



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO

Dottorato di Ricerca in Formazione Pedagogico-Didattica degli Insegnanti

Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche e della Formazione

Settore Scientifico Disciplinare M-PED/03

**L'insegnante efficace.
Training per lo sviluppo delle competenze socio-emozionali
dei docenti di scuola primaria**

**IL DOTTORE
Concetta Gervasi**

**IL COORDINATORE
Prof.ssa Alessandra La Marca**

**IL TUTOR
Prof. Giombattista Amenta**

**CICLO XXIX
ANNO CONSEGUIMENTO TITOLO 2017**

INDICE

INTRODUZIONE	9
CAPITOLO 1 EFFICACIA: DEFINIZIONI E CONCETTI AFFINI	12
1. Definizioni di efficacia	14
2. Concetti affini	17
2.1. L'efficienza	18
2.2. La qualità	19
3. Definizioni di «insegnante efficace»	20
CAPITOLO 2 ALCUNE DEFINIZIONI E «MODELLI» SULL'INSEGNANTE EFFICACE	23
1. I modelli unidimensionali semplici	24
1.1. Il «modello» di Margiotta	25
1.2. Il modello OCSE 2002/2003	26
2. I modelli unidimensionali classificati	27
2.1. Il modello di Hay McBer	27
2.2. Il modello di Stronge	30
2.3. Il modello di Perrenoud	34
2.4. Il modello E.C.A.D. – E.P.	36
3. I modelli dello standard professionale	39
3.1. Il modello INTASC	39
3.2. Il modello ADI	40
4. I modelli unidimensionali complessi	42
4.1. Il modello CUBO	42
4.2. Il modello PIRAMIDE	43
5. Le ragioni della scelta del modello E.C.A.D. –E.P. di Carbonero et al. (2012) come quadro di riferimento	46
CAPITOLO 3 IL PROGETTO DI RICERCA	47
1. Aspetti introduttivi	48
1.1. L'origine dell'oggetto di ricerca	48
1.2. Lo sviluppo del progetto di ricerca	49
2. La metodologia del progetto di ricerca	55
2.1. Alcune questioni preliminari	55
2.2. La finalità della ricerca	56
2.3. Gli obiettivi	56
2.4. Le ipotesi	56
2.5. Le variabili	57
2.6 Il disegno della ricerca	58
2.7. Le fasi della ricerca	58
a) Pre-intervento	59
b) Applicazione del training	59
c) Post-intervento	60
d) Analisi dei risultati	60
2.8. I destinatari della ricerca	61

2.9. Gli strumenti di rilevazione	61
2.9.1. La «Griglia di valutazione del Programma socio-emozionale» costruita da chi scrive	61
2.9.2. La Scheda di Informazioni Generali (costruita ad hoc)	64
2.9.3. Il Teacher Sense Efficacy Scale (T.S.E.S.)	64
2.9.4. Il Conflict Mode Instrument (TKI)	66
2.9.5. L'indice di reattività empatica (I.R.I.)	68
2.9.6. Il Questionario di Regolazione Emotiva (ERQ)	69
2.9.7. La Scala Gestione dello Stress (SMeq)	70
2.9.8. Il Questionario di autovalutazione dell'unità di intervento	71
2.9.9. Il Focus Group	72
2.9.10. Il Questionario di gradimento finale	72
2.10. I risultati attesi	72
2.11. La valutazione dei risultati	73
CAPITOLO 4 IL TRAINING PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE SOCIO-EMOZIONALI	74
1. <i>Prima Unità di Formazione «Autoefficacia»</i>	82
<i>Primo incontro</i>	84
1.1. «Mi presento ... con simboli e/o parole» e «Cosa mi aspetto dal corso di formazione?»	84
1.1.1. Guida per il formatore	84
1.1.2. Attività per gli insegnanti	85
1.2. «Cos'è quello che si vede allo specchio?»	86
1.2.1. Guida per il formatore	86
1.2.2. Attività per gli insegnanti	87
1.3. «Come mi vedo»	89
1.3.1. Guida per il formatore	89
1.3.2. Attività per gli insegnanti	90
<i>Secondo incontro</i>	92
1.4. «Il globo»	92
1.4.1. Guida per il formatore	92
1.4.2. Attività per gli insegnanti	93
1.5. «Verso le autoistruzioni di autoefficacia»	94
1.5.1. Guida per il formatore	94
1.5.2. Attività per gli insegnanti	95
1.6. Proposte per l'approfondimento: «sviluppare l'autoefficacia in classe con i bambini»	98
2. <i>Seconda Unità di Formazione «Risoluzione dei conflitti/Mediazione»</i>	99
<i>Terzo incontro</i>	101
2.1. «I principali aspetti che portano a una situazione di conflitto»	101
2.1.1. Guida per il formatore	101
2.1.2. Attività per gli insegnanti	102
2.2. «Il ponte»	108
2.2.1. Guida per il formatore	108
2.2.2. Attività per gli insegnanti	109
2.3. «Presentazione di un modello per il processo di risoluzione dei conflitti»	110
2.3.1. Guida per il formatore	110
2.3.2. Attività per gli insegnanti	111
<i>Quarto Incontro</i>	114
2.4. «Applichiamo il Modello di Lederach»	114
2.4.1. Guida per il formatore	114
2.4.2. Attività per gli insegnanti	115
2.5. «Immagini conflittuali»	118
2.5.1. Guida per il formatore	118
2.5.2. Attività per gli insegnanti	118

2.6. Proposte per l'approfondimento: «sviluppare la capacità di risoluzione dei conflitti/Mediazione in classe con i bambini»	120
3. <i>Terza unità di formazione «Empatia»</i>	121
<i>Quinto incontro</i>	122
3.1. «Mi presento: mi chiamo Empatia!»	122
3.1.1. Guida per il formatore	122
3.1.2. Attività per gli insegnanti	123
3.2. «Come si sente l'altro»	131
3.2.1. Guida per il formatore	131
3.2.2. Attività per gli insegnanti	132
3.3. «Empatia per movimenti e/o contatto»	135
3.3.1. Guida per il formatore	135
3.3.2. Attività per gli insegnanti	136
<i>Sesto Incontro</i>	137
3.4. «Competenze empatiche in pratica»	137
3.4.1. Guida per il formatore	137
3.4.2. Attività per gli insegnanti	138
3.5. Proposte per l'approfondimento: «sviluppare l'Empatia in classe con i bambini»	141
4. <i>Quarta unità di formazione «Riconoscimento e gestione delle emozioni»</i>	141
<i>Settimo Incontro</i>	143
4.1. «Mi presento: sono l'Emozione!»	143
4.1.1. Guida per il formatore	143
4.1.2. Attività per gli insegnanti	144
4.2. «Riconosciamo le emozioni?»	148
4.2.1. Guida per il formatore	148
4.2.2. Attività per gli insegnanti	150
4.3. «Le espressioni facciali»	154
4.3.1. Guida per il formatore	154
4.3.2. Attività per gli insegnanti	154
4.4. «Dall'emozione all'episodio emotivo professionale»	156
4.4.1. Guida per il formatore	156
4.4.2. Attività per gli insegnanti	157
4.5. «Diamo parole alle emozioni»	158
4.5.1. Guida per il formatore	158
4.5.2. Attività per gli insegnanti	159
4.6. «Dall'episodio all'emozione»	160
4.6.1. Guida per il formatore	160
4.6.2. Attività per gli insegnanti	160
<i>Ottavo Incontro</i>	161
4.7. «Da dove provengono le emozioni?»	161
4.7.1. Guida per il formatore	161
4.7.2. Attività per gli insegnanti	162
4.8. «Io mimo l'emozione ... tu provi a riconoscerla!»	167
4.8.1. Guida per il formatore	167
4.8.2. Attività per gli insegnanti	168
4.9. «Dalla situazione-problema alle strategie emotive»	169
4.9.1. Guida per il formatore	169
4.9.2. Attività per gli insegnanti	169
4.10. Proposte per l'approfondimento: «sviluppare la capacità di riconoscere e gestire le proprie emozioni in classe con i bambini»	174
5. <i>Quinta unità di formazione socio-emozionale «Tolleranza alla frustrazione»</i>	175
<i>Nono Incontro</i>	176
5.1. «Tolleriamo la frustrazione»	176
5.1.1. Guida per il formatore	176
5.1.2. Attività per gli insegnanti	177
5.2. «Penso in positivo»	182

5.2.1. Guida per il formatore	182
5.2.2. Attività per gli insegnanti	183
5.3. «Imparo a rilassarmi»	184
5.3.1. Guida per il formatore	184
5.3.2. Attività per gli insegnanti	185
<i>Decimo Incontro</i>	187
5.4. «Capacità resilienti»	187
5.4.1. Guida per il formatore	187
5.4.2. Attività per gli insegnanti	188
5.5. Proposte per l'approfondimento: «sviluppare la tolleranza alla frustrazione in classe nei bambini»	189
CAPITOLO 5 ANALISI DEI DATI	190
1. Gli esiti dei questionari	190
1.1. Ipotesi 1	191
1.2. Ipotesi 2	192
1.3. Ipotesi 3	192
1.4. Ipotesi 4	193
1.5. Ipotesi 5	193
2. I focus group	195
CONCLUSIONI	200
BIBLIOGRAFIA	202
ALLEGATI	213
<i>Sezione A Il programma socio-emozionale dell'insegnante efficace</i>	214
Allegato 1 Dimensione socio-emozionale «Autoefficacia»	214
Allegato 2 Dimensione socio-emozionale «Risoluzione dei conflitti/mediazione»	216
Allegato 3 Dimensione socio-emozionale «Empatia»	218
Allegato 4 Dimensione socio-emozionale «Riconoscimento e gestione delle emozioni»	221
Allegato 5 Dimensione socio-emozionale «Tolleranza alla frustrazione»	223
<i>Sezione B Gli strumenti di rilevazione utilizzati</i>	226
Allegato 6 La scheda di informazioni generali (costruita ad hoc)	226
Allegato 7 Test Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES)	227
Allegato 8 Conflict Mode Instrument (TKI)	228
Allegato 9 Indice di Reattività Empatica (IRI)	230
Allegato 10 Questionario di Regolazione Emotiva (ERQ)	231
Allegato 11 Gestione dello Stress (SMeq)	232
Allegato 12 Questionario di Valutazione della Competenza Autopercepita per insegnanti di scuola primaria (ECAD-EP)	233
Allegato 13 Questionario di autovalutazione delle unità di formazione (costruito ad hoc)	235
Allegato 14 Questionario di gradimento finale del training (costruito ad hoc)	236
Allegato 15 Traccia per i Focus Group	237

INDICE DELLE TABELLE

Tabella 1	Attività aggiunte e/o modificate al Programma di Carbonero et al. (2012)	52
Tabella 2	Strumenti costruiti e aggiunti alla ricerca sull'insegnante efficace	55
Tabella 3	Relazione di Variabili secondo lo strumento	57
Tabella 4	Il disegno della ricerca	58
Tabella 5	Relazione delle prove al momento di applicazione relativo allo studio	59
Tabella 6	Relazione delle unità di intervento e i mesi di applicazione relativo allo studio dell'intervento	59
Tabella 7	Relazione delle prove al momento di applicazione relativo allo studio	60
Tabella 8	Strumenti di rilevazione	61
Tabella 9	Griglia di valutazione del Programma di Carbonero et. al. (2012) costruita da chi scrive	63
Tabella 10	Griglia per la correzione del Conflict Mode Instrument (TKI)	67
Tabella 11	Come leggere i risultati del TKI	68
Tabella 12	Descrizione della struttura del percorso di formazione socio-emozionale	76
Tabella 13	Struttura degli incontri delle unità di formazione	77
Tabella 14	Struttura dell'unità di formazione «Autoefficacia»: periodo, attività, metodologia, durata, tempo totale dedicato	83
Tabella 15	Struttura dell'unità di formazione «Risoluzione dei conflitti/mediazione»: periodo, attività, metodologia, durata, tempo totale dedicato	99
Tabella 16	Struttura dell'unità di formazione «Empatia»: periodo, attività, metodologia, durata, tempo totale dedicato	122
Tabella 17	Struttura dell'unità di formazione «Riconoscimento e gestione delle emozioni»: periodo, attività, metodologia, durata, tempo totale dedicato	142
Tabella 18	Struttura dell'unità di formazione «Tolleranza alla frustrazione»: periodo, attività, metodologia, durata, tempo totale dedicato	175
Tabella 19	Distribuzione di frequenze nelle prove iniziali	190
Tabella 20	Statistiche descrittive per i due gruppi selezionati con il campionamento casuale stratificato prima e dopo il trattamento della prima unità di formazione «Autoefficacia»	191
Tabella 21	Confronto tra i gruppi selezionati prima e dopo il trattamento della prima unità di formazione «Autoefficacia»	191
Tabella 22	Statistiche descrittive per i due gruppi selezionati con il campionamento casuale stratificato prima e dopo il trattamento della seconda unità di formazione «Risoluzione dei conflitti/mediazione»	192
Tabella 23	Confronto tra i gruppi selezionati prima e dopo il trattamento della seconda unità di formazione «Risoluzione dei conflitti/mediazione»	192
Tabella 24	Statistiche descrittive per i due gruppi selezionati con il campionamento casuale stratificato prima e dopo il trattamento della terza unità di formazione «Empatia»	192
Tabella 25	Confronto tra i gruppi selezionati prima e dopo il trattamento della terza unità di formazione «Empatia»	193
Tabella 26	Statistiche descrittive per i due gruppi selezionati con il campionamento casuale stratificato prima e dopo il trattamento della quarta unità di formazione «Riconoscimento e gestione delle emozioni»	193
Tabella 27	Confronto tra i gruppi selezionati prima e dopo il trattamento della quarta unità di formazione «Riconoscimento e gestione delle emozioni»	193
Tabella 28	Statistiche descrittive per i due gruppi selezionati con il campionamento casuale stratificato prima e dopo il trattamento della quinta unità di formazione «Tolleranza alla frustrazione»	193
Tabella 29	Confronto tra i gruppi selezionati prima e dopo il trattamento della quinta unità di formazione «Tolleranza alla frustrazione»	194

INDICE DELLE FIGURE

Figura 1	Il modello CUBO	37
Figura 2	Il modello PIRAMIDE	39
Figura 3	Modello bidimensionale dei comportamenti relativi alla gestione dei conflitti	61
Figura 4	Strategie privilegiate durante il Training	75
Figura 5	Il comportamento dei processi di sviluppo dal modello di Ellis (2003)	77
Figura 6	Modello dell'Intelligenza Emozionale di Mayer e Salovey (1997)	141

INTRODUZIONE

Negli ultimi anni, contrassegnati dall'autonomia scolastica, dal decentramento amministrativo e gestionale, si è affermato in campo educativo, in forma crescente, un nuovo costrutto di riferimento, quello di «efficacia»¹ (Rosa 2013).

Le incessanti e tumultuose trasformazioni della professione insegnante, dovute ad alcuni cambiamenti degli assetti istituzionali² (Benadusi, Landri 2002) e alle spinte verso nuovi modelli di insegnante professionista³ (Altet, Charlier, Paquay, Perrenoud 1996; Stronge 2006; Chianese 2013; Riva 2008; Franceschini 2012; Fumarco 2006), hanno portato studiosi e ricercatori a voler comprendere:

- che cosa determini l'efficacia;
- come le caratteristiche dei docenti influiscano sulle prestazioni di rendimento degli allievi;
- quali percorsi innovativi di formazione sia possibile sperimentare.

Gli insegnanti vengono indicati come le figure chiave per l'innalzamento della qualità dei sistemi educativi⁴ (INDIRE 2015) e per la competitività di un Paese⁵ (Euridyce 2016), come stabilito dal Quadro Strategico della Commissione Europea per la Cooperazione dell'Istruzione e della Formazione (Europa 2020).

«Insegnante si dice in molti modi»: competente, bravo, autoefficace, di qualità, etico, ricercatore, incoraggiante, buono, esperto, in una parola «efficace». Elio Damiano, a tal proposito, ha affermato: «È una sorta di regola semantica che caratterizza l'uso sociale del termine che non sembra tollerare una rappresentazione semplicemente denotativa, perché richiede sempre - positivo o negativo che sia – un marcatore della sua qualità»⁶ (Damiano 2004, 15).

Numerosi lavori hanno come oggetto di discussione quello dell'insegnante efficace. Se per un verso si è giunti a rilevare (Margiotta 1999; OCSE 2002/2003; Hay McBer 2000; E.C.A.D.-E.P. 2012; Perrenoud 1999; INTASC 1992; Cenerini, Drago 2001; CUBO 2005; PIRAMIDE 2006) la

¹ Rosa A. (2013), *Il valore aggiunto come misura dell'efficacia scolastica. Un'indagine empirica nella scuola secondaria di primo grado*, Nuova Cultura, Roma, pp. 3-4.

² Benadusi L., Landri P. (2002), «Verso la governance. L'eclissi della burocrazia scolastica e la costruzione del sistema di istruzione e della formazione», *Economia e Lavoro*, n.1, 2002.

³ Cfr. Altet M., Charlier É., Paquay L., Perrenoud P. (1996), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, De Boeck Supérieur, Paris, trad. it. di Rigo R. (2006), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Armando, Roma.; Stronge J.H. (2007), *Qualities of effective teachers*, II edit., Association for Supervision and Curriculum Development, USA, trad. it. di Furia E. (2010), *Le qualità degli insegnanti efficaci*, LAS, Roma; Chianese G. (2013), *Educazione permanente. Condizioni, pratiche e prospettive nello sviluppo personale e professionale dei docenti*, Franco Angeli, Milano; Riva M.G. (2008), *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, ETS, PISA; Franceschini G. (2012), *Insegnanti consapevoli. Saperi e competenze per i docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria*, Clueb, Bologna; Fumarco G. (a cura di) (2006), *Professione docente. Ruoli e competenze*, Carocci Faber, Roma.

⁴ INDIRE, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (2015), *Che cosa rende un insegnante un buon insegnante*, http://www.indire.it/lucabas/lkmw_img/eurydice/articolo_professione_docente_SB_finale.pdf (versione 11.09.2015); Tamarro R., Calenda M., Ferrantino C., Guglielmini M. (2016), «Il Profilo professionale dell'insegnante di qualità», *Form@re* Vol. 16 n. 2, pp. 8-19.

⁵ Eurydice, Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europa 2015/2016, n. EC-AK-16-001-EN-N, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2016. http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/en_GB/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=ECAK16001.

⁶ Damiano E. (2004), *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia, p. 15.

necessità di formare docenti efficaci, le opinioni sulle caratteristiche che determinano l'insegnante efficace sono alquanto differenti, dando la sensazione di transitare per cammini separati e, spesso, opposti.

Dall'approfondimento sul tema in oggetto emerge che, secondo alcuni studi, per migliorare l'efficacia degli insegnanti è necessario focalizzare l'attenzione, oltre che sulle competenze disciplinari, anche sulle competenze socio-emozionali. Queste ultime risultano peraltro indicate dalle politiche europee (Strategia di Lisbona 2000; Europa 2020; Horizon 2020), dai modelli di insegnante efficace⁷ e dalla diffusione di alcuni programmi di formazione (RULER 2008; Casel 1994; PATHS 1998; Tassel 1999; ARCA 2012). Per il docente si tratta non solo di padroneggiare queste competenze e di assumerle come una sorta di 'condizione quadro', ma anche di saperle esprimere sul piano relazionale e gestionale per garantire un buon clima di apprendimento⁸ (Mariani, Schiralli 2012).

All'interno di questa cornice si inserisce il presente lavoro, che si pone l'obiettivo di migliorare le competenze socio-emozionali di un gruppo di docenti di scuola primaria, mediante un training volto a influire sull'efficacia e sul clima d'aula con gli alunni.

Il training è nato dall'adattamento del «Programma socio-emozionale dell'insegnante efficace», proposto inizialmente dal gruppo di ricerca di Psicologia dell'educazione dell'Università di Valladolid (Carbonero, Martín-Antón, Reoyo, Valdivieso 2012). Il Programma è stato tradotto in italiano e analizzato mediante una «Griglia di valutazione», costruita da chi scrive, che ne ha evidenziato i punti di forza, i punti di debolezza e favorito la riflessione sugli approfondimenti necessari per la promozione delle competenze socio-emozionali degli insegnanti.

Il presente lavoro consta di cinque capitoli.

Nel primo verrà illustrato cosa si intende per efficacia e in che modo tale costrutto si differenzi dai concetti affini di «efficienza» e di «qualità». Quindi, ci si soffermerà su alcune definizioni di insegnante efficace per giungere a definire come verrà inteso nel presente lavoro.

Nel secondo sarà presentata una breve ricognizione di modelli di insegnante efficace. In particolare, verranno esaminati differenti approcci, da quelli unidimensionali semplici, che elencano gli ingredienti di efficacia dell'insegnante, a quelli unidimensionali classificati che, viceversa, si caratterizzano per gli svariati tentativi di raggruppare le diverse voci in aree o ambiti; da quelli dello standard della professione docente, che stabiliscono quali sono i criteri di riferimento per essere dei bravi insegnanti, a quelli pluridimensionali complessi (Margiotta 1999; OCSE 2002/2003; a Hay McBer 2000; Stronge 2007; Perrenoud 1999; E.C.A.D.-E.P. 2012; INTASC 1992; ADI 2001; CUBO 2005; PIRAMIDE 2006). Si chiuderà il capitolo esplicitando le ragioni alla base della scelta, nel presente lavoro, del modello dell'insegnante efficace E.C.A.D.-E.P. di Carbonero, Valdivieso, Reoyo e Martín-Antón dell'Università di Valladolid (2012).

Nel terzo capitolo verranno discussi alcuni aspetti preliminari riguardo allo sviluppo del progetto sull'insegnante efficace. Pertanto, dopo aver illustrato l'origine e lo sviluppo tutt'altro che lineare dello studio sperimentale, ci si soffermerà sulla metodologia utilizzata. In particolare, verranno presentate le finalità, gli obiettivi, le ipotesi e le variabili della ricerca. Si passerà, poi, a descrivere le fasi dell'intervento, i destinatari, i risultati attesi, gli strumenti e la valutazione dei risultati.

Nel quarto capitolo verrà presentata la 'Guida alla Formazione Socio-Emozionale degli Insegnanti', esito della sperimentazione del training, realizzato nell'anno scolastico 2014/2015 con un gruppo di insegnanti di scuola primaria di Enna, guidati da chi scrive. Il modello del training permette di seguire l'iter di ideazione, costruzione e somministrazione delle attività, nonché i ragionamenti che ruotano attorno all'itinerario del training. La guida comprende cinque unità di formazione socio-emozionali: 1) autoefficacia, 2) risoluzione dei conflitti/mediazione, 3) riconoscimento e gestione delle emozioni, 4) empatia, 5) tolleranza alla frustrazione. Per rendere comprensibile, per dimostrare e per documentare quanto è stato proposto, ciascuna unità di lavoro sarà corredata dal 'piano delle attività di formazione', volto a rilevare gli adattamenti e riadattamenti eseguiti da chi scrive rispetto all'originale «Programma» spagnolo. Inoltre, ciascuna attività sarà dotata di una 'guida per il formatore' e delle 'schede delle attività fotocopiable per gli insegnanti'.

⁷ Fumarco G. (2006), *op. cit.*; Chianese G. (2013), *op. cit.*.

⁸ Mariani U., Schiralli R. (2012), *Intelligenza emotiva a scuola*, Erickson, Trento.

Nel quinto capitolo sarà illustrata l'analisi e l'interpretazione dei dati ottenuti.

Infine, nelle conclusioni verrà data una restituzione del significato dello studio sulla base delle generalizzazioni possibili rispetto sia al quadro teorico costruito nell'ambito dei primi due capitoli, sia agli interrogativi, obiettivi e ipotesi che hanno motivato l'intervento.

In allegato, verrà inserito il «Programma socio-emozionale dell'insegnante efficace» di Carbonero, Martín-Antón, Reoyo e Valdivieso (2012).

CAPITOLO 1

Efficacia: definizioni e concetti affini

Il dibattito sull'efficacia degli insegnanti è complesso e controverso, ma ricco di spunti di riflessione per coloro che operano all'interno della scuola. A livello internazionale si è iniziato a discuterne in ambito anglosassone a partire dalla fine degli anni settanta⁹ (Edmonds 1979; Brookover et al. 1979; Rutter et al. 1979), quando si è sviluppato un ampio filone di studi e di ricerche empiriche con la finalità di indagare le prestazioni delle scuole¹⁰ (*SER, School Effectiveness Research*) e degli insegnanti¹¹ (*TER, Teacher Effectiveness Research*) e misurarne l'efficacia¹² (Silva 2016). Tuttavia, il limite degli studi sull'*Educational Effectiveness research* (EER) consiste nel presupporre «genericamente, che gli insegnanti e gli istituti efficaci siano efficaci con tutti gli studenti, in tutti gli aspetti, in tutti i contesti. Si attribuisce a ciò l'origine della semplicistica dicotomia tra insegnanti/scuole efficaci e inefficaci»¹³ (Minello 2012, 219). Per superare tali criticità, i ricercatori sono sempre più impegnati a sviluppare lavori che diano prova dei risultati di efficacia anche se si è in presenza di diversi gruppi di insegnanti e di studenti¹⁴ (Kyriakides, Campbell 2006).

⁹ Cfr. Edmonds R.R. (1979), *Effective schools for the urban poor*, in «Educational Leadership», 37(1), pp. 15-27.

¹⁰ Cfr. Townsend T., Clarke P., Ainscow M. (Eds) (1999), *Third millennium schools: a world of difference in school effectiveness and school improvement*, Swets & Zeitlinger, Lisse; Teddlie C., Reynolds D. (2000), *The International Handbook of School Effectiveness Research*, Falmer Press, London; Teddlie S., Creemers B.P.M., Kyriakides L., Muijs D., Fen Y. (2006), «The International System for Teacher Observation and Feedback: evolution of an international study of teacher effectiveness constructs», in «Educational Research and Evaluation», 12(6), 561-582; Kyriakides L., Creemers B.P.M. (2006), *Using different approaches to measure the school and teacher long-term effect: a longitudinal study on primary student achievement in mathematics. Paper presented at the Conference of ICSEI*, Fort Lauderdale, FL, January. La *School Effectiveness Research* si propone di comparare l'efficacia dei sistemi scolastici dei diversi paesi e comprendere quali cambiamenti generano negli studenti.

¹¹ Cfr. Campbell R.J., Kyriakides L., Muijs R.D., Robinson W. (2004), *Assessing teacher effectiveness: a differentiated model*, RoutledgeFalmer, London; Teddlie C. (1994), «The integration of classroom and school process data in school effectiveness research», in Reynolds D., Creemers B.P.M., Nesselrodt P.S., Schaffer E.C., Stringfield S., Teddlie C. (Eds), *Avances in school effectiveness research and practice*, Pergamon Press, Oxford, pp. 111-133; Quagliata A. (2002), *Per una valutazione formativa e proattiva. Riflessioni e strumenti per migliorare efficacia ed efficienza delle procedure di insegnamento-apprendimento*, Anicia, Roma; Iavarone M.L., Sarracino F., Sarracino V. (2006), *L'insegnamento. Progettazione comunicazione efficace*, Pensa MultiMedia, Lecce. La ricerca sugli insegnanti si pone l'obiettivo di ricercare le «caratteristiche» di efficacia che si debbano possedere per essere un buon insegnante.

¹² Silva L. (2016), *La misura dell'efficacia scolastica per mezzo del valore aggiunto: Un'indagine longitudinale nella scuola secondaria di primo grado*, Nuova Cultura, Roma.

¹³ Minello R. (2012), *Educational Effectiveness Research e politiche educative. L'evoluzione del quadro teorico*, in «Formazione & Insegnamento», X(2), pp. 215-237. La conseguenza di questa impostazione emerge ancora oggi nella difficoltà di coinvolgere i docenti nella ricerca, i quali percepiscono sovente le indagini valutative come minacciose. Cfr. Kyriakides L., Campbell R.J. (2003), *Teacher evaluation in Cyprus: some conceptual and methodological issues arising from teacher and school effectiveness research*, in «Journal of personnel Evaluation in education», 17(1), pp. 21-40.

¹⁴ Kyriakides L., Creemers B.P.M. (2006a), «Using the dynamic model of educational effectiveness to introduce a policy promoting the provision of equal opportunities to students of different social groups», in McInerney D.M., Van Etten S., e Dowson M. (Eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning*, vol. 6, *Effective schooling*, Greenwich CT, Information Age Publishing.

Nella realtà italiana, gli studi sull'efficacia degli insegnanti «sono scarsi e settoriali»¹⁵ (Minello 2012, 218), così come quelli rivolti agli alunni, per lo più ancorati al monitoraggio della sola performance cognitiva, in particolare linguistica e matematica¹⁶ (INVALSI), basati sul modello CIPP¹⁷ (VALSIS 2010, 12), dal momento che tali studi escludono in toto la valutazione delle competenze metacognitive¹⁸ (Clapham 1998; Kim 2006; Garaigordobil 2006).

In un'accezione sempre più diffusa di *total quality*, all'interno del contesto europeo, i diversi sistemi di valutazione della qualità delle istituzioni scolastiche e degli insegnanti¹⁹ (Corsini 2015) sono stati dotati, sempre più, di impianti metodologici specifici²⁰ (Magnani, Bombardi, Battistin, Pasqualin 2015), per garantire il soddisfacimento dei requisiti che caratterizzano l'offerta formativa delle scuole, individuando nell'efficacia e nell'efficienza dei propri sistemi educativi e nella valorizzazione delle risorse umane gli elementi fondamentali per garantire livelli di formazione di alto e qualificato profilo²¹ (Salerno 2015).

Tenendo conto di tali constatazioni, sebbene molti concordino sul fatto che essere efficaci sia a fondamento di ogni professionalità esperta, l'accordo viene meno sia in merito alla definizione di «efficacia» sia su quella di «insegnante efficace».

Pertanto, si ritiene opportuno, prima di procedere oltre, presentare alcune definizioni salienti di efficacia²² per giungere, poi, a definire come verrà intesa nel presente lavoro. Successivamente, si

¹⁵ Minello R. (2012), *op. cit.*, p. 218.

¹⁶ Cfr. <http://www.invalsi.it/valvis>. Il Regolamento del Sistema Nazionale di Valutazione è stato introdotto con il Dpr. 80 del 28 marzo 2013. Le finalità sono le seguenti: «rendere trasparenti e accessibili all'opinione pubblica informazioni aggregate sugli aspetti più rilevanti del sistema di istruzione, in modo da poterne leggere il funzionamento; aiutare i decisori politici a valutare lo stato di salute del sistema di istruzione, per sviluppare strategie appropriate di controllo e di miglioramento. Tramite la valutazione di sistema è possibile operare confronti temporali (per tracciare l'evoluzione storica e seguire le tendenze in atto in Italia), e territoriali (tra le diverse aree geografiche all'interno del nostro paese, tra l'Italia e gli altri Paesi europei)».

¹⁷ VALSIS (2010), *Il Quadro di riferimento teorico della Valutazione del sistema scolastico e delle scuole*, www.invalsi.it/valsis, p. 12: «per la valutazione di sistema e delle scuole si esplicita che il riferimento concettuale scelto per l'elaborazione del framework è quello CIPP (Contest – Input – Process – Product); si tratta di un quadro di riferimento generale, utilizzato per effettuare sia la valutazione degli obiettivi di programmi, progetti, che quella di organizzazioni e sistemi. Questo modello è nato verso la fine degli anni '60 per i progetti delle scuole degli Stati Uniti, per contribuire a sviluppare e a realizzare un sistema che permettesse loro di dar conto del proprio operato (accountability)».

¹⁸ Cfr. Clapham M.M. (1998), Structure of figural forms A and B of the Torrance tests of creative thinking, in «Educational and Psychological Measurement», 58(2), pp. 275-283; Kim K.H. (2006), Can we trust creativity tests? A review of the Torrance of Creative Thinking (TTCT), in «Creativity Research Journal», 18 (1), 3-14; Garaigordobil M. (2006), Intervention in creativity with children aged 10 and 11 years: impact of a play program on verbal and graphic-figural creativity, in «Creativity Research Journal», 18 (3), pp. 329-345. Per la misura della creatività, un esempio è il Test di Torrance sul Pensiero Creativo (TTCT, Torrance Tests of Creative Thinking) tradotto in più di 35 lingue e utilizzato per la progettazione di interventi specifici.

¹⁹ Corsini C. (2015), *Valutare scuole e docenti. Un'indagine sul punto di vista di chi insegna*, Nuova Cultura, Roma, p. 1: «le proposte di valutazione di scuole e docenti che si sono susseguite nel nostro paese paiono contrassegnate da notevoli ambiguità. Si sono contrapposti e confusi interventi e strumenti di valutazione di sistema con quelli legati alla valutazione di istituti e singoli insegnanti. Gli effetti di tali fraintendimenti si ripercuotono inevitabilmente sull'accettazione delle stesse proposte da parte di chi insegna».

²⁰ Magnani P., Bombardi S., Battistin M., Pasqualin C. (2015), *Rapporto di autovalutazione (RAV) e miglioramento. Un manuale per le scuole, i docenti e i dirigenti*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna.

²¹ Anche il sistema di assicurazione della qualità dell'Università degli Studi «Kore» di Enna si ispira alla norma UNI EN ISO 9000 (2008); cfr.

<https://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwid6cLchYDRAhWrK8AKHVk6AV0QFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.unikore.it%2Findex.php%2Fregolamenti%3Fdownload%3D14457%3Amanuale-della-qualita-di-ateneo&usq=AFQjCNEAMAlGy8PGmGP9TpJqY4yaq55PQ&sig2=6OJTvK5L1aTaxivsvBDoxA&bvm=bv.142059868,d.d24>, Cataldo Salerno, *Manuale della Qualità di Ateneo*, Edizione 21 Giugno 2016 Versione 2.0 Entrata in vigore 1 luglio 2016.

²² Castoldi M. (a cura di), (2002), *L'efficacia dell'insegnamento. Percorsi e strumenti per l'autovalutazione*, Franco Angeli, Milano, p. 9. Francesca Marinone afferma: «In tempi in cui l'ago della bussola sembra costantemente indicare la stessa polare dell'efficienza, ponendo l'accento su parole come: riforma, razionalizzazione, fare il punto della situazione per andare a capo ed altre ancora, tocca alla ricerca educativa

analizzeranno i concetti affini di «efficienza» e di «qualità». Si chiuderà il capitolo presentando alcune definizioni di «insegnante efficace».

1. Definizioni di efficacia

Etimologicamente il termine deriva dal latino *efficax*, cioè «portare a compimento»; in tal senso esso coincide con la capacità di produrre pienamente l'effetto voluto. Generalmente, il vocabolo è utilizzato come sinonimo di «buono», «bravo», «autoefficace», «di qualità», «efficiente», celandone i molteplici significati²³ (Gori, Vittadini 1999; MacBeath, McGlynn 2006, 10-11).

Secondo Stronge, l'efficacia è un «concetto elusivo»²⁴ (Stronge 2007, 119), dai confini poco netti, termine non neutro e polisemico, che include molte variabili, se esaminato in rapporto alla complessità del compito dell'insegnamento²⁵ (Mariani 2014; Catarci, Fiorucci 2015; Giusti 2012; Margiotta 1999).

Si ritiene opportuno, quindi, prendere in esame alcuni contributi che intendono chiarire che cosa sia l'efficacia.

Un primo punto di riferimento, al riguardo, è dato dalla definizione di Peter Drucker²⁶ (1967), economista ed esperto di marketing. Egli afferma che per ottenere l'effetto voluto è importante «fare le cose giuste», cioè fissare gli obiettivi giusti e assicurarsi di realizzarli: ciò che conta non è il momentaneo *come* (legato all'efficienza), ma il *cosa* e il *perché* (legato all'efficacia). Nello specifico, egli parte dalla considerazione che «efficienza è fare le cose nel modo giusto; efficacia è fare le cose giuste» (*efficiency is doing things right; effectiveness is doing the right things*) e suggerisce che sebbene l'efficacia debba precedere sempre l'efficienza «non sempre sono collegate: un'organizzazione o una persona può essere molto efficiente, ma fallire nel raggiungimento degli obiettivi – perché per esempio offre prodotti per i quali non esiste la domanda – oppure raggiungere i propri obiettivi di profitto, ma essere allo stesso tempo inefficiente»²⁷ (La Bella, Battistoni 2008, 61). Per adeguare strategicamente l'insegnante al cambiamento «occorre migliorare l'efficacia, che è la specifica tecnologia dei lavoratori intellettuali»²⁸ (Venturi 2015, 52).

In campo pedagogico, alcuni contributi rilevanti sono quelli di Margiotta (1999), di Mattei (2012), di Minello (2012) e di Cairo (2007).

Margiotta²⁹ rileva che, a partire dagli anni Novanta, la richiesta di ammodernamento e di rinnovamento della scuola ha puntato a innalzare il grado di efficacia della formazione degli insegnanti. Da una rapida analisi comparativa tra passato e presente, rileva che cambiando le coordinate di riferimento dell'offerta formativa, cambia anche il contenitore semantico riferito alle caratteristiche di efficacia degli insegnanti, nonché il profilo dell'insegnante efficace.

In passato, l'efficacia degli insegnanti scaturiva dalla padronanza dei contenuti disciplinari, dal prevalere della conoscenza sistematica e dal predominio di un approccio trasmissivo nell'insegnamento, all'interno di una società stabile basata sul senso del dovere, sull'impegno e sulla disciplina, dove le aspettative degli insegnanti erano rivolte a formare dei giovani che eseguissero i compiti assegnati loro da altri.

spostare il termostato da fredde ingegnerie a temi caldi, più stringenti quali quelli che attingono all'efficacia dell'insegnamento».

²³ Gori E., Vittadini G. (1999), *Qualità e valutazione nei servizi di pubblica utilità*, Etas, Milano; MacBeath J., McGlynn A. (2006), *Autovalutazione nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*, Erickson, Trento, pp. 10-11.

²⁴ Stronge J.H. (2007), *op. cit.*, p. 119.

²⁵ Cfr. al riguardo Mariani (2014), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, University Press, Firenze; Catarci M., Fiorucci M. (a cura di) (2015), *Oltre i confini. Indicazioni e proposte per fare educazione interculturale*, Armando, Roma; Giusti M. (2012), *L'educazione interculturale nella scuola*, Rizzoli Etas, Milano; Margiotta U. (1999), *L'insegnante di qualità. Valutazione e Performance*, Armando, Roma.

²⁶ Drucker P. F. (1967), *The effective Executive*, Harper & Row, New York, NY.

²⁷ La Bella A., Battistoni E. (2008), *Economia e organizzazione aziendale*, Apogeo, Milano, p. 61.

²⁸ Venturi F. (2015), *Reinventare la strategia. Dalla guerra dei prezzi alla competizione specifica*, Franco Angeli, Milano, p. 52.

²⁹ Margiotta U. (1999), *op. cit.*, Armando, Roma.

Oggi, il quadro culturale e il contesto sociale sono profondamente cambiati: gli insegnanti devono fare i conti con i processi della globalizzazione e con i cambiamenti imponenti della società complessa³⁰ (Portera, Böhm, Secco 2007), dovuti anche all'introduzione delle tecnologie didattiche³¹ (Rivoltella 2015), all'aumento della concorrenza internazionale, all'incremento delle diversità sociali e culturali degli studenti nella scuola³² (Raffaghelli 2012b; Santerini 2010). L'efficacia degli insegnanti non è più definita in termini di padronanza dei concetti, ma come capacità di formare le intelligenze degli studenti che devono continuamente ridefinire le loro competenze a causa dei rapidi cambiamenti economici e culturali³³ (Margiotta 1999). Pertanto, risulta essenziale lo spostamento di baricentro verso la ricerca di modelli che riescano a formare insegnanti capaci di rispondere in maniera «efficace» ai nuovi compiti educativi.

Secondo Francesco Mattei, il paradigma dell'efficacia presenta numerose opportunità, come l'accrescimento della potenza, della «performatività», il cui aspetto significativo si rintraccia nel miglior rapporto tra *input* e *output*, nella visibilità degli effetti e nella loro misurabilità. Ma accanto a tali opportunità, è ineludibile notare come nelle società postindustriali detto paradigma sia accompagnato da aspetti problematici e rischiosi che si manifestano a più livelli: dal prevalere della logica dell'ottimizzazione delle procedure, concepite alla stregua del controllo della realtà; dall'orientamento eccessivo verso il funzionalismo e il pragmatismo, così come dimostrano il fiorire di procedure, strategie, programmazioni, obiettivi e verifiche; al considerare l'individuo come parte automatizzata per il funzionamento e per l'ottimizzazione del sistema, la cui alternativa si rintraccia nella marginalità e nell'anonimato³⁴ (Mattei 2012, 15-56).

Per Rita Minello, l'efficacia «considera e misura, invece, il grado di impatto dell'azione educativa e la sua capacità di trasformazione e di incremento delle risorse disponibili»³⁵ (Minello 2012, 216). Questa definizione è richiamata da Betts e Lovelles, i quali osservano come mediante l'efficacia si possa comprendere quanto una determinata realtà educativa sia in grado di incidere sulla valorizzazione e sul miglioramento delle situazioni di partenza³⁶ (Betts, Loveless 2005).

Secondo altri studiosi, come Cairo, il costrutto è inteso come la capacità di massimizzare il risultato, minimizzando l'impiego delle risorse. Infatti, nel settore educativo, quando ci riferiamo agli insegnanti, l'efficacia è inevitabilmente attribuita alle loro prestazioni (prodotti, output): tanto maggiore sarà l'efficacia degli insegnanti quanto minore sarà lo scarto tra i risultati ottenuti e quelli attesi dagli alunni e, dunque, l'incremento in termini di efficacia viene esplicitato da tale rapporto³⁷ (Cairo 2007, 145 e 43-44).

Alcuni esperti di didattica offrono definizioni rilevanti, orientando la riflessione verso un'accezione che privilegia l'individuazione di soluzioni semplici e originali per problemi complessi. A tal riguardo, Zanniello rileva che l'efficacia dell'insegnante si presenta nella sua azione di orientare la didattica, ovvero nei momenti della programmazione, nella scelta di una metodologia didattica personalizzata e nella valutazione³⁸ (Zanniello 1987, 294). La definizione viene ulteriormente arricchita da Ronsivalle, in cui risulta prevalente la tendenza a utilizzare il termine «efficacia» come la «capacità di produrre valore aggiunto nel sistema di conoscenze teoriche e operative di discenti in relazione al loro fabbisogno formativo»³⁹ (Ronsivalle 2009, 16).

³⁰ Portera A., Böhm W., Secco L. (2007), *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa. Lineamenti introduttivi*, UTET, Torino.

³¹ Rivoltella P.C. (a cura di) (2015), *SMART FUTURE. Didattica, media digitali e inclusione*, Franco Angeli, Milano.

³² Raffaghelli E. J. (2012b), *Apprendere in contesti culturali allargati. Formazione e globalizzazione*, Franco Angeli, Milano; Santerini M. (2010), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Erickson, Trento.

³³ Margiotta U. (1999), *op. cit.*.

³⁴ Mattei F. (2013), *Sul paradigma di efficacia in educazione*, Anicia, Roma, pp. 40-47.

³⁵ Minello R. (2012), *op. cit.*, 216.

³⁶ Betts J.R., Loveless T. (2005), *Getting choice Right. Ensuring Equity and Efficiency in Education Policy*, Brookings Institution Press, Washington, DC.

³⁷ Cairo M.T., «L'osservazione e la valutazione», in Cairo M.T. (a cura di) (2007), *Pedagogia e didattica speciale per educatori e insegnanti nella scuola*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 145 e 43-44.

³⁸ Zanniello G. (1987), *Educazione e orientamento professionale*, Armando, Roma, p. 294.

³⁹ Ronsivalle G.B. (a cura di) (2009), *L'arte della progettazione didattica. Dall'analisi dei contenuti alla valutazione dell'efficacia*, Franco Angeli, Milano, p. 16.

Le ricercatrici Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy della «School of Educational Policy and Leadership» della Ohio State University, invece, hanno concentrato i loro studi sulle percezioni di efficacia degli insegnanti per cercare di comprendere quali variabili individuali o ambientali potessero inficiare il loro lavoro. Dall'esito delle loro ricerche sono giunte a definire tale costrutto come la «convinzione delle capacità dell'insegnante di organizzare ed eseguire il corso di azioni necessario per realizzare con successo uno specifico compito di apprendimento in un particolare contesto»⁴⁰ (Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy 2007, 233).

Sulla stessa prospettiva si muovono Guskey e Passero, secondo i quali il concetto si riferisce alla «convinzione degli insegnanti di poter influire sull'apprendimento degli allievi, anche di quelli che potrebbero essere difficili o demotivati»⁴¹ (Guskey, Passero 1994, 4).

A partire da Shulman⁴² (1986), con le ricerche sul «pensiero degli insegnanti»⁴³ e successivamente con quelle internazionali di Tochon⁴⁴ (1993), di Perrenoud⁴⁵ (1999), di Altet,

⁴⁰ Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A. (2007), The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers, in «Teaching and Teacher Education», 23, p. 233.

⁴¹ Guskey, T., Passero P. (1994), Teacher efficacy: A study of construct dimensions, in «American Educational Research Journal», 31, p. 4.

⁴² Shulman L. S. (1986), Those who understand: knowledge growth in teaching, in «Educational researcher», n. 15, 1986, pp. 4-14.

⁴³ In America negli anni '80 è nato un nuovo filone di ricerca denominato *Teachers' Thinking* (Pensiero degli insegnanti) inizialmente all'interno dell'*American Educational Research* (AERA), ed è divenuto autonomo successivamente con l'*International Study Association on Teachers' Thinking* (ISATT), coordinato dallo psicologo S. Lee Shulman. La prospettiva del Pensiero degli insegnanti si è sviluppata dopo che si sono palesati i limiti di altri movimenti di ricerca. Nel modello *Process-Product* («Processo-Prodotto»), l'apprendimento era visto in maniera deterministica ed era misurabile nei termini di risultati raggiunti dagli studenti. Invece, nel modello del *Process-Learning* era centrale il processo di apprendimento dell'alunno. Il modello dei «*Processi mediatori*» ha restituito importanza a tutti gli elementi che costituiscono il campo pedagogico, ovvero sia al docente che agli studenti, evidenziando come l'insegnante eserciti sugli alunni la sua influenza in maniera diversa. Con le ricerche sul pensiero degli insegnanti, i ricercatori hanno scoperto che «gli insegnanti pensano l'insegnamento secondo modalità ricche e articolate e che i loro pensieri hanno un'incidenza reale su quello che succede in classe» (in Clark-Peterson 1986, p. 256). Lo scopo era quello di far emergere l'influenza dei pensieri dei docenti nel processo di insegnamento. A tal riguardo, lo studioso si poneva le seguenti domande: «Da dove vengono le spiegazioni degli insegnanti? Come decidono cosa insegnare, come se lo rappresentano, come interrogano gli studenti a suo riguardo? Come trattano il problema delle misconcezioni? [...] Quali sono le fonti della conoscenza dell'insegnante? Cosa sa un docente e quando ne è venuto a conoscenza? [...] Come si preparano gli insegnanti a insegnare ciò che non hanno mai imparato? Come si apprende per insegnare?» (Shulman 1986, p. 8). E ancora: «Cosa conoscono gli insegnanti che permette loro di insegnare in una particolare maniera? [...] Che tipo di conoscenze e abilità sono necessarie per insegnare bene quanto si deve insegnare?» (Shulman 1987, p. 5). In ambito francofono, contemporaneamente all'incremento delle ricerche sul *Teachers' Thinking* si sono sviluppate quelle sulle pratiche di insegnamento, alcune delle quali indagavano le rappresentazioni degli insegnanti (Tochon 1989, 1993; Perrenoud, Altet, Paquay 1996), altre i temi sul professionista riflessivo di Schön (1993), altre ancora il loro modo di riflettere in azione al fine di costruire una concettualizzazione dell'azione e il proprio *habitus* professionale (Paquay-Sirota 2001; Paquay-Altet-Charlier-Perrenoud 1996). Al riguardo cfr. Magnoler P., Rossi P. G., Giannandrea L. (2012), *Dalla ricerca sul Pensiero degli insegnanti alla costruzione di artefatti per la progettazione e la formazione in servizio*, http://www.academia.edu/431202/Dalla_Ricerca_Sul_Pensiero_Degli_Insegnanti_Alla_Costruzione_Di_Artefatti_Per_La_Progettazione_E_La_Formazione_In_Servizio; Clark C. M., Peterson P. L., «Teachers Thought Processes», in Wittrock M. C. (ed.) (1986), *Handbook of Research on Teaching*, MacMillan, New York, pp. 255-296; Shulman S. L. (1986), Those who understand: Knowledge Growth in Teaching, in *Educational Researcher*, vol. 15, n°2, pp. 4-14. New York, pp. 255-296; Shulman S. L. (1987), Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, in *Harvard Educational Review*, vol. 57, n°1, pp. 1-21; Tochon F. V. (1989), A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours?, in *Revue française de pédagogie*, n° 86, pp. 23-33; Tochon F. V. (1993), *L'enseignant expert*, Nathan, Paris; Paquay L., Sirota R. (eds.) (2001), *Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation*, *Recherche et formation*, n° 36.

⁴⁴ Tochon F. V. (1993), *L'enseignant expert*, Nathan, Paris.

⁴⁵ Perrenoud P. (1999), *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, ESF, Paris, trad. it. Grandinetti M. (2002), *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*, Anicia, Roma.

Paquay e Charlier⁴⁶ (1996) e con quelle italiane del gruppo APRED⁴⁷ (Analisi delle Pratiche Educative, 2005), fondato da Cosimo Laneve ed Elio Damiano, la nozione di efficacia appare come l'esito dell'interazione tra diverse competenze specifiche che dialogano con il sapere disciplinare e il contesto. In particolare, Elio Damiano con questo termine intende «ciò che abilita il soggetto a trasformare la realtà secondo criteri di incisività e utilità, con un bilancio accettabile tra risorse impiegate, carico di lavoro e risultati acclarati»⁴⁸ (Damiano 2013, 122). Secondo questa accezione, contribuisce a determinare la logica interpretativa e di intervento che ogni professionista mette in atto nel proprio settore di competenza. In tal senso, Laneve scrive: «se volessi definire che cosa significhi svolgere attività di insegnamento efficace, indicherei alcune condizioni: la possibilità di orientare la linea di comportamento al conseguimento di un fine; la facilità di variare la scelta allorché non si sia più convinti della sua opportunità; la disponibilità a cercare strade nuove. In altre parole: il docente – che pratica effettivamente l'insegnare – non è quello che ha una sola linea di comportamento (di solito coincidente con quella espressa dal libro di testo o appresa dalla tradizione), bensì quello che ricerca possibilità molteplici e particolarmente diverse da quelle solite, sovente non comprese nel proprio corredo routinario [...]. L'insegnante, se è tale, non può non essere efficace»⁴⁹ (Laneve 2011, 141 e 143).

I contributi fin qui proposti testimoniano l'attenzione crescente della Teacher Effectiveness Research, finalizzata a comprendere e innalzare l'efficacia degli insegnanti e la qualità dell'apprendimento degli studenti.

A partire dalle diverse definizioni, senza nessuna pretesa di esaustività, è stato presentato il concetto di efficacia; in particolare, è stata definita l'importanza di una sua «misura» come occasione sia per rendere conto dell'operato degli insegnanti sia per comprendere quali percorsi innovativi di formazione per gli insegnanti sia possibile sperimentare.

Nel presente lavoro, l'efficacia non verrà intesa soltanto come la massimizzazione di un prodotto, ma includerà un significato più ampio riferito alla capacità di saper individuare soluzioni adeguate per problemi complessi, producendo valore aggiunto alle conoscenze teoriche e alle competenze socio-emozionali.

2. Concetti affini

La tendenza a razionalizzare i processi organizzativi e di insegnamento⁵⁰ (Damiano 1991), ovvero la necessità di controllare l'efficacia, intesa come il grado in cui vengono raggiunti gli obiettivi previsti, e l'efficienza, cioè il rapporto risorse investite/risultati, diventa sempre più all'ordine del giorno. Tuttavia, i termini «efficienza» e «qualità», sebbene riflettano nozioni ben distinte, sovente vengono usati come sinonimi di efficacia. Per tali ragioni verranno di seguito presentati, facendo emergere alcune delle loro peculiarità e le diversità rispetto al costruito in esame.

⁴⁶ Altet M., Charlier É., Paquay L., Perrenoud P. (1996), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, De Boeck Supérieur, Paris, trad. it. Rigo R. (2006), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Armando, Roma.

⁴⁷ Cfr. <http://www.apred.eu/> «Il Gruppo di ricerche APRED (Analisi delle pratiche educative) ha come finalità lo sviluppo della ricerca scientifica in educazione, la diffusione e l'utilizzo dei risultati di tali ricerche al fine di migliorare le condizioni dell'educazione come anche l'insieme della attività e delle pratiche educative. Per raggiungere tali obiettivi, l'APRED si impegna soprattutto a: stabilire contatti tra i ricercatori e gli studiosi, tra gli utenti e i decisori e favorire tra di essi lo scambio di idee, di informazioni, di documenti e di pubblicazioni; realizzare un coordinamento dei ricercatori al fine di (stabilire contatti con) creare un gruppi di ricerca internazionali che si occupano di tematiche affini alla pratica educativa; promuovere la riflessione costante sui settori e le modalità di indagine scientifica attuale; promuovere il progresso delle tecniche e la costruzione di materiale utile al lavoro dei ricercatori e degli studiosi del settore delle pratiche educative; contribuire alla produzione e all'aumento della conoscenza in merito alla pratica educativa; alla diffusione e all'utilizzo degli esiti delle ricerche in campo educativo; riunire periodicamente quanti (ricercatori, studiosi, operatori, responsabili) si occupano di pratica educativa».

⁴⁸ Damiano E. (2013), *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Franco Angeli, Milano, p. 122.

⁴⁹ Laneve C. (2011), *Manuale di didattica. Il sapere sull'insegnamento*, La Scuola, Brescia, p. 143.

⁵⁰ Damiano E. (1991), La razionalità dell'insegnare. Per un bilancio della «Pedagogia per obiettivi», in «Il Quadrante Scolastico», n. 51, dic. 1991, p. 23.

2.1. L'efficienza

Dal punto di vista etimologico, il termine deriva dal latino *efficientia*, cioè «le cose efficienti»; esso, per la sua stessa natura, comporta la razionalità dei costi e delle risorse realmente disponibili, «tant'è che le scelte che vengono compiute presuppongono la congruenza rispetto alle finalità e agli obiettivi prefissati»⁵¹ (Cairo 2007, 145).

Insieme all'efficacia, è una parola chiave della prassi valutativa odierna. In qualsiasi ambito, è possibile essere efficienti con i mezzi che si hanno a disposizione, perseguendo gli obiettivi prefissati con il minor costo possibile e con il miglior risultato⁵² (Carpano, Genovese 2005, 37-38).

Così come per quello di efficacia, parlando del concetto di efficienza è inevitabile riferirsi alle sue origini economiche. In particolare, qualcuno afferma che «l'efficienza di ciascun individuo è direttamente proporzionale al modo nel quale viene diretto. L'essere efficienti è un'autodisciplina [...]. Le conoscenze diventano efficienza solo con un duro lavoro. L'efficienza, in ultima analisi, è una pratica, un'abitudine e le abitudini s'imparano. S'apprendono per ripetizione, allenandosi e allenandosi ancora»⁵³ (Kettlitz 2006, 11). Tuttavia, il rischio è di «preoccuparsi solamente dell'efficienza dimenticandosi dell'efficacia. Desideriamo fare bene un lavoro, qualunque esso sia, anche se banale e delegabile, piuttosto che fare bene il lavoro più importante che ci permette di raggiungere i nostri obiettivi»⁵⁴ (Gambirasio 2015, 26).

In campo educativo emerge una tendenza diffusa a uniformarsi ai modelli vigenti in campo economico, dove i requisiti di efficienza emergono in modo sempre più circoscritto⁵⁵ (Lichtner 1999). In particolare, a livello scolastico l'efficienza si differenzia dall'efficacia poiché designa «la costruzione di un equilibrio ottimale tra mezzi e fini, con un bilancio positivo da raggiungere in ordine all'attivazione e all'impiego delle risorse disponibili e agli scopi individuati [...]. Il principio di efficienza si traduce nell'operare al meglio per assicurare a tutti gli studenti eque opportunità di emancipazione sociale»⁵⁶ (Minello 2012, 216).

L'efficienza nell'insegnamento richiede una costante attenzione alla gestione del tempo: presentare agli alunni le attività, opportunamente articolate e segmentate consente loro di imparare a gestire il proprio tempo e a rispettare il tempo assegnato per lo svolgimento dei compiti.

Un ulteriore parametro si individua nella capacità di programmare, ovvero di «mettere in sequenza una serie di decisioni, di scelte e di attività necessarie per il conseguimento, in periodi di tempo definiti, di particolari finalità»⁵⁷ (Cottini 2004, 22). A tal riguardo, Damiano scrive: «non c'è altra routine didattica in grado di mettere a disposizione dell'ascoltatore un maggior numero di informazioni nella minore quantità di tempo. È la sintesi il motivo principale per la preferenza che i docenti accordano alla lezione. Ed è per questa ragione che il ricorso alla lezione diventa più intensivo quando i programmi scolastici si fanno – come succede, in Italia, dagli anni '70 in avanti – più ponderosi per la quantità di nozioni prescritte: secondo l'equivalenza più carico= meno tempo= più lezioni»⁵⁸ (Damiano 2013, 194).

Per concludere, l'atteggiamento riflessivo è un indicatore di efficienza, necessario «soprattutto perché facilita l'apertura, la flessibilità e la trasformazione»⁵⁹ (Montalbetti 2005, 44-45). Detto in altri termini, in classe l'insegnante deve chiedere se sia chiaro per tutti ciò che si deve fare poiché «una volta che gli alunni avranno un quadro cognitivo di ciò che si chiede loro, non solo è probabile che eseguiranno i compiti assegnati con più efficienza e con minore turbolenza, ma è

⁵¹ Cairo M. T. (2007), *op. cit.*, p. 145.

⁵² Carpano F., Genovese L. (2005), *Insegnanti in formazione: progettare e monitorare il tirocinio*, Armando, Roma, pp. 37-38.

⁵³ Kettlitz V. (2006), *Come trattare con i propri collaboratori. Introduzione alle nuove tecniche di leadership*, Franco Angeli, Milano, p. 11.

⁵⁴ Gambirasio G. (2015), *Gestire meglio il tempo. Risparmiare oltre 100 ore di lavoro all'anno ed essere più efficaci*, Franco Angeli, Milano, p. 26.

⁵⁵ Lichtner M. (1999), *op. cit.*, pp. 13-15.

⁵⁶ Minello R. (2012), *op. cit.*, p. 216.

⁵⁷ Cottini L. (2004), *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci editore, Roma, p. 22.

⁵⁸ Damiano E. (2013), *op. cit.*, p. 194.

⁵⁹ Montalbetti K. (2005), *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Vita & Pensiero, Milano, pp. 44-45.

anche probabile che percepiranno l'insegnante come una persona più efficiente»⁶⁰ (Fontana 1985, 126).

Le argomentazioni fin qui presentate vanno nella direzione di un potenziamento sia dell'efficacia che dell'efficienza, in quanto possono «insieme accompagnare l'insegnante in un profondo lavoro di riconversione professionale e culturale, offrendogli chiavi di volta non tecnologiche ma culturali, non formalistiche ma epistemologiche, non disciplinariste ma metodologiche»⁶¹ (Margiotta 1997, 39).

2.2. La qualità

Da tempo ormai si è ampiamente diffusa a livello nazionale e internazionale la consapevolezza che la qualità della scuola passa attraverso la qualità degli insegnanti⁶² (Delors 1997): «una scuola di qualità non può prescindere da insegnanti di qualità [...], attenta alle richieste delle famiglie, allineata con le esigenze di produttività e di innovazione che provengono dal mondo del lavoro, impegnata nell'individuazione dei processi e dei risultati di apprendimento»⁶³ (Mariani 2014, 3).

Nel lessico aziendale, con «qualità si intende l'insieme delle proprietà e delle caratteristiche di un prodotto o di un servizio, che conferisce ad esso la capacità di soddisfare esigenze espresse o implicite»⁶⁴ (Crispiani, Serio 1996, 71)

In ambito formativo, per qualità si intende quel processo segmentabile e trasparente, in cui tutti i passaggi sono tenuti sotto controllo e in ogni momento è possibile valutare la precisione della linearità e fluidità dell'azione e la mancanza di scostamenti. È un indicatore fondamentale per la riuscita di un progetto formativo, il cui *focus* è sul controllo di processi produttivi, dei materiali e prodotti dell'impianto della didattica e dei programmi di ricerca dell'offerta formativa, ovvero del come, del perché e del quando⁶⁵ (Raffaghelli 2012, 108). Detto in altri termini, è l'obiettivo razionale da raggiungere, non solo in termini di efficacia e di efficienza, ma soprattutto per il raggiungimento dei risultati e per il funzionamento generale del sistema⁶⁶ (Lichtner 2002, 13-15).

La qualità della scuola non è legata a uno specifico intervento educativo, ma il suo significato si individua nel misurare l'efficienza e la qualità di ogni processo per raggiungere la massima soddisfazione di tutti coloro che operano all'interno della scuola: «è anche presente l'etica collettiva del principio di visibilità del prodotto scolastico, ottenibile mediante la pubblicità degli obiettivi, delle procedure di misurazione e controllo, la comunicazione dei risultati. È dunque la condivisione della cultura della cittadinanza a ricomporre i rapporti tra società e istituzioni che forniscono servizi a carattere pubblico e che fa del cosiddetto utente non un numero o un codice fiscale, ma una persona»⁶⁷ (Margiotta 1999, 9).

Tuttavia, Franco Cambi osserva: «a che tipo di qualità si deve guardare? [...] La qualità è sentita come un fondamentale dispositivo di progettazione e di controllo; si dispone secondo i modelli del tecnico e del pedagogico»⁶⁸ (Cambi 2005, 80). Secondo il primo modello, che si ispira a una prospettiva economica e sociologica, la qualità è funzionalità e si fonda sulla soddisfazione dei bisogni, minimizzando i costi e massimizzando il profitto. Viceversa, la qualità della pedagogia non coincide con la qualità organizzativa ed economica, ma guarda all'intenzionalità della formazione umana e culturale, un iter che non può essere misurato solo sul presente.

⁶⁰ Fontana D. (1985), *Classroom control. Understanding and guiding classroom behaviour*, The British Psychological Society, Routledge, Leicester, trad. it. di Cimino E. (1990), *Il controllo della classe. Come capire e orientare il comportamento degli alunni*, Armando, Roma.

⁶¹ Margiotta U. (a cura di) (1997), *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*, Armando Editore, Roma, p. 39.

⁶² Delors J. (1997), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione internazionale sull'Educazione per il XXI secolo presieduta da Jacques Delors*, Armando Editore, Roma.

⁶³ Mariani A. (2014), *op. cit.*, p. 3.

⁶⁴ Crispiani P., Serio N. (a cura di) (1996), *Manifesto sulla progettazione. Testo e commento al Manifesto di Chiaravalle*, Armando, Roma, p. 71.

⁶⁵ Raffaghelli E. J. (2012a), *Fare ricerca educativa in contesti culturali allargati*, Franco Angeli, Milano, p. 108.

⁶⁶ Lichtner M. (2002), *op.cit.*, pp. 13-15.

⁶⁷ Margiotta U. (1999), *op. cit.*, p. 9.

⁶⁸ Cambi F., "La qualità dei sistemi educativi: istanze sociali e tensioni pedagogiche", in Greco F. (a cura di) (2005), *Introduzione all'analisi dei sistemi educativi*, Armando Editore, Roma, p. 80.

Con la Direttiva del Ministero della Pubblica Istruzione n. 210 del 1999 sono state ridefinite le competenze dei docenti, richiedendo un nuovo modello di prestazione di qualità che vede nel fare ricerca, nel lavoro in rete e per obiettivi e nell'azione di documentazione, le frontiere della nuova professionalità⁶⁹ (Isidori 2003).

In un testo della Commissione Europea del 2007 si legge: «la qualità dell'insegnamento è un fattore determinante al fine di incrementare la competitività dell'Unione Europea nel mondo globalizzato. Dati di ricerca dimostrano che la qualità dell'insegnante è positivamente correlata, in termini misurabili, con i risultati dell'allievo; essa è l'elemento interno alla scuola che maggiormente influenza il successo negli studi (gli effetti sono molto superiori rispetto a quelli determinati dall'organizzazione scolastica, dalla direzione di una scuola o dal finanziamento di essa). Altri studi hanno verificato correlazioni positive tra la formazione in servizio dell'insegnante e i risultati dell'allievo; questi studi mostrano che il programma di formazione in servizio [...] ha innalzato i risultati di apprendimento degli allievi [...] e suggeriscono la formazione di docenti come strumento atto a incrementare le prestazioni»⁷⁰ (Communication 2007, 3).

Concludendo, riteniamo di poter affermare che per migliorare la qualità degli insegnanti sia opportuno elaborare dei profili di competenza, considerandoli quali principali generatori di valore della formazione e dell'istruzione. È da questo profilo professionale che dobbiamo partire per costruire un modello che si adatti anche al processo formativo. In tale prospettiva sembra opportuno soffermarsi, di seguito, su alcune definizioni di «insegnante efficace».

3. Definizioni di «insegnante efficace»

Non esiste una definizione unanime di «insegnante efficace» né da parte degli studenti, né da parte degli insegnanti né delle agenzie di valutazione, al punto che alcuni studiosi ritengono che l'insegnante efficace non esista. Qui di seguito vengono presentate alcune definizioni salienti.

Secondo Damiano, l'insegnante migliore è un *homo mensura* che *sa quando, quanto e come adottare* le sue competenze ai bisogni degli alunni e alle situazioni educative. Il punto chiave dell'efficacia dell'insegnante è determinato dalla decisione adatta che guida il docente sul *come, quando e perché* è opportuno agire, in modo che l'azione corretta sia su misura e diretta verso una direzione specifica. Il buon insegnante è colui che possiede abilità e competenze «meta», funzionali a costruire e a organizzare le informazioni in modo significativo e strategico nel frattempo che rileva ciò che accade⁷¹ (Damiano 2007).

Ferotti osserva che è colui che «ha il dovere non solo di curare l'alunno in base alle sue caratteristiche peculiari, ma anche di metterlo in condizioni di farsi carico della cura di sé per consentirgli di progredire continuamente, indicando la categoria del di più e del meglio»⁷² (Ferotti 2011, 39). Detto in altri termini, «a un insegnante non si deve chiedere di essere bravo 'in generale': ma di essere capace di lavorare in quella situazione. Non altrove, né in un altro momento, ma qui ed ora. Ed è 'bravo insegnante' se ci riesce»⁷³ (Bordignon, Caputi 2009, 83).

Zanniello sostiene che l'insegnante efficace è colui che «fa emergere la dimensione personalizzante dell'insegnamento durante lo svolgimento delle unità di apprendimento opportunamente progettate dall'insegnante [...]. Tutto ciò presuppone la considerazione dell'unitarietà del sapere e dell'unità della persona, dove le diverse sfere (corporea, affettiva, volitiva e intellettuale) sono implicate in ogni apprendimento umano e si influenzano reciprocamente»⁷⁴ (Zanniello 2010, 21-22).

⁶⁹ Isidori E. (2003), *La formazione degli insegnanti principianti. Problemi e strategie*, Morlacchi Editore, Perugia.

⁷⁰ Communication from the Commission to the Council and the European Parliament: Improving the Quality of the Teacher Education, Brussels, 2007.

⁷¹ Damiano E. (2007), *Il Mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*, Franco Angeli, Milano, p. 76.

⁷² Ferotti C. (2011), *Didattica personalizzata. Analisi di pratiche di formazione degli insegnanti*, Armando, Roma, p. 39.

⁷³ Bordignon B., Caputi R. (2009), *Certificazione delle competenze. Una sperimentazione delle Scuole Salesiane*, Armando, Roma, p. 83.

⁷⁴ Zanniello G. (2010), "Dalla didattica della persona alla persona della didattica", in Ciatelli S., Malizia G. (a cura di), *La scuola della persona*, Armando Editore, pp. 21-22.

Per Italo Fiorin, «perché l'azione didattica risulti efficace non è sufficiente che l'insegnante conosca bene i contenuti del suo insegnamento; l'esperienza diffusa ci fa vedere come molti docenti, anche notevolmente colti e perfino appassionati al loro lavoro, non riescono a trasmettere interesse per quanto insegnano e ottengono risultati spesso deludenti. L'insegnamento è una professione complessa che implica innanzitutto la conoscenza della materia e si basa su competenze quali la trasmissione dei contenuti, il coinvolgimento degli alunni e la formazione di abilità di indagine. Essere insegnanti efficaci significa possedere adeguate modalità di mediazione e di relazione»⁷⁵ (Fiorin 2005, 123-125).

All'interno delle suddette prospettive, nel presente lavoro viene considerato «insegnante efficace» colui che padroneggia due tipi di competenze, interconnesse tra di loro: le competenze disciplinari e quelle socio-emozionali. È efficace, secondo il nostro punto di vista, l'insegnante che impara dall'esperienza e che riesce a esportare gli elementi essenziali delle diverse situazioni⁷⁶ (Damiano 2006, 200), con l'uso delle strategie attivate grazie allo sviluppo dell'intelligenza emotiva⁷⁷ (Goleman 1995, 14; Montuschi 1993; Steiner, Perry 1979).

Dalle pagine precedenti emerge come alcuni costrutti propri del settore economico sono confluiti in ambito pedagogico e didattico. Senza nessuna pretesa di esaustività, sono stati presentati gli apporti di alcuni autori, evidenziandone le diversità e le peculiarità rispetto al concetto di efficacia.

Nell'ambito degli studi internazionali, è stato sottolineato che gli insegnanti hanno un ruolo centrale nella pratica educativa. Il punto è che, fino a un recente passato, gli insegnanti sono stati trascurati: i temi dell'educazione venivano indagati a partire dall'apprendimento degli alunni. Oggi, invece, la tendenza diffusa è volta a indagare tutto ciò che afferisce ai processi di insegnamento-apprendimento a partire dagli insegnanti, come la prospettiva inusuale, inconsueta e probabilmente risolutiva ai tanti dilemmi che confluiscono nell'insegnamento⁷⁸ (Damiano 2004; Ferotti 2011).

L'accelerazione esponenziale del cambiamento tecnologico e sociale rende ancora più centrali le ragioni dell'interesse sulla categoria dell'«insegnante efficace» che si ritrovano: (a) innanzitutto in motivi di ordine amministrativo, per la necessità di selezionare, assumere, premiare gli insegnanti capaci, o anche di escludere quelli inaffidabili o scadenti; (b) quindi, fra quelle ragioni di carattere pedagogico, intese a formare insegnanti preparati, promuovere la loro qualificazione e supportarli nel loro lavoro; (c) infine fra quelle politico-educative, finalizzate a riformare il sistema scolastico, promuovendo il rinnovamento e la riqualificazione del personale.

Un simile contesto apre nuove sfide per la ricerca, la quale è chiamata a individuare le «caratteristiche» di efficacia degli insegnanti per migliorare gli apprendimenti e il ben-essere socio-emozionale degli alunni. Ai docenti, dunque, si chiede essenzialmente di essere efficaci e su questo parametro dovrebbero essere valutati⁷⁹ (Altieri 2009).

Il periodo attuale sembra favorevole a incrementare la riflessione su tale costrutto coniugando le istanze che provengono dal mondo dell'industria e dai processi di globalizzazione con quelle della

⁷⁵ Fiorin I., «Analisi dei metodi di insegnamento», in Greco F. (a cura di) (2005), *Introduzione all'analisi dei sistemi educativi*, Armando, Roma, pp. 123-125.

⁷⁶ Damiano E. (2006), *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, La Scuola, Brescia, p. 200, afferma che «sono questi i requisiti dei 'modelli' e delle 'teorie': un sapere che sta 'dentro' l'esperienza, di cui bisogna escludere gli aspetti dipendenti dal contesto per portare in vista, enucleandoli, gli aspetti esportabili».

⁷⁷ Goleman D. (1995), *Working with Emotional Intelligence*, trad. it. di Blum I. (1998), *Lavorare con l'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, p. 14: «in un'epoca che non offre alcuna garanzia di lavoro sicura, nella quale il concetto stesso di lavoro viene rapidamente sostituito con quello di capacità esportabili da un contesto all'altro, queste sono le principali abilità che ci rendono – e ci mantengono – impiegabili sul lavoro». Al riguardo cfr. anche Montuschi F. (1993), *Competenza affettiva e apprendimento dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*, La Scuola, Brescia; Steiner C., Perry P. (1979), *Achieving Emotional Literacy: A Personal Program to Increase your Emotional Intelligence*, Avon Books, New York, trad. it. di Sgorbati Buosi L. (1999), *L'Alfabeta delle Emozioni. Come conquistare la competenza emotiva*, Sperling & Kupfer, Milano.

⁷⁸ Damiano E. (2007), *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla Didattica per concetti con esercitazioni*, Franco Angeli, Milano, p. 130; Ferotti C. (2011), *Didattica personalizzata. Analisi di pratiche di formazione degli insegnanti*, Armando, Roma, p. 53.

⁷⁹ Altieri L. (2009), *Valutazione e partecipazione. Metodologia per una ricerca interattiva e negoziale*, Franco Angeli, Milano, p. 20.

riflessione pedagogica, con un atteggiamento critico e costruttivo che conduca a migliorare la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti⁸⁰.

⁸⁰ European Council (2009), *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)*, 2009/C 119/02.

CAPITOLO 2

Alcune definizioni e «modelli» sull'insegnante efficace

Al fine di scegliere un modello di insegnante efficace per il nostro lavoro, riteniamo opportuno operare una breve ricognizione di «modelli»⁸¹ (Pellerey 2004).

Dall'esame di alcuni contributi risulta evidente che non tutti gli autori utilizzano i medesimi criteri di classificazione; in particolare, risultano diverse sia le proposte che riguardano il numero dei modelli sia quelle che afferiscono alla tipologia di prospettive del *good teacher*⁸² (Scaglia 2011). Pertanto, poiché lo scopo del nostro lavoro è di progettare un training sulle competenze⁸³

⁸¹ Pellerey M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Scandicci, pp. 29-30: i modelli sono l'esito di un «procedimento intellettuale che può definirsi analogico. Si parte infatti da una analisi e da una descrizione della situazione o del fenomeno [...] che permette di mettere in luce una serie di elementi o componenti principali ed una rete di relazioni e interconnessioni tra questi. In particolare vanno messi a fuoco, se ci sono, i punti o momenti decisionali. Si tenta quindi di rappresentare in vario modo, mediante immagini, simboli, diagrammi, grafici, ecc., questa struttura emergente, che si presenta quindi come un modello costruito della realtà. È chiaro che il modello non è la realtà, bensì uno strumento intellettuale che consente di focalizzare e di mettere in rilievo le variabili e il sistema delle relazioni tra esse che hanno importanza dal punto di vista adottato. La realtà è complessa e difficile da afferrare nella sua interezza e globalità, le diverse scienze e tecnologie sono filtri selezionatori, che permettono di dominare almeno qualche aspetto di essa. Il pericolo è sempre quello di confondere i due piani».

⁸² Le tipologie del *good teacher* possono essere ricondotte a tre aree di studio: la prospettiva della personalità dell'insegnante (*personality perspective*), la prospettiva delle abilità (*ability perspective*) e la prospettiva della percezione degli studenti. La prospettiva della personalità dell'insegnante (*personality perspective*) si è sviluppata tra gli anni 1920 e 1940, si ispirava alla "tradizione educativa umanistica" e l'attenzione era rivolta, principalmente, a individuare i legami tra gli stili di leadership e il rendimento degli studenti. Efficace è l'insegnante che ha una personalità equilibrata e matura, cioè simpatico, serio, pieno di entusiasmo e, possibilmente, "attraente". L'*ability perspective* considerava come identificativi dell'efficacia dell'insegnante le abilità di routine, le conoscenze e l'esperienza di insegnamento. Attraverso gli studi sulle abilità degli insegnanti, definiti *process-product studies*, sviluppatasi tra gli anni '60 e gli anni '70, le categorie interpretative della ricerca riguardano i legami tra i comportamenti degli insegnanti e le performance degli studenti. In seguito agli influssi del cognitivismo, tra la fine degli anni '60 e l'inizio degli anni '80, si colloca la nascita della prospettiva delle percezioni degli studenti, frutto dell'unione di due indirizzi fondamentali: uno concernente la figura del *good teacher* nelle aspettative degli studenti, l'altro le percezioni degli studenti nei confronti dei loro insegnanti reali. La finalità di quest'ultimo filone di ricerca era comprendere l'influenza dei comportamenti degli insegnanti sui comportamenti degli studenti, in quanto *active information processors*. Cfr. Scaglia E., "Il ritratto del *good teacher* in alcune ricerche in lingua inglese", in Bertagna G., Xodo C. (a cura di) (2011), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubettino, Soveria Mannelli, pp. 121-148.

⁸³ Zanniello G., "Origine ed evoluzione del concetto di competenza", in Malizia G., Cicarelli S. (a cura di), (2009), *Verso la scuola delle competenze*, Armando, Roma, p. 29, osserva: «etimologicamente il termine competenza deriva dal latino *cum petere*, cioè andare insieme, convergere a un medesimo punto; in tal senso si intende che le conoscenze e le abilità possedute dalla persona sono indirizzate sinergicamente per affrontare una serie di compiti previsti in un contesto particolare. Il corrispondente italiano è *competere* cioè far fronte a una situazione di sfida, gareggiare, il che presuppone la presenza di due contendenti: il compito da svolgere e la persona che lo deve svolgere. Il costrutto competenza è stato inizialmente usato dagli economisti aziendali e dagli psicologi del lavoro per indicare la padronanza delle proprie attività specializzate in uno specifico settore; in questo senso la competenza è frequentemente intesa come capacità di orientarsi in un campo specifico per la conoscenza e la pratica che di esso si ha. Al di là della specificità dell'uso del termine in ambito professionale, quando si parla di competenza ci si riferisce a una persona che

socio-emozionali per gli insegnanti di scuola primaria, eviteremo di includere nella nostra panoramica quei modelli che privilegiano gli aspetti della progettazione della lezione efficace, quale ad esempio quello di Mastromarino⁸⁴ (1991).

Inoltre, eviteremo di trattare delle metodologie di formazione degli insegnanti in quanto il nostro interesse è orientato soprattutto su «come» facilitare «il processo di apprendimento di competenze che rendono le persone e i gruppi più efficaci»⁸⁵ (Gordon 1974, 15).

Includeremo nella nostra panoramica, invece, quei modelli che presentano gli «ingredienti» indispensabili per essere un insegnante efficace. Al riguardo, alcuni autori⁸⁶ (per esempio Fumarco 2006; Chianese 2013) propongono il tema dell'efficacia della professione docente classificando i modelli⁸⁷ per le seguenti tipologie: «elencativi semplici», «unidimensionali classificati», «dello standard della professione docente» e «pluridimensionali complessi»⁸⁸.

Nella nostra ricognizione non ci limiteremo ad assumere la classificazione di Fumarco, quanto a comprendere, attraverso la lettura critica delle diverse proposte, quale interpretazione di insegnante efficace sarà più adeguata al nostro lavoro.

Pertanto, partiremo dal volgere l'attenzione sugli approcci unidimensionali semplici, presentando il «modello» di Margiotta (1999) e quello OCSE 2002/2003. Successivamente, si approfondiranno i modelli unidimensionali classificati grazie al contributo della Hay McBer (2000), di Stronge (2007), di Perrenoud (1999) e dell'E.C.A.D.-E.P. (2012).

In terzo luogo, verranno presi in esame i modelli dello standard della professione docente, INTASC (1992) e ADI (2001) per passare, poi, a trattare i modelli pluridimensionali complessi, CUBO (2005) e PIRAMIDE (2006).

Si chiuderà infine il capitolo operando la scelta del modello dell'insegnante efficace E.C.A.D.-E.P. di Carbonero, Valdivieso, Reoyo e Martín-Antón dell'Università di Valladolid (2012), non senza aver esplicitato le ragioni che ci hanno condotto a sceglierlo come quadro di riferimento.

1. I modelli unidimensionali semplici

Si tratta di modelli che si limitano a «elencare» le caratteristiche che il docente efficace deve possedere. In essi manca qualsiasi tentativo di raggruppare le qualità degli insegnanti in classi o aree di riferimento; per la loro semplicità e per il loro basso costo di attuazione, risultano essere tanto i più diffusi quanto i più utilizzati. Tra essi presentiamo il «modello» di Margiotta (1999) e quello OCSE 2002/2003.

utilizza le conoscenze e le abilità possedute per interagire positivamente nel contesto in cui vive e opera. In questo senso più ampio il concetto è usato nell'educazione e nella formazione dei giovani: per i pedagogisti la competenza non è qualcosa di predefinito, che ogni persona che intende svolgere un certo lavoro deve acquisire, ma è legato alla persona che cresce. In campo pedagogico è accentuato l'aspetto dinamico della competenza e la sua personalizzazione; per questo motivo si parla a volte di 'traguardi per lo sviluppo delle competenze' [...]. Con gli adulti la 'competenza' si può scomporre in competenze specifiche per farne un bilancio periodico»; Pellerey M. (2004), *op. cit.*, p. 16: «La competenza è la capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e ad orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo».

⁸⁴ Mastromarino R. (1991), *L'azione didattica. Qualità ed efficacia nella classe*, Armando, Roma.

⁸⁵ Gordon T. (1974), *T.E.T. Training Effectiveness Training*, Wyden P.H., Minesota.

⁸⁶ Fumarco G. (2006), *op. cit.*; Chianese G. (2013), *op. cit.*

⁸⁷ Fumarco G. (2006), *op. cit.*, p. 15: la lettura dei diversi modelli proposti parte dalla constatazione che «gli insegnanti, prima di tentare di trasmettere patrimoni di sapere, devono diventare gli animatori e i comunicatori in grado di rimotivare i giovani alla conoscenza formalizzata [...]. Ma tutto questo sta a significare che la professione docente deve, attraverso un'autoriflessione critica, riqualificarsi e rimodellarsi per far fronte a questi nuovi compiti, pervenendo a nuovi stili e a nuovi approcci comunicativi e formativi».

⁸⁸ Damiano E., «Profilo di centauro. La formazione degli insegnanti tra saperi pedagogici e saperi disciplinari», in Bucci S. (a cura di), (2000), *Professionalità e formazione universitaria degli insegnanti. Contributi per un'analisi comparativa*, Armando, Roma, pp. 41-92; Calidoni P., «Concezioni dell'insegnamento e formazione dei docenti: tradizioni e prospettive», in Lelli L., Summa I. (a cura di) (2001), *Professionalità docente per l'innovazione*, Tecnodid, Napoli; Cavalli A. (a cura di) (2000), *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, Il Mulino, Bologna.

1.1. Il «modello» di Margiotta

Margiotta (1999) si è occupato di descrivere le caratteristiche del buon insegnante. Sebbene l'autore non presenti «un vero e proprio modello, tuttavia dalle caratteristiche e dalle competenze dettagliatamente descritte è possibile derivarne un modello di competenza del buon insegnante»⁸⁹ (Chianese 2013, 97).

Egli è partito dai dati delle ricerche internazionali del *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI) e dell'*Organization for Economic Cooperation and Development* (OECD) che analizzano il problema della qualità dell'insegnamento (1990).

Secondo Margiotta, la qualità⁹⁰ «è un carattere, un segno, una marca: precisamente quella che balza dallo sfondo della domanda, del contesto, delle procedure e delle regole»⁹¹ (Margiotta 1999, 34).

Al fine di garantire un insegnamento di qualità, occorre che l'insegnante sia efficace, ovvero che sia in grado di raggiungere gli obiettivi precedentemente programmati. Al riguardo, Margiotta presenta la seguente lista di caratteristiche del buon insegnante:

- è impegnato e si sente coinvolto nel proprio lavoro⁹²,
- conosce la sua disciplina e sa come insegnarla⁹³,
- si preoccupa dello sviluppo morale degli studenti,
- sa gestire i gruppi⁹⁴,
- sa usare le tecnologie,
- è empatico⁹⁵,
- sa padroneggiare molteplici modelli di insegnamento e di apprendimento⁹⁶,
- sa adattare e improvvisare,
- sa scambiare idee con gli altri insegnanti⁹⁷,
- riflette⁹⁸,
- collabora con i colleghi,
- migliora la propria professionalità.

Secondo Fumarco, il modello di Margiotta è unidimensionale in quanto elenca «senza tentare di raggruppare, le qualità del buon insegnante [...]. Nel testo dell'autore tutte queste voci non sono presentate come un elenco, ma come titoli di altrettanti paragrafi»⁹⁹ (Fumarco 2006, 47).

⁸⁹ Chianese G. (2013), *op. cit.*, p. 97.

⁹⁰ Nel volume *L'insegnante di qualità. Valutazione e Performance* (1999), Umberto Margiotta riporta in ogni paragrafo il titolo della competenza e/o della caratteristica che descrive il profilo dell'insegnante di qualità. Tre sono i fattori che definiscono la qualità dell'insegnante: le competenze individuali dell'insegnante; l'istituto scolastico e la sua organizzazione con le infrastrutture di supporto alla didattica; l'ambiente politico esterno che influisce sulla formazione iniziale e in servizio, sul curriculum, sulla valutazione dello studente e dell'insegnante.

⁹¹ Margiotta (1999), *op. cit.*, p. 34.

⁹² Il coinvolgimento e l'impegno nel proprio lavoro porta il buon insegnante a favorire lo sviluppo dell'apprendimento nei propri studenti, la ricerca di metodologie efficaci, a collaborare con i propri colleghi (Margiotta 1999, pp. 64-70).

⁹³ Il buon insegnante è colui che conosce la disciplina e il contenuto dei programmi, padroneggia la sua materia e il suo insegnamento, dispone di un ampio repertorio di strategie efficaci (Margiotta 1999, pp. 70-72).

⁹⁴ La dimensione gestionale è determinata dall'assunzione di responsabilità gestionali crescenti affidate agli insegnanti, dentro e fuori dell'aula, per svolgere i compiti in base alle finalità dell'istituzione scolastica (Margiotta 1999, pp. 77-80).

⁹⁵ Il bravo insegnante è capace di entrare in sintonia con gli altri, crea negli studenti occasioni per sperimentare il successo formativo, strutturando un ambiente atto a potenziare la fiducia in loro stessi, l'autostima e la consapevolezza nelle loro possibilità (Margiotta 1999, pp. 72-77).

⁹⁶ A tal riguardo, Margiotta scrive: «L'insegnante professionista non s'accontenta di saper padroneggiare una varietà di metodi per insegnare concetti, competenze e informazioni. Ha anche sviluppato una conoscenza teorica e operativa dei diversi modelli didattici o impostazioni pedagogiche» (Margiotta 1999, 82).

⁹⁷ Secondo Margiotta (1999, 92) «è impossibile essere un bravo insegnante senza parlare con i colleghi. Una parte di questi scambi avviene tramite presentazioni formali, ma la maggior parte si verifica in conversazioni informali. Entrambi gli aspetti sono importanti per lo sviluppo professionale del docente».

⁹⁸ La dimensione riflessiva è utile all'insegnante per riflettere sull'esperienza, per ricercare nuove idee, per migliorare la prassi didattica e lo stile comunicativo (Margiotta 1999, pp. 94-97).

Per quanto attiene la possibilità di utilizzare l'approccio di Margiotta come quadro di riferimento dell'insegnante efficace, non ci sembra idoneo in quanto non consente di cogliere le molteplici dimensioni che caratterizzano la professionalità docente. La check-list proposta dall'autore «intende suggerire, molto approssimativamente, il modo in cui le competenze e le responsabilità del singolo insegnante si sviluppano nel corso della sua carriera, come anche le possibili linee di sviluppo della professione insegnante. Tale evoluzione è cumulativa e integrativa: mentre gli insegnanti acquisiscono nuove competenze, continuano a utilizzare quelle che già possedevano, e mentre la professione acquisisce nuove funzioni, continua ad esercitare quelle già acquisite»¹⁰⁰ (Margiotta 1999, 64).

Il vantaggio di utilizzare dei descrittori comportamentali unidimensionali semplici (elencativi) è di «confrontare il comportamento di un dato insegnante oggetto di osservazione valutativa con la performance ottimale rappresentata [...]. Il sì e il no sono certamente drastici (potrebbero anche essere sostituiti con le diciture: 'si è in presenza di', 'si è in assenza di', ma la sostanza non cambia), ma proprio la radicalità della scelta può trasformarsi nel vantaggio dell'obbligo di scegliere»¹⁰¹ (Fumarco 2006, 119-120).

Secondo Corradini, il modello è criticabile perché limita il processo di valutazione dell'efficacia degli insegnanti alle categorie osservate, escludendone altre. A tal riguardo, inoltre, egli osserva che il problema della valutazione dell'efficacia del lavoro degli insegnanti «presenta un margine di complessità ulteriore che si lega alla dipendenza sensibile di questo rispetto alle variabili di contesto: un buon insegnante che si trovi in un contesto complessivo sfavorevole non potrà esprimere tutta la qualità di cui è virtualmente capace»¹⁰² (Corradini 2004, 46).

1.2. Il modello OCSE 2002/2003

Negli Stati Uniti, l'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) ha condotto nel 2002/2003 un'indagine sulle qualità dell'insegnante efficace (dal Documento di lavoro ARAN del 18 dicembre 2003: *Il profilo del docente: la prospettiva dell'OCSE. Studi OCSE 2002/2003 sulla qualità dell'insegnamento*)¹⁰³.

Dagli studi OCSE affiorano le qualità che caratterizzano l'efficacia dell'insegnante, così come si evince dalla seguente check-list¹⁰⁴:

- accuratezza nella preparazione delle lezioni,
- selezione appropriata dei materiali,
- definizione chiara degli obiettivi agli studenti,
- mantenimento della disciplina in classe,
- costante verifica del lavoro degli studenti,
- ripetizione della lezione in caso di necessità,
- buon uso del tempo,
- fiducia nella capacità di apprendimento degli allievi,
- convinzione della propria responsabilità nell'apprendimento degli studenti,
- forte impegno nel successo scolastico degli studenti,
- essere d'accordo sul fatto che lo scopo della scuola sia quello di promuovere l'apprendimento degli studenti,
- condivisione degli scopi dell'istruzione con i colleghi,
- strette relazioni collegiali,
- flessibilità,
- creatività,
- adattamento delle proprie capacità di insegnamento ai bisogni degli studenti,

⁹⁹ Fumarco G. (a cura di) (2006), *op. cit.*, p. 47.

¹⁰⁰ Margiotta U. (1999), *op. cit.*, p. 64.

¹⁰¹ Fumarco G. (a cura di) (2006), *op. cit.*, pp. 119-120.

¹⁰² Corradini L. (a cura di) (2004), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*, Armando, Roma, p. 46.

¹⁰³ Cfr. <http://ospitiweb.indire.it/adi/ARAN/ARAN%20COMPLETO.pdf>

¹⁰⁴ Per un approfondimento sui limiti e vantaggi delle check-list, cfr. Amenta G. (2008), *L'osservazione dei processi d'apprendimento*, La Scuola, Brescia, p. 55 che, a tal riguardo, scrive: «i dati raccolti tramite check-list difficilmente consentono di cogliere la sequenzialità, la continuità e il fluire dei fenomeni osservati».

- uso di diverse strategie di insegnamento,
- uso di diversi stili di interazione,
- chiarezza espositiva e argomentativa,
- comportamento orientato all'impegno,
- accoglimento dei suggerimenti e delle idee degli studenti.

I dati dell'OCSE inducono a riflettere sulla centralità della figura dell'insegnante e sul suo ruolo cruciale, in virtù della relazione tra le caratteristiche professionali degli insegnanti e i risultati di apprendimento degli alunni.

Sebbene i modelli del tipo indicato in questo paragrafo aiutino a individuare e a riflettere sulle caratteristiche che dovrebbe possedere il bravo insegnante, non ci sembrano funzionali come quadro di riferimento del nostro lavoro in quanto «un continuum bipolare con i due estremi i 'buoni' e i 'cattivi' insegnanti (cioè un indice unico di qualità professionale) risulterebbe riduttivo o semplicistico rispetto a una condizione effettiva in cui ogni docente deve destreggiarsi fra molte scelte e non in tutti i casi è evidente quale sia l'alternativa migliore. Abbiamo, al contrario, bisogno di una tipologia basata su una pluralità di dimensioni»¹⁰⁵ (Mattioli 2009, 18). Inoltre, «i risultati potrebbero essere un po' banali [...], ma è un fatto che un primo stadio della valutazione è raggiunto; anche se la genericità delle formulazioni degli indicatori amplifica la soggettività delle valutazioni da parte dell'osservatore e compilatore della scheda»¹⁰⁶ (Fumarco 2006, 120).

2. I modelli unidimensionali classificati

Si tratta di approcci che si contraddistinguono per il tentativo di raggruppare le caratteristiche dell'insegnante efficace in categorie, ambiti, aree o classi. Tra essi si distinguono quello di Hay McBer (2000), di Stronge (2007), di Perrenoud (1999) e dell'E.C.A.D.-E.P. (2012).

2.1. Il modello di Hay McBer

Nel 2000, il Ministero dell'Istruzione inglese affida all'agenzia inglese «Hay McBer»¹⁰⁷ una ricerca sulle caratteristiche dell'insegnante efficace, il cui scopo è individuare le competenze che «contribuiscono a migliorare le prestazioni scolastiche degli studenti»¹⁰⁸ (Lisimberti 2006, 58).

Secondo i ricercatori, tre sono le dimensioni dei docenti che influiscono sugli esiti scolastici degli alunni:

- 1) le competenze didattiche,
- 2) le caratteristiche professionali,
- 3) il clima di classe.

Per *competenze didattiche*, in primo luogo, si intendono i «micro-comportamenti» che il docente realizza continuamente quando fa lezione, che Hay McBer riassume in otto voci: le aspettative elevate nei confronti degli studenti¹⁰⁹, la programmazione delle attività¹¹⁰, i metodi e le

¹⁰⁵ Mattioli A. (a cura di) (2009), *Il mestiere di insegnare. Diversi modi di interpretare la professione dell'insegnante nella scuola superiore*, Franco Angeli, Milano, p. 18.

¹⁰⁶ Fumarco G. (a cura di) (2006), *op. cit.*, p. 120.

¹⁰⁷ Hay McBer, "Research into Teacher Effectiveness. A Model of Teacher Effectiveness. Report by Hay McBer to the Department for Education and Employment – June 2000", in <http://www.teachernet.gov.uk/educationoverview/briefing/strategyarchive/modelofteachereffectiveness/> (22.04.2003). La Hay McBer è una divisione dell'Hay Group che offre, a livello mondiale, servizi di pianificazione delle risorse umane basati sulle competenze, sviluppo del management e servizi di formazione. La ricerca è degna di nota sia per l'ampiezza del campione che include docenti, dirigenti e studenti, sia per l'approfondimento e l'articolazione metodologica. Sono state analizzate le carriere e le qualifiche degli insegnanti, le loro abilità di insegnamento, le loro caratteristiche professionali e il clima nelle loro lezioni. Tra gli strumenti, i ricercatori utilizzano l'osservazione della classe, le interviste in profondità, i questionari e i *focus group*.

¹⁰⁸ Lisimberti C. (2006), *L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*, Vita e Pensiero, Milano, p. 50.

¹⁰⁹ Hay McBer osserva che l'insegnante efficace «sfida» i propri alunni, fissando aspettative elevate ma appropriate per ognuno di essi, li sprona con alti standard di impegno, utilizzando un ampio repertorio di metodi e strumenti di insegnamento, che creino momenti in cui poter sperimentare i contenuti dell'apprendimento.

strategie di insegnamento¹¹¹, la gestione degli alunni/disciplina¹¹², la gestione del tempo e delle risorse¹¹³, il possesso di tecniche per la valutazione¹¹⁴, l'assegnazione dei compiti a casa¹¹⁵, la concentrazione degli alunni e del il ritmo della lezione¹¹⁶.

La seconda categoria riguarda le *caratteristiche professionali* dell'insegnante, cioè gli stili di comportamento che «attengono al modo in cui egli svolge il suo lavoro»¹¹⁷ (Lisimberti 2006, 59), all'immagine di sé, ai suoi valori e alla sua motivazione che indirizzano la performance a diversi livelli di intensità. I ricercatori raggruppano le caratteristiche professionali in cinque gruppi: il professionismo¹¹⁸, le capacità intellettuali¹¹⁹, la capacità di programmare e creare aspettative¹²⁰, la capacità di guida¹²¹, la capacità di relazionarsi con gli altri¹²².

¹¹⁰ Secondo Hay McBer, dal momento che l'attività di programmazione si focalizza sui risultati, l'insegnante efficace prima di iniziare la lezione predispone obiettivi chiari che siano collegati con il curriculum nazionale, avendo cura di ricapitolare quanto precedentemente fatto, non tralasciando le esigenze degli alunni in difficoltà. La lezione si conclude con la revisione e la verifica di quanto imparato.

¹¹¹ Gli insegnanti efficaci tengono costantemente gli alunni sul compito, usando una pluralità di metodi e strategie di insegnamento, monitorando concentrazione e comprensione del materiale, con una grande quantità di domande al fine di indurli a riflettere, a interrogarsi, a ragionare sull'argomento. Lezione frontale, lavoro individuale e attività in piccolo gruppo si intercalano quotidianamente a differenti modalità comunicative, incoraggiando gli alunni a rispondere alle domande e agli input derivati da istruzioni pertinenti e spiegazioni chiare.

¹¹² La strategia di gestione del comportamento degli alunni si regge sulla demarcazione precisa dei confini e sull'esercizio dell'autorità dell'insegnante. Nelle classi degli insegnanti efficaci l'ordine genera sicurezza e stabilità negli alunni, dando prova dell'influenza del cosiddetto «effetto faro», ovvero l'aver costantemente una visione totale, a 360° di ciò che accade in classe. In presenza di soggetti devianti affiora la capacità di gestione mediante appropriate strategie, tese a ridimensionare i momenti di interruzione e di disturbo delle lezioni e ad assicurare la salvaguardia dell'ambiente di apprendimento, in cui i buoni risultati e l'impegno e la perseveranza nel lavoro vengono elogiati.

¹¹³ Gli insegnanti efficaci gestiscono il tempo e le risorse, pianificando il ritmo della lezione in modo da stare entro i tempi dovuti nello svolgimento dei compiti, facendo appello a risorse che accrescano le occasioni di apprendimento degli alunni.

¹¹⁴ I progressi e le carenze vengono monitorati attraverso il lavoro di verifica e valutazione, che spazia dai test, interrogazioni e correzione di compiti scritti all'interazione quotidiana con ciascun alunno, incoraggiandolo a porsi obiettivi di miglioramento, facendo meglio la volta successiva, imparando ad apprendere a valutare da solo il proprio lavoro.

¹¹⁵ Gli insegnanti efficaci si preoccupano che i compiti a casa rappresentino l'integrazione di quanto fatto durante la lezione, spiegando gli obiettivi che si intende perseguire con essi, verificando e correggendo con sistematicità l'esecuzione con atteggiamento costruttivo e gli eventuali errori.

¹¹⁶ Il giusto equilibrio tra interazione con tutti i componenti del gruppo classe, lezione frontale, lavoro individuale, lavoro di gruppo, verifiche e valutazioni si esplica nelle lezioni degli insegnanti efficaci con l'aumento della concentrazione degli alunni.

¹¹⁷ Lisimberti C. (2006), *op. cit.*, p. 59.

¹¹⁸ Il *Professionismo* è descritto consta di quattro caratteristiche. *La capacità di proporre sfide e sostenerle* riguarda la capacità dell'insegnante a impegnarsi per mettere tutti gli alunni nelle condizioni di imparare, comunicando aspettative positive nei loro confronti, proponendo «sfide» di apprendimento che superino il livello di mediocrità, influenzando così positivamente il loro rendimento. *La fiducia in se stessi* concerne la convinzione di efficacia personale, sicurezza che si esprime nel porre mete elevate per sé, per i propri alunni e per la scuola. L'origine della fiducia in sé stessi si rintraccia nella convinzione del valore del proprio lavoro, alimentando la costruzione di una forte identità professionale, che esibisca atteggiamenti ottimistici e sicuri, atti a un ambiente in cui poter sperimentare il nuovo e l'imprevisto. *La capacità di ispirare fiducia* indica l'affidabilità professionale, ovvero il tener fede alla parola data. Ciò è funzionale alla conquista del rispetto, della fiducia e delle confidenze di colleghi e alunni; quest'ultimi lavoreranno esprimendo se stessi, senza paura di commettere errori. *Il rispetto verso gli altri* è il convincimento profondo del valore della persona, il cui rispetto affiora dall'ascolto e dalla valorizzazione delle proprie esperienze.

¹¹⁹ Le *capacità intellettuali* vengono suddivise in capacità di analisi e capacità di sintesi. *La capacità di analisi* è la capacità di vedere il particolare, di pensare in modo logico, di scomporre le cose e di riconoscerne le cause e gli effetti. Essa induce gli insegnanti ad esaminare le diversità dei risultati e a riflettere sui motivi che sottostanno alle evidenze di quanto avvenuto, migliorando in questo modo nel tempo la loro pratica professionale. *La capacità di sintesi* consiste nel vedere il quadro generale, la rappresentazione d'insieme. Questa capacità permette di conciliare i bisogni di tutta la classe con quelli dei singoli, di semplificare le idee complesse e di saperle comunicare, affinché gli alunni migliorino e capiscano pienamente i concetti e i contenuti della disciplina.

Infine, il *clima di classe* è definito come la percezione collettiva che gli alunni hanno del loro stare in classe con gli insegnanti e che è tale da influenzare la loro motivazione e il loro impegno. Secondo i ricercatori, il clima ha un ruolo strategico perché è il «fattore atto a favorire o a impedire la buona riuscita scolastica degli alunni»¹²³ (Lisimberti 2006, 59). In quanto tale, esso comprende diverse caratteristiche, che Hay McBer classifica in nove categorie: la chiarezza sugli scopi di ogni lezione, l'ordine nella classe, la definizione di standard di apprendimento e di comportamento, l'equità, la partecipazione, il sostegno, la sicurezza, l'interesse e l'ambiente fisico.

Il modello inglese, oltre a essere classificato tra gli approcci unidimensionali classificati, viene considerato anche tra quelli dello standard professionale in quanto dalla ricerca sull'insegnante efficace condotta dall'agenzia inglese, il governo ha ricavato alcuni principi professionali per i docenti¹²⁴ (Cenerini, Drago 2001).

Per quanto concerne la possibilità di impiegare il contributo della Hay McBer come quadro di riferimento del presente lavoro, non escludiamo che ciò possa essere fatto, previo adattamento, per l'importanza attribuita al clima di classe. A tal riguardo, infatti, gli studiosi sostengono che «gli insegnanti efficaci usano il loro sapere, le loro abilità e i loro comportamenti per creare ambienti di apprendimento efficace nella loro classe. Creano ambienti che massimizzano le opportunità per apprendere, in cui gli studenti sono ben preparati e motivati»¹²⁵ (Hay McBer 2000, 24).

La Hay McBer ha il merito di aver approfondito la riflessione sulla professionalità, circoscrivendo l'oggetto di indagine sull'efficacia «basata sull'evidenza di ciò che gli insegnanti efficaci fanno nella pratica della professione a livelli differenti»¹²⁶ (Hay McBer 2000, 1). Inoltre, «l'individuazione delle abilità e delle micro competenze non è tuttavia volto a tracciare un profilo

¹²⁰ Diversi sono gli elementi chiave della *capacità di programmare e creare aspettative*. La *capacità di guidare il miglioramento*, cioè l'impulso a lanciare sfide, la tensione a proporre traguardi impegnativi, ambiziosi ma raggiungibili per gli alunni, i quali ottenendo risultati positivi si persuadono di poter riuscire, incrementando l'apertura verso l'apprendimento per tutta la vita. La *capacità di cercare informazioni* consiste nella curiosità intellettuale, cioè la sollecitazione interiore a capire ciò che potrà motivare maggiormente l'apprendimento degli alunni. Al fine di trovare le risorse appropriate, le pratiche migliori, gli insegnanti efficaci procedono con un'approfondita conoscenza degli alunni, della loro provenienza, di quello che hanno appreso in precedenza e dei risultati conseguiti. Infine, *lo spirito di iniziativa* è la spinta ad adoperarsi con celerità pensando in anticipo a pianificare la lezione, collegando gli obiettivi del programma all'attualità.

¹²¹ La *capacità di guida* è la capacità di condurre gli altri. Quattro caratteristiche fanno parte di questa voce. La *flessibilità* significa non solo la disponibilità di adeguarsi alle esigenze di una determinata circostanza, modificando strategie, ma anche riuscire a far emergere esperienze spontanee portate in classe dagli alunni, che producono vitalità nell'apprendimento e sviluppo di approcci creativi alla soluzione dei problemi. La *capacità di responsabilizzare gli altri* concerne la capacità di stabilire ciò che ci si aspetta dagli alunni, di responsabilizzarli a concentrarsi sugli obiettivi dell'apprendimento, permettendo loro di capire quale esito abbia la perseveranza, limitando i comportamenti dispersivi. La *capacità di gestire gli alunni* riguarda l'inclinazione e la capacità di dare chiare direttive agli alunni, di coinvolgerli e incentivarli. La *passione per l'apprendimento* spinge gli insegnanti a supportare gli alunni nel processo di apprendimento, a favorire l'autonomia e la fiducia nelle loro capacità, creando un ambiente ricco e differenziato che risponda ai diversi modi di imparare.

¹²² La *capacità di relazionarsi con gli altri*. Questa voce comprende tre caratteristiche: la *capacità di relazionarsi agli altri*, intesa come ciò che permette di esercitare un forte ascendente sugli alunni, è una componente chiave nelle relazioni con i genitori e con i colleghi, finalizzata a far emergere gli influssi sul lavoro congiunto in vista del raggiungimento di mete migliori e risultati positivi, dell'incremento della motivazione ad apprendere e della valorizzazione dell'impegno. Il *saper lavorare in squadra*, tra colleghi, è un lavoro impegnativo mediante il quale si acquisisce il senso di appartenenza a una comunità e si impara a relazionarsi agli altri. Richiede collaborazione e sostegno reciproco in vista del conseguimento di risultati buoni e continuativi. Gli insegnanti efficaci hanno il loro punto di forza nel *comprendere gli altri*, cioè la disposizione *cum-prehendere* le motivazioni dei comportamenti altrui, valorizzano gli alunni, conquistano la loro fiducia e li motivano ad apprendere.

¹²³ Lisimberti C. (2006), *op. cit.*, p. 59.

¹²⁴ Cenerini e Drago (a cura di) (2001), *Insegnanti professionisti. Standard professionali, carriera e Ordine degli insegnanti*, Erickson, Trento.

¹²⁵ Hay McBer, "Research into Teacher Effectiveness. A Model of Teacher Effectiveness. Report by Hay McBer to the Department for Education and Employment – June 2000", p. 24.

¹²⁶ Hay McBer, "Research into Teacher Effectiveness. A Model of Teacher Effectiveness. Report by Hay McBer to the Department for Education and Employment – June 2000", p. 1.

deterministico poiché la complessità strutturale delle situazioni in cui gli insegnanti operano richiede una risposta sempre originale»¹²⁷ (Lisimberti 2006, 60).

A parere di Porcarelli, però, dal modello emerge l'importanza eccessiva assegnata ai risultati degli allievi¹²⁸ (Porcarelli 2001, 44). In particolare, «la lettura delle batterie di indicatori mostra un approccio chiaramente pragmatico, tutto orientato a identificare i comportamenti osservabili degli insegnanti, con una certa ridondanza di alcune prerogative che ritornano in più di una batteria di indicatori) ed un approccio orientato ai risultati che rischia di mettere in ombra i dinamismi educativi della relazione tra docenti e allievi»¹²⁹ (Porcarelli 2004, 47).

2.2. Il modello di Stronge

Nel volume *Qualities of effective teachers*¹³⁰ (2007), Stronge «presenta una sintesi delle ricerche svolte in campo statunitense su ciò che fa dell'insegnante un docente efficace»¹³¹ (Desbouts 2010, 5).

Lo studioso afferma che l'efficacia dell'insegnante è un «concetto elusivo»¹³² (Stronge 2007, 10), difficile da definire perché complesso è il compito dell'insegnamento e molteplici sono le variabili che sfuggono al controllo dell'insegnante. Infatti, «se fosse così semplice diventare o trovare un insegnante efficace» e «se esistesse un unico metodo per diventare insegnanti efficaci, tali insegnanti sarebbero presenti in ogni classe. Tuttavia, esistono alcuni attributi comuni che caratterizzano gli insegnanti efficaci»¹³³ (Stronge 2007, 10).

Stronge focalizza la sua attenzione sull'influenza del retroterra culturale del docente e sulla sua preparazione professionale, ovvero sui suoi «prerequisiti» che descrive in cinque voci: le capacità verbali¹³⁴, la partecipazione ai corsi di pedagogia¹³⁵, la certificazione degli insegnanti¹³⁶, la conoscenza del contenuto della disciplina¹³⁷ e l'esperienza di insegnamento¹³⁸.

¹²⁷ Lisimberti C. (2006), *op. cit.*, p. 60.

¹²⁸ Porcarelli A., «Autonomia e qualità dell'insegnamento», in Corradini L., Macchia G., Milletti A., Cicatelli S. (2001), in *Professione docente e autonomia delle scuole*, La Scuola, Brescia, p. 44, a tal riguardo scrive: «va, peraltro, osservato che l'importanza assegnata ai risultati può mettere in ombra una concezione complessiva dei processi previsti per la crescita della persona. Secondo alcuni studiosi è sui processi, quindi più che sui risultati che l'insegnante può soprattutto esercitare previsioni e controllo si focalizza una professionalità che, pur fondata sulla capacità di tener conto e di utilizzare tutti gli elementi che entrano in campo, non è garantita per i tempi lunghi di realizzazione dei fini, quantunque pienamente legittimata dalla centralità formativa della scuola».

¹²⁹ Porcarelli A., «La professionalità docente nella letteratura scientifica», in Corradini L. (a cura di) (2004), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*, Armando Roma, p. 47.

¹³⁰ Stronge J.H. (2007), *op. cit.*

¹³¹ Desbouts G.C., «Presentazione», in Strong J.H. (2010), *op. cit.*, p. 5.

¹³² Stronge J.H. (2007), *op. cit.*, p. 10.

¹³³ Stronge J.H. (2007), *op. cit.*, p. 10.

¹³⁴ Stronge constata che le risorse specifiche legate all'utilizzo del vocabolario, della comunicazione, della simbolizzazione, del ragionamento, influiscano positivamente e con maggiore efficacia sul trasferimento di informazioni agli studenti e sulle loro prestazioni (Stronge 2007, *op. cit.*, pp. 22-23).

¹³⁵ Secondo Stronge il tempo dedicato alla preparazione delle conoscenze sul lavoro educativo e didattico è un predittore importante delle performance dell'insegnante. I corsi sull'educazione influiscono sulla capacità di gestire la classe, sulla personalizzazione dell'apprendimento, sulla capacità di individuare gli stili di apprendimento e gli stili cognitivi dei singoli allievi (Stronge 2007, *op. cit.*, pp. 23-25).

¹³⁶ Occorre, a parere di Stronge, che gli insegnanti siano in possesso dell'abilitazione all'insegnamento. Studi hanno dimostrato il valore della certificazione, in termini di efficacia, sui risultati scolastici degli studenti ma solo se si insegna la propria materia (Stronge 2007, *op. cit.*, pp. 25-27).

¹³⁷ Stronge suggerisce che gli insegnanti debbano stimolare negli studenti l'interesse, il desiderio di conoscere e l'atteggiamento di ricercare informazioni. La conoscenza della propria materia deve permettere all'insegnante non solo la trasmissione del contenuto, ma la comprensione profonda dei concetti insegnati, generando così, mediante la manipolazione dei contenuti del libro di testo, discussioni significative e durature (Stronge 2007, *op. cit.*, pp. 28-29).

¹³⁸ È la conoscenza acquisita dal contatto con la pratica fatta in classe e nel tempo. I risultati dell'esperienza di insegnamento si notano su come vengono utilizzate le strategie di apprendimento, su come vengono monitorati i progressi degli alunni, su come vengono approfonditi i contenuti di insegnamento, sulla risoluzione dei problemi di gestione della classe e su come viene organizzata la presentazione del materiale didattico (Stronge 2007, *op. cit.*, pp. 29-30).

Dall'analisi dei risultati delle ricerche compiute su ciò che fa un insegnante per promuovere l'apprendimento, Stronge elabora un modello di insegnante efficace composto da cinque dimensioni principali:

- 1) l'insegnante come persona,
- 2) la gestione e l'organizzazione della classe,
- 3) la pianificazione e l'organizzazione dell'istruzione,
- 4) l'implementazione dell'istruzione,
- 5) il monitoraggio del progresso e delle potenzialità degli studenti.

La prima esplora le caratteristiche dell'insegnante come persona, cioè quegli attributi che veicolano la relazione con gli studenti in maniera efficace¹³⁹ (Stronge 2007, 39-54). In particolar modo, Stronge punta l'attenzione «su come le caratteristiche affettive dell'insegnante si relazionano con l'efficacia e le percezioni di efficacia»¹⁴⁰ (Stronge 2007, 39-40). Tratti caratterizzanti il docente come persona sono: il prendersi cura¹⁴¹, l'imparzialità e il rispetto¹⁴², le relazioni sociali¹⁴³, l'entusiasmo e il motivare l'apprendimento¹⁴⁴, l'attitudine alla professione insegnante¹⁴⁵ e la riflessione sulla prassi¹⁴⁶.

¹³⁹ Stronge J.H. (2007), *op. cit.*, pp. 39-54.

¹⁴⁰ Stronge J.H. (2007), *op. cit.*, pp. 39-40.

¹⁴¹ Si tratta dell'atto del tirar fuori il meglio dagli studenti, intuendone le necessità, le aspettative e le ambizioni. Gli aspetti tipici degli insegnanti che si prendono cura comprendono l'ascolto, la conoscenza dello studente e la comprensione. Ascoltare vuol dire prestare attenzione alla totalità della persona dello studente, non confinando le sue considerazioni alla sola vita scolastica, dimostrandogli pazienza, tenerezza e incoraggiamento. Comprendere è afferrare le ansie e gli interrogativi degli studenti, mostrandosi rispettoso ed empatico. La conoscenza individuale degli studenti è un tratto curato dagli insegnanti efficaci che, concretamente, si rileva mediante modalità formali e informali, tra scuola ed extra-scuola, nel rispetto di ciò che via via si giunge a conoscere confidenzialmente dagli allievi. Al fine di meglio comprendere ciò che può condizionare il comportamento e il rendimento scolastico degli studenti, l'insegnante efficace sostiene e incoraggia il processo di apprendimento, valutando le eventuali alternative che possano consentire allo studente l'espressione piena e completa delle sue potenzialità e della sua responsabilità sociale (Stronge 2007, *op. cit.*, pp. 40-42).

¹⁴² Un ulteriore tratto che legittima l'insegnante efficace come persona concerne l'imparzialità e il rispetto. Nel giudicare e nel trattare le molteplici situazioni della vita scolastica dello studente, secondo Stronge, l'insegnante efficace considera di fondamentale importanza la necessità di creare un rapporto di fiducia. A suo parere, se nella classe la percezione dell'imparzialità e del rispetto sono palpabili, le situazioni comportamentali negative si risolvono, concretamente, in modo positivo e senza favoritismi, evitando di porre in ridicolo il singolo, accertando la responsabilità individuale e valutando al di là del sesso, della razza e dell'etnia (Stronge 2007, *op. cit.*, pp. 42-43).

¹⁴³ Il vantaggio di dimostrare imparzialità e rispetto è fornita dalle interazioni sociali con gli studenti. Una formula per l'instaurazione di relazioni adeguate tra insegnante-studente si regge sulla consapevolezza dello stile interattivo del docente, nonché i confini dei ruoli. Ciò facendo, risulta più semplice comprendere come si crei un ambiente positivo di apprendimento. Il grado di significatività delle interazioni con gli studenti si rileva, concretamente, nella loro partecipazione alla presa delle decisioni, nell'interesse palesato alle loro idee, al tempo impiegato a interagire con loro. Il risultato sugli studenti sarà sull'aumento dell'autostima, dei sentimenti di appartenenza alla scuola e alla classe e, in generale, sulla promozione del successo scolastico degli studenti (Stronge 2007, *op. cit.*, 43-44).

¹⁴⁴ Alle componenti del prendersi cura, dell'imparzialità e del rispetto, delle relazioni con gli studenti, si aggiungono quelle dell'entusiasmo e della motivazione dell'insegnante per l'insegnamento, per l'apprendimento e per la disciplina. L'insegnante entusiasta e motivato riesce a supportare lo studente nella ricerca personale e autentica di modalità atte a esternare le proprie potenzialità. Diversi studi sperimentali sottolineano che, strettamente connesso all'entusiasmo e alla motivazione dell'insegnante per la propria professione si situa la motivazione e l'apprendimento degli studenti. Esiti positivi e continuativi sulla motivazione e sulla volontà degli studenti di agire al massimo delle loro possibilità vengono attribuiti all'incoraggiamento e al sostegno nelle attività fornito dagli insegnanti (Stronge 2007, *op. cit.*, pp. 46-47).

¹⁴⁵ L'attitudine dell'insegnante efficace si rileva costantemente dall'impegno, dall'interesse e dalla dedizione verso la professione docente che trova la sua ragion d'essere nell'apprendimento degli studenti e nel proprio lavoro. Verso gli studenti, partendo dalla constatazione che essi possono apprendere, l'insegnante efficace ricerca e attua una moltitudine di strategie di insegnamento, finalizzate a incrociarsi e adattarsi agli stili di apprendimento degli studenti. Nei riguardi del proprio lavoro, l'insegnamento viene a configurarsi come la ricerca di espedienti per accrescere ulteriormente la propria professionalità, collaborando con i colleghi,

La seconda area riguarda la capacità di gestione e di organizzazione della classe¹⁴⁷ (Stronge 2007, 55-67). Conoscere come gestire la classe¹⁴⁸, applicare gli elementi di organizzazione¹⁴⁹, gestire e rispondere al comportamento degli alunni¹⁵⁰ sono tre degli elementi più importanti per creare un ambiente efficace.

La terza dimensione analizza gli elementi della pianificazione e dell'organizzazione dell'istruzione¹⁵¹ (Stronge 2007, 69-81), che lo studioso descrive in quattro voci: la focalizzazione¹⁵² e la massimizzazione del tempo rivolto all'istruzione¹⁵³, la comunicazione delle

sostenendo chi è in difficoltà, investendo sulla propria formazione e riflettendo sui risultati conseguiti dagli studenti (Stronge 2007, *op. cit.*, 46-47).

¹⁴⁶ Stronge sostiene che, all'interno della dimensione dell'insegnante come persona, la riflessione sulla prassi è una qualità cruciale dell'insegnante efficace. Alimentandosi degli studi e delle ricerche specialistiche sulla professione insegnante, il docente adotterà la riflessione come monitoraggio e check-up preciso e meticoloso del proprio modo di insegnare, al fine di comprendere ciò che deve migliorare nella persona di insegnante, nel contenuto dell'insegnamento e nella risposta ai bisogni degli studenti. I mezzi adoperati costantemente dagli insegnanti efficaci sono l'autovalutazione e l'autocritica. Essendo la riflessione ben più di banali pratiche eseguite prima di avviare le attività didattiche, occorre da parte degli insegnanti apertura mentale, correttezza e un periodo per modificare la routine consolidata (Stronge 2007, *op. cit.*, 47-49).

¹⁴⁷ Stronge J.H. (2007), *op. cit.*, pp. 55-67.

¹⁴⁸ Conoscere le capacità di gestione della classe non è l'esito delle risposte ai problemi della disciplina, ma riguarda il «sapere che» esistono delle azioni e delle strategie pertinenti che fungono da risolutori di problemi. Così come indicato dall'espressione inglese «with-it-ness», gli insegnanti efficaci gestori della classe devono avere consapevolezza di ciò che li circonda. Per gestire adeguatamente la classe e lavorare quotidianamente con gli studenti è necessaria la preparazione degli insegnanti su specifici aspetti: l'ambiente fisico, la disciplina, e il comportamento degli studenti. Per costruire un setting di classe produttivo è indispensabile una preparazione pratica dell'ambiente fisico della classe in modo che lo spazio sia funzionale e finalizzato al miglior apprendimento. Oltre alla preparazione fisica e pratica dell'ambiente, all'inizio dell'anno scolastico, gli insegnanti efficaci avranno cura di stabilire e insegnare attivamente le regole, abitudini e procedure, ripeterle nel contesto in cui devono essere applicate, non trascurando nel processo di creazione e mantenimento delle regole il coinvolgimento attivo degli studenti, nonché la preparazione a gestire le oscillazioni di risposta degli studenti sulle attività del lavoro quotidiano. La finalità è arginare gli arresti nell'apprendimento, potenziare il tempo che diversamente viene sottratto all'insegnamento e migliorare l'istruzione. I gestori di classe, infine, osservano i comportamenti degli studenti, avvertendo sul nascere le problematiche, orientandole e gestendole adeguatamente ai fini della loro risoluzione (Stronge 2007, *op. cit.*, pp. 56-58).

¹⁴⁹ Applicare gli elementi organizzativi vuol dire mettere in atto attività che innescano risposte automatiche. Si costata negli insegnanti efficaci un duplice impegno: per l'organizzazione dell'insegnamento e per l'organizzazione degli studenti. Nel primo caso, l'insegnante organizzato non solo predispone, prima della lezione, le attività ma è fornito anche di lavoro extra per fronteggiare le situazioni impreviste. Nel secondo caso, al fine di gestire i compiti di routine in modo rapido ed efficiente, gli ingredienti determinanti gli esiti organizzativi negli studenti sono determinati dall'addestramento su cosa fare e come farlo e dalla verifica (Stronge 2007, *op. cit.*, pp. 58-60).

¹⁵⁰ Uno degli obiettivi di una buona gestione della classe è la prevenzione dei comportamenti negativi che, retta sulla fiducia nella relazione tra studente e allievo, è diretta in due direzioni: la prima a osservare e alimentare la fiducia nello studente nella solidità e nella giustizia delle regole; la seconda a rilevare se, al fine di correggere le infrazioni alle regole, l'allievo riesce a soddisfare le aspettative dell'insegnante una volta richiamata la sua attenzione, fornendogli in questo modo l'occasione di individuare cosa non ha funzionato e i comportamenti alternativi corretti (Stronge 2007, *op. cit.*, 60-63).

¹⁵¹ Stronge J.H. (2007), *op. cit.*, pp. 69-81.

¹⁵² L'importanza di una focalizzazione sull'istruzione si regge sulla necessità dell'insegnante efficace di elevarne la qualità e di aiutare gli studenti a riuscire bene. Il vantaggio di focalizzarsi sull'istruzione è duplice. Sull'insegnante che guida i processi di insegnamento e apprendimento e sugli studenti che attraverso elevati standard di apprendimento e diversificate strategie di insegnamento hanno migliori possibilità di sperimentare il successo (Stronge 2007, *op. cit.*, pp. 70).

¹⁵³ Al fine di massimizzare il tempo dedicato all'istruzione è necessario organizzare il tempo e preparare in anticipo il materiale per l'insegnamento. Infatti, diversi studi hanno constatato che l'uso massimizzato del tempo consente all'insegnante di raggiungere gli obiettivi del curriculum e di rispondere ai bisogni degli studenti (Stronge 2007, *op. cit.*, pp. 71-73).

aspettative dell'insegnante sugli esiti degli studenti¹⁵⁴ e la pianificazione degli obiettivi da raggiungere¹⁵⁵.

Per *implementazione dell'istruzione* si intende «l'atto concreto di insegnare»¹⁵⁶ (Stronge 2007, 84). L'attenzione viene convogliata sui seguenti obiettivi pedagogico-didattici: usare strategie didattiche¹⁵⁷, rispondere alle necessità e alle abilità degli studenti in classe¹⁵⁸, comunicare agli studenti elevate aspettative¹⁵⁹, comprendere la complessità dell'insegnamento¹⁶⁰, usare la tecnica del fare domande¹⁶¹ e sostenere l'impegno degli studenti nell'apprendimento¹⁶².

Infine, l'ultima area riguarda il monitoraggio e la valutazione dei progressi degli studenti¹⁶³ (Stronge 2007, 101-113). Per avere un impatto positivo sugli studenti, gli insegnanti efficaci utilizzano l'uso dei compiti a casa¹⁶⁴, il feedback¹⁶⁵ e la valutazione¹⁶⁶.

¹⁵⁴ La prestazione scolastica degli studenti è condizionata dalle aspettative degli insegnanti, che si palesano nelle interazioni con gli studenti. Se le aspettative dichiarate sono alte, si sollecita il miglioramento delle prestazioni dello studente, nonché la responsabilità di impegnarsi per giungere a quelle aspettative; al contrario, le basse aspettative possono limitare l'impegno e la riuscita dello studente (Stronge 2007, *op. cit.*, pp. 73-74).

¹⁵⁵ Pianificare l'istruzione vuol dire programmare il processo di insegnamento-apprendimento, la cui funzione comporta la preparazione intenzionale delle lezioni prima di entrare in classe. La pianificazione individuale congiuntamente alla pianificazione di gruppo sono parimenti importanti per adattare il piano alle necessità di apprendimento degli studenti e sviluppare un approccio collettivo all'istruzione (Stronge 2007, *op. cit.*, 74-77).

¹⁵⁶ Stronge J.H. (2007), *op. cit.*, p. 84.

¹⁵⁷ Per valorizzare gli stili di apprendimento degli studenti, l'insegnante ricerca le strategie di apprendimento più efficaci per gli alunni, adattando obiettivi, contenuti e metodi. Nello studente, l'implementazione di strategie accentua la capacità di risoluzione dei problemi, la capacità riflessiva e la creatività (Stronge 2007, *op. cit.*, pp. 84-86).

¹⁵⁸ Si tratta di adattare l'insegnamento alle necessità degli alunni, mediante una precisa pianificazione, la scelta di strategie che si combinano al meglio con il contesto, monitorando e valutando i progressi fatti con un'adeguata gestione delle attività e della disciplina in classe e con una giusta dose di improvvisazione per andare incontro alle esigenze di tutti gli studenti (Stronge 2007, *op. cit.*, pp. 86-88).

¹⁵⁹ È essenziale che l'insegnante comunichi in modo chiaro agli studenti quali sono le sue aspettative riguardo ai risultati che ci si attende da loro. Molto più che esporre un'informazione, la chiarezza nella spiegazione richiede che l'insegnante incoraggi gli studenti, un ambiente positivo e la trasmissione 'profonda' della materia agli studenti. Si esplica attraverso due direttrici principali: la spiegazione precisa del contenuto e la comprensione delle consegne (Stronge 2007, *op. cit.*, pp. 88-90).

¹⁶⁰ Sulla base della comprensione della complessità dell'insegnamento, l'insegnante efficace previene la banalizzazione del contenuto, preparando con dedizione le lezioni da impartire agli studenti. Partendo dalla considerazione delle diverse singolarità degli studenti nella classe e delle interazioni dinamiche e originali tra studente e studente e tra insegnante e studenti, egli presenta il contenuto tenendo conto della complessità del processo di insegnamento (Stronge 2007, *op. cit.*, pp. 90-92).

¹⁶¹ Parte di un processo di interazione con gli studenti che ha luogo a scuola, la tecnica del fare domande supporta il loro impegno nell'apprendere e l'abilità dell'insegnante di monitorare il processo di apprendimento. Quanto più l'ambiente di apprendimento sollecita l'opportunità delle risposte, tanto più si potenzierà la responsabilità dello studente a elaborare cognitivamente il contenuto dell'apprendimento (Stronge 2007, *op. cit.*, pp. 92-93).

¹⁶² Per sostenere l'impegno degli studenti nell'apprendimento, l'insegnante efficace impiega molteplici strategie, offre delucidazioni e spiegazioni, crea lezioni molto stimolanti, loda gli studenti, crea un clima positivo in cui si sentono tutti coinvolti, equilibra il livello di abilità degli studenti con il livello di difficoltà del compito (Stronge 2007, pp. 93-94).

¹⁶³ Stronge (2007), *op. cit.*, pp. 101-113.

¹⁶⁴ Prolungamento del lavoro in classe, i compiti a casa rappresentano il consolidamento di concetti appresi in classe. La finalità si rintraccia nella pratica, nella preparazione e nell'elaborazione individuale di quanto fatto tra le aule scolastiche. Il loro potere emerge sul risultato degli studenti quando è valutato, commentato e discusso in classe regolarmente (Stronge 2007, *op. cit.*, 102-104).

¹⁶⁵ Il feedback è una delle tecniche di correzione più influenti per potenziare i risultati scolastici degli studenti. Fornito in modo puntuale, aiuta il processo di apprendimento. Quanto più si prolunga il ritardo nel fornire il feedback, tanto più diminuisce la risposta degli studenti e la progressione dell'apprendimento (Stronge 2007, *op. cit.*, 104-106).

¹⁶⁶ Il vantaggio della valutazione del livello dello studente sta nel monitorare il progresso dell'apprendimento e nella programmazione ulteriore dell'istruzione (Stronge 2007, *op. cit.*, 106-108).

Secondo Stronge, «la taglia unica non veste tutti gli insegnanti»¹⁶⁷ (Stronge 2007, 119). La prova finale dell'efficacia è data dai risultati degli studenti. Pertanto, «partendo dalla convinzione che tutti gli elementi di tutte le categorie identificate devono essere integrate tra di loro per assicurare l'efficacia dell'insegnamento»¹⁶⁸ (Stronge 2007, 116), l'approccio può essere descritto e sintetizzato in quattro affermazioni, chiamate le «quattro C»:

- 1) «l'insegnante efficace si prende *cura* intensamente dei suoi studenti,
- 2) l'insegnante efficace riconosce la *complessità*,
- 3) l'insegnante efficace *comunica* chiaramente,
- 4) l'insegnante efficace serve *coscienziosamente*»¹⁶⁹ (Stronge 2007, 116).

Concludendo, riteniamo che il modello di Stronge sia uno strumento valido di auto-osservazione su ciò che fa dell'insegnante un docente efficace, in quanto identifica attributi, caratteristiche di retroterra e comportamenti che contribuiscono all'efficacia, intesa non come prodotto finito, bensì quale processo continuo e deliberato: «ogni insegnante – in ciascuna classe, e in modo unico e personale – deve continuamente cercare di raggiungere i risultati sperati»¹⁷⁰ (Stronge 2007, 120).

Particolare interesse hanno le liste di valutazione delle capacità degli insegnanti, elaborate dall'autore¹⁷¹ (Stronge 2007, 125-130), utili per individuare, rivedere e riflettere sui punti di forza e di debolezza della professionalità del docente.

Va osservato che, nonostante emerga la ricerca dei «comportamenti comuni che caratterizzano l'efficacia della classe»¹⁷² (Stronge 2007, 9), le liste auto-valutative degli insegnanti possono rappresentare solo «una spinta a ridefinire o ad aggiungere qualcosa di nuovo al corredo di capacità e di tecniche»¹⁷³ (Stronge 2007, 124). Pertanto, anche se non scartiamo l'eventualità che tale approccio venga adoperato come quadro di riferimento, riteniamo che esso necessiterebbe di essere integrato da un programma formativo «a supporto» della formazione in servizio degli insegnanti.

2.3. Il modello di Perrenoud

All'interno del dibattito francese, Perrenoud¹⁷⁴ (1999), sociologo e pedagogista ginevrino, è noto per aver contribuito a tratteggiare le peculiarità della professionalità dell'insegnante efficace proponendo un modello basato sulle competenze.

A partire dalla considerazione che la competenza è definita come «la capacità di mobilitare diverse risorse cognitive per far fronte ad un certo tipo di situazioni»¹⁷⁵ (Perrenoud 1999, 14), l'insegnante per essere «efficace» è chiamato a essere competente, cioè a «padroneggiare i contenuti abbastanza agevolmente e con sufficiente distacco per costruirli in situazioni aperte e in compiti diversi, cogliendo occasioni, partendo dagli interessi degli alunni, sfruttando gli avvenimenti»¹⁷⁶ (Perrenoud 1999, 28).

L'insegnante efficace «gestisce la situazione globalmente, ma mobilita alcune competenze specifiche, indipendenti le une dalle altre, per trattare certi aspetti del problema, allo stesso modo in cui un'impresa subappalta alcune operazioni di produzione. [...]. Ha occhi anche alle spalle, è capace di cogliere l'essenziale di quel che si trama su più scene parallele, senza essere sbalordito o stressato da alcuna»¹⁷⁷ (Perrenoud 1999, 13).

Al fine di cogliere il «movimento della professione», lo studioso propone un modello, basato su dieci competenze riconosciute come «prioritarie perché coerenti col nuovo ruolo degli insegnanti, con l'evoluzione della formazione continua, con le riforme della formazione iniziale, con le ambizioni delle politiche dell'educazione»¹⁷⁸ (Perrenoud, 1999, 13).

¹⁶⁷ Stronge J.H. (2007), *op. cit.*, p. 119.

¹⁶⁸ Stronge J.H. (2007), *op. cit.*, p. 116.

¹⁶⁹ Stronge J.H. (2007), *op. cit.*, p. 116.

¹⁷⁰ Stronge J.H. (2007), *op. cit.*, p. 120.

¹⁷¹ Stronge J.H. (2007), *op. cit.*, pp. 125-130.

¹⁷² Stronge J.H. (2007), *op. cit.*, p. 9.

¹⁷³ Stronge J.H. (2007), *op. cit.*, p. 124.

¹⁷⁴ Perrenoud P. (1999), *op. cit.*

¹⁷⁵ Perrenoud P. (1999), *op. cit.*, p. 14.

¹⁷⁶ Perrenoud P. (1999), *op. cit.*, p. 28.

¹⁷⁷ Perrenoud P. (1999), *op. cit.*, p. 13.

¹⁷⁸ Perrenoud P. (1999), *op. cit.*, p. 13.

Secondo Perrenoud ogni insegnante, nel momento in cui gli viene assegnata una classe, deve «ri-comporre» il proprio sapere attorno a tre ambiti di competenza così definiti: a) l'ambito dell'apprendimento; b) l'ambito del lavoro dell'insegnante fuori dell'aula; c) l'ambito della costruzione e del senso della professione. All'interno di ogni area, le «dieci famiglie di competenze» su cui gli insegnanti sono chiamati a lavorare sono le seguenti:

- a) nell'ambito dell'apprendimento:
 1. organizzare e animare situazioni di apprendimento¹⁷⁹,
 2. gestire la progressione degli apprendimenti¹⁸⁰,
 3. ideare e fare evolvere dispositivi di differenziazione¹⁸¹,
 4. coinvolgere gli alunni nei loro apprendimenti e nel loro lavoro¹⁸²,
 5. lavorare in gruppo¹⁸³;
- b) nell'ambito del lavoro dell'insegnante fuori dell'aula:
 6. partecipare alla gestione della scuola¹⁸⁴,
 7. informare e coinvolgere i genitori¹⁸⁵,
 8. usare le tecnologie¹⁸⁶;
- c) nell'ambito della costruzione e senso della professione:

¹⁷⁹ «Significa assegnare un giusto posto a tali percorsi. Significa soprattutto sprigionare energia, mettere a disposizione tempo e disporre delle competenze professionali necessarie per immaginare e creare altri tipi di situazioni d'apprendimento, che le didattiche contemporanee considerano come situazioni larghe, apportatrici di senso e di regolazione, richiamando un percorso di ricerca, di identificazione e soluzione di problemi. Questa competenza globale mobilita numerose e più specifiche competenze: conoscere, per una data disciplina, i contenuti da insegnare e la loro traduzione in obiettivi di apprendimento; lavorare a partire dalle rappresentazioni degli alunni; lavorare a partire dagli errori e dagli ostacoli all'apprendimento; costruire e pianificare dispositivi e sequenze didattiche; impegnare gli alunni in attività di ricerca, in progetti di conoscenza» (Perrenoud 1999, *op. cit.*, p. 25).

¹⁸⁰ «Essa sola mette in moto numerose competenze specifiche: ideare una visione longitudinale degli obiettivi dell'insegnamento; acquisire una visione longitudinale degli obiettivi dell'insegnamento; osservare e valutare in situazioni d'apprendimento, secondo un approccio formativo; stabilire bilanci periodici di competenze e prendere decisioni di progressione» (Perrenoud, *op. cit.*, p. 46).

¹⁸¹ Perrenoud P. (1996), *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*, Paris, ESF éditeur, 2^e édition, p. 65: «Consiste nell'utilizzo di tutte le risorse disponibili da impiegare su tutti i parametri per organizzare le interazioni e le attività in modo che ciascun alunno sia costantemente o almeno molto spesso confrontato con situazioni didattiche più feconde per lui. Le competenze specifiche sono: gestire l'eterogeneità in seno a un gruppo-classe; aprire, allargare la gestione della classe a uno spazio più vasto; praticare il sostegno integrato, lavorare con gli alunni in grande difficoltà; sviluppare la cooperazione fra alunni e alcune forme semplici di mutuo insegnamento» (Perrenoud 1999, *op. cit.*, p. 65).

¹⁸² «La competenza richiesta è di ordine didattico, epistemologico, relazionale. Se ne possono isolare diverse componenti, che sono altrettante competenze più specifiche: suscitare il desiderio d'imparare, esplicitare il rapporto con il sapere, il senso del lavoro scolastico e sviluppare la capacità di autovalutazione nel bambino; istituire e far funzionare un consiglio degli alunni (consiglio di classe o d'istituto) e negoziare con gli alunni diversi tipi di regole e contratti; offrire attività di formazione opzionali, alla carta; favorire la definizione di un progetto personale dell'alunno» (Perrenoud 1999, *op. cit.*, pp. 77-78).

¹⁸³ «Saper lavorare in gruppo significa anche, paradossalmente, saper non lavorare in gruppo quando il gioco non vale la candela. [...] Un gruppo che dura sa una cosa importantissima: lasciare ai suoi membri una grande autonomia di ideazione o di realizzazione ogni qualvolta non è indispensabile tenersi per mano» (Perrenoud 1999, *op. cit.*, pp. 92-93). Le competenze specifiche sono: elaborare un progetto di gruppo, rappresentazioni comuni; animare un gruppo di lavoro, gestire riunioni; formare e rinnovare un gruppo pedagogico; confrontare e analizzare insieme situazioni complesse, pratiche didattiche e problemi professionali; gestire crisi o conflitti fra persone.

¹⁸⁴ Le competenze specifiche sono: elaborare, negoziare un progetto d'istituto; gestire le risorse della scuola; coordinare, animare una scuola con tutti i suoi interlocutori (servizi parascolastici, quartiere, associazioni di genitori, insegnanti di lingua e cultura d'origine); organizzare e fare evolvere, in seno alla scuola, la partecipazione degli alunni (Perrenoud 1999, *op. cit.*, pp. 107-122).

¹⁸⁵ «Tre componenti di questa competenza globale sono: animare riunioni d'informazione e di dibattito; avere colloqui; coinvolgere i genitori nella costruzione dei saperi» (Perrenoud 1999, *op. cit.*, p. 129).

¹⁸⁶ L'autore individua le seguenti competenze specifiche: utilizzare software per la scrittura di documenti; sfruttare le potenzialità didattiche di software in relazione agli obiettivi di apprendimento; comunicare a distanza per via telematica; utilizzare gli strumenti multimediali nel proprio insegnamento (Perrenoud 1999, *op. cit.*, pp. 143-161).

9. affrontare i doveri e i dilemmi della professione¹⁸⁷,

10. gestire la propria formazione continua¹⁸⁸.

Perrenoud sostiene che «senza essere la sola possibile e senza esaurire le diverse componenti della realtà, questa struttura a tre livelli ci guiderà in un viaggio attorno alle competenze che, certamente meno epico del giro del mondo in 80 giorni, ci porterà a passare in rivista le molteplici sfaccettature del mestiere dell'insegnante»¹⁸⁹ (Perrenoud 1999, 19).

Impiegare l'approccio di Perrenoud come quadro di riferimento dell'insegnante efficace ci permetterebbe di lavorare sull'efficacia mediante uno schema strutturato su dieci competenze. In particolare, ci consentirebbe di darci «i mezzi per un bilancio personale e per un progetto di formazione realistico», significherebbe «anche prepararsi a rendere conto della propria azione professionale»¹⁹⁰ (Perrenoud 1999, 209).

La sfida della prospettiva assunta da Perrenoud non è solo quella di proporre un inventario di competenze ma di privilegiare quelle emergenti per evidenziare «ciò che cambia, e dunque le competenze che rappresentano un orizzonte e non un'acquisizione consolidata»¹⁹¹ (Perrenoud 1999, 10). Non a caso il sociologo ammonisce: «qual è la reazione di un professionista che legge un testo di riferimento di competenze che descrive ciò che si ritiene debba saper fare? Senza dubbio è quella di stilare, in maniera intuitiva, a titolo personale, un piccolo bilancio di competenze. Il primo movimento è di sentirsi minacciato d'incompetenza»¹⁹² (Perrenoud 1999, 207).

2.4. Il modello E.C.A.D. – E.P.

In Spagna, un contributo saliente che rende conto del dibattito che si è sviluppato sull'insegnante efficace è quello proposto dal gruppo di ricerca del Dipartimento di Psicologia dell'Educazione dell'Università di Valladolid, composto da Carbonero, Valdivieso, Reoyo, Martín-Antón (2012).

Dall'analisi della letteratura internazionale¹⁹³, dallo studio delle diverse scale di valutazione (CORD 2005¹⁹⁴; Fan, Ye 2007¹⁹⁵; Brennan, Clark, Shaver 1998¹⁹⁶; Robert, Henson 2001¹⁹⁷; Zhang

¹⁸⁷ Le cinque competenze specifiche, considerate risorse di un'educazione alla cittadinanza, sono: prevenire la violenza a scuola e in città; lottare contro i pregiudizi e le discriminazioni sessuali, etniche e sociali; partecipare alla realizzazione di regole di vita comune riguardanti la disciplina a scuola, le sanzioni, l'apprezzamento della condotta, analizzare la relazione pedagogica, l'autorità, la comunicazione in classe; sviluppare il senso di responsabilità, la solidarietà, il senso di giustizia (Perrenoud 1999, *op. cit.*, pp. 163-179).

¹⁸⁸ «Oggi, tutte le dimensioni della formazione iniziale sono riprese e sviluppate durante la formazione continua. [...] Cinque componenti principali di questa competenza: saper esplicitare la propria pratica; stabilire il proprio bilancio di competenze e il proprio programma di formazione continua; negoziare un progetto di formazione comune con i colleghi (gruppo, scuola, rete); coinvolgersi in compiti su una scala d'ordine d'insegnamento o del sistema educativo; accogliere e partecipare alla formazione dei colleghi» (Perrenoud 1999, *op. cit.*, p. 185).

¹⁸⁹ Perrenoud P. (1999), *op. cit.*, p. 19.

¹⁹⁰ Perrenoud P. (1999), *op. cit.*, p. 209.

¹⁹¹ Perrenoud P. (1999), *op. cit.*, p. 10.

¹⁹² Perrenoud P. (1999), *op. cit.*, p. 207.

¹⁹³ Dall'analisi della letteratura nazionale e internazionale, gli studiosi rilevano innanzitutto che il lavoro dell'insegnante e la sua finalità, l'insegnamento, è soggetto a continue trasformazioni. Pertanto, l'insegnante è chiamato a lavorare su di sé per migliorare le sue competenze «in modo proporzionale» ai cambiamenti sociali e tecnologici (Mastromarino 1991; Isidori 2003; Dionisi 2007). Inoltre, da alcune ricerche sull'insegnante e sull'insegnamento emerge che esiste un profilo ideale di docente, le cui competenze debbano essere intese come mete o obiettivi da raggiungere, più che come valori pienamente realizzabili e, anche quando queste vengono acquisite, ciò avviene in misura variabile da docente a docente a seconda del contesto di riferimento (Altet, Charlier, Paquay, Perrenoud 1996). In terzo luogo, secondo i ricercatori, se facciamo nostra l'idea che l'agire umano si genera, si migliora e si qualifica nella conoscenza (Alessandrini 2002, 123) e che i processi di insegnamento-apprendimento sono complessi (Bordignon, Caputi 2009), tutto ciò richiede che gli insegnanti dispongano e utilizzino alcuni strumenti adeguati per comprendere quello che accade dentro l'aula. Si delinea, quindi, una prospettiva in cui l'insegnante è focalizzato sui processi di insegnamento-apprendimento, che «si prende cura delle proprie possibilità di rendere le esperienze emotive fonte di apprendimento» (Kanizsa 2007, 37), che attribuisce la massima importanza ai processi interattivi.

¹⁹⁴ CORD (2005), *Teaching Styles Inventory (TSI)*, Waco, Texas. Il TSI è una scala di valutazione che

2011¹⁹⁸; Midgley et al, 2000¹⁹⁹; Park, Lee, 2006²⁰⁰) e di autovalutazione messe a punto per gli insegnanti (ad esempio, il *Teaching Perspectives Inventory* di Pratt e Collins, 2001²⁰¹; il *Teaching Style Inventory* di Leung, Lue e Lee, 2003²⁰²; il *Teacher Belief Inventory* di Nottis, Feuerstein, Murray e Adams, 2000²⁰³; il *Questionnaire about orientation to learning to teach* di Oosterheert, Denessen e Vermunt, 2002²⁰⁴; *l'Adapted Principles of Adult Learning Styles* di Liu, Qiao e Liu, 2004²⁰⁵) Martín-Antón et al. (2012) giungono a sostenere che «un insieme di caratteristiche definiscono un buon insegnante»²⁰⁶.

intende descrivere lo stile di pensiero degli insegnanti.

¹⁹⁵ Fan W.Q., Ye S.Q. (2007), Teaching Styles among Shanghai teachers in Primary and Second School, in "Educational Psychology", 27 (2), pp. 255-272, doi, 10.1080/ 01443410601066750. L'obiettivo della loro scala è identificare gli stili di pensiero dei docenti.

¹⁹⁶ Brennan K., Clark C., Shaver P. (1998), "Self-report Measurement of Adult attachment: An Integrative Overview", in J.A. Simpson, W.S. Rholes (wds), *Attachment Theory and Close Relationship*, New York, Guilford Press, pp. 46-76. Gli autori elaborano una scala di valutazione degli insegnanti volta a evidenziare alcune variabili professionali.

¹⁹⁷ Roberts J.K., Henson R.K. (2001), A Confirmatory Factor Analysis of a New Measure of Teacher Efficacy: Ohio State Teacher Efficacy Scale, articolo presentato al convegno annuale dell'*American Educational Research Association, Seattle*. La scala di valutazione degli insegnanti da loro ideata mira a evidenziare particolari variabili professionali.

¹⁹⁸ Zhang L.F. (2011), Teaching Styles and Conceptions of Effective Teachers, Tibetan and Han Chinese Academics compared, in "Learning and Individual Differences", 21 (5), pp. 619-623, doi, 10.1016/j.lindif.2011.06.005. Lo strumento creato dagli studiosi ha la finalità di rilevare le variabili professionali degli insegnanti.

¹⁹⁹ Midgley C., Maehr M.L., Huda L.Z., Anderman E., Anderman L., Freeman K.E., Urdan T. (2000), *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*, Ann Arbor, University of Michigan. È uno strumento creato per indagare i processi di interazione insegnamento-apprendimento. Il PALS considera sia l'approccio all'apprendimento degli studenti sia il tipo di pratica didattica utilizzata dagli insegnanti. Esso è articolato in diverse sottoscale, ognuna delle quali, a sua volta, è composta da item posti su una scala Likert a 5 punti (1= per niente d'accordo, 5= del tutto d'accordo).

²⁰⁰ Park G.P., Lee H.W. (2006), The Characteristics of Effective English Teachers as perceived by High School Teachers and Students in Korea, in "*Asia Pacific Education Review*", 7 (2), pp. 236-248. La scala misura i processi di interazione insegnamento-apprendimento.

²⁰¹ Collins J.B., Pratt D.D. (2011), The Teaching Perspectives Inventory at 10 Years and 100.000 Respondents, Reliability and Validity of a Teacher Self-Report Inventory, in "Adult Education Quarterly", 61 (4), pp. 358-375, doi, 10.1177/ 0741713610392763. È uno strumento di autovalutazione ideato dagli studiosi per permettere di riconoscere attraverso un modello penta dimensionale orientamenti e prospettive degli insegnanti.

²⁰² Leung K.K., Lue B.H., Lee M.B. (2003), Development of a Teaching Style Inventory for Tutor Evaluation in Problem-Based Learning, in "Medical Education", 37, pp. 410-417, doi, 10.1046/j.1365-2923.2003.01493.x. Attraverso questa scala di autovalutazione è possibile individuare gli stili di intervento degli insegnanti: assertivo, collaborativo, supportivo, facilitatore.

²⁰³ Nottis K., Feuerstein A., Murray J., Adams D. (2000), The Teacher Belief Inventory: Measuring the Theoretical and Practical Orientations of Preservice Teachers, in "Education", 121 (1), pp. 90-101, <http://www.natefac.org/JFCSE/v24no2/ v24no2Lichty.pdf>. La scala ideata dagli autori si propone di misurare il grado in cui il processo di formazione iniziale dei docenti influenza l'efficacia dei loro programmi di formazione.

²⁰⁴ Oosterheert I.E., Vermunt J.D., Denessen E. (2002), "Assessing Orientations to Learning to teach", *British Journal of Educational Psychology*, 72 (1), pp. 41-64. L'obiettivo del questionario è la descrizione operativa degli orientamenti degli insegnanti, senza affrontare direttamente le variabili di tipo psicologico-didattiche coinvolte in tale processo.

²⁰⁵ Liu R., Qiao X., Liu Y. (2004), A Paradigm Shift of Learner-centered Teaching Style, Reality or Illusion?, in "Arizona Working Papers (SLAT)", 13, pp. 77-91. L'APALS è uno strumento composto da sette variabili: attività dello studente, grado di personalizzazione e individualizzazione dell'insegnamento, il livello dei riferimenti e allusioni per un'esperienza più vicina agli studenti, grado di valutazione dei bisogni degli studenti, la creazione di un livello per valutare il clima d'aula positivo, il livello di partecipazione e coinvolgimento nel processo di insegnamento e di apprendimento da parte degli insegnanti e la capacità dello sviluppo personale.

²⁰⁶ Martín-Antón L. J., Carbonero M. A., Román J. M. (2012), Modulator effect of socio-emotional variables on training in elaboration strategies in Compulsory Secondary Education (CSE): Paraphrase and applications, *Psicothema*, 24(1), 35-41.

Non abbondano, al contrario, i «modelli incentrati sulla spiegazione di come gli stili di insegnamento siano in grado di tradursi in pratiche pedagogiche e didattiche e, soprattutto, pochi si occupano di operationalizzare le variabili emotive, sociali e interattive dei docenti» (Martín-Antón, Carbonero, Román 2012).

È sulla base di tali comparazioni che gli autori sviluppano un modello sulla «Scala di Valutazione della Competenza Autopercepita del Docente di Scuola Primaria» (*Escala de Evaluación de la Competencia Autopercepida del Docente de Educación Primaria*, E.C.A.D. – E.P.²⁰⁷), un questionario di autovalutazione composto da 58 item su una scala di tipo Likert, che mira a individuare le competenze strategiche degli insegnanti e a «tratteggiare» un profilo di maestro efficace.

Il contributo degli studiosi citati si basa su tre aree di competenza: a) l'area socio-emozionale, b) l'area comunicativo-relazionale e c) l'area didattica.

La prima categoria comprende variabili che riguardano «le abilità di relazione interpersonale e di equilibrio interiore, le quali incrementano la qualità del processo interattivo dell'insegnamento e dell'apprendimento» (Valdivieso, Carbonero, Martín-Antón 2013). Nello specifico comprende la capacità di stabilire una sana convivenza, l'empatia, l'adattabilità e la sensibilità comunicativa, la mediazione, il coinvolgimento affettivo, il coinvolgimento del gruppo classe e l'auto-efficacia.

La competenza comunicativo-relazionale comprende gli aspetti legati alla gestione delle interazioni e alle dinamiche comunicative, le quali comprendono «la messa in atto di abilità e capacità cognitive, metacognitive, psicolinguistiche, socioculturali e psicopedagogiche che mediano i processi di insegnamento-apprendimento»²⁰⁸ (Valdivieso, Carbonero, Martín-Antón 2013). Tali competenze corrispondono all'assertività, alla leadership affettiva ed esecutiva, alla risoluzione dei conflitti, alla comunicazione non-verbale e paraverbale.

La competenza didattica concerne, invece, le abilità didattiche e di sviluppo delle azioni che riguardano il ruolo istituzionale del docente, cioè i «processi di gestione e conduzione dell'insegnamento, volti al conseguimento dei risultati psicopedagogici»²⁰⁹ (Valdivieso, Carbonero, Martín-Antón 2013) e si riferisce all'adattamento alle nuove situazioni, al controllo didattico e alla pianificazione.

Caggiano e Di Loreto osservano che il modello «possiede il punto di forza di riferirsi direttamente al docente, indagando gli aspetti professionalizzanti del suo comportamento e ricercando tra di essi quelli che possono definire un buon docente, in quanto la possibilità di studiare come un insegnante strutturi il proprio lavoro può contribuire all'evolversi di una psicologia dell'educazione in grado di migliorare la pratica educativa, sebbene ancora oggi risulti ardua l'individuazione di un pensiero condiviso sulle qualità e i comportamenti specifici dei docenti di scuola primaria»²¹⁰ (Caggiano, Di Loreto 2015, 90).

A differenza di altri modelli, quello analizzato in questo paragrafo non si limita alla descrizione e allo studio dell'efficacia, ma «si propone di definire un profilo operativo dello stile dell'insegnante efficace nella scuola primaria, operativizzando variabili e processi riguardanti le azioni individuali dei maestri per ottenere variabili misurabili di tipo cognitivo, affettivo, sociale, interattivo e comunicativo»²¹¹ (Valdivieso, Carbonero, Martín-Antón 2013).

All'E.C.A.D.-E.P. va riconosciuto, inoltre, il merito di privilegiare la modalità dell'autovalutazione delle competenze, vale a dire di misurare il livello o grado di autopercezione

²⁰⁷ Valdivieso J., Carbonero M.A., Martín-Antón L.J. (2013), La competencia docente autopercebida del profesorado de Educación Primaria: un nuevo cuestionario para su medida, in "Revista de Psicodidáctica", 18 (1), pp. 47-80.

²⁰⁸ Valdivieso J., Carbonero M.A., Martín-Antón L.J. (2013), *op. cit.*

²⁰⁹ Valdivieso J., Carbonero M.A., Martín-Antón L.J. (2013), *op. cit.*

²¹⁰ Caggiano V., Di Loreto M. (2015), Valori e stili d'insegnamento nelle scuole primarie. Uno studio sulle auto-percezioni degli insegnanti (Values and teaching styles in primary schools. A study on teachers' self-perceptions), in "CADMO", F.1Franco Angeli, Milano, pp. 87-105. In Italia, il questionario è stato somministrato a 203 insegnanti di scuola primaria di diverse regioni italiane (Lazio, Umbria, Marche e Molise). Sulla base degli studi condotti sulla scala ECAD-EP (Valdivieso, Carbonero, Martín-Antón, 2013) e degli studi sugli insegnanti italiani svolti in considerazione delle loro variabili socio-demografiche (Corradi 2011, 170-186) è stata confermata l'ipotesi che le competenze didattiche tendano ad aumentare con l'aumentare dell'età dei docenti.

²¹¹ Valdivieso J., Carbonero M.A., Martín-Antón L.J. (2013), *op. cit.*

che il docente ha rispetto alle proprie capacità professionali. Tale processo ha la finalità di «effettuare una ricognizione delle competenze sviluppate dal soggetto nel suo percorso formativo e/o lavorativo»²¹² (Callini 2003, 95). Esso, pertanto, serve a individuare i punti di debolezza dell'azione educativa per definirne le priorità di cambiamento, consentendo ai docenti di indirizzare la propria formazione sulle aree che risultano non sufficientemente potenziate, così da raggiungere l'eccellenza nella didattica. Avere insegnanti efficaci costituisce uno dei volani più importanti per raggiungere il successo formativo di ciascun allievo.

Inserendosi nel filone di studi che indicano le competenze socio-emozionali quali fattori che influenzano i processi cognitivi e determinano l'efficacia didattica, il gruppo di ricerca citato elabora il «Programma socio-emozionale del docente di scuola primaria». Esso ha il pregio di promuovere l'acquisizione di tali competenze mediante un percorso formativo composto da cinque unità di intervento (autoefficacia, risoluzione dei conflitti/mediazione, empatia, riconoscimento e gestione delle emozioni e tolleranza alla frustrazione), ognuna delle quali è corredata da attività da proporre ai docenti all'interno di un piccolo gruppo. La descrizione di ciascuna unità di formazione e gli adattamenti effettuati da chi scrive saranno indicati nel quarto capitolo.

In corrispondenza dei vantaggi delineati, chi scrive ritiene che il modello spagnolo possa essere scelto come quadro di riferimento del nostro lavoro. Si rimanda al paragrafo 4 in merito alle ragioni della scelta.

3. I modelli dello standard ottimale di riferimento

Si tratta di modelli che fissano uno standard ottimale della professione docente, quale «minimo professionale» che il docente efficace deve possedere. Tra i tanti, presentiamo quello INTASC (1992) e ADI (2001).

3.1. Il modello INTASC

Negli Stati Uniti d'America, nel 1992 è stato elaborato il modello INTASC a cura dell'*Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium*²¹³ (il consorzio interstatale per il sostegno e la valutazione degli insegnanti). La fondazione, nata nel 1987, si occupa della preparazione, dell'abilitazione e dello sviluppo professionale degli insegnanti.

Dopo il 1992, il nucleo concettuale è stato successivamente aggiornato e costituisce oggi uno dei riferimenti storici per quanto riguarda la definizione degli standard professionali del docente, ovvero le competenze fondamentali che i docenti devono possedere.

Nell'INTASC, ogni principio o standard è dettagliato in (a) conoscenze, (b) disposizioni e (c) prestazioni.

I dieci principi generali del modello sono i seguenti:

- «standard 1: *l'insegnante comprende i concetti centrali, gli strumenti di ricerca e le strutture della disciplina che insegna e può creare esperienze di apprendimento che rendono questi aspetti della disciplina significativi per gli studenti;*
- standard 2: *l'insegnante comprende come gli studenti apprendono e progrediscono e può offrire opportunità di apprendimento che sostengono il loro sviluppo intellettuale, sociale e personale;*
- standard 3: *l'insegnante sa che gli studenti sono diversi nell'approccio all'apprendimento e perciò crea opportunità di insegnamento che si adattano ai diversi allievi;*
- standard 4: *l'insegnante comprende e usa una varietà di strategie di insegnamento per favorire negli studenti lo sviluppo di capacità critiche, di problem solving e abilità di esecuzione;*
- standard 5: *l'insegnante utilizza le sue competenze relative alla motivazione e ai comportamenti individuali e di gruppo per creare un ambiente educativo che incoraggi una positiva interazione sociale, un attivo coinvolgimento nei confronti dell'apprendimento e della motivazione;*

²¹² Callini D. (a cura di) (2003), *Su misura. Fabbisogni di professionalità e di competenze*, Franco Angeli, Milano, p. 95.

²¹³ www.ccsso.org/Documents/2011/InTASC%202011%20Standards%20At%20A%20Glance.pdf

- standard 6: *l'insegnante usa la conoscenza di efficaci tecniche di comunicazione verbale, non verbale e dei media per favorire un'attenta informazione, collaborazione e interazione nella classe;*
- standard 7: *l'insegnante basa l'insegnamento sulla conoscenza della propria disciplina, degli studenti, della comunità e degli obiettivi curriculari;*
- standard 8: *l'insegnante conosce e utilizza strategie di valutazione formale e informale per assicurare lo sviluppo intellettuale, sociale e fisico degli studenti;*
- standard 9: *l'insegnante è un professionista che valuta continuamente e attentamente gli effetti delle sue scelte e del suo operato con gli altri (studenti, genitori e altri professionisti della comunità scolastica) e che cerca attivamente le opportunità di crescita professionale;*
- standard 10: *l'insegnante favorisce le relazioni con i colleghi della scuola, i genitori e altri organismi della comunità per incoraggiare l'apprendimento e il benessere degli studenti».*

Secondo l'INTASC, efficace è l'insegnante capace di adattare e impiegare le proprie competenze a seconda dei bisogni formativi degli studenti al fine di permettere loro di imparare e di raggiungere il successo formativo.

Il contributo proposto ha il merito di aver saputo delineare delle categorie che consentono di predisporre una prima definizione di profilo di insegnante efficace. Tuttavia, esso è un modello descrittivo che non specifica il livello di competenza che definisce un insegnante efficace. A tal fine, potrebbe essere utile trasformare gli indicatori in rubriche di autovalutazione, vale a dire «uno strumento generale di valutazione impiegato per valutare la qualità dei prodotti e delle prestazioni in un determinato ambito. La rubrica consiste in una scala di punteggi prefissati e in una lista di criteri che descrivono le caratteristiche di ogni punteggio della scala»²¹⁴ (McTighe, Ferrara 1996, 8). Assumendo come criterio ordinatore la progressiva focalizzazione e declinazione operativa di ogni standard professionale, con la rubrica si ha «un prospetto sintetico di descrizione di una competenza utile ad identificare ed esplicitare le aspettative specifiche relative ad una data prestazione e ad indicare il grado di raggiungimento degli obiettivi prestabiliti»²¹⁵ (Castoldi, Martini 2011, 96).

3.2. Il modello ADI

In Italia, nel 2000 l'Associazione Docenti Italiani (ADI) formula una proposta di «standard professionali», ispirandosi a quelli dell'INTASC.

Nella prospettiva assunta dal movimento degli insegnanti, definire oggi chi è l'insegnante efficace «non è facile, anche perché ci troviamo in presenza di un'accelerazione e di una radicalità del cambiamento mai sperimentate prima. Anche se alcuni tratti distintivi del buon maestro hanno attraversato indenni secoli di storia, non vi è dubbio che le immagini del bravo insegnante che i ragazzi di oggi conserveranno nella loro memoria saranno molto diverse da quelle che noi conserviamo dei nostri bravi insegnanti del passato, e quelle che i ragazzi della prossima generazione porteranno con sé saranno così diverse dalle nostre che non è realistico rappresentarle oggi»²¹⁶ (Cenerini, Drago 2000, 26).

Al fine di definire il profilo del nuovo docente, l'ADI traccia un modello sugli «standard professionali». Essi sono criteri guida della professione, vale a dire «che cosa dovrebbero sapere e saper fare gli insegnanti»²¹⁷ (Cenerini, Drago 2000, 25).

Il modello si articola attorno a cinque principi o standard fondamentali così formulati:

1. «gli insegnanti dedicano il loro impegno al successo formativo di tutti gli allievi;
2. gli insegnanti hanno un'approfondita conoscenza delle discipline che insegnano e sanno come insegnarle;

²¹⁴ McTighe J., Ferrara S., "Performance-based assessment in the classroom: A planning framework", in Blum R.E., Arter J.A. (eds) (1996), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, p. 8.

²¹⁵ Castoldi M., Martini M. (2011), *Verso le competenze: una bussola per la scuola. Un percorso di ricerca*, Franco Angeli, Milano, p. 96.

²¹⁶ Cenerini A., Drago R. (2000), *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti*, Erickson, Trento, p. 26.

²¹⁷ Cenerini A., Drago R. (2000), *op. cit.*, p. 25.

3. gli insegnanti sono responsabili dell'organizzazione didattica e del monitoraggio dell'apprendimento;
4. gli insegnanti riflettono sistematicamente sulla pratica didattica e imparano dall'esperienza;
5. gli insegnanti sono membri di comunità scientifiche e professionali e partecipano alla vita e allo sviluppo della scuola nelle sue relazioni interne ed esterne»²¹⁸ (Cenerini, Draghi 2000, 27).

Il primo principio si fonda sull'idea che tutti gli alunni possono imparare e possono, altresì, raggiungere il successo formativo. Esso dipende «in grande misura dalla fiducia che gli insegnanti hanno nella dignità, nel valore e nella potenzialità presenti in ogni ragazzo, dal rispetto della diversità, dalla consapevolezza dell'influenza che queste esercitano sull'apprendimento»²¹⁹ (Cenerini, Drago 2001, 43).

Di conseguenza, il secondo criterio si basa sull'importanza attribuita alle competenze disciplinari del docente. Porta di accesso al mondo sociale, culturale, fisico ed etico, la conoscenza specialistica disciplinare consente il saper insegnare e pre-disporre di molteplici percorsi didattici²²⁰ (Cenerini, Drago 2001, 44).

Il terzo principio ruota sull'organizzazione della didattica e sulla valutazione dell'apprendimento, tale per cui il docente è in grado di far ricorso a molteplici metodi per raggiungere i loro scopi, di guidare gruppi di apprendimento, di riconoscere l'impegno degli allievi e di valutarne sistematicamente il progresso.

Il quarto standard riconosce l'importanza della ricerca e della riflessione nella pratica didattica tanto che l'aggiornamento continuo delle competenze consente di accrescere e cambiare il proprio repertorio metodologico. Di fronte a situazioni di disagio, gli insegnanti «cercano il confronto», «stanno al passo con l'evoluzione delle teorie educative e sanno praticare la ricerca didattica»²²¹ (Cenerini, Drago 2001, 45).

Infine, secondo l'ultima linea-guida, gli insegnanti lavorano in modo collegiale per migliorare il proprio modo di insegnare, per costruire il curriculum e per coordinare la didattica. Inoltre, «contribuiscono all'efficacia e al buon clima d'aula, collaborano con i genitori e sanno cogliere le opportunità offerte dalle risorse del territorio»²²² (Cenerini, Drago 2001, 45).

Secondo Viteritti²²³ (2004), uno dei meriti del modello è dato dal fatto che «costituisce un tentativo di autorappresentazione/corporativa della professione, delinea una visione articolata della pratica professionale e richiama aspetti di professionalismo più maturo».

Per quanto attiene ai limiti, Gina Chianese osserva che «l'ADI ha al momento definito solo in nucleo fondante degli standard professionali e dovranno, pertanto, essere definiti standard specifici per i vari gradi scolastici e per le diverse discipline, così da rendere praticabile il modello»²²⁴ (Chianese 2013, 99), motivo per cui lo schema concettuale proposto non verrà scelto come quadro di riferimento del nostro lavoro.

Per Porcarelli (2004) l'approccio degli standard costituisce «una rappresentazione molto schematica e ipersemplificatoria delle caratteristiche del buon insegnante. [...] Punto di riferimento è una letteratura pedagogica costituita da ricerche sulla qualità dell'insegnamento condotte con un approccio orientato ai risultati, per cui si prendono le mosse da cinque principi fondamentali, per poi articularli in proposizioni sempre più specifiche che dovrebbero costituire veri e propri standard professionali, verificabili in termini oggettivi. I cinque principi sono stati formulati in modo asciutto, secondo le consuetudini di una parte della letteratura anglosassone da cui la Cenerini visibilmente dipende»²²⁵ (Porcarelli 2001, 46).

²¹⁸ Cenerini A., Drago R. (2000), *op. cit.*, p. 27.

²¹⁹ Cenerini A., Drago R. (2001), *op. cit.*, p. 43.

²²⁰ Cenerini A., Drago R. (2001), *op. cit.*, p. 44.

²²¹ Cenerini A., Drago R. (2001), *op. cit.*, p. 45.

²²² Cenerini A., Drago R. (2001), *op. cit.*, p. 45.

²²³ Viteritti A., «Le competenze degli insegnanti traducono i cambiamenti della scuola», in Benadusi L., Consoli F. (a cura di) (2004), *L'autonomia oltre l'Autonomia*, Il Mulino, Bologna.

²²⁴ Chianese G. (2013), *op.cit.*, p. 99.

²²⁵ Porcarelli A., «La professionalità docente nella letteratura scientifica», *op. cit.*, p. 46.

4. I modelli pluridimensionali complessi

Si tratta di un approccio rappresentato da «macroaree di competenza articolate in indicatori di performance sufficientemente valutabili»²²⁶ (Fumarco 2006, 54). Si distinguono dai modelli dello standard della professione docente per le seguenti caratteristiche distintive:

- sono rappresentati graficamente come dei solidi, in cui emerge la profondità, e ogni faccia del solido è un'area di competenza;
- non è possibile confondere indicatori di natura diversa nello stesso ambito e/o macroarea;
- in ogni ambito è presente una descrizione;
- gli indicatori delle diverse macro-aree sono formulati in un modo operativo, cioè valutabile.

Di seguito ci si soffermerà su due approcci rappresentativi: CUBO (2005) e PIRAMIDE (2006).

4.1. Il modello CUBO

Esso è stato creato nel corso di una ricerca-azione curata da Dozza e al.²²⁷ (2005) con il sostegno dell'USR-ER Emilia Romagna e di alcune associazioni di insegnanti (AIMC, APS, CIDI, DIESSE, FNISM, MCE, UCIIM, 2005)

Il modello, espresso attraverso la metafora del cubo, presenta per ciascuna faccia una specifica area di competenza della professione docente.

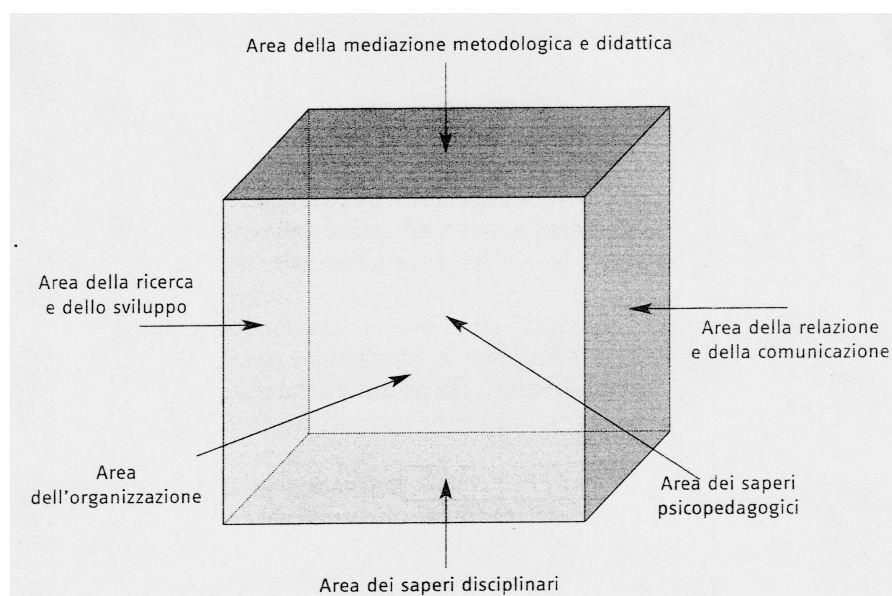


Figura 1 – Il modello CUBO

Ogni area ha un descrittivo ed «è suddivisa in sottoaree (sottovoci), per ognuna delle quali viene data: una definizione, una descrizione e una rappresentazione. La *definizione* individua con più chiarezza la sottoarea; la *descrizione* la operazionalizza, ossia la esprime come una performance del docente in qualche modo osservabile (quindi – volendo – valutabile e misurabile); la *rappresentazione* è una sorta di messaggio di focalizzazione sul che cosa si concentra la sottoarea»²²⁸ (Fumarco 2006, 56-57).

Le aree del cubo sono le seguenti:

- *i saperi disciplinari*: gli insegnanti esperti conoscono le discipline che insegnano e sanno come insegnarle. Le sotto-voci si riferiscono allo statuto epistemologico, al valore

²²⁶ Fumarco G. (a cura di) (2006), *op. cit.*, pp. 54.

²²⁷ Dozza L. et al., «Dimensioni della professionalità docente (in contesto)», in AA.VV. (2005), *Il portfolio degli insegnanti. Per documentare il curriculum professionale dei docenti*, Tecnodid, Napoli, pp. 45-54. Hanno contribuito con il comitato tecnico-scientifico del progetto e sono autori dei contributi del volume: Nerino Arcangeli, Giancarlo Cerini, Liliana Dozza, Fiorella Magnani, Ivana Summa, Andrea Porcarelli, Luciano Rondanini, Ermanno Rosso, Giuliana Santarelli, Sofia Toselli, Eva Zambonati.

²²⁸ Fumarco G. (a cura di) (2006), *op. cit.*, pp. 56-57.

formativo, al valore orientativo, alla didattica disciplinare, all'interdisciplinarietà e all'efficacia curriculare;

- *i saperi psicopedagogici*: gli insegnanti esperti sanno riflettere sistematicamente sul curricolo e apprendere dall'esperienza. Le sotto-voci riguardano le opzioni pedagogiche, il setting educativo, la psicologia dello sviluppo e dell'apprendimento;
- *la mediazione metodologica e didattica*: gli insegnanti esperti sanno organizzare e monitorare i processi di insegnamento/apprendimento. Le sotto-voci sono le seguenti: la regia educativa, la progettazione/programmazione, le strategie e gli strumenti didattici, la personalizzazione, il monitoraggio/valutazione, la metacognizione e l'efficacia;
- *la comunicazione e la relazione*: gli insegnanti esperti sanno avvalersi di strategie comunicative, di ascolto attivo, di negoziazione e di condivisione. Le sotto-voci principali sono le seguenti: la comunicazione, l'ascolto attivo e il distanziamento emotivo;
- *l'organizzazione*: gli insegnanti esperti sanno gestire gli aspetti specifici della loro professionalità a livello organizzativo, culturale e progettuale. Le sotto-voci sono: cooperazione, funzioni gestionali, funzioni di integrazione, funzioni manageriali e di leadership educativa;
- *la ricerca e lo sviluppo (R&S)*: gli insegnanti esperti sanno praticare la ricerca, la sperimentazione e innovazione. Le sotto-voci riguardano la crescita professionale, l'aggiornamento, la ricerca azione e l'innovazione, la documentazione e la diffusione delle esperienze, la formazione attiva.

Tra i vantaggi dello schema multilivello proposto, emerge l'operatività delle descrizioni: «la descrizione di ciascuna sottovoce in cui si articolano le sei aree della professionalità, riesce a comunicarci effettivamente che cosa (quali azioni, quali comportamenti, quale performance ecc.) dobbiamo attenderci dal docente, definito, in questo contesto, insegnante esperto»²²⁹ (Fumarco 2006, 59).

Le ragioni per cui il modello CUBO non può essere impiegato come quadro di riferimento del presente lavoro di ricerca si rintracciano negli elementi di debolezza, rilevabili sia nella classificazione delle macro-aree e sia nella mancata definizione di chi sia il docente esperto. A tal riguardo Fumarco scrive: «La classificazione delle macro-aree presenta un problema di incoerenza (due sono di tipo cognitivo – i saperi – le altre quattro di tipo operativo/comportamentale); non viene sufficientemente chiarito che cosa debba intendersi per insegnante esperto (e che le competenze in elenco siano quindi le competenze attese?)»²³⁰ (Fumarco 2006, 59).

4.2. Il modello PIRAMIDE

Il gruppo di ricerca (GdR) dell'IRRE Piemonte, dopo una ricerca-azione durata due anni (dal 2003 al 2005) con trenta insegnanti piemontesi, giunge ad elaborare un «modello pluridimensionale complesso, rappresentato graficamente con un solido» perché ritengono che ciò «consentisse anche di rafforzare – attraverso una percezione visiva immediata – la profondità e lo spessore della professione insegnante»²³¹ (Fumarco 2006, 68).

I ricercatori partono dal presupposto che «le competenze del docente hanno un loro specifico [...]». Tali competenze infatti derivano, in ultima analisi, dal lavoro dell'esperienza comunemente riflessa e concettualmente rimasticata, nonché da una gamma di potenzialità messe in atto con il lavoro concreto (si apprende a insegnare solo insegnando); potenzialità (capacità) che vanno però costruite con la formazione iniziale e i necessari tirocini di ingresso, e poi devono essere oggetto di cura e manutenzione in itinere durante il percorso di uno sviluppo professionale ... che per ora non c'è»²³² (Fumarco 2006, 18).

La «PIRAMIDE» si fonda sul concetto di competenza, definita dal GdR come «l'integrazione delle conoscenze, delle abilità, dei comportamenti e delle esperienze che si sviluppano e si evolvono in un determinato contesto lavorativo e che consentono la realizzazione appropriata di specifiche performance professionali»²³³ (Fumarco 2006, 41).

²²⁹ Fumarco G. (a cura di) (2006), *op. cit.*, p. 59.

²³⁰ Fumarco G. (a cura di) (2006), *op. cit.*, p. 59.

²³¹ Fumarco G. (a cura di) (2006), *op. cit.*, p. 68.

²³² Fumarco G. (a cura di) (2006), *op. cit.*, p. 18.

²³³ Fumarco G. (a cura di) (2006), *op. cit.*, p. 41.

Il solido è composto da quattro campi di competenza (o macroaree): l'area delle competenze metodologico-didattiche, l'area della cultura generale e delle competenze disciplinari e di didattica disciplinare, l'area delle competenze comunicative e relazionali e l'area della cultura e della consapevolezza organizzative. A queste quattro, gli studiosi aggiungono quella delle qualità personologiche di base, ovvero una sorta di prerequisito d'ingresso che evidenzia l'attitudine a essere un buon insegnante, equilibrato, estroverso, empatico, flessibile, buon comunicatore, ecc. In questo modo si perviene a costruire la piramide della professione docente, così come è rappresentata nella tabella seguente.

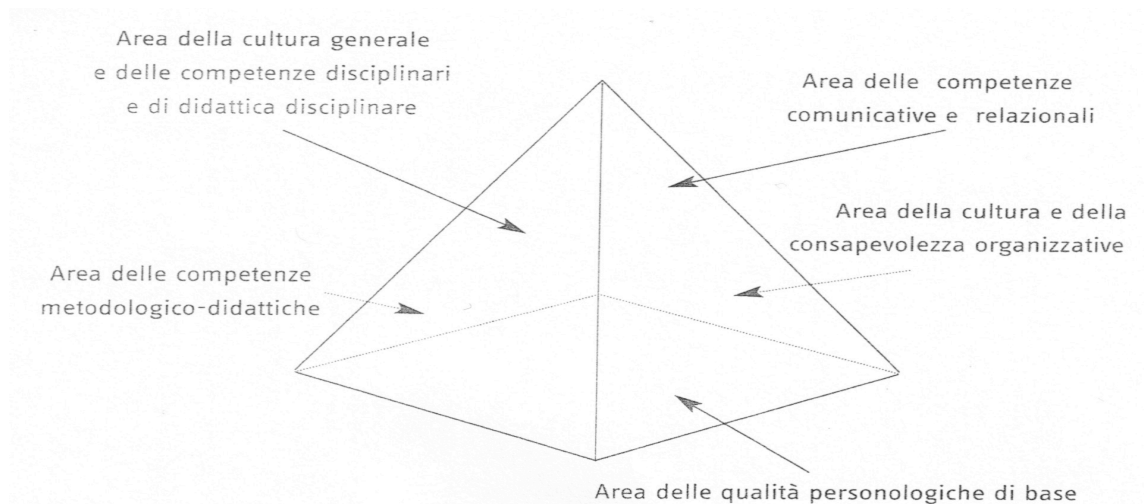


Figura 2 – Il modello PIRAMIDE

La prima macro-area riguarda «la conoscenza approfondita e aggiornata dei contenuti, dei linguaggi, delle strutture concettuali, dei nuclei fondanti e della metodologia didattica proprie della disciplina; nella consapevolezza del suo valore formativo, nella capacità di collegarla con altre discipline, nel saperla collocare criticamente all'interno del panorama culturale e nella capacità di utilizzarla ai fini di strategie metacognitive»²³⁴ (Fumarco 2006, 89).

Per quanto concerne le competenze metodologico-didattiche, consistono nelle capacità di pianificare, organizzare, mettere in atto e valutare un'azione formativa rivolta agli alunni. Essa si articola nelle competenze psicopedagogiche, nella capacità di gestire la classe, nelle competenze metodologico-didattiche e tecnico-strumentali.

Le competenze comunicative e relazionali vertono sulla sfera sociale del ruolo dell'insegnante, il quale deve relazionarsi con una pluralità di contesti, apportandovi il proprio contributo. Le sottoaree di competenza sono le seguenti: la capacità di comunicare, di ascolto attivo e di distanziamento emotivo, di negoziazione, di promozione di attività e la disponibilità all'assunzione di responsabilità.

Le competenze organizzative del docente si fondano «su quei presupposti di cultura organizzativa e su quelle conoscenze e consapevolezze che ne fanno un attore non passivo della vita della comunità scolastica; esse contribuiscono a fargli vivere il proprio ruolo di insegnante con senso di appartenenza a tale comunità e con una identificazione professionale nel proprio ruolo. Le competenze organizzative si riflettono nella disponibilità e affidabilità a impegnarsi nei team di lavoro e nelle capacità progettuali, diverse e articolate, alle quali la scuola autonoma può attingere per realizzare un'offerta formativa pertinente ed efficace»²³⁵ (Fumarco 2006, 94). Le sottoaree di competenza sono: conoscenze e consapevolezza organizzative, capacità e disponibilità al lavoro di gruppo in team, capacità e abilità progettuali e logiche di cultura complessiva.

Secondo Fumarco, «la piramide, con i suoi macro e micro descrittori, può anche essere utilizzata dagli insegnanti quale strumento di 'autoscopia di ruolo' (autoanalisi), cioè per una prima presa di coscienza da parte del docente della complessità della sua professione, e della possibilità di

²³⁴ Fumarco G. (a cura di) (2006), *op. cit.*, p. 89.

²³⁵ Fumarco G. (a cura di) (2006), *op. cit.*, p. 94.

individuare ‘punti di forza’ e ‘punti di debolezza’ proprio attraverso un’attenta lettura e interpretazione degli indicatori raccolti»²³⁶ (Fumarco 2006, 120).

Purtuttavia, non basta che l’insegnante applichi le regole che il modello prevede per essere efficace, bensì è importante che egli diventi un interprete intelligente e originale del modello che interpreta, sapendo che qualsiasi azione di insegnamento va rapportata alla propria situazione professionale (Di Mauro 2002)²³⁷.

Senza insegnanti efficaci non ci possono essere scuole efficaci. Ma «pensare solo a insegnanti di qualità senza riflettere su come i docenti possano e debbano lavorare insieme significa occultare l’altro lato del problema. Il tutto (il sistema scuola) e le parti (i singoli docenti) sono infatti ologrammaticamente interrelati e si richiamano l’un l’altro. Ma per fare integrazione occorrono non solo di docenti di buon livello qualitativo medio, ma anche di docenti disposti a lavorare insieme. Lavorare allo stesso tempo sulla qualità del sistema scuola e del singolo docente resta l’ardua scommessa da assumere e vincere»²³⁸ (Fumarco 2006, 20).

Le aree di competenza hanno il merito di osservare lo scostamento della performance del soggetto valutato rispetto al modello standard. È inoltre «fruibile non solo come strumento di eterovalutazione, ma anche per un’autovalutazione finalizzata a stimolare la ricerca e l’approfondimento sul ‘sé professionale’, nell’ottica di un processo di apprendimento e di auspicabile cambiamento»²³⁹ (Fumarco 2006, 120).

Per quanto attiene la possibilità di impiegare la PIRAMIDE come quadro di riferimento dell’insegnante efficace chi scrive tende a scartarlo poiché non analizza le componenti socio-emozionali del lavoro dell’insegnante.

La breve ricognizione di modelli appena offerta offre un panorama articolato e permette di conoscere l’esistenza di diversi tentativi di illustrare le competenze dell’insegnante efficace. All’interno dei modelli è possibile evidenziare alcune ricorrenze riguardo alle caratteristiche tipiche del docente efficace (ad esempio le competenze disciplinari, impegnarsi per la crescita professionale etc.): caratteristiche che sia pure con espressioni lievemente differenti, tutti i modelli riconoscono come fondamentali.

Dal punto di vista di chi scrive, gli «ingredienti» che ci sono sembrati più rilevanti, in ogni caso, sono riconducibili a due grandi aree: le competenze disciplinari e quelle socio-emozionali. Pur non prescindendo da una solida preparazione disciplinare, oggi la nuova misura di eccellenza dell’insegnante punta sulle competenze socio-emozionali. A tal riguardo, Daniel Goleman afferma: «in un’epoca che non offre alcuna garanzia di lavoro sicuro, nella quale il concetto stesso di lavoro viene rapidamente sostituito con quello di capacità esportabili da un contesto all’altro [...]», le competenze socio-emozionali sono fondamentali «per gestire una situazione ad alto potenziale emotivo»²⁴⁰ (Goleman 1995, 14 e 48).

Concludendo, sono esemplificative le parole di Carla Xodo: «se cambia il profilo del docente, serve un modello formativo diverso. Ma quale? Certo alternativo. [...] Non basta dichiarare intenzioni, bisogna saperle tradurre in pratica. Non è più sufficiente voler formare insegnanti di qualità. [...] Bisogna, invece, saper operationalizzare quel fine - la qualità - in maniera nuova, destrutturandolo, prima di tutto, in competenze diverse, ulteriori. In altri termini, di qualità dell’insegnamento e della professionalità docente si può parlare dal punto di vista della formazione solo se, innanzitutto, si fosse pervenuti a una grammatica professionale comune, attraverso l’identificazione condivisa delle competenze che costituiscono la professionalità dell’insegnante»²⁴¹ (Xodo 2011, 6).

²³⁶ Fumarco G. (a cura di) (2006), *op. cit.*, p. 120.

²³⁷ Di Mauro M. (2002), *Comunicare bene per insegnare bene. Istituzioni di psicopedagogia dell’insegnamento*, Armando, Roma.

²³⁸ Fumarco G. (a cura di) (2006), *op. cit.*, p. 20.

²³⁹ Fumarco G. (a cura di) (2006), *op. cit.*, p. 120.

²⁴⁰ Goleman D. (1995), *op. cit.*, p. 14 e p. 48.

²⁴¹ Bertagna G., Xodo C. (a cura di) (2011), *Le competenze dell’insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubbettino, Soveria Mannelli, p. 6.

5. Le ragioni della scelta del modello E.C.A.D.-E.P. di Carbonero et. al. (2012) come quadro di riferimento

Non escludendo la validità dei diversi contributi proposti, riteniamo di poter scegliere come quadro di riferimento l'approccio di insegnante efficace di Carbonero et. al. (2012) per le ragioni di seguito esplicitate.

La prima ragione è data dal fatto che il modello spagnolo si basa su uno strumento, la scala E.C.A.D.-E.P., che si caratterizza per la sua struttura tripartita, che abbraccia aspetti tecnico-didattici, comunicativo-relazionali e socio-emozionali. È dunque una proposta in grado di offrire una valutazione delle auto-percezioni che il docente ha delle competenze implicate nel processo di insegnamento-apprendimento.

Inoltre, in quello spagnolo, il concetto di efficacia è concepito come un grande contenitore di competenze afferenti a diversi ambiti (socio-emozionale, comunicativo-relazionale e di istruzione), organizzate secondo le due categorie proiettiva-sociale e introspettiva-individuale. Riteniamo infatti che si tratti di un elemento centrale soprattutto se si considera la ricaduta sociale del processo di insegnamento-apprendimento. Si tratta di questioni tra l'altro considerate da Ausubel²⁴² (1995, 580) che scrive al riguardo: «l'insegnante costituisce una variabile importante nel processo di apprendimento. Dal punto di vista cognitivo, si potrebbe sicuramente fare una differenza, prima di tutto sulla base dell'ampiezza e profondità delle sue conoscenze nella sua materia di insegnamento; e, secondariamente, indipendente dalla sua competenza a questo riguardo, potrebbe essere più o meno capace nel presentare e organizzare in modo chiaro la sua materia, di esporre i concetti in modo limpido e incisivo, di valersi opportunamente delle importanti variabili che condizionano l'apprendimento. Terzo, nel comunicare con i suoi allievi, può essere variamente capace di trasmettere le sue conoscenze in una forma appropriata sia per il livello di maturità cognitiva sia per la difficoltà della materia».

La terza ragione della scelta è data dal fatto che il Dipartimento di Psicologia dell'Università di Valladolid ha ideato il «Programma socio-emozionale dell'insegnante efficace di scuola primaria».

Come precedentemente affermato, dall'analisi della letteratura è stato evidenziato come le competenze socio-emozionali, insieme a quelle disciplinari, sono considerate i pilastri fondamentali della professionalità docente. Goleman (1995, 13) afferma che «le regole del lavoro stanno cambiando. Oggi siamo giudicati secondo un nuovo criterio: non solo in base a quanto siamo intelligenti, preparati ed esperti, ma anche prendendo in considerazione il nostro modo di comportarci verso noi stessi e di trattare con gli altri. [...] La nuova misura di eccellenza dà per scontato il possesso di capacità intellettuali e di conoscenze tecniche sufficienti a svolgere il nostro lavoro. Invece, punta principalmente su qualità personali, come l'iniziativa e l'empatia, la capacità di adattarsi e di essere persuasivi»²⁴³. Pertanto, si tratta di un programma che si presta a essere adeguatamente impiegato e adattato nell'ambito della formazione in servizio dei docenti.

I passaggi successivi sono diretti alla realizzazione di una ricerca pilota con gli insegnanti di scuola primaria, convinti che il percorso di formazione con i docenti del gruppo sperimentale possa rivelarsi innovativo e possa realmente lasciare «traccia» nel loro sviluppo professionale.

²⁴² Ausubel D. (1968), *Educational psychology. A cognitive View*, Holt, Rinehart & Winston, New York, trad. it. di Costamagna D. (2004), *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano.

²⁴³ Goleman D. (1995), *op. cit.*, p. 13.

CAPITOLO 3

Il progetto di ricerca

Come in precedenza delineato, il tema dell'insegnante efficace, ovvero dell'insegnante che ha specifiche caratteristiche di efficacia, anima da tempo il dibattito psicopedagogico nazionale e internazionale. La crescente quantità di ricerche su tale tema rafforza la convinzione che esistano degli attributi che caratterizzano gli insegnanti efficaci (Mastromarino 1991; Margiotta 1999; Cairo 1999, Hay McBear 2000; Perrenoud 2002; Nigris 2004; Atlet, Charlier, Paquay, Perrenoud 2006; Zanniello 2008; Fabbri 2009; Bertagna 2011; Chianese 2013).

Purtuttavia, dall'analisi delle pratiche²⁴⁴ (Fabbri, 2007) qualcuno afferma che «non è così semplice diventare o trovare un insegnante efficace e se esistesse un unico metodo per diventare insegnanti efficaci, tali insegnanti sarebbero presenti in ogni classe»²⁴⁵ (Stronge 2007, 10). Pertanto, identificare e determinare le competenze degli insegnanti è considerato cruciale per definire in che cosa consista la loro efficacia (OCSE 2008; OCSE Talis 2009, 2013).

In particolare, oltre le competenze disciplinari, quelle socio-emozionali sono considerate fondamentali in quanto influenzano i processi cognitivi e determinano l'efficacia degli insegnanti. Per il docente si tratta non solo di padroneggiare queste competenze e assumerle come una sorta di «condizione quadro», ma anche di saperle esprimere sul piano relazionale e gestionale per garantire un buon clima di apprendimento²⁴⁶ (Mariani, Schiralli 2012).

Inserendosi nel panorama delineato, il presente lavoro intende realizzare una ricerca pilota con gli insegnanti di scuola primaria; in particolare, si propone di attuare un training sulle competenze socio-emozionali dei docenti al fine di migliorare il clima d'aula. L'intervento è stato applicato per rilevare un incremento delle competenze socio-emozionali nel gruppo sperimentale (docenti che conseguono tale formazione) rispetto al gruppo di controllo (docenti non coinvolti nel processo di formazione in questione).

Il training, che affonda le radici nell'orientamento cognitivo-comportamentale del «Programma socio-emozionale dell'insegnante efficace», è stato proposto inizialmente dal gruppo di ricerca di psicologia dell'educazione dell'Università di Valladolid (Carbonero, Martín-Antón, Reoyo, Valdivieso 2012).

Prima di dare avvio alla sperimentazione con i docenti, il programma spagnolo è stato tradotto in italiano da chi scrive e, poiché dalla traduzione è apparsa una diversità di descrizione tra le unità di formazione, si è proceduto costruendo una «Griglia di valutazione del programma socio-emozionale». Con la check-list, successivamente, è stato possibile definire nel dettaglio la presenza o l'assenza di alcune voci, quali obiettivi, contenuti, tempi di realizzazione delle attività, metodologia, competenze attese etc., considerate importanti nello schema delle unità formative. Inoltre, si è inteso «tracciare» l'articolazione delle unità così da rilevare i punti di forza e i punti di debolezza del Programma e favorire la riflessione sulle scelte delle attività e sugli eventuali approfondimenti necessari per la promozione delle competenze socio-emozionali degli insegnanti.

Come si avrà modo di rilevare meglio in seguito, non ci si è limitati a tradurre e applicare il programma spagnolo, quanto da un lato a rielaborare i materiali già esistenti e, dall'altro, a idearne di nuovi per adeguarli alle esigenze dei docenti. Infatti, i dati della check-list hanno condotto alla modifica non solo del format del Programma, ma anche alla «ri-scrittura» di molte attività che sono

²⁴⁴ Fabbri L. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma.

²⁴⁵ Strong H. J. (2007), *op. cit.*

²⁴⁶ Mariani U., Schiralli R. (2012), *op. cit.*

state in parte adattate, sviluppate, aggiunte e/o sostituite. Inoltre, *ciascuna attività delle unità di formazione* è stata corredata – da chi scrive – dalla «guida per il formatore» e dalle «schede fotocopiable delle attività» da somministrare agli insegnanti.

Il training è composto da cinque unità di apprendimento:

- 1) autoefficacia,
- 2) risoluzione dei conflitti/mediazione,
- 3) riconoscimento e gestione delle emozioni,
- 4) empatia,
- 5) tolleranza alla frustrazione.

Il percorso è stato proposto a un gruppo di docenti di scuola primaria di Enna come «corso di formazione» laboratoriale ed esperienziale, gruppo formato secondo il campionamento casuale stratificato. Durante gli incontri, gli insegnanti sono stati invitati a utilizzare la scrittura per «formalizzare il pensiero, rendendo chiaro ciò che tale non è»²⁴⁷ (Laneve 2009, 18); la metafora, ricondotta a questioni inerenti il proprio ruolo professionale che «implica il trasferimento di significato da un mondo noto a uno meno noto»²⁴⁸ (Forema 2012, 88). Hanno altresì utilizzato la riflessione²⁴⁹ (Schön 1983) per imparare a «fermarsi» e «riflettere su» l'importanza di potenziare, oltre le competenze disciplinari, quelle socio-emozionali; la concretezza, per focalizzare l'attenzione sul proprio modo di essere personale e professionale²⁵⁰ (MIUR 2014); la sfida e la creatività, per essere condotti a esplorare nuovi modelli ed elaborare nuovi punti di vista²⁵¹ (Bandura 1993).

Differenti sono stati i modi di lavorare sulle competenze socio-emozionali che hanno previsto l'alternarsi di metodi tradizionali, come la lezione frontale in aula, con metodologie più innovative quali, per esempio, il training di gruppo, le situazioni-problema e il role-playing.

I risultati della sperimentazione del training verranno presentati nella «Guida alla Formazione Socio-Emozionale degli insegnanti», descritta in maniera dettagliata nel capitolo successivo, che permetterà di seguire l'iter di ideazione, costruzione e somministrazione delle attività.

In questo capitolo verranno discussi alcuni aspetti preliminari riguardo allo sviluppo del progetto sull'insegnante efficace. Pertanto, dopo aver illustrato l'origine e l'evoluzione tutt'altro che lineare dello studio sperimentale, ci si soffermerà sulla metodologia. In particolare, verranno presentate le finalità, gli obiettivi, le ipotesi e le variabili della ricerca. Si passerà, poi, a descrivere le fasi dell'intervento, i destinatari, i risultati attesi, gli strumenti di rilevazione e la valutazione dei risultati.

1. Aspetti introduttivi

Prima di procedere oltre, riteniamo opportuno illustrare l'origine e lo sviluppo non lineare del progetto di ricerca, enucleando le ragioni che ci hanno condotto a ridefinire in itinere alcuni aspetti metodologici.

1. 1. L'origine dell'oggetto di ricerca

La ricerca nasce dall'esperienza personale della vita di scuola che chi scrive, in quanto insegnante, ha della vita di scuola. Per tanti anni, gli interrogativi ricorrenti sono stati: «chi è il bravo insegnante? Da che cosa è determinata l'efficacia? Quali caratteristiche si devono possedere per essere un'insegnante efficace? Quali competenze si devono acquisire e/o potenziare per far in modo che gli alunni possano raggiungere risultati migliori? I risultati degli studenti dipendono dalle

²⁴⁷ Laneve C. (2009), *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*, Erickson, Trento, p. 18.

²⁴⁸ Forema (2012), *Formazione esperienziale: istruzioni per l'uso*, Franco Angeli, Milano, p. 88.

²⁴⁹ Schön D.A. (1983), *The Reflexive Practitioner*, Basic Books, New York, trad. it. di Barbanente A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari.

²⁵⁰ http://www.istruzione.it/orientamento/linee_guida_orientamento.pdf; MIUR, «Linee guida nazionali per l'orientamento permanente» del 19/02/2014.

²⁵¹ Bandura A. (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*, Freeman, New York, trad. it. di Lo Iacono G. (2000), *Autoefficacia. Teoria e applicazione*, Erickson, Trento, p. 13: «La caratteristica essenziale dell'agentività personale e la facoltà di generare azioni mirate a determinati scopi [...]. Naturalmente, la maggior parte del comportamento umano è determinato da molti fattori che interagiscono tra di loro, quindi le persone contribuiscono a causare ciò che accade loro piuttosto che determinarlo completamente».

caratteristiche di efficacia dell'insegnante? Che cosa influenza l'efficacia?». Si tratta di questioni peraltro già prese in considerazione da Elio Damiano che scrive al riguardo: «la presa in carico di queste articolazioni (tipo di alunno, tipo di oggetto culturale, contesto scolastico) può esigere 'virtù' ben diverse all'insegnante [...]. E un insegnante che abbia dato buona prova di sé in certe scuole non sempre riesce a confermarsi altrove. La semplice esperienza della vita di scuola mostra che possiamo avere insegnanti i quali, pur comportandosi molto diversamente, fino a esibire comportamenti opposti, possono risultare analogamente efficaci»²⁵² (Damiano 2004, 16-17).

La supposizione che la categoria dell'insegnante efficace possa fornire delle risposte per la ricerca è avvenuta nel marzo del 2014 quando, presso la Facoltà di Studi Classici, Linguistici e della Formazione dell'Università degli Studi «Kore» di Enna, è stato organizzato il seminario dal titolo «L'insegnante efficace», tenuto dal Prof. Miguel Ángel Carbonero Martín. Il seminario è stato l'occasione per riflettere sul costrutto di «insegnante efficace» e, in modo particolare, di conoscere il modello spagnolo, elaborato dal gruppo di ricerca del dipartimento di psicologia dell'Università di Valladolid.

L'interesse per tale oggetto di studio e, successivamente, la proposta da parte del Prof. Carbonero di sperimentare in Italia il «Programma socio-emozionale sull'insegnante efficace», ideato dal gruppo di ricerca spagnolo, e i colloqui con il tutor Prof. Giombattista Amenta, hanno indotto la scrivente a pensare che il tema «L'insegnante efficace» potesse diventare l'oggetto della propria tesi dottorale.

Inoltre, una tappa importante della storia del progetto di ricerca è rappresentata dal soggiorno-studio presso il Dipartimento di Psicologia della Facultade de Education u Trabajo Social de l'Universidad de Valladolid (E) dal 17/11/2014 al 07/12/2014. Gli incontri con l'équipe di ricerca sono stati finalizzati a capire l'origine e il contenuto del Programma; in particolare, il soggiorno-studio è stato prezioso per poter focalizzare:

- *l'obiettivo della ricerca*, ovvero la validazione del programma socio-emozionale con gli insegnanti di scuola primaria in Italia;
- *il campione*, che doveva essere individuato in due scuole, in una delle quali formare il gruppo sperimentale (*Gs*) e nell'altra il gruppo di controllo (*Gc*);
- *le variabili*, distinte in variabile indipendente (il «Programma socio-emozionale dell'insegnante efficace») e variabile dipendente («le competenze socio-emozionali»);
- *il disegno sperimentale*, comprendente l'analisi quantitativa;
- *gli strumenti di osservazione* da utilizzare, ovvero:
 - test Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES) di Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001)
 - Conflict Mode Instrument (TKI) di Thomas e Kilmann (1977);
 - test Interpersonal Reactivity Index (IRI) di Davis (1980);
 - questionario sulla Regolazione Emotiva (ERQ) di Gross e John (2003);
 - questionario Stress Management dell'Emotional Quotient Inventory (EQ-i, YV) di Bar-On, R. e Parker J.D.A. (2000);
- *l'analisi dei dati*.

1. 2. Lo sviluppo del progetto di ricerca

L'impostazione metodologica, inizialmente utilizzata, ha fatto emergere alcuni nodi problematici.

Il primo ha riguardato la costruzione del campione. In particolare, sono state riscontrate due difficoltà:

- a) trovare due istituzioni scolastiche disponibili a partecipare contemporaneamente alla ricerca;
- b) assegnare i docenti secondo il *matching* accurato²⁵³ (Pizzoli, Vegno 2008, 45), cioè l'abbinamento uno a uno sulla base di alcune caratteristiche quali età, genere, anzianità e disciplina insegnata.

²⁵² Damiano E. (2004), *op. cit.*, pp. 16 – 17.

²⁵³ Cfr. al riguardo Pizzoli A., Vegni N. (2008), *Introduzione alla metodologia della ricerca pedagogica*, Edizioni universitarie romane, Roma, p. 45: «Il pareggiamento o appaiamento è un metodo di assegnazione dei soggetti alle condizioni che permette di costruire campioni bilanciati. Per realizzarlo è necessario di disporre di soggetti in ordine crescente sulla base di una (o più) variabili (come, ad esempio, l'età), formare

Ciò premesso, si è deciso di evitare di formare il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo in scuole diverse, perché difficilmente sarebbero stati equivalenti e confrontabili senza l'influenza di variabili difficili da controllare (genere, età, livello culturale, etc.). Si è preferito, per motivi legati alla fattibilità della ricerca, scegliere un'unica istituzione scolastica, all'interno della quale i destinatari della sperimentazione sono stati selezionati mediante il campionamento casuale stratificato, che «si utilizza quando si deve studiare una popolazione che ha dei sottogruppi identificabili, detti strati (ad esempio uomini e donne; giovani, adulti, anziani ecc.), che possono dare risposte diverse a un'inchiesta o manifestare comportamenti differenti in un esperimento e si ritiene importante tener conto di queste caratteristiche»²⁵⁴ (Coggi, Ricchiardi 2005, 56). Questo metodo di campionamento ha assicurato che tutti gli strati della popolazione - nel nostro caso la variabile di strato è stata rappresentata dai livelli di classe che vanno dalla prima alla quinta - siano stati adeguatamente rappresentati nel campione²⁵⁵ (Levine et al. 2006, 225; Zanniello 1997); questo ha garantito, di conseguenza, che le proporzioni del campione appartenenti a ciascuna delle sottopopolazioni siano state esattamente le stesse delle proporzioni della popolazione totale²⁵⁶ (Ross 1996).

Il secondo aspetto problematico ha riguardato alcuni punti del «Programma socio-emozionale dell'insegnante efficace» (Carbonero et al. 2012); infatti dalla traduzione del programma è emersa una diversità nella descrizione delle attività delle unità di intervento. Pertanto, si è preferito procedere costruendo una «Griglia di valutazione del programma socio-emozionale» (vd. par. «strumenti») per definire le «voci» (obiettivi, tempi, materiale, metodologia, etc.) principali di ciascuna attività formativa, per individuare i punti di forza, i punti di debolezza e gli approfondimenti giudicati necessari per la promozione delle competenze socio-emozionali degli insegnanti, per comprendere come realizzare la formazione con dei docenti. In corrispondenza delle informazioni acquisite e delle criticità rilevate dai risultati della check-list, si è giunti a rivedere l'intervento spagnolo mediante la «ri-scrittura» delle attività del programma.

L'adattamento *degli esercizi sulle competenze socio-emozionali* è avvenuta in itinere, dopo aver presentato il progetto di ricerca agli insegnanti e aver conosciuto il contesto in cui si sarebbe realizzato l'intervento. L'intento è stato quello di sostenere la riflessione e la trasferibilità delle competenze socio-emozionali dei docenti in classe, oltre a creare un clima d'aula positivo durante il corso di formazione e accrescere la collaborazione dei partecipanti alle attività del corso.

Come precedentemente detto, non ci si è limitati a tradurre il programma, ma si è preso spunto da esso per creare un nuovo training. Le modifiche sono avvenute, in alcuni casi, prima della formazione, in altri invece in itinere, ovvero durante la sperimentazione, perché diversi esercizi e alcuni concetti, termini e/o esempi di situazione-problema risultavano non del tutto comprensibili e pertanto è stato necessario esplicitare la parte metodologica e la consegna.

Per quanto concerne la prima unità di apprendimento «Autoefficacia», sono state aggiunte le seguenti attività: «*Mi presento ... con simboli e/o parole*» e «*Cosa mi aspetto dal corso di formazione*» (da pag. 84 a pag. 86); «*Il globo*» (da pag. 92 a pag. 94); «*Proposte per l'approfondimento: sviluppare l'autoefficacia in classe con i bambini*» (pag. 98); «*L'analisi metacognitiva dell'unità di formazione*» mediante il questionario di autovalutazione dell'unità formativa (Allegato n. 13) e il focus group in itinere (Allegato n. 15). Le attività adattate e sviluppate sono state le seguenti: «*Cos'è quello che si vede nello specchio?*» è stata articolata in

delle coppie di soggetti (se si devono formare due gruppi) