

Publicato il: ottobre 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Promoting student wellbeing: an analysis of correlations between school climate, resilience, and socio-emotional skills

Promuovere il benessere degli studenti: un'analisi delle correlazioni tra clima scolastico, resilienza e competenze socio-emotive¹

di

Valeria Biasi[†]

valeria.biasci@uniroma3.it

Giusi Castellana

giuseppina.castellana@uniroma3.it

Conny De Vincenzo

conny.devincenzo@uniroma3.it

Università di Roma Tre

Abstract:

This study explores the relationship between school climate variables and students' resilience and social-emotional skills. Eight aspects of the school climate were examined, including Teacher Support for Learning, Teacher Support for Relationship Building, Social and Civic Learning, Social Inclusion and Student Support, Sense of Physical and Social-Emotional Security, Physical Surroundings, Antisocial Behaviors, and Parent and Student Engagement. These aspects were correlated with resilience dimensions, including Personal Responsibility, Optimistic Thinking, Goal-Directed Behavior, Decision Making, Social Awareness, Relationship Skills, Self-Awareness, and

¹ Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto delle tre autrici: in particolare Valeria Biasi ha scritto il paragrafo 1; Giusi Castellana ha scritto i paragrafi 3, 4.2, 5, 5.1; Conny De Vincenzo i paragrafi 2, 4, 4.1, 5.2. I paragrafi 5.3 e 6 sono stati scritti da Giusi Castellana e Conny De Vincenzo.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15427

Self-Management. To collect data, two questionnaires were administered: the Comprehensive School Climate Inventory and the Resilient Attitude Assessment Questionnaire (Biasi, Castellana, De Vincenzo, 2023, 2022). The study involved 1352 students from lower secondary schools.

The results of the study showed statistically significant correlation values for all the dimensions considered. Particularly, the impact of Parent and Student Engagement, Social Inclusion and Student Support, Teacher Support for Learning, Social and Civic Learning, and Teacher Support for Relationship Building is notably significant in elucidating resilience. These dimensions hold strategic importance in formulating interventions aimed at fostering student well-being.

Keywords: resilience; *school climate*; student well-being; social-emotional skills.

Abstract:

Questo contributo si propone di esaminare le relazioni intercorrenti tra le variabili caratterizzanti il costruito del clima scolastico e quelle relative alla resilienza e alle competenze socio-emotive degli studenti. Sono stati presi in considerazione otto aspetti del clima scolastico (*Sostegno dei docenti all'apprendimento, Educazione alla cittadinanza, sostegno e inclusione tra studenti, Sostegno dei docenti alla relazione, Percezione della sicurezza fisica ed emotiva, Coinvolgimento delle famiglie e degli studenti, Adeguatezza dell'ambiente scolastico, Comportamento antisociale*) e otto della resilienza (*Senso di responsabilità, Pensiero ottimistico, Consapevolezza sociale, Autoconsapevolezza, Capacità decisionale, Comportamento orientato all'obiettivo, Autoregolazione, Competenza relazionale*), che sono stati indagati e correlati attraverso la somministrazione di due questionari: il Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico (QCCS) e il Questionario di Valutazione dell'Atteggiamento Resiliente (QVAR) (Biasi, Castellana, De Vincenzo, 2023, 2022). Alla ricerca hanno partecipato 1352 studenti appartenenti al segmento della secondaria di primo grado. Gli esiti dello studio hanno mostrato valori di correlazione statisticamente significativi per tutte le dimensioni considerate. In particolare, nella spiegazione della resilienza è risultato particolarmente rilevante il contributo esercitato dal coinvolgimento genitori studenti, dal supporto all'inclusione tra studenti, dal supporto dei docenti all'apprendimento, dall'educazione alla cittadinanza e dal supporto dei docenti alla relazione. Tali dimensioni possono assumere un'importanza strategica nella progettazione di interventi volti alla promozione del benessere degli studenti.

Parole chiave: resilienza, clima scolastico, benessere studenti, competenze socio-emotive.

1. Introduzione

Nel presente contributo si prenderà in esame il ruolo chiave che il clima scolastico, le competenze socio-emotive e la resilienza svolgono nel contesto educativo. La letteratura psico-pedagogica riconosce questi due costrutti come elementi centrali per promuovere l'adattamento positivo degli individui all'ambiente scolastico, nonché per migliorare la qualità generale degli ambienti di apprendimento.

Nello specifico, il clima scolastico ha dimostrato di avere effetti positivi rispetto a diversi ambiti. Questi includono il miglioramento delle prestazioni accademiche degli studenti, il supporto al

benessere e alla soddisfazione di studenti e insegnanti nei confronti della scuola, l'incremento del grado di coinvolgimento all'interno dei contesti e la riduzione di comportamenti problematici come la violenza tra pari (Bradshaw et al., 2014; Cohen et al., 2009; Gase et al., 2017; Shukla, Konold & Cornell, 2016; Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016).

In un'ottica di miglioramento del benessere degli studenti lo sviluppo delle loro competenze socio-emotive e della resilienza è di fatto influenzato dall'ambiente circostante e la presenza di un contesto positivo e inclusivo può essere cruciale per promuovere l'adattamento dell'individuo al contesto (Gillham et al., 2013) e per fornire le migliori condizioni possibili affinché possano sviluppare abilità e risorse personali.

Una valutazione congiunta di tali aspetti può acquisire particolare importanza in un ambito come quello scolastico in cui la definizione di interventi e programmi volti alla promozione delle capacità e dei punti di forza degli studenti può passare attraverso la predisposizione di un ambiente favorevole e supportivo (es. García-Parra, Negre & Verger, 2021; Gillham et al., 2013; Masten et al., 2008).

2. Clima scolastico e resilienza: una sintesi dei due costrutti

Il clima scolastico, come definito dal *National School Climate Council* (2007), rappresenta un costrutto multidimensionale che considera numerose caratteristiche del contesto educativo. In particolare, può offrire una descrizione della qualità e della natura generale della vita scolastica, basata sulle percezioni che gli individui maturano a partire dalle loro esperienze all'interno dell'istituzione educativa. Questa ampia definizione comprende elementi come valori, obiettivi, regole, consuetudini, relazioni interpersonali, pratiche didattiche e di apprendimento, nonché la struttura organizzativa della scuola.

All'interno di questa caratterizzazione, la letteratura di settore individua quattro principali domini chiave (Cohen et al., 2009; Wang & Degol, 2016):

1. gli aspetti accademici, riferiti alle pratiche di insegnamento e apprendimento impiegate dagli insegnanti per facilitare la crescita accademica degli studenti;
2. la sicurezza fisica ed emotiva percepita, che include la presenza di pratiche disciplinari e regole chiare per garantire la sicurezza - in particolare per prevenire episodi di violenza e aggressione tra allievi - e la presenza di un ambiente supportivo;
3. gli aspetti relazionali, che fanno riferimento alla qualità delle relazioni interpersonali tra i membri della comunità scolastica e includono il rispetto per la diversità, il supporto reciproco tra pari, la fiducia tra insegnanti e studenti, il senso di appartenenza alla scuola e il rispetto per le diversità culturali;
4. l'ambiente ossia le caratteristiche organizzative e strutturali della scuola, come l'ampiezza della classe, l'adeguatezza delle risorse disponibili, l'accessibilità ai materiali tecnologici.

Se da un lato il clima scolastico sembra essere una dimensione rilevante nella promozione del benessere generale e di quello scolastico, anche la resilienza e le competenze socio-emotive più in generale rivestono una funzione chiave.

La resilienza, ampiamente esaminata nella letteratura di settore, può essere definita come la capacità di un individuo di affrontare e adattarsi alle difficoltà e agli ostacoli, nonostante le avversità (Luthar & Cicchetti, 2000; Luthar, Cicchetti & Becker, 2000; Masten, 2018; Rutter, 1993), ponendosi

come un elemento che sembra contribuire in modo significativo al sostegno del benessere e alla prevenzione di problemi di salute mentale in bambini e adolescenti (Dray et al., 2017; Khanlou, Wray, 2014).

In questo contesto, tra i fattori in grado di promuovere la resilienza e il benessere sociale ed emotivo degli studenti rientrano senz'altro le competenze socio-emotive, intese come le conoscenze e le abilità che consentono di riconoscere e gestire le proprie emozioni, stabilire relazioni positive, sostenere gli individui nei diversi compiti di apprendimento e prendere decisioni sulla propria vita (Elias & Moceris, 2012; Elliott et al., 2018; Gillham et al., 2013).

