.</p> <p>M2 – 12 partecipanti hanno valutato con 5 l'utilità del modulo, 14 hanno valutato con 5 gli argomenti trattati e 10 hanno valutato con 4 quando è stato chiesto quanto bene il contenuto del modulo ha contribuito alla loro comprensione complessiva.</p> <p>M3 - Questo modulo ha ricevuto i migliori</p>	<p>L'equilibrio delle competenze ha chiaramente dimostrato che la distanza percorsa è molto positiva. Tutti i partecipanti hanno potuto riconoscere di aver sviluppato le loro conoscenze in ciascuno dei 4 moduli</p> <p>Prima della formazione, l'area in cui i partecipanti si sono sentiti più sicuri era Leadership e gestione e questo raggiunto 2.0 punti di crescita.</p> <p>Relazioni e apprendimento emozionale sociale e pratiche e politiche efficaci nei contesti scolastici hanno visto</p>	<p>L'organizzazione della formazione ha ricevuto un feedback eccellente. Tra buono, molto buono e eccellente.</p> <p>La valutazione dei contenuti della formazione mostra che tutti i partecipanti li hanno valutati come equi o superiore.</p> <p>Tutti gli studenti hanno valutato i formatori e la promozione di un buon ambiente di apprendimento come eccellente con tutte le altre valutazioni come molto buono o eccellente. Per quanto riguarda la natura della formazione, il 59% dei partecipanti ha valutato che la formazione era</p>	<p>Il formatore ha ritenuto che i programmi di formazione contengano molti argomenti, molto interessanti e rilevanti per la diversità e la gestione del comportamento in classe dirompente in modo da dedicare a tutti i temi il tempo giusto, probabilmente un periodo di formazione più lungo sarà più appropriato. Il formatore ha ritenuto che questo avrebbe permesso più tempo per la discussione in aula e l'applicazione pratica dell'apprendimento.</p> <p>Tutti i partecipanti hanno riconosciuto l'importanza e la necessità di una formazione di questo tipo, non solo quando un insegnante è in formazione, ma durante tutta la loro esperienza di insegnamento. Nessuno dei partecipanti ha ritenuto che dovessero essere inclusi altri argomenti e che ci fosse una buona varietà. Sia ai</p>

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

NUMERO DI CONVENZIONE DI SOVVENZIONE - 2019-1-UK01-KA201-062089 -

			<p>punteggi di feedback di tutti i moduli di formazione, solo una persona ha valutato i parametri come un 4, tutti gli altri partecipanti hanno dato una valutazione del modulo come un 5.</p> <p>M4 – 15 partecipanti, valutati con 5 tutti i parametri; 2 persone hanno dato un punteggio di 3 punti per la domanda riguardante l'utilità e il contributo alla comprensione complessiva.</p>	<p>una distanza percorsa di 2,5 punti.</p>	<p>bilanciata tra teoria e pratica e il 15%, cioè 2 persone, l'ha valutata molto teorica.</p>	<p>partecipanti che ai formatori è piaciuto essere in classe e condividere esperienze ed è importante consentire la pratica riflessiva e le opportunità all'interno del curriculum di formazione per condividere questo.</p>
Aproximar & Amadora Innovation (PT)	B-learning (Synchronous and asynchronous sessions)	32	<p>M1 - tutti gli articoli sono stati valutati tra 3 e 5. 18 persone hanno valutato il modulo come molto utile, 21 hanno valutato gli argomenti trattati come molto buoni e 18 partecipanti hanno valutato il modulo come molto utile.</p> <p>M2 – 18 persone hanno valutato il modulo come molto utile, 17 hanno valutato gli argomenti</p>	<p>È evidente un aumento di tutti e 4 i moduli, ciò che suggerisce che i partecipanti hanno sperimentato un'evoluzione positiva in termini di competenze/ sviluppo delle competenze dal momento iniziale della formazione alla fine della formazione. La media delle competenze ha sollevato 1,4 punti (in</p>	<p>In generale, i partecipanti sono stati soddisfatti in termini di organizzazione dell'azione di formazione e dei contenuti di formazione, poiché la maggioranza ha valutato questi parametri con "Eccellente" e "Molto buono". I partecipanti sono stati soddisfatti dei formatori, dal</p>	<p>Le principali raccomandazioni sono state le seguenti:</p> <p>Un'altra sessione per consolidare le conoscenze; Migliorare l'accesso e il funzionamento della piattaforma di Aproximar e renderlo più intuitivo; Più "spazio" per il dialogo e la partecipazione più attiva per conoscere meglio i contenuti; Fornire la formazione in un altro periodo dell'anno dalla fine dell'anno scolastico non è il</p>

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

NUMERO DI CONVENZIONE DI SOVVENZIONE - 2019-1-UK01-KA201-062089 -

			<p>trattati come molto buoni. Il modulo è stato valutato come molto utile da 14 partecipanti</p> <p>M3 – 19 persone hanno valutato il modulo come molto utile, 16 hanno valutato gli argomenti trattati come molto buoni e 15 partecipanti hanno valutato questo modulo come molto utile.</p> <p>M4 – 19 persone hanno valutato il modulo come molto utile, 19 hanno valutato gli argomenti trattati come molto buoni e 19 partecipanti lo hanno valutato come molto utile.</p>	<p>una scala da 1 a 5). La differenza più alta in termini di media pre e post training è osservata nel modulo IV con 1,6 punti di differenza. I più bassi livelli di cambiamento in termini di competenze/ sviluppo delle competenze si sono verificati nel modulo III, con una differenza di 1,2 punti.</p>	<p>momento che la maggior parte ha valutato questi parametri con "Eccellente" e "Molto buono". La maggioranza ha dichiarato che l'azione di formazione era equilibrata tra teoria e pratica. Inoltre, tutti i partecipanti tranne uno consiglierebbero questo corso di formazione ad altri.</p>	<p>momento più appropriato per questo tipo di formazione; Media che illustrano situazioni di gestione dei comportamenti dirompenti in classe, seguita dal dialogo tra tutti i partecipanti; Meno sessioni teoriche e più sessioni pratiche, strategie ed esempi/casi; inclusi contenuti riguardanti l'importanza dei team multidisciplinari, genitorialità positiva e salute mentale.</p>
Asociația Centrul de Cercetare și Formare a Universității de Nord & EASI (RO)	F2F	14	<p>M1 – il modulo ha ricevuto un punteggio generale di 4. I partecipanti hanno trovato che alcuni dei modelli sono applicabili. Migliorare la capacità degli insegnanti di gestire efficacemente il comportamento in</p>	<p>Nell'ambito dei moduli 2 e 3 sono stati i più sviluppati come risultato della formazione (4,65 e 4,68).</p> <p>Il più significativo è rappresentato dal Modulo 4. Questo miglioramento è particolarmente</p>	<p>I partecipanti complessivamente sono stati soddisfatti dall'organizzazione della formazione. Con una scala da 1 a 6 (6 è eccellente), 8 intervistati hanno segnato 5, 6 persone hanno segnato 4. Tutti i partecipanti hanno</p>	<p>C'era bisogno di più tempo e attività, di azioni pratiche per migliorare l'esperienza di apprendimento: la formazione deve essere più lunga o semplificata; necessità di più esempi pratici e attività che possano sostenere meglio il processo di apprendimento; includere diverse attività nei programmi di formazione che</p>

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

NUMERO DI CONVENZIONE DI SOVVENZIONE - 2019-1-UK01-KA201-062089 -

			<p>classe richiede un approccio sistematico.</p> <p>M2 - questo modulo è stato valutato con un punteggio generale di 4. Le informazioni erano pertinenti e il facilitatore ha incluso diverse attività nella sessione di formazione, tuttavia, nel formato originale c'erano poche attività pratiche.</p> <p>M3 - Questo modulo è stato valutato con un punteggio generale di 4. I partecipanti hanno dichiarato di aver partecipato a vari corsi di leadership e gestione della classe.</p> <p>M4 - Questo modulo è stato valutato con un punteggio generale di 4, i partecipanti hanno espresso il loro desiderio di ulteriori soluzioni pratiche su come implementare pratiche e politiche efficaci nel contesto scolastico.</p>	<p>rilevante dato lo scopo del progetto Inn2Diversity, che è la comprensione e la promozione di pratiche riparative per combattere i comportamenti distruttivi all'interno della classe. Inoltre, essere consapevoli delle buone pratiche europee nell'ambiente educativo e poterle presentare ulteriormente è un altro importante obiettivo del progetto che è stato affrontato nell'ambito di questa formazione.</p>	<p>dichiarato che consiglierebbero la formazione ai loro colleghi e altri professionisti che conoscono. In termini di durata e contenuto, i partecipanti ritenevano che la durata della formazione non fosse appropriata. Credevano che fosse necessario più tempo per capire e praticare alcune delle tecniche presentate nella formazione. I partecipanti hanno ritenuto che, al fine di fornire una formazione chiara e utile, vi è la necessità di un equilibrio (teoria e pratica) nel materiale di formazione.</p>	<p>coinvolgerebbero e migliorerebbero l'esperienza di formazione; aggiungere diversi incontri di follow-up con gli insegnanti e avere un paio di esempi pratici reali per evidenziare l'applicazione e l'utilità delle tecniche; la consegna del caso è stata alla fine dell'anno scolastico, quindi poiché i partecipanti hanno dichiarato che la tempistica della formazione non era la migliore, si consiglia di attuare la formazione all'inizio dell'anno scolastico; coinvolgere il Ministero della Pubblica Istruzione, in primo luogo il ramo regionale, in modo che tutte le scuole possano avere accesso a queste informazioni. Secondo i partecipanti c'è un grande bisogno di esprimere i bisogni e le sfide che insegnanti e bambini affrontano quotidianamente nell'ambiente scolastico.</p>
--	--	--	--	--	--	--

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

NUMERO DI CONVENZIONE DI SOVVENZIONE - 2019-1-UK01-KA201-062089 -

<p>CEIS Formazione & San Giuseppe Onlus (IT)</p>	<p>Online</p>	<p>12</p>	<p>M1 - La maggioranza ha trovato utile il modulo dando i punteggi più alti. Il contributo dei moduli i punteggi sono specialmente 3 e 4.</p> <p>M2 - La metà dei partecipanti ha valutato con 4 l'utilità del modulo. L'argomento trattato è stato valutato con il punteggio di 4 e 5; 7 partecipanti valutano con 4 il contributo dei moduli.</p> <p>M3 - Il modulo ha ricevuto i punteggi più alti per quanto riguarda la sua utilità. Gli argomenti trattati hanno ricevuto i punteggi più alti. Nel contributo dei moduli i punteggi sono 4 e 5 per 3 partecipanti ciascuno e 3 per una persona.</p> <p>M4 - La maggior parte dei partecipanti ha dato il punteggio più alto all'utilità. Gli argomenti trattati hanno ricevuto un punteggio molto alto:</p>	<p>Tutte le competenze tematiche dei moduli hanno mostrato una crescita dopo il corso di formazione, quella che è cresciuta di più è stata "pratica e politiche efficaci nel contesto scolastico, che allo stesso tempo è stato quello in cui i partecipanti si sono sentiti meno competenti, con una crescita di 1,3 punti.</p> <p>"La leadership, le dinamiche di classe e la motivazione degli studenti", che è stato quello in cui i partecipanti sentivano di essere più competenti, ha mostrato una crescita di 1 punto, gli altri due moduli sono cresciuti di 0,9 punti.</p>	<p>L'organizzazione dell'azione formativa ha ricevuto valutazioni molto positive per tutti i sotto-parametri con la maggior parte delle valutazioni tra ottime e molto buone. Per i contenuti formativi la valutazione generale è molto positiva soprattutto in relazione alle aspettative iniziali dei partecipanti.</p> <p>Per quanto riguarda gli obiettivi e i risultati dell'apprendimento e le risorse pedagogiche, solo una persona per ogni sotto-parametro ha dato una valutazione equa, gli altri sono tutti tra eccellenti e molto buoni.</p> <p>L'applicazione pratica dei contenuti ha ricevuto 7, molto buono. Per quanto riguarda la natura della formazione, l'85% dei partecipanti ritiene che la formazione sia stata</p>	<p>I formatori hanno ritenuto che i curricula di formazione contengano molti argomenti, molto interessanti e rilevanti per la diversità e la gestione del comportamento in classe dirompente in modo da dedicare a tutti i temi il tempo giusto, probabilmente un periodo di formazione più lungo sarà più appropriato (più di 12 ore).</p> <p>I partecipanti raccomandano di dare più spazio agli esempi pratici e di aggiungere alcuni argomenti relativi all'apprendimento a distanza e agli effetti sociali a distanza a scuola, considerando la situazione di emergenza dovuta alla pandemia di Covid che è stata un problema per le scuole negli ultimi mesi. La partecipazione di professionisti scolastici con background diversi, nel nostro caso insegnanti ed educatori, che lavorano nello stesso ambiente e affrontano le questioni della gestione della diversità e dei comportamenti dirompenti, è stato considerato molto positivo dai partecipanti per avere la</p>
---	---------------	-----------	---	--	---	--

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

NUMERO DI CONVENZIONE DI SOVVENZIONE - 2019-1-UK01-KA201-062089 -

			9 valutati 5. Il contributo del modulo riceve i punteggi più alti: 6 partecipanti hanno dato punteggi 5 e 5 hanno dato punteggio 4.		equilibrata tra teoria e pratica.	possibilità di condividere diversi punti di vista.
Diakonia-ammattikorkea koulu Oy (FI)	Online	8	<p>M1 - ha ricevuto un punteggio generale di 3. Il modulo è stato trovato utile e i materiali di alcuni dei modelli presentati sono stati trovati molto utili da applicare in pratica.</p> <p>M2 - ha ricevuto un punteggio generale di 3. I modelli di supporto peer e le sezioni di gestione dei conflitti sono stati trovati come i più interessanti e utili.</p> <p>M3 - ha ricevuto un punteggio generale di 4. Il modulo comprendeva un sacco di buon materiale e le teorie presentate nel modulo erano up-to-date e generalmente ben note. Al modulo non sembrava mancare nulla di fondamentale.</p>	<p>Nel Modulo 1, la maggior parte dei partecipanti ha valutato le proprie competenze migliorate. Le abilità più migliorate sono state le strategie CBI in classe. Nel modulo 2, il livello generale delle competenze è rimasto lo stesso. L'abilità che è stata segnalata come maggiore è stata la comprensione dei principi principali del conflitto studente-insegnante. Nel Modulo 3 dopo la formazione, la maggior parte dei partecipanti ha valutato le proprie competenze come un po' qualificati, qualificati o molto qualificati. Nel modulo 4, al termine della formazione, si è</p>	<p>L'organizzazione della formazione è stata valutata positivamente. I partecipanti avrebbero preferito incontrarsi Face-to-Face, ma tutti hanno pensato che la formazione fosse ben organizzata anche online. Il contenuto del programma è stato generalmente valutato come di alta qualità e ampio. I partecipanti hanno familiarizzato con la guida e hanno dato un sacco di commenti anche per l'ulteriore sviluppo della guida. I formatori sono stati valutati come professionisti e in grado di rispondere a tutte le domande. La maggior parte dei partecipanti ha valutato la formazione come</p>	<p>Gli stili di gestione della classe sono stati considerati come un po' di una divisione in bianco e nero o troppo semplice; Contestualizzazione più chiara delle quattro prospettive di gestione: ad esempio, il ruolo di facilitatore funziona bene con gli adulti, ma con i bambini più piccoli anche le capacità di auto-regolamentazione dovrebbero essere apprese. Come creare una comunità in classe - Questo è già evidenziato nella formazione degli insegnanti finlandese. Forse questo materiale potrebbe essere utilizzato in paesi in cui la pedagogia non è così avanzata come in Finlandia; La prima parte con gli stili di comunicazione era un po' confusa, con riferimenti datati; Il modello dinamico di gestione della classe sembra una sorta di quadro di criteri di qualità, ma il "come" manca. In Finlandia, molti di questi problemi sono</p>

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

NUMERO DI CONVENZIONE DI SOVVENZIONE - 2019-1-UK01-KA201-062089 -

			<p>M4 - ha ricevuto un punteggio generale di 4. Il contenuto e l'estensione del modulo è stato considerato come buono: "Il contenuto dei moduli è ampio e il quadro teorico solido. Gli argomenti sono trattati a fondo, e il quadro teorico è ampio.</p>	<p>registrato un aumento del livello generale di competenze: il livello di competenze di esempi di pratiche europee efficaci nel contesto scolastico si è innalzato da non affatto e un po' a un po' di competenze e persino a competenze.</p>	<p>equilibrata tra teoria e pratica. Uno dei partecipanti ha valutato il contenuto come molto teorico.</p>	<p>affrontati nella legge di uguaglianza e parità e gli insegnanti sono suscettibili di seguire la legge;" L'intero modulo era un po' incoerente e disorientato, ma c'erano un sacco di cose buone, per esempio le pratiche di classe ristorativo."</p>
<p>Fondatsiya Obrazovatelno Satrudnichestvo, (BG)</p>	F2F	19	<p>M1 - Questo modulo è stato molto interessante per gli insegnanti, e ha ricevuto un punteggio generale di 5. Influenza sociale ha ricevuto un sacco di discussione sulle differenze culturali e quanto sia complicato per rendere gli studenti a capire l'ambiente scolastico.</p> <p>M2 - Questo modulo è stato valutato con un punteggio generale di 5. La parte con comunicazione assertiva. Gli insegnanti hanno detto che cercano di comunicare</p>	<p>Come si evince dai risultati delle valutazioni, c'erano un paio di argomenti che erano completamente nuovi per i partecipanti. Le competenze di tutti i moduli hanno mostrato una crescita dopo il corso di formazione, quella che è cresciuta di più è stata M1 - Classroom Management & Group behaviour with a 3,1 point of growth e M2 - Relationships & Social Emotional Learning with 2,8 points growth.</p>	<p>L'organizzazione è stata valutata da "molto buona" a "eccellente". i partecipanti hanno valutato:</p> <p>Strutture educative e risorse disponibili come eccellenti; Durata dell'azione, secondo le proprie esigenze come molto buona;</p> <p>La pianificazione e il tempo come eccellente; Supporto amministrativo e logistico come eccellente; I contenuti sono stati valutati da "buono" a "molto buono". I formatori sono</p>	<p>La maggior parte della teoria e delle informazioni fornite erano completamente nuove per il pubblico e il tempo non era sufficiente, quindi è consigliabile una formazione più lunga; includere esempi più pratici e compiti interattivi; Tutti i partecipanti hanno condiviso che stanno partendo con molta ispirazione da questa formazione, ma si chiedono sui passi futuri in quanto è un argomento serio, quindi si consiglia di aggiungere una sessione di un mese o più dopo la formazione per condividere ciò che è successo e se qualcosa è cambiato in classe; fornire questa formazione all'inizio dell'anno scolastico o</p>

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

NUMERO DI CONVENZIONE DI SOVVENZIONE - 2019-1-UK01-KA201-062089 -

		<p>in modo assertivo, ma non sanno che è una parte reale delle capacità di comunicazione (la teoria).</p> <p>M3 - Questo modulo ha anche ricevuto un punteggio generale di 5. Questa parte è stata descritta come "un po' dimenticata". Le strategie si sono rivelate molto utili e il richiamo per l'importanza del clima scolastico, anche quando si trovano ad affrontare sfide era importante.</p> <p>M5 - Questo modulo è stato valutato con un punteggio generale di 5.</p> <p>Il modulo è stato trovato molto informativo, interessante, qualitativo e stimolante per i nostri partecipanti. La parte con pratiche riparative è stata trovata incredibilmente utile.</p>		<p>stati valutati come "eccellente".</p>	<p>durante le vacanze; condividere questo argomento con diversi canali multimediali, poiché gli insegnanti hanno rivelato la necessità di un dialogo aperto e di una maggiore visibilità delle realtà e dei problemi delle scuole. La maggior parte del contenuto di tale formazione dovrebbe probabilmente provenire da insegnanti che lavorano ogni giorno in un ambiente dirompente, perché sanno meglio quanto sia grave il problema. C'era un suggerimento anche sulla creazione di gruppi di lavoro per quegli argomenti che funzionano nel paese in ogni scuola.</p>
--	--	---	--	--	---

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

Conclusioni

Il corso di formazione "Training on diversity and disruptive classroom behaviours", condotto nei 6 paesi del consorzio, è stato realizzato con un totale di 102 professionisti. La situazione pandemica e le rispettive restrizioni in ciascuno dei paesi partner, hanno influenzato l'erogazione della formazione. Tuttavia, la partnership ha regolato con successo la formazione e alcuni l'hanno conseguita in formato online.

La valutazione della formazione, in termini di soddisfazione generale e contenuti dei moduli, ha ricevuto un feedback complessivamente positivo. Alcune raccomandazioni e suggerimenti di miglioramento sono stati riassunti da ogni paese partner che devono essere considerati durante la replica del corso di formazione. ovvero, c'è un d'accordo generale che i programmi di formazione contengono un sacco di argomenti, molto interessanti e rilevanti per la diversità e la gestione del comportamento in classe dirompente e, quindi, la formazione deve essere adattata in termini di durata. È stato sottolineato dai partecipanti e dai formatori, che c'è la necessità di dedicare a tutti i temi un periodo di formazione più lungo (più delle 12 ore previste) che consentirebbe più tempo di discussione e applicazione pratica dell'apprendimento. Alcuni partecipanti hanno detto che potrebbe essere utile avere una sessione extra per consolidare le conoscenze acquisite durante la formazione. Un'altra raccomandazione era quella di includere una sessione di un mese o più dopo la formazione per condividere ciò che è successo e se qualcosa è cambiato in classe o la creazione di gruppi di lavoro per tali argomenti in ogni scuola. Un altro suggerimento generale è stato quello di fornire la formazione in un altro periodo dell'anno (ad esempio, all'inizio dell'anno scolastico), dal momento che la fine dell'anno scolastico non è il momento più appropriato per questo tipo di formazione (secondo gli insegnanti). I partecipanti hanno anche detto che sono necessarie sessioni più pratiche, strategie ed esempi/casi per questo corso di formazione.

I partecipanti finlandesi hanno detto che alcuni degli argomenti inclusi nella formazione sono già evidenziati nella formazione degli insegnanti finlandesi e già parte della loro realtà. Questi partecipanti hanno affermato che il materiale potrebbe essere utilizzato in paesi in cui la pedagogia non è così avanzata come in Finlandia, il che porta alla conclusione che questa formazione ha bisogno di alcuni adattamenti a questo contesto che potrebbero soddisfare le esigenze di queste popolazioni. Al contrario, per i partecipanti bulgari, ad esempio, la maggior parte della teoria e delle informazioni fornite erano completamente nuove per il pubblico e tutti i partecipanti hanno condiviso che stanno lasciando con molta ispirazione da questa formazione.

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

In termini di contenuti, i partecipanti hanno suggerito di includere materiali sull'importanza dei team multidisciplinari, genitorialità positiva e salute mentale, che sono stati aggiunti al contenuto dei moduli in questo output finale.

Bibliografia

Aasheim, M., Drugli, M., & Reedtz, C. (2018). Change in teacher-student relationships and parent involvement after implementation of the Incredible Years Teacher Classroom Management programme in a regular Norwegian school setting. *British Educational Research Journal*. Vol.44.

Akm,S., Yildman, A. & Goodwin, A. (2016). Classroom Management through the Eyes of Elementary Teachers in Turkey: A Phenomological Study. *Educational Theory and practise*. 16(3) 771-797.

Almost, J., Wolff, A. C., Stewart-Pyne, A., McCormick, L. G., Strachan, D., & D'Souza, C. (2016). Managing and mitigating conflict in healthcare teams: an integrative review. *J. Adv. Nurs.* 72, 1490–1505. doi: 10.1111/jan.12903.

Alzahrani, M., & Alharbi, M. & Alodwani, A. (2019). The Effect of Social-Emotional Competence on Children Academic Achievement and Behavioral Development. *International Education Studies*. 12. 141.

American Psychological Association Zero Tolerance Task Force, Are Zero Tolerance Policies Effective in the Schools?: An Evidentiary Review and Recommendations, *American Psychologist*, 63 at 854 (Dec. 2008), available at <http://www.apa.org/pubs/info/reports/zero-tolerance.pdf>.

American Psychological Association. (2006). *Introduction to Mentoring: A Guide for Mentors and Mentees*. <http://www.apa.org/education/grad/mentoring.aspx>.

Amstutz, L. S., & Mullet, J. H. (2005). *The little book of restorative discipline for schools: Teaching responsibility; creating caring climates*. Intercourse, PA: Good Books.

Anderson, M. (2017). "Transformational Leadership in Education: A Review of Existing Literature," *International Social Science Review*: Vol. 93: Iss. 1, Article 4. Available at: <https://digitalcommons.northgeorgia.edu/issr/vol93/iss1/4>.

Apple, M. W., & Beane, J. A. (1995). The case for democratic schools. In M. W. Apple & J. A. Beane (Eds.). *Democratic schools* (pp. 1-25). Portsmouth, NH: Heinemann.

Argon, T. (2014). "Conflicts and solutions between students," in *Classroom Management*, eds T. Argon, and ŞS. Nartgün, (Ankara: Maya Academy).

Armour, M. (2014). *Ed White middle school restorative discipline evaluation: Implementation and impact, 2013/2014 sixth and seventh grade*. Austin, TX: The Institute for Restorative Justice and Restorative Dialogue.

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

ASCD (Association for School Curriculum and Development). (2018). Retrieved from <http://www.ascd.org/research-a-topic/democratic-education-essentials.aspx>.

Aslandogan, Y.A. & Cetin, M. (2007). The philosophy of Gulen in thought and practice. Muslim citizens of the globalized world, contributions of the Gulen movement New Jersey: The Light Inc, IID Press, pp.31-54. Bankston CL (2004). Social capital, cultural values, immigration, and academic achievement: The host country context and contradictory consequences. *Sociol. Educ.*, 77(2): 176-179.

Barnett, M. & Johnson, D. (2016). The perfectionism social disconnection model: The mediating role of communication styles. *Personality and Individual Differences*, 94, 200–205.

Barr, J.J. (2016). Developing a positive classroom climate. The IDEA Center. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573643.pdf>

Barsky, A.E., (2007). *Conflict Resolution for the Helping Professions*, (2nd ed), Belmont, CA: Thompson Learning.

Batton, J. (2002), Institutionalizing Conflict Resolution Education: The Ohio Model of conflict Resolution Education Quarterly, vol: 19, no. 4, Wiley Periodicals.

Baumrind, D. (1971). Current Patterns of Parental Authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4(1).

Bijou, S. W., Peterson, R. F., & Ault, M. H. (1968). A method to integrate descriptive and experimental field studies at the level of data and empirical concepts. *Journal of applied behavior analysis*, 1(2), 175–191. <https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-175>.

Billson, J. (1986). The college classroom as a small group: Some implications for teaching and learning. *Teaching Sociology*, 14 (July), 143-151.

Boonk, L., Gijssels, H.J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30.

Bowman, M. (2014). Teacher Mentoring as a Means to Improve Schools. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, Volume 6, Issue 1, 47.

Brock, M. E. (2013). Cognitive behavioral intervention (CBI) fact sheet. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. London, UK: Sage.

Caine, R. N. et al. (2008). *12 Brain/Mind learning principles in action: Developing executive functions of the human brain*. California: Corwin Press.

Catts, R. & Ozga, J. (2001). What is Social Capital and how might it be used in Scotland's Schools?.

Chandler, L. K., Dahlquist, C. M. & Repp, A. C. (1999). The effect of Team-based functional assessment on the behavior of students in classroom setting. *Exceptional children*, 66(1), 101-122.

Cheng, Y. & Chen, Y. (2018). Enhancing classroom management through parental involvement by using social networking apps. *South African Journal of Education*, 38. [Doi.org/10.15700/saje.v38ns2a1427](https://doi.org/10.15700/saje.v38ns2a1427).

Chicago Public Schools, Guide and Toolkit Restorative Practices (2017). Available at: https://blog.cps.edu/wp-content/uploads/2017/08/CPS_RP_Booklet.pdf

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

Cohen, D., & Prusak, L. (2001). *In good company: How social capital makes organizations work*. Boston: Harvard Business School Press.

Cohen, J., McCabe, E.M, Michelli, N.M & Pickeral, T.(2009). School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice, *Teachers College Record*, Volume 111: Issue 1: 180-213 <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=15220>).

Coleman, P.,Vallacher, R., Nowak, A. & Ngoc, L. (2005). Intractable Conflict as an Attractor: Presenting a Dynamical Model of Conflict, Escalation, and Intractability. *American Behavioral Scientist*. 50. 10.2139/ssrn.734963.

Collaborative for Academic Social Emotional Learning (CASEL) (2016). *SEL Impact*.

Cosenza, M.N. (2015). Defining Teacher Leadership: Affirming the Teacher Leader Model Standards. *Issues in Teacher Education*, 24, 79-99.

Cowie, H. & Smith, P. (2009). Peer support as a means of improving school safety and reducing bullying and violence. *Handbook of Prevention Science*. 177-193.

Cowie, H. (2014). Understanding the Role of Bystanders and Peer Support in School Bullying. *The international journal of emotional education*, 6(1), 26-32.

Cowie, H., & Wallace, P. (2000). *Peer support in action: From bystanding to standing by*. London: Sage Publications.

Cowie, H., Boardman, C., Hawkins, J., & Jennifer, D. (2004). *Emotional Health and Well-Being: A Practical Guide for Schools*. Paul Chapman Publishing.

Cowie, H.,& Jennifer, D. (2008) *New Perspectives on Bullying*. Maidenhead: Open University Press.

[Creating a Climate of Respect - Educational Leadership \(ascd.org\)](#).

Croxford, D. (2010). A restorative practice framework for school communities. Clarkson Community High School. Retrieved from <http://www.manchesterps.vic.edu.au/wp-content/uploads/2012/08/Article-Restorative-Practive-Framework-for-SchoolCommunities.pdf>

Dang, T. K. A. (2013). Identity in activity: Examining teacher professional identity formation in the paired-placement of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 30(0), 47-59.

Davis J.R. (2018) *The Dynamic Classroom Management Approach (DCMA): What It Is and How It Can Be Integrated into Methods Courses*. In: *Classroom Management in Teacher Education Programs*. Palgrave Studies in Urban Education. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-63850-8_4

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.

Department for Education and Employment (2001). SEN Code of Practice on the Identification and Assessment of Pupils with Special Educational Needs. London:DfEE. Available at: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/273877/special_educational_needs_code_of_practice.pdf

Dika, S.& Singh, K. (2002). Applications of Social Capital in Educational Literature: A Critical Synthesis. *Review of Educational Research*. 72. 31-69.

Doyle, W. (1986) *Classroom Organization and Management*, in M. Wittrock (Ed.) *Handbook on Research on Teaching*. 3rd edn, pp. 392-431. London: Macmillan.

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

Downes, P. (2011). Multi/Interdisciplinary Teams for Early School Leaving Prevention: Developing a European Strategy Informed by International Evidence and Research, NESET Research Paper.

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., and Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *J. Child Dev.* 82, 405–432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., et al. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Evans, J., Harden, A., Thomas, J. & Benefield, P. (2003). Support for pupils with emotional and behavioural difficulties (EBD) in mainstream primary classrooms: a systematic review of the effectiveness of interventions. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

Evans, K., & Vaandering, D. (2016). *The little book of restorative justice in education: Fostering responsibility, healing, and hope in schools*. New York: Skyhorse Publishing, Inc.

Fallona, C., & Richardson, V. (2006). Classroom management as a moral activity. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management* (pp. 1041–1062). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Festinger, L. (1954). "A theory of social comparison processes". *Human Relations*. 7 (2): 117–140.

Ghaffar, A. (2019). *Conflict in Schools: Its Causes & Management Strategies*.

Gisewhite, R. A., Jeanfreau, M. M. & Holden, C. L. (2019). A Call for Ecologically-Based Teacher-Parent Communication Skills Training In Pre-Service Teacher Education Programmes. *Educational Review*. Available at: https://aquila.usm.edu/fac_pubs/16690.

Göksoy, S., & Argon, T. (2016). Conflicts at schools and their impact on teachers. *J. Educ. Train. Stud.* 4, 197–205. doi: 10.11114/jets.v4i4.1388.

Gonzalez, T. (2012). Keeping kids in schools: Restorative justice, punitive discipline, and the school to prison pipeline. *Journal of Law and Education*, 41(2), 281–335.

González, T., Sattler, H., & Buth, A. (2018). New directions in whole-school restorative justice implementation. *Conflict Resolution Quarterly*. <https://doi.org/10.1002/crq.21236>

Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M., & Stevens, K. (2009). Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 25, 285-296.

Gray, P. & Feldman, J. (2004). Playing in the Zone of Proximal Development: Qualities of self-directed age mixing between adolescents and young children at a democratic school. *American Journal of Education*, 108-145.

Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2016). The promise of restorative practices to transform teacher-student relationships and achieve equity in school discipline. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 26(4), 325-353. doi:10.1080/10474412.2014.929950

Gresham, F. M. & Kern, L. (2004). Internalizing behavior problems in children and adolescents. In Jr R.B. Rutherford, M.M Quinn & S.R Mathur, (Eds.), *Handbook of research in emotional and behavioral disorders* (pp. 262-301). New York: The Guildford press.

Grillo, K., Moorehead, T., & Bedesem, P. (2011). Perceptions of novice co-teachers on coplanning, co-teaching and co-assessing. *Florida Association of Teacher Educators Journal*, 1(11), 31-41.

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

Grootaert, C. (1998). Social Capital, Household Welfare and Poverty in Indonesia, Local Level Institutions Study. Washington, DC: World Bank.

Hadiyanto, S. (2018). Improving school climate for better quality educational management. Journal of educational and learning studies. Vol 1, no 1, pp.16-22.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>.

Heidorn, B., Jenkins, D. B., Harvey, R., & Mosier, B. (2011). The effectiveness of using paired placements for student teaching Paper presented at the The annual meeting of the National Association for Physical Education/American Association for Health, Physical Education, Recreation, and Dance, San Diego, CA.

Hendron M. & Kearney A.C. (2016). School Climate and Student Absenteeism and Internalizing and Externalizing Behavioral Problems, *Children & Schools*, Volume 38, Issue 2, Pages 109–116, <https://doi.org/10.1093/cs/cdw009>.

HM Inspectorate of Education. (2008). Mentoring in teacher education. Edinburgh, Scotland: Author. Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216.

Hojbotăa, A. M., Butnaru, S., Rotaru, C., & Tița, S. (2014). Facing conflicts and violence in schools – a proposal for a new occupation: the mediation counsellor. *Procedia Soc. Behav. Sci.* 142, 396–402. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.07.698.

Houlston, C., Smith, P., & Jessel, J. (2011). The Relationship Between Use of School-Based Peer Support Initiatives and the Social and Emotional Well-Being of Bullied and Non-bullied Students. *Children & Society*. 25. 293 - 305. 10.1111/j.1099-0860.2011.00376.x

Howarth, R. & Fisher, P. (2005) Emotional and Behavioural Difficulties [electronic version]. Continuum.

Hsieh, P. H. (2011). Mastery Orientation. In: Goldstein S., Naglieri J.A. (eds) *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9_1722.

<https://all4ed.org/four-elements-for-creating-a-positive-learning-environment/>

<https://www.iirp.edu/restorative-practices/what-is-restorative-practices>

<https://www.mentalhealth.org.uk/a-to-z/p/peer-support>

<https://www.sdera.wa.edu.au/programs/whole-school-approach/>

James, A., Cowie, H., & Toda, Y. (2013). Peer Support. *Prevention education in the world*, 147-156.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2017). The use of cooperative procedures in teacher education and professional development. *Journal of education for teaching*, 43 (3), 284–295.

Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American Journal of Public Health*, 105, 2283-2290.

Jordan, T.P. (2000). Glas's Nine-Stage Model Of Conflict Escalation.

Kaye, Beverly; Jordan-Evans, Sharon (2005). *Love 'Em or Lose Em: Getting Good People to Stay*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc. p. 117. ISBN 978-1-57675-327-9.

Kokotsaki, D. (2013). A review of the implementation of restorative approaches and its outcomes within Durham local authority. A Report for Durham LA. Centre for Evaluation and Monitoring, Durham University.

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

Kurtts, S. A., & Levin, B. B. (2000). Using peer coaching with preservice teachers to develop reflective practice and collegial support. *Teacher Education*, 11 (3), 297-310.

Kutsyuruba, B., Klinger, D.A. & Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature. *Rev Educ*, 3: 103-135. <https://doi.org/10.1002/rev3.3043>.

Landrum, T. J. (2011). Emotional and behavioral disorders. In Kauffman, J.M., Hallahan, D.P. & Pullen, P.C. (Eds.), *Handbook of Special Education* (pp. 209-220). Routledge, Taylor & Francis Group.

Mahoney, M. J. (1974). *Cognitive and behavior modification*. Cambridge, MA: Ballinger.

Maxwell, S., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., & Bromhead, D. (2017). The impact of school climate and school identification on academic achievement: Multilevel modeling with student and teacher data. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 2069. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02069>

Mayworm, A.M., Sharkey, J., Hunnicutt, K.L. & Schiedel, K.C. (2016). Teacher Consultation to Enhance Implementation of School-Based Restorative Justice, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 26:4, 385-412, DOI: 10.1080/10474412.2016.1196364.

Monroe, C.R. (2006). Misbehavior or misinterpretation? *Kappa Delta Pi Record*, 42, 161- 165.

Moran E., Carlson J.S. & Tableman B. (2012). School Climate and Learning. In: Seel N.M. (eds) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_396.

Morrison, B. (2002). Bullying and victimisation. *Trends and Issues in Crime and Criminal Justice*, 219, 1–6.

Morrison, B. (2011). Schools and restorative justice. In G. Johnstone & D. Van Ness (Eds.), *Handbook of restorative justice* (chap. 18. Oxon, England: Routledge.

Morris-Rothschild, B. K., & Brassard, M. R. (2006). Teachers' conflict management styles: the role of attachment styles and classroom management efficacy. *J. Sch. Psychol.* 44, 105–121. doi: 10.1016/j.jsp.2006.01.004.

Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school. An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423–445. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00034-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00034-0)

Odanga, S. (2018). Strategies for Increasing Students' Self-motivation. *Asian Research Journal of Arts & Social Sciences*, 6(4), 1-16. <https://doi.org/10.9734/ARJASS/2018/41354>.

Orzechowska, K., & Muhammad, S. (2020). Where Awareness and Research Meet The Evidence Based Support Group. University of the West of England, Bristol. Available at: https://www.researchgate.net/publication/349054469_Peer_Support

Park, H., & Antonioni, D. (2007). Personality, reciprocity, and strength of conflict resolution strategy. *J. Res. Pers.* 41, 110–125. doi: 10.1016/j.jrp.2006.03.003

Parsons C, Stears D. & Thomas C. (1996). The health promoting school in Europe: conceptualising and evaluating the change. *Health Education Journal*;55(3):311–21.

Pérez-de-Guzmán, M. V., Vargas, M., & Amador Munõz, L. V. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la investigación-acción. *Pedagog. Soc. Rev. Interuniversitaria* 18, 99–114. doi: 10.7179/PSRI_2011.18.08

Pérez-Serrano, G., & Pérez-de-Guzmán, M. V. (2011). *Aprender a Convivir. El Conflicto Como Oportunidad de Crecimiento*, Vol. 18. Madrid: Narcea, 99–114.

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

Pipas, M. & Jaradat, M. (2010). Assertive Communication Skills. *Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica*, 12(2), 649-656.

Poekert P., Alexandrou A. & Shannon D. (2016). How teachers become leaders: an internationally validated theoretical model of teacher leadership development, *Research in Post-Compulsory Education*, 21:4, 307-329, DOI: 10.1080/13596748.2016.1226559.

Pranis, K. (2011). Restorative values. In G. Johnstone & D. Van Ness (Eds.), *Handbook of restorative justice* (pp. 59–74). Oxon, England: Willan.

Pruitt, D.G., Kim, S.H. (2004) *Social Conflict: Escalation, Stalemate, and Settlement*, Third edition, New York: McGraw Hill Higher Education.

Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.

Riccomini, P., Williams Bost, L., Katsyannis, A., & Zang, D. (2015). *Cognitive behavioral interventions: An effective approach to help students with disabilities stay in school* (1st ed.). Clemson, SC: National Dropout Prevention Center for Students with Disabilities.

Rilling, J. K., Berns, G. S., Gutman, D. Kilts, C.D., Pagnoni, G. & Zeh, T.R. (2002). A Neural Basis for Social Cooperation, in: *Neuron* 35, 395–405.

Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: a phenomenological reading of the literature. *Mentoring and Tutoring*, 8(2), 145–170.

Rockoff, J. (2008). "Does Mentoring Reduce Turnover and Improve Skills of New Employees? Evidence from Teachers in New York City", NBER Working Paper, No. 13868.

Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4-36.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions *Contemporary Educational Psychology*. *Contemporary Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Research on intrinsic and extrinsic motivation is alive, well, and reshaping 21st-century management approaches: Brief reply to Locke and Schattke (2019). *Motivation Science*, 5(4), 291–294. <https://doi.org/10.1037/mot0000128> (Retraction published 2019, *Motivation Science*, 5[4], 277-290).

Salzer, M. S., & Shear, S. L. (2002). Identifying consumer-provider benefits in evaluations of consumer-delivered services. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 25(3), 281–288. <https://doi.org/10.1037/h0095014>.

Sapungan, G. & Sapungan, R. (2014). Parental Involvement in Child's Education: Importance, Barriers and Benefits. *Asian Journal of management Sciences & Education*. Vol.3. No.2.

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

Schiff, M. (2013, January). Dignity, Disparity & Desistance: Effective Restorative Justice Strategies to Plug the School-to-Prison Pipeline. Center for Civil Rights Remedies National Conference. Closing the School to Research Gap: Research to Remedies Conference. Washington, DC.

Shahmohammadi, N. (2014). Conflict management among secondary school students. *Procedia Soc. Behav. Sci.* 159, 630–635. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.12.438.

Shindler, J. (2004). Teaching for the success of all learning styles: Five principles for promoting greater teacher effectiveness and higher student achievement for all students. Retrieved October 9, 2008, from www.calstatela.edu/faculty/jshindl/ls.

Shindler, S. (2010). *Transformative Classroom Management – Positive Strategies to Engage All Students and Promote a Psychology of Success*. United States of America: Jossey-Bass.

Smokowski P.R, Bacallao M.L, Cotter K.L, Evans C.B.R. (2014). The Effects of Positive and Negative Parenting Practices on Adolescent Mental Health Outcomes in a Multicultural Sample of Rural Youth. *Child Psychiatry Hum Dev*. Published online June 1 :333-345. doi:[10.1007/s10578-014-0474-2](https://doi.org/10.1007/s10578-014-0474-2)

Simões, F., & Alarcão, M. (2011). A eficácia da mentoria escolar na promoção do desenvolvimento socioemocional e instrumental de jovens. *Educação e Pesquisa*, 37(2), 339-354.

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571–581.

Slavin, R., Hurley, E. A., & Chamberlain, A. (2003). Cooperative learning and achievement: Theory and research. In W. Reynolds & G. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Vol. 7. Educational psychology* (pp. 177–198). Hoboken, NJ: Wiley.

Smith, D., Fisher, D., & Frey, N. (2015). *Better than carrots or sticks: Restorative practices for positive classroom management*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.

Smith, D., Fisher, D., & Frey, N. (2015). *Better Than Carrots or Sticks: Restorative Practices for Positive Classroom Management*; ASCD: Alexandria, VA, USA, 2015.

Solomon, P. (2004). Peer Support/Peer Provided Services Underlying Processes, Benefits, and Critical Ingredients. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 27(4), 392–401. <https://doi.org/10.2975/27.2004.392.401>

Stanulis, R., & Floden, R. (2009). Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 112-122. University of Wisconsin-Madison. (2014). Teaching and learning excellence. Retrieved February 17.

State of Victoria, Department of Education and Training (2016). Available at: <https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/profdev/Reflectiveguidetomentoringschools.pdf>. [student-goal-orientation.pdf \(depauw.edu\)](https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/profdev/Reflectiveguidetomentoringschools.pdf)

Sun, Y. (1999). The contextual effects of community social capital on academic performance. *Soc. Sci. Res.*, 28: 403-426.

TALIS (2013). Available at: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/reports/2014/talis_en.pdf.

The University of Melbourne (n.d.) Available at: <https://ranch.net.au/wp-content/uploads/2018/09/Mentoring-Types.pdf>

Thomas, K.W. & Kilmann, R.H. (1974). *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*. Xicom. Tuxedo, NY.

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.

Thompson, F. & Smith, P.K. (2011). The use and effectiveness of anti-bullying strategies in schools. Research Brief DFE-RB098 (2011).

United Nations. (2000). Basic principles on the use of restorative justice programmes in criminal matters, ECOSOC Res. 2000/14, U.N. Doc. E/2000/INF/2/Add.2 at 35.

Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37(1), 105–119.

Walsh, K., & Elmslie, L. (2005). Practicum pairs: An alternative for first field experience in early childhood teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 5-21.

Watson, M., & Battistich, V. (2006). Building and sustaining caring communities. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management* (pp. 253–279). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Weissberg, R., Durlak, J., Domitrovich, C., & Gullotta, T. (2015). "Social and emotional learning: past, present, and future," in *Handbook of Social and Emotional Learning*, eds J. Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberg, and T. Gullotta (New York, NY: The Guilford Press, 3–19.

Wentzel, K. R. (2005). Peer Relationships, Motivation, and Academic Performance at School. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (p. 279–296). Guilford Publications.

Williford, A., Wolcott, C., Vick Whittaker, J. & LoCasale-Crouch, J. (2015). Program and Teacher Characteristics Predicting the Implementation of Banking Time with Preschoolers Who Display Disruptive Behaviors. *Prevention science : the official journal of the Society for Prevention Research*.

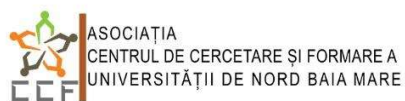
Wood, G. (2005). *Time to learn: How to create high schools that serve all students*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Wraga, Wi. (1004). *Democracy's High School: The Comprehensive High School and Educational Reform in the United State*. Lanham, MdUniversity Press of America.

Xu, J., Du, J., Wang, C., Liu, F., Huang, B., Zhang, M., & Xie, J. (2020). *Intrinsic motivation, favorability, time management, and achievement: A cross-lagged panel analysis*. *Learning and Motivation*, 72, 101677. doi:10.1016/j.lmot.2020.101677.

Yan, W. (1999). Successful African American students: The role of parental involvement. *J. Negro Educ.*, 68(1): 5-

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.





Project Partners:

Il sostegno della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che può essere fatto delle informazioni contenute.