Il *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL, 2012) ha elaborato un modello che include cinque competenze socio-emotive fondamentali:

1. l'autoconsapevolezza, che fa riferimento alla capacità di riconoscere e gestire le proprie emozioni e pensieri, nonché all'autovalutazione dei propri punti di forza e debolezza;
2. l'auto-regolazione, che indica la capacità di regolare in modo appropriato le proprie emozioni, pensieri e comportamenti, oltre a stabilire obiettivi personali;
3. la consapevolezza sociale, che si riferisce alla capacità di entrare in empatia e di assumere la prospettiva altrui;
4. le abilità relazionali, che indicano le capacità di costruire relazioni positive con gli altri;
5. la capacità di prendere decisioni, riferita alle capacità di fare scelte costruttive e ponderate.

Recenti studi hanno messo in relazione i due costrutti mostrando come questi si influenzino reciprocamente proponendo un modello integrato tra clima e competenze socio-emotive (Osher & Berg, 2017) che verrà illustrato nel paragrafo seguente.

3. La percezione del clima scolastico come fattore determinante per la promozione delle competenze socio-emotive. Un approccio integrato.

Il costrutto del clima scolastico e quello delle competenze socio-emotive hanno prevalentemente interessato - nei decenni passati - ambiti di indagine, approfondimenti ed esiti separati. La tradizione degli studi sul clima scolastico è stata perlopiù collegata a ricerche condotte sull'efficacia degli apprendimenti o sull'efficacia organizzativa, includendo - secondo modelli più ampi - le interazioni tra i membri della comunità scolastica, la cultura, le strutture, le risorse e gli individui che le valutano (Cohen et al. 2009).

L'emergere del Socio-Emotional Learning (SEL) come campo d'indagine è stato condizionato in parte dall'interesse che le teorie e gli approcci ecologici hanno acceso sull'influenza esercitata dall'ambiente sociale nello sviluppo di tutti i piani dell'esistenza (Bronfenbrenner, 1987; Bronfenbrenner, Morris, 2006). In special modo, lo sviluppo di modelli transazionali ha iniziato a considerare le relazioni bidirezionali tra i soggetti e i contesti, ponendo particolare attenzione su quelli accademici e scolastici (Sameroff, 1975; Bronfenbrenner, Ceci, 1994).

La maggior parte dei programmi SEL, fino a tempi recenti, è stata limitata all'insegnamento e a attività prevalentemente agite all'interno delle singole progettazioni di classe. La mancata integrazione di questi programmi nelle routine curriculari o nella vita quotidiana di studenti e adulti

ha costituito uno dei motivi per cui gli esiti di tali ricerche hanno riscontrato effetti di modesta entità (Jones, Bouffard, 2012; Osher, Berg, 2018).

Nell'ultimo decennio, una nuova ondata di indagini ha riconosciuto i limiti di questo approccio e promosso un passo significativo verso progettazioni coordinate e sistematiche, mirando a una integrazione - tra il clima scolastico e gli approcci SEL - che desse priorità al coinvolgimento della comunità in senso più ampio (Slade, Griffith, 2013; Cohen, 2013; Greenberg et al, 2017; CASEL, 2017; Jones, Kahn, 2017; Osher, et al, 2017).

Clima scolastico e SEL sono, secondo questa nuova prospettiva, due costrutti che si sovrappongono e si influenzano a vicenda molto di più di quanto suggerirebbe la letteratura relativa ai due settori. Il clima è in realtà un fenomeno collettivo che riflette e crea le condizioni per lo sviluppo delle competenze sociali, emotive e accademiche sia negli adulti che negli studenti.

Incentivare relazioni di supporto tra studenti e docenti, promuovere il coinvolgimento e l'engagement, la percezione di sicurezza e le aspettative degli studenti sono componenti e misure essenziali per costruire scuole sicure, solidali e accademicamente vantaggiose (Osher, Dwyer, Jackson, 2004; Fleischmann, 2018) ma soprattutto fattori che se opportunamente incentivati possono ridurre le disuguaglianze e contribuire allo sviluppo sano e al benessere studentesco, aiutare a costruire socialità e competenze trasversali per tutti i soggetti parte dei contesti scolastici.

La Figura 1 illustra la relazione bidirezionale che nel modello di Osher e Berg (2017) intercorre tra le dimensioni del clima e quelle delle competenze sociali ed emotive.

All'interno del primo cerchio, a sinistra, sono elencate le componenti del clima scolastico che secondo i due studiosi indirettamente modellano le dimensioni del SEL.

Nella parte di destra sono identificate le competenze che influenzano e che sono a loro volta influenzate dal clima scolastico. Nell'area di sovrapposizione al centro vengono riportati gli elementi positivi del clima scolastico che direttamente supportano SEL.

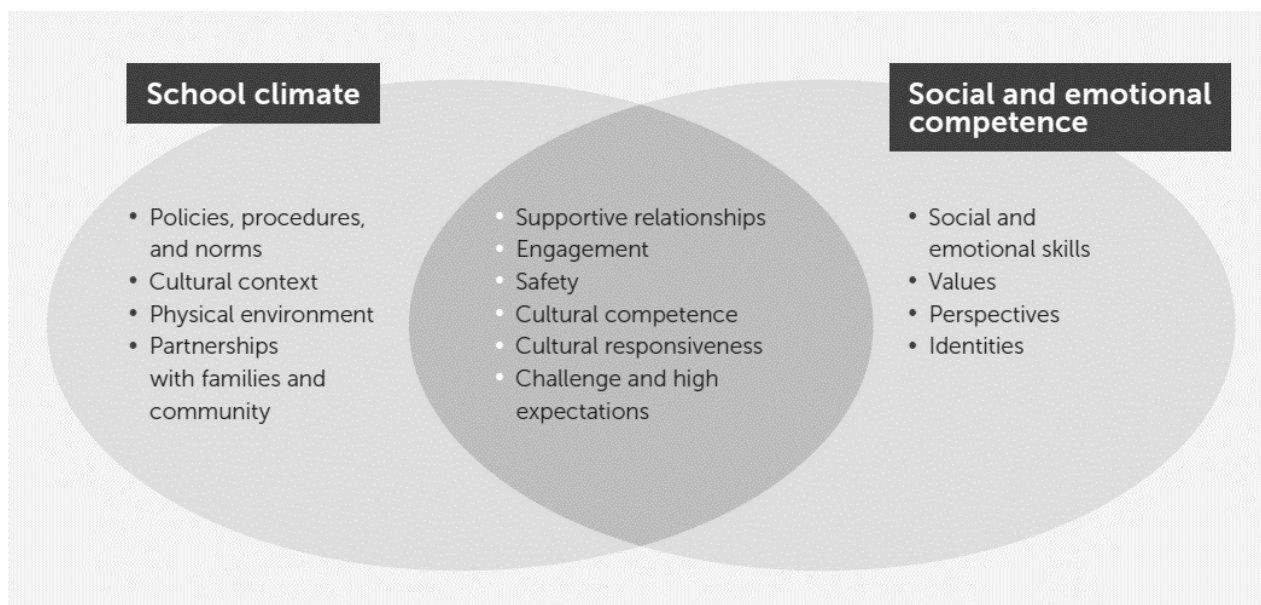


Figura 1. Modello degli elementi distinti e sovrapposti del clima scolastico e delle competenze socio-emotive (Osher, Berg, 2017).

I primi fattori che risultano collegati alle competenze socio-emotive sono quelli relativi al supporto e alle relazioni tra pari ed adulti. Ciò che sembra servire agli studenti per crescere è il sostegno, la percezione di sicurezza, il rispetto e la fiducia nelle relazioni.

Secondo componente è l'*engagement*. La sperimentazione di un coinvolgimento attivo e partecipato da parte dello studente nelle attività in cui si misura sviluppa un senso di appartenenza e una maggiore connessione del soggetto, promuove la ricerca di un riscontro e di un feedback, indirizza verso un atteggiamento aperto alle opportunità e alla perseveranza nell'affrontare sfide e difficoltà (Osher et al, 2008).

Ulteriore aspetto tra quelli considerati è quello relativo alla sfera interculturale. Per competenza interculturale si intende quell'insieme di comportamenti, atteggiamenti e politiche che consentono alle scuole di comunicare e di lavorare in modo efficace nei diversi contesti. Favorire lo sviluppo della competenza interculturale ed essere culturalmente reattivi - secondo il nuovo rapporto della Commissione Europea "Addressing Educational needs of teachers in the EU for inclusive education in a context of diversity" (Shuali et al. 2023) - richiede da parte di scuole e educatori: il sostenere condizioni in cui famiglie e studenti sentano e sviluppino un senso di appartenenza, incrementino la capacità di comprendere le differenze e di riconoscere pregiudizi impliciti ed espliciti, percepiscano rispetto e sicurezza, sviluppino una mentalità civica aperta e democratica (King et al. 2007; Bustamante et al. 2009).

Un clima scolastico culturalmente competente e approcci e pratiche culturalmente reattivi possono aiutare gli studenti a costruire narrazioni individuali e collettive basate sui punti di forza e a contrastare le narrazioni dominanti negative, stereotipi e pregiudizi.

Approcci didattici culturalmente reattivi risultano essere inoltre più coinvolgenti e partecipativi, utilizzano diversi modelli per supportare l'apprendimento, si servono delle conoscenze pregresse di cui ogni studente è portatore per insegnare nuovi concetti, collegare le esperienze e padroneggiare nuove informazioni (Hammond, 2014). Tali approcci possono supportare le diverse esigenze sociali, emotive e di apprendimento creando ambienti in cui gli studenti si sentano emotivamente e intellettualmente sicuri, sostenuti e coinvolti in compiti e situazioni motivanti (Gay, 2010), in interazioni che possono essere intenzionalmente sviluppate attraverso la diretta istruzione, modellazione e rinforzo.

Oltre ad avere una relazione bidirezionale ossia di influenza reciproca, la connessione tra clima e competenze socio-emotive assume anche una prospettiva multidimensionale in virtù del fatto che entrambi i costrutti contemplano più dimensioni. Una componente del clima scolastico può influenzare al contempo reciprocamente sia altre componenti del clima sia una o più componenti del SEL. Ad esempio, il sostegno degli insegnanti alla relazione può contribuire al modo in cui gli studenti regolano i loro comportamenti in classe, proprio come l'autoregolazione degli studenti può favorire la capacità degli insegnanti di creare condizioni e pratiche didattiche più coinvolgenti.

Possono inoltre essere presenti più componenti del clima scolastico e del SEL allo stesso tempo. Le relazioni culturalmente reattive sono per esempio facilitate dal modo in cui studenti e adulti si sentono emotivamente e fisicamente sicuri. L'interazione di queste due componenti del clima può a sua volta favorire lo sviluppo di molteplici aspetti sociali ed emotivi come la consapevolezza sociale e la fiducia in sé stessi.

L'interazione tra clima scolastico e SEL può creare dunque effetti a catena nella scuola. Le istituzioni scolastiche in quanto ambienti autonomi -attraverso la progettazione di percorsi funzionali ai bisogni della propria utenza - hanno la possibilità di fungere da potente fattore di protezione e rappresentare uno spazio di supporto per gli studenti e le loro famiglie (Osher, et al. 2014).

Tra gli strumenti che possono accompagnare lo sviluppo e contrastare la percezione di alienazione o isolamento si collocano le azioni volte alla promozione della resilienza (Birkett, et al. 2009), all'aumento dell'autoefficacia e al fornire opportunità per acquisire fiducia in sé stessi e capacità di costruire relazioni (Doll, et al. 2010).

Il Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL) – il più autorevole riferimento internazionale nel campo dell'educazione emotiva – ha delineato e fornito delle linee guida per l'individuazione e l'implementazione di programmi in contesto scolastico che si riferiscono alle competenze chiave del costrutto della resilienza e che condividono l'approccio SAFE sull'implementazione delle dimensioni (CASEL, 2013; 2015): Sequenced (gradualità e coordinamento delle attività); Active (coinvolgimento attivo e concreto di insegnanti e studenti); Focused (programma focalizzato sulle 5 competenze chiave); Explicit (necessaria esplicitazione degli obiettivi).

Gli approcci più funzionali a promuovere la partecipazione attiva ed equilibrata degli allievi risultano quelli del fare insieme, ossia tutte le metodologie (peer education, cooperative learning, peer tutoring, service learning, debate, ecc.) che privilegiano una didattica adattiva per competenze, costruita su compiti autentici, realizzata con disposizioni spaziali e tempistiche flessibili, modalità comunicative chiare e con le assegnazioni di ruoli secondo il concetto positivo di delega dell'empowerment. Tali approcci hanno la valenza di promuovere contesti di classe positivi, caratterizzati da un clima disteso sia per docenti che per allievi, dalla disponibilità a condividere strategie di mediazione per i conflitti, iniziative per migliorare il controllo e la gestione delle emozioni personali e di gruppo (Fedeli, Munaro, 2022).

4. Metodo: obiettivi e finalità dell'indagine

Lo studio si propone di esplorare in modo congiunto, la percezione che gli studenti hanno del clima scolastico, le competenze socio-emotive e la resilienza indagando le relazioni esistenti tra tali costrutti. In accordo con la letteratura di settore (Capp, Sullivan & Park, 2022), si ipotizza che la percezione del clima scolastico non sia uniforme, ma che, al contrario, ci siano gruppi differenziati che sulla base della percezione del clima riportino le medesime differenze tra gruppi nelle competenze socio-emotive. Nello specifico si suppone che gli studenti con una percezione peggiore del clima scolastico riportino livelli di competenze socio-emotive e di resilienza più bassi.

4.1 Strumenti

Per la valutazione del clima scolastico nel presente studio è stato utilizzato il Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico (QCCS), tratto dal *Comprehensive School Climate Inventory* (CSCI; Guo, Choe & Higgins-D'Alessandro, 2011; *National School Climate Center*, 2002), opportunamente adattato e validato in un lavoro precedente (Biasi, Castellana & De Vincenzo, 2023). Il questionario è composto da 60 item, rispetto ai quali gli studenti sono invitati a indicare, su una

scala a cinque passi (da “Mai” a “Molto spesso”), la frequenza con cui si verificano specifiche situazioni all’interno della loro scuola.

Il QCCS è costituito da otto dimensioni che coprono i principali aspetti del clima scolastico. Nella Tabella 1 viene illustrata una sintesi del costruito dello strumento che riporta il numero degli item per ogni fattore, la descrizione, l’affidabilità della scala e un esempio di item.

Dimensioni	N. item	Descrizione	Alpha di Cronbach	Esempio di item
1. Sostegno dei docenti all'apprendimento e personalizzazione della didattica	10	Personalizzazione della proposta didattica da parte dei docenti, utilizzo di metodologie a supporto dell'apprendimento	,90	<i>I miei insegnanti mi aiutano a capire come posso imparare meglio</i>
2. Educazione alla cittadinanza	9	Supporto allo sviluppo di abilità sociali e di senso civico	,87	<i>Nella mia classe ci confrontiamo su come migliorare il nostro comportamento</i>
3. Sostegno e inclusione tra gli studenti	7	Sostegno tra pari e rispetto delle diversità	,82	<i>Nella mia scuola sono bene accolte le persone che provengono da contesti diversi (provenienza, cultura, ecc.)</i>
4. Sostegno dei docenti alla relazione	9	Relazioni supportive tra docenti e studenti	,91	<i>Nella mia classe gli studenti si fidano di farsi aiutare da un insegnante quando hanno un problema</i>
5. Percezione della sicurezza fisica ed emotiva	7	Senso di sicurezza nella scuola e di protezione da episodi di violenza ed esclusione	,84	<i>Mi sento al sicuro in tutti gli ambienti interni alla scuola (in classe, nei corridoi, alla mensa, nei bagni, ecc.)</i>
6. Coinvolgimento delle famiglie e degli studenti	7	Grado in cui gli studenti e le loro famiglie sono incoraggiati a prendere parte alla vita scolastica	,83	<i>La mia scuola cerca di incoraggiare la mia famiglia a partecipare agli eventi scolastici</i>
7. Adeguatezza dell'ambiente scolastico	5	Qualità generale della struttura scolastica	,82	<i>La mia scuola ha un bell'aspetto (per es. spazi adeguati, curati, con l'esposizione dei lavori degli studenti, ecc.)</i>
8. Comportamento antisociale	6	Presenza di comportamenti di aggressività e bullismo tra pari	,74	<i>Nella mia scuola mi è capitato di essere stato/a insultato/a o preso/a in giro</i>
Affidabilità totale dello strumento	60		,952	

Tabella 1 – Dimensioni del QCCS (Biasi, Castellana, De Vincenzo, 2023)

La resilienza e le competenze socio-emotive sono state valutate attraverso il Questionario di Valutazione dell’Atteggiamento Resiliente (QVAR; Biasi, Castellana & De Vincenzo, 2022), sviluppato e validato a partire dal *Devereux Student Strengths Assessment* (DESSA; LeBuffe, Shapiro & Naglieri, 2009; 2015; LeBuffe, Shapiro & Robitaille, 2018). Lo strumento è costituito da 64 item e consente di valutare, su una scala a cinque passi (da “Mai” a “Molto spesso”), la frequenza con cui lo studente/la studentessa mette in atto determinati comportamenti. Il QVAR è costituito da otto dimensioni che fanno riferimento alle competenze socio-emotive individuate nel modello CASEL (Tabella 2).

Dimensioni/Fattori	N. item	Descrizione	Alpha di Cronbach	Esempio di item
1. Senso responsabilità	12	Capacità di rimanere attenti e concentrati durante lo svolgimento di compiti	,89	<i>ti sei applicato/a con impegno nello svolgimento dei progetti?</i>
2. Pensiero ottimistico	7	Atteggiamento positivo e fiducioso rispetto a sé	,80	<i>hai avuto aspettative elevate su te stesso/a?</i>
3. Consapevolezza sociale	7	Capacità di interagire e di essere collaborativi con gli altri	,80	<i>ti è capitato di risolvere un litigio o un disaccordo?</i>
4. Autoconsapevolezza	6	Consapevolezza dei propri punti di forza e dei propri limiti	,85	<i>sei stato/a consapevole dei tuoi punti di forza?</i>
5. Capacità decisionale	8	Capacità di imparare dagli altri e dalle proprie esperienze per prendere decisioni	,81	<i>hai chiesto consigli per le tue scelte?</i>
6. Comportamento Orientato all'Obiettivo	7	Capacità di persistenza nello svolgimento di compiti	,81	<i>se ti è capitato di fallire in qualcosa, hai insistito e ci hai riprovato?</i>
7. Autoregolazione	7	Capacità di gestire e regolare le proprie emozioni e comportamenti	,82	<i>hai riflettuto prima di agire?</i>
8. Competenza relazionale	10	Capacità di instaurare relazioni positive	,74	<i>hai aiutato gli altri?</i>
Affidabilità totale dello strumento	64		,95	

Tabella 2 – Dimensioni del QVAR (Biasi, Castellana, De Vincenzo, 2022)

4.2 Partecipanti e procedura

Le somministrazioni dei due strumenti sono state effettuate durante un percorso di formazione alla ricerca di 114 insegnanti frequentanti un corso di specializzazione sul sostegno per la scuola secondaria di primo grado (Castellana, Biasi, 2023) ai quali è stato offerto un coinvolgimento sul campo nel processo di validazione dei due strumenti. Ogni docente ha somministrato i questionari nella classe di svolgimento del tirocinio come strumento di supporto all'analisi dell'osservazione dei fattori personali, elementi cardine della progettazione ICF.

Ai docenti (e alle scuole) è stata data la possibilità di somministrare i questionari sia in modalità cartacea sia in modalità online (Tab. 3), attraverso un apposito link messo a disposizione per ogni classe.

	N. alunni
CARTACEO	686
ONLINE	666
Totale	1352

Tab. 3 - Distribuzione degli alunni rispetto alla modalità di somministrazione

Il campione delle scuole che ha partecipato alla validazione del QVAR e del QCCS è risultato un campione di convenienza interamente appartenente al triennio della secondaria di primo grado, ma distribuito sulle diverse province e comuni di servizio dei docenti coinvolti. Le classi partecipanti

all'indagine sono risultate 88 per un totale di 1401 studenti. Dopo l'appaiamento del campione che ha partecipato ad entrambe le rilevazioni il totale dei partecipanti si è ridotto a 1352 studenti, composti da 687 studentesse e 665 studenti.

Nelle Tabelle 4 e 5 si propone una descrizione del campione rispetto alle province e alle classi

Regione	Provincia/Comune	N. alunni
Abruzzo	Pescara	16
	Aversa	17
Campania	Caserta	115
	Napoli	301
	Salerno	42
Emilia-Romagna	Reggio-Emilia	20
	Forlì	15
	Ravenna	17
Lazio	Cassino	14
	Fara Sabina	12
	Guidonia	30
	Latina	38
	Roma	451
	Rieti	35
Lombardia	Viterbo	156
	Milano	18
Marche	Ancona	17
	Pesaro Urbino	15
Sardegna	Sassari	14
Umbria	Terni	9

Tab. 4 - Distribuzione degli alunni rispetto alle province e ai comuni

	N. alunni
classe prima	300
classe seconda	626
classe terza	426

Tab. 5 - Distribuzione degli alunni rispetto alle classi della secondaria di primo grado

5. Analisi dei dati ed esiti

Sulla base delle ipotesi formulate sono state condotte con il software statistico SPSS 25 analisi di correlazione tra le dimensioni del clima e quelle della resilienza, analisi di clustering per la determinazione di eventuali gruppi differenziati nei due costrutti e analisi di regressione per esplorare ulteriormente le relazioni tra le variabili indagate.

5.1 Analisi di correlazione tra gli esiti delle dimensioni del clima e quelle della resilienza

Relativamente all'influenza reciproca tra i due costrutti e tra le loro dimensioni, è stata condotta un'analisi di correlazione bivariata, tra le otto variabili del clima e quelle della resilienza, scegliendo come coefficiente di correlazione quello di Pearson e il test di significatività a due code.

Per una lettura più agevole, i prospetti degli esiti sono stati elaborati in tre tabelle separate (tab. 6, 7, 8).

Assumendo come primo metodo di lettura una prospettiva bidirezionale, nella prima tabella (tab 6) - (vedi § 3) - sono stati riportati i valori relativi alle correlazioni tra le dimensioni del clima e quelle della resilienza.

	<i>Auto Consapevolezza</i>	<i>Consap. Sociale</i>	<i>Auto regolazione</i>	<i>Comp. orientato all'obiettivo</i>	<i>Competenze relazionali</i>	<i>Senso di responsabilità</i>	<i>Capacità decisionale</i>	<i>Pensiero ottimistico</i>
<i>Sicurezza fisica ed emotiva</i>	,338**	,231**	,320**	,195**	,377**	,420**	,310**	,323**
<i>Supporto dei docenti all'apprendimento</i>	,373**	,303**	,331**	,324**	,373**	,417**	,396**	,402**
<i>Supporto dei docenti alla relazione</i>	,340**	,276**	,320**	,331**	,368**	,413**	,394**	,355**
<i>Educazione alla cittadinanza</i>	,349**	,306**	,292**	,355**	,361**	,370**	,400**	,351**
<i>Supporto e inclusione tra studenti</i>	,369**	,274**	,278**	,224**	,470**	,448**	,334**	,318**
<i>Coinvolgimento di genitori e studenti</i>	,377**	,281**	,342**	,333**	,377**	,457**	,360**	,428**
<i>Adeguatezza dell'ambiente scolastico</i>	,198**	,194**	,203**	,152**	,233**	,299**	,227**	,259**
<i>Comportamento antisociale</i>	-,117**	-,056*	-,172**	-,056*	-,124**	-,155**	-,106**	-,174**

Tabella 6 - Correlazioni tra le dimensioni del clima e le dimensioni della resilienza

Come è possibile notare, quasi tutti gli indici risultano significativamente correlati tra loro ($p < 0,05$). In accordo con quanto riportato dal modello di Osher e Berg (2017), le dimensioni del clima che sembrano mostrare valori di correlazione più forti con le dimensioni della resilienza sono quelle inerenti al supporto alle relazioni tra pari e tra docenti e studenti, al coinvolgimento (engagement) di studenti e genitori all'interno dell'istituzione scolastica, alla percezione di sicurezza fisica ed emotiva, all'educazione alla cittadinanza e alla sfera interculturale.

In particolare, sembra che l'interazione tra docente studente eserciti una ricaduta importante su buona parte dei fattori che regolano la costruzione dell'identità del soggetto. Le dimensioni relative al supporto dei docenti alla relazione, all'apprendimento, alla motivazione sembrano interagire con la promozione del senso di responsabilità dei discenti ($r = ,413$; $r = ,417$), con lo sviluppo delle competenze relazionali, ossia nel saper stabilire e gestire le relazioni con gli altri ($r = ,368$; $r = ,373$), con la capacità decisionale e di autodeterminazione ($r = ,394$; $r = ,396$), con la promozione di una visione positiva del sé o di un futuro rispondente alle proprie aspirazioni ed interessi. ($r = ,355$; $r = ,402$).

La dimensione dell'educazione sociale e interculturale, ossia quella relativa alla promozione di pratiche e azioni a supporto della valorizzazione della diversità e accoglienza mostra di correlare mediamente con la sfera dello sviluppo dell'autoconsapevolezza dello studente ($r = ,349$), con quella delle competenze relazionali ed emotive ($r = ,361$), con la costruzione del senso di responsabilità ($r = ,370$) e il saper prendere decisioni ($r = ,400$).

Per quanto riguarda le dimensioni sostegno e inclusione tra studenti e percezione di sicurezza fisica ed emotiva si rilevano correlazioni più forti con i fattori senso di responsabilità ($r = ,448$; $r = ,420$) e competenze relazionali ($r = ,470$; $r = ,377$) mettendo in luce come lo sviluppo della capacità di sentirsi responsabili e quella di saper interagire con gli altri siano collegate alla percezione che il soggetto ha

del proprio benessere e della sicurezza fisica ed emotiva nonché al riconoscimento che ne deriva dal sentirsi supportati e riconosciuti dal gruppo dei pari.

In ultimo il coinvolgimento di genitori e studenti, l'engagement e il sentirsi parte di un gruppo e di una comunità risultano positivamente correlati al sentirsi maggiormente consapevoli e responsabili ($r=.377$; $r=.457$), alla capacità di stabilire relazioni sociali e affettive ($.377$) e a una visione ottimistica del proprio futuro.

La dimensione inerente al comportamento antisociale mostra correlazioni negative attese con tutte le dimensioni socio-emotive. L'ultima dimensione, quella relativa all'adeguatezza dell'ambiente scolastico riscontra valori di correlazione più bassi con tutti i fattori della resilienza.

Nella seconda e nella terza tabella sono stati invece inseriti i valori delle correlazioni interne tra le dimensioni del clima e della resilienza. Gli esiti di queste correlazioni, oltre a mostrare la buona coerenza interna dei due strumenti, possono suggerire - se incrociati agli esiti appena illustrati - ulteriori livelli di relazioni multidimensionali tra le dimensioni indagate e incoraggiare sperimentazioni di pratiche che abbiano, come discusso nella parte teorica, ripercussioni a catena rispondenti ai bisogni e al benessere dei soggetti coinvolti.

La tabella 7 illustra le correlazioni interne tra le dimensioni del clima.

	<i>Sicurezza fisica ed emotiva</i>	<i>Sup. dei docenti all'apprendim</i>	<i>Sup. dei docenti alla relazione</i>	<i>Ed. alla cittadinanza</i>	<i>Supp. e inclusione tra studenti</i>	<i>Coinv. di genitori e studenti</i>	<i>Adeguatezza dell'ambiente scolastico</i>	<i>Comp. antisociale</i>
<i>Sicurezza fisica ed emotiva</i>	1,00							
<i>Supporto dei docenti all'apprendimento</i>	,504**	1,00						
<i>Supporto dei docenti alla relazione</i>	,512**	,737**	1,00					
<i>Educazione alla cittadinanza</i>	,490**	,608**	,599**	1,00				
<i>Supporto e inclusione tra studenti</i>	,525**	,425**	,430**	,426**	1,00			
<i>Coinvolgimento di genitori e studenti</i>	,506**	,567**	,565**	,492**	,448**	1,00		
<i>Adeguatezza dell'ambiente scolastico</i>	,427**	,415**	,385**	,360**	,371**	,435**	1,00	
<i>Comportamento antisociale</i>	-,297**	-,180**	-,175**	-,198**	-,277**	-,204**	-,124**	1,00

Tabella 7 - Correlazioni interne tra le dimensioni del clima

È interessante notare, a supporto di quanto appena esposto sulle relazioni multidimensionali e sinergiche tra i fattori, come le correlazioni interne più forti riguardino sempre quelle dimensioni del clima che risultano collegate alle competenze socio-emotive. Da ciò si può desumere che determinare per esempio un miglioramento nella qualità delle relazioni tra docente e studenti migliorerebbe altresì e viceversa la qualità dell'accoglienza, della percezione del benessere e dell'inclusione all'interno del proprio contesto scolastico con ricadute anche su quelle competenze socio-emotive che risultano a loro volta significativamente connesse (vedi tab. 8), ad es: autoconsapevolezza con autoregolazione

($r=.527$), senso di responsabilità ($r=.534$), pensiero ottimistico ($r=.583$) o senso di responsabilità con competenze relazionali ($r=.597$).

	<i>Autoconsap.</i>	<i>Cons. Sociale</i>	<i>Auto regolazione</i>	<i>Comp. orientato all'obiettivo</i>	<i>Comp. relazionali</i>	<i>Senso di respons.</i>	<i>Cap. decisionale</i>	<i>Pensiero ottimistico</i>
<i>Auto consapevolezza</i>	1,00							
<i>Consapevolezza Sociale</i>	,423**	1,00						
<i>Autoregolazione</i>	,527**	,347**	1,00					
<i>Comportamento orientato all'obiettivo</i>	,403**	,480**	,411**	1,00				
<i>Competenze relazionali</i>	,478**	,450**	,470**	,413**	1,00			
<i>Senso di responsabilità</i>	,534**	,438**	,599**	,478**	,597**	1,00		
<i>Capacità decisionale</i>	,502**	,429**	,426**	,424**	,535**	,440**	1,00	
<i>Pensiero ottimistico</i>	,583**	,418**	,493**	,410**	,358**	,504**	,455**	1,00

Tabella 8 - Correlazioni interne tra le dimensioni della resilienza

5.2 Analisi dei cluster

Con l'obiettivo di esplorare la presenza di eventuali sottogruppi differenziati di studenti nell'ambito della percezione del clima scolastico è stata effettuata un'analisi dei cluster two step.

Le otto dimensioni costitutive del clima scolastico sono state utilizzate come variabili di clustering. Si è valutata la bontà di adattamento dei cluster attraverso l'Average Silhouette Coefficient (ASC), con valori superiori a 0,2 considerati rappresentativi di un buon adattamento (Rousseeuw, 1987; Sarstedt & Mooi, 2019). È stato impiegato il logaritmo della verosimiglianza come misura di somiglianza e il Bayes Information Criterion (BIC) come metodo per la costituzione dei cluster.

Le differenze emerse tra i cluster sono state ulteriormente approfondite con analisi della varianza a una via e test post hoc di Tukey.

L'analisi dei cluster ha rivelato la presenza di tre cluster distinti, che sono stati così etichettati: "alta qualità percepita nel clima scolastico", "intermedia qualità percepita nel clima scolastico" e "bassa qualità percepita nel clima scolastico". I tre gruppi con un ASC di 0,30 (vedi Tabella 9) sono caratterizzati da percezioni differenti in tutte le dimensioni del clima considerate.

In particolare, il primo cluster – costituito da 331 studenti (24,5%) – comprende gli allievi che hanno una percezione più positiva del clima scolastico e, di conseguenza, riportano punteggi maggiori nella sicurezza fisica ed emotiva, nel supporto dei docenti all'apprendimento e alla relazione, nell'educazione alla cittadinanza, nel supporto all'inclusione tra studenti, nel coinvolgimento dei genitori e degli studenti, nell'adeguatezza dell'ambiente scolastico. Allo stesso tempo, questo cluster si contraddistingue per punteggi inferiori nel comportamento antisociale.

Il secondo cluster include la maggioranza degli studenti ($n=655$; 48,4%) ed è caratterizzato da punteggi intermedi in tutte le dimensioni del clima scolastico.

Il terzo cluster, infine, è costituito da 366 studenti (27,1%) e comprende gli allievi con una percezione più negativa del clima scolastico. Tale gruppo, infatti, è caratterizzato da punteggi più

bassi in tutte le dimensioni considerate, ad eccezione del comportamento antisociale che presenta il punteggio maggiore.

I tre cluster, come si evince risultano significativamente differenti tra loro in tutte le dimensioni del clima scolastico (vedi Tabella 9 e Figura 2).

	Cluster 1 (n=331) M (DS)	Cluster 2 (n=655) M (DS)	Cluster 3 (n=366) M (DS)	F	Post-hoc
Sicurezza fisica ed emotiva	4,51 (0,31)	3,98 (0,41)	3,41 (0,48)	628,22**	Tutti i cluster in sottoinsiemi diversi
Supporto docenti apprendimento	4,38 (0,32)	3,79 (0,36)	3,18 (0,49)	827,66**	Tutti i cluster in sottoinsiemi diversi
Supporto docenti relazione	4,38 (0,38)	3,81 (0,40)	3,16 (0,46)	767,09**	Tutti i cluster in sottoinsiemi diversi
Educazione cittadinanza	4,08 (0,51)	3,37 (0,53)	2,64 (0,56)	630,92**	Tutti i cluster in sottoinsiemi diversi
Supporto inclusione tra studenti	4,45 (0,34)	4,09 (0,37)	3,62 (0,49)	379,09**	Tutti i cluster in sottoinsiemi diversi
Coinvolgimento genitori studenti	4,28 (0,39)	3,69 (0,43)	3,11 (0,51)	599,18**	Tutti i cluster in sottoinsiemi diversi
Adeguatezza ambiente scolastico	4,19 (0,60)	3,34 (0,73)	2,80 (0,73)	347,52**	Tutti i cluster in sottoinsiemi diversi
Comportamento antisociale	1,89 (0,61)	2,16 (0,67)	2,47 (0,72)	64,92**	Tutti i cluster in sottoinsiemi diversi

Tabella 9 Analisi dei cluster

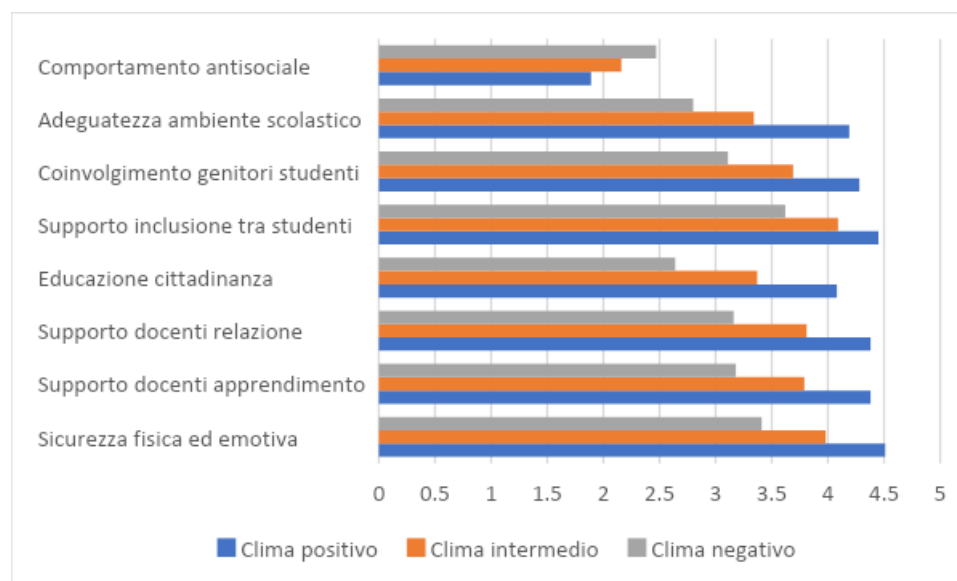


Figura 2 Differenze nelle scale del clima scolastico nei tre cluster

Le differenze tra i cluster sono state esplorate anche con riferimento ai punteggi di resilienza e di competenze socio-emotive. Anche in questo caso, sono emerse differenze statisticamente significative tra i tre gruppi in tutte le dimensioni di resilienza.

Nello specifico, i punteggi di resilienza variano nei tre cluster (vedi tabella 10 e figura 3) e gli studenti che hanno una percezione più negativa del clima scolastico riportano punteggi inferiori in

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15427

tutte le dimensioni di resilienza. Al contrario, gli studenti con una percezione più positiva del clima scolastico mostrano punteggi di resilienza più elevati.

	Cluster 1 (n=331) M (DS)	Cluster 2 (n=655) M (DS)	Cluster 3 (n=366) M (DS)	F	Post-hoc
Autoconsapevolezza	4,02 (0,61)	3,63 (0,60)	3,27 (0,64)	130,63**	Tutti i cluster in sottoinsiemi diversi
Consapevolezza sociale	3,72 (0,68)	3,31 (0,64)	3,11 (0,64)	76,93**	Tutti i cluster in sottoinsiemi diversi
Autoregolazione	4,38 (0,38)	3,66 (0,62)	3,32 (0,66)	97,21**	Tutti i cluster in sottoinsiemi diversi
Comportamento orientato all'obiettivo	3,55(0,76)	3,13 (0,69)	2,86 (0,80)	78,42**	Tutti i cluster in sottoinsiemi diversi
Competenze relazionali	4,31 (0,46)	3,95 (0,53)	3,59 (0,62)	155,87**	Tutti i cluster in sottoinsiemi diversi
Senso di responsabilità	4,37 (0,46)	3,94 (0,55)	3,53 (0,60)	206,55**	Tutti i cluster in sottoinsiemi diversi
Capacità decisionale	3,91 (0,59)	3,50 (0,60)	3,14 (0,62)	140,16**	Tutti i cluster in sottoinsiemi diversi
Pensiero ottimistico	3,88 (0,62)	3,45 (0,61)	3,05 (0,61)	156,99**	Tutti i cluster in sottoinsiemi diversi

Tabella 10 Differenze nei punteggi di resilienza nei tre cluster

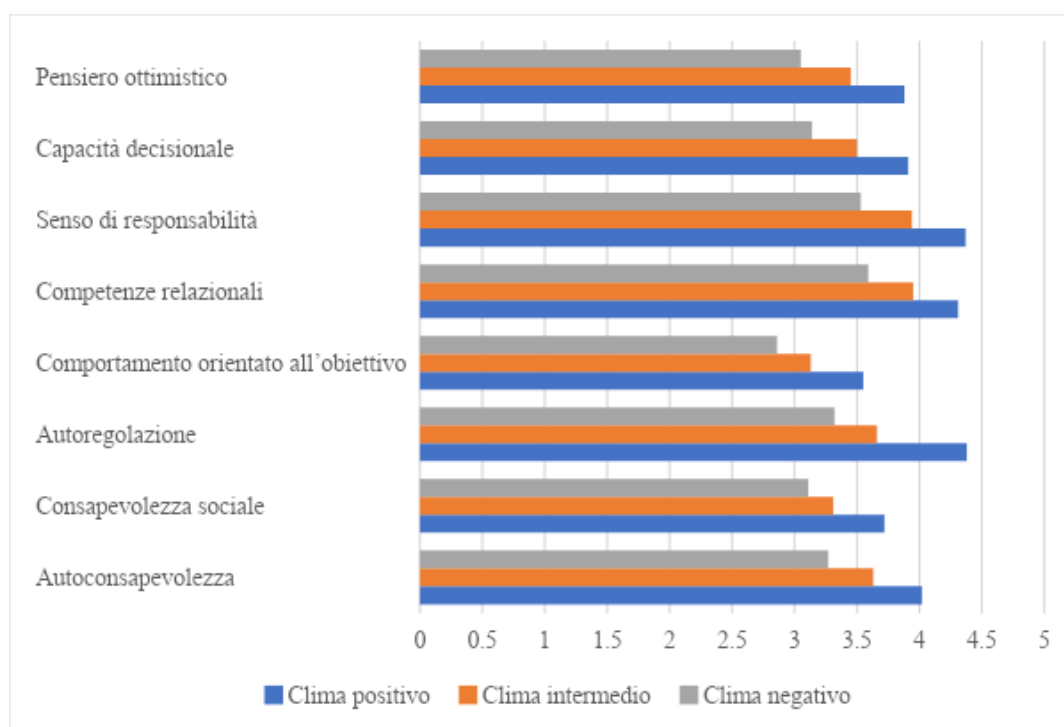


Figura 3 Differenze nei cluster nei punteggi di resilienza

Sembra dunque che la percezione del clima scolastico e le competenze socio-emotive degli studenti siano strettamente interconnesse. Una percezione più negativa del clima scolastico è

associata a un livello inferiore di competenze socio-emotive. Al contrario, una percezione di un clima scolastico supportivo e sicuro è caratterizzata da una maggiore autoconsapevolezza, consapevolezza sociale, capacità di autoregolazione e competenze relazionali, da un comportamento orientato verso il raggiungimento di obiettivi, da un senso di responsabilità e capacità decisionale più sviluppati e da un atteggiamento mentale più ottimistico.

5.3 Analisi di regressione

Allo scopo di approfondire ulteriormente le associazioni tra le variabili è stato elaborato un modello di regressione multipla stepwise, in cui come variabile dipendente è stato considerato il punteggio totale di resilienza².

Le variabili indipendenti inserite nel modello sono le otto dimensioni del clima scolastico: la sicurezza fisica ed emotiva, il supporto dei docenti all'apprendimento, il supporto dei docenti alla relazione, l'educazione alla cittadinanza, il supporto all'inclusione tra studenti, il coinvolgimento genitori studenti, l'adeguatezza dell'ambiente scolastico e il comportamento antisociale.

La Tabella 11 riporta i risultati del modello di regressione, con i coefficienti non standardizzati (e relativi errori standard), i coefficienti Beta standardizzati e le statistiche di sintesi che forniscono informazioni sull'adattamento complessivo del modello e sulla significatività delle variabili indipendenti.

Il modello finale che ne risulta include cinque degli otto predittori considerati inizialmente ($R^2 = 0,40$; R^2 adattato = 0,42; $F = 182,47$, $p < 0,01$); in particolare, le dimensioni del clima scolastico che hanno mostrato un contributo significativo nella spiegazione della resilienza sono il coinvolgimento genitori studenti ($\beta = 0,22$; $p < 0,01$), il supporto all'inclusione tra studenti ($\beta = 0,22$; $p < 0,01$), il supporto dei docenti all'apprendimento ($\beta = 0,15$; $p < 0,01$), l'educazione alla cittadinanza ($\beta = 0,14$; $p < 0,01$), e il supporto dei docenti alla relazione ($\beta = 0,08$; $p < 0,01$).

La percezione di sicurezza fisica ed emotiva, l'adeguatezza della struttura scolastica e il comportamento antisociale non forniscono, da questi esiti, invece un contributo rilevante nello spiegare la resilienza e le capacità socio-emotive.

² La stessa procedura di analisi è stata condotta con metodo di regressione *backward e forward* e i risultati sono analoghi a quelli ottenuti con la regressione *stepwise* qui riportata.

	Punteggio resilienza	
	B (ES)	Beta
Predittori		
Coinvolgimento genitori studenti	12,39** (1,56)	0,22
Supporto inclusione tra studenti	15,46** (1,71)	0,22
Supporto docenti apprendimento	8,77** (2,00)	0,15
Educazione alla cittadinanza	6,56** (1,32)	0,14
Supporto docenti alla relazione	4,68* (1,91)	0,08
Statistiche di sintesi		
F del modello	182,47**	
R ²	0,40	
R ² Adattato	0,42	
F cambiamento di R ²	6,00*	

Tabella 11 Risultati analisi di regressione stepwise

I risultati che emergono mostrano, in accordo con altri studi del settore (Altridge, et al.2016; Fleischman, 2018), un modello prevalentemente centrato sui fattori del clima strettamente afferenti all'ambito relazionale. Sembrano sottolineare come la percezione di ambiente in cui gli studenti si sentono supportati, rispettati e al sicuro sia cruciale non solo per il loro benessere emotivo, ma anche per lo sviluppo di abilità sociali e competenze emotive fondamentali per la loro crescita personale e il perseguimento di un progetto di vita che li veda coinvolti come cittadini consapevoli e socialmente impegnati.

6. Conclusioni

Questo studio si è proposto di indagare l'influenza esercitata dal clima scolastico sulle competenze socio-emotive e sul benessere degli studenti, delineando le interconnessioni tra tali aspetti. L'indagine di cui gli esiti sono stati discussi non a caso ha avuto luogo all'interno di un percorso di formazione alla ricerca per docenti specializzati. Nell'ottica di far acquisire conoscenze di natura metodologica, uno degli obiettivi perseguiti è stato soprattutto quello di coinvolgere i docenti in una diretta esperienza sul campo finalizzata a sperimentare l'importanza che la corretta analisi dei fattori ambientali riveste per le progettazioni secondo il modello ICF.

Il funzionamento dell'individuo dipende dall'interazione del soggetto con i fattori contestuali che possono di fatto ostacolare/facilitare la qualità della partecipazione alla vita sociale (OMS, 2002), ma anche da quei fattori individuali (il modo di affrontare le difficoltà, gli atteggiamenti, ecc.) che se positivamente implementati in ambito educativo si configurano come elementi favorevoli al miglioramento di capacità e abilità.

L'approccio integrato che ha di recente caratterizzato gli esiti delle ricerche di settore sul clima scolastico e SEL ha messo in luce il legame inestricabile e reciproco tra i due costrutti.

Anche i risultati di questa ricerca hanno evidenziato in modo convincente tale interconnessione, confermando, per il campione degli studenti coinvolti, esiti significativi sia a livello correlazionale che nelle più specifiche analisi di clustering tra i gruppi. Le relazioni supportive tra pari e con i

docenti, il coinvolgimento e il senso di appartenenza hanno confermato di avere una influenza significativa sulla resilienza, intesa come la capacità di stabilire relazioni positive, prendere decisioni, autoregolarsi e nutrire una visione ottimistica del proprio futuro. Le analisi di regressione hanno mostrato indicazioni sulle aree da incentivare. In termini pratici, potrebbe essere auspicabile una progettualità indirizzata alla promozione di reti sociali forti, ad incoraggiare le relazioni sia con gli adulti che tra pari, fornendo opportunità, attività didattiche che, come in precedenza è stato illustrato (vedi § 3), valorizzino le risorse individuali e il senso di connessione con gli altri.

Sono risultati che offrono un potenziale di intervento a scuole e docenti, anche nella considerazione dei limiti dello studio, relativi ad un campionamento di convenienza. L'attenzione al clima scolastico è emersa come elemento necessario per la promozione delle competenze socio-emotive negli studenti e negli adulti nonché come opportunità di rilievo per le scuole e per gli educatori che vogliano servirsi di pratiche e strumenti di ricerca per migliorare i propri contesti educativi, creare spazi sicuri, sviluppare e favorire condizioni universali di apprendimento.

All'interno di una sinergia di intenti tra insegnanti e allievi, si delinea necessaria anche una modalità di formazione dei docenti specifica, attiva e coinvolgente (Signorelli, 2017), finalizzata alla valutazione delle competenze socio-emotive, alla promozione del loro sviluppo e particolarmente basata sulla condivisione di modalità efficaci per l'azione progettuale (Morganti et al. 2019; 2020; Morganti, 2020). A tal proposito elemento importante si pone la riflessione per i docenti sulle motivazioni e sulle azioni da cui partire, perché le attività non risultino finalizzate a predisporre materiali e azioni avulse dalla programmazione curricolare, ma siano invece pensate e realizzate all'interno di un curriculum permeabile e flessibile fondato sulla valorizzazione e sul coinvolgimento attivo degli allievi nella co-costruzione dei processi e nella costruzione di un clima dove tutti siano attori e parte attiva del vivere insieme (Castellana, Biasi, 2023).

Riferimenti bibliografici:

- Bustamante, R. M., Nelson, J. A., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). Assessing schoolwide cultural competence: Implications for school leadership preparation. *Educational Administration Quarterly*, 45(5), 793-827.
- Biasi, V., Castellana, G., & De Vincenzo, C. (2022). Valutazione dei livelli individuali di resilienza negli studenti della scuola secondaria di primo grado: adattamento e validazione del Questionario di Valutazione dell'Atteggiamento Resiliente (QVAR). *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 26, 119-141.
- Biasi, V., Castellana, G., & De Vincenzo, C. (2023). The Comprehensive Questionnaire on the School Climate (QCCS): Adaptation and validation on the Italian sample. *Formazione & insegnamento*, 21(1), 28-37.
- Birkett, M., Espelage, D. L., & Koenig, B. (2009). LGB and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of youth and adolescence*, 38(7), 989-1000
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Debnam, K. J., & Johnson, S. L. (2014). Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of school health*, 84(9), 593-604. <https://doi.org/10.1111/josh.12186>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15427

- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A biological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. En R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793–828). John Wiley & Sons, Inc.
- Capp, G. P., Sullivan, K. S., & Park, Y. (2022). School climate and resilience promoting characteristics: exploring latent patterns of student perceptions in California. *Oxford Review of Education*, 1-17.
- Castellana, G., & Biasi, V. (2023). Formare gli insegnanti alla valutazione delle variabili contestuali e socio-emotive per la progettazione di percorsi di apprendimento inclusivi. *PEDAGOGIA OGGI*, 21(1), 026-037.
- Cohen, J., Pickeral, T., & McCloskey, M. (2009). Assessing school climate. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 74, 45–48.
- Cohen, J. (2013). Creating a positive school climate: A foundation for resilience. *Handbook of resilience in children*, 411-423.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2012). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Preschool and elementary* (school ed.) Chicago, IL: Author.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2013). CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs – Primary Edition, <http://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>
- Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (2015). CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs – Middle and High School Edition, <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2017). *History of program reviews at CASEL*. Retrieved from <http://www.casel.org/guide/history/>
- Dray, J., Bowman, J., Campbell, E., Freund, M., Wolfenden, L., Hodder, R. K., McElwaine, K., Tremain, D., Bartlem, K., Bailey, J., Small, T., Palazzi, K., Oldmeadow, C. & Wiggers, J. (2017). Systematic review of universal resilience- focused interventions targeting child and adolescent mental health in the school setting. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(10), 813-824.
- Doll, B, Pfohl, W. & Yoon, J. (2010.), *Handbook of youth prevention science* New York, NY: Routledge.
- Elias, M. J., & Mocerri, D. (2012). Developing social and emotional aspects of learning: The American experience. *Research Papers in Education*, 27(4), 423-434.
- Elliott, S. N., Davies, M. D., Frey, J. R., Gresham, F., & Cooper, G. (2018). Development and initial validation of a social emotional learning assessment for universal screening. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 39-51.
- Fedeli D., Munaro C. (2022). L'educazione alle competenze emotive nel profilo professionale dell'insegnante: punti di forza e criticità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23), 66-80.

- Fleischmann IV, C. (2018). *Building Resilience Through A Positive School Climate* (Doctoral dissertation, Duquesne University).
- García-Parra, M., Negre, F., & Verger, S. (2021). Educational Programs to build resilience in children, adolescent or youth with disease or disability: A systematic review. *Education Sciences*, 11(9), 464.
- Gase, L. N., Gomez, L. M., Kuo, T., Glenn, B. A., Inkelas, M., & Ponce, N. A. (2017). Relationships among student, staff, and administrative measures of school climate and student health and academic outcomes. *Journal of school health*, 87(5), 319–328. <https://doi.org/10.1111/josh.12501>
- Gillham, J., Abenavoli, R. M., Brunwasser, S. M., Linkins, M., Reivich, K. J., & Seligman, M. E. P. (2013). *Resilience education*. In I. Boniwell, S. A. David, & A. C. Ayers (Eds.), *Oxford handbook of happiness*. Oxford: Oxford University Press.
- Greenberg, M., Domitrovich, C., Weissberg, R., & Durlak, J. (2017). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Guo, P., Choe, J., & Higgins-D'Alessandro, A. (2011). *Report of construct validity and internal consistency findings for the comprehensive school climate inventory*. Bronx, NY: Fordham University.
- Hammond, Z. (2014). *Culturally responsive teaching and the brain: Promoting authentic engagement and rigor among culturally and linguistically diverse students*. Corwin Press.
- Jones, S. M. & Bouffard, S. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 23(4), 1-33.
- Jones, S. M., & Kahn, J. (2017). The Evidence Base for How We Learn: Supporting Students' Social, Emotional, and Academic Development. Consensus Statements of Evidence from the Council of Distinguished Scientists. *Aspen Institute*.
- Khanlou, N., & Wray, R. (2014). A whole community approach toward child and youth resilience promotion: A review of resilience literature. *International journal of mental health and addiction*, 12(1), 64-79.
- King, M. A., Sims, A., & Osher, D. (2007). How is cultural competence integrated into education. *Washington, DC: Center or Effective Collaboration and Practice, American Institutes for Research*.
- LeBuffe, P. A., Shapiro, V. B., & Naglieri, J. A. (2009). *The Devereux Student Strengths Assessment (DESSA)*. Lewisville, NC: Kaplan Press.
- LeBuffe, P. A., Shapiro, V. B., & Robitaille, J. L. (2018). The Devereux Student Strengths Assessment (DESSA) comprehensive system: Screening, assessing, planning, and monitoring. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 62-70.
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12(4), 857-885.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.

- Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory & Review*, 10(1), 12-31.
- Masten, A. S., Herbers, J. E., Cutuli, J. J., & Lafavor, T. L. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counseling*, 12(2), 76-84.
- Morganti, A. (2018). L'insegnante efficace. Promuovere le competenze socioemotive per l'inclusione (pp. 7-176). Carocci.
- Morganti, A., Signorelli, A., & Marsili, F. (2019). Supportare l'educazione socioemotiva attraverso un modello schoolwide. *L'integrazione scolastica e sociale*, 18(2).
- Morganti, A. (2020). Le competenze socio-emotive. *SCUOLA DELL'INFANZIA*, 6, 20-21.
- Morganti, A., Pascoletti S., Signorelli, A., (2020) Index per le tecnologie socio-emotive. Approcci innovativi all'educazione inclusive. Mondadori.
- National School Climate Center. (2002). *Comprehensive School Climate Inventory*. Disponibile da <https://schoolclimate.org/services/measuringschool-climate-csci/>
- National School Climate Council. (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*.
- Osher, D., & Berg, J. (2017). *School Climate and Social and Emotional Learning: The Integration of Two Approaches*. Edna Bennet Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University
- Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Rose, T., & Steyer, L. (2017). The Science of learning and development. *Washington, DC: American Institutes for Research, Turnaround for Children, The Opportunity Institute, The Learning Policy Institutes, EducationCounsel*.
- Osher, D., Dwyer, K., & Jackson, S. (2004). *Safe, supportive, and successful schools step by step*. Longmont, CO: Sopris West.
- Osher, D., Kendziora, K., Spier, E., & Garibaldi, M. L. (2014). *School influences on child and youth development*. In Z. Sloboda & H. Petras (Eds.), *Advances in prevention science Vol. 1: Defining prevention science* (pp. 151–170). New York, NY: Springer
- Osher, D., Sprague, J., Weissberg, R., Axelrod, J., Keenan, S., Kendziora, K., & Zin, J. (2008). A comprehensive approach to promoting social, emotional, and academic growth in contemporary schools. *Best Practices in School Psychology*, 4, 1263-1278.
- Rousseeuw, P. J. (1987). Silhouettes: a graphical aid to the interpretation and validation of cluster analysis. *Journal of computational and applied mathematics*, 20, 53-65.
- Rutter, M. (1993). Resilience: some conceptual considerations. *Journal of adolescent health*, 14, 626-631.
- Sameroff, A. (1975). Transactional models in early social relations. *Human Development*, 18, 65-79.
- Sarstedt, M. & Mooi, E. (2019). *A Concise Guide to Market Research The Process, Data, and Methods Using IBM SPSS Statistics* (pp. 301-354). Springer.
- Shuali Trachtenberg, T., Tenreiro Rodríguez, V., Neubauer, A., Bar Cendón, A. and Centeno, C., Addressing Educational needs of teachers in the EU for inclusive education in a context of diversity. Volume 5 - Implementation Guidelines for Intercultural and Democratic Competences Development in Teacher Education, Shuali Trachtenberg, T. and Centeno, C.

- editor(s), Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2023, doi:10.2760/951080, JRC133175
- Shukla, K., Konold, T., & Cornell, D. (2016). Profiles of student perceptions of school climate: Relations with risk behaviours and academic outcomes. *American journal of community psychology*, 57(3–4), 291–307. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/ajcp.12044>
- Slade, S., & Griffith, D. (2013). A whole child approach to student success. *KEDI Journal of Educational Policy*.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational psychology review*, 28(2), 315–352. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10648-015-9319-1>
- World Health Organization – WHO (2001). ICF – International Classification of Functioning, Disability and Health, WHO, Geneva, Switzerland. Trad. it. Organizzazione Mondiale della Sanità – OMS, ICF – *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson, 2002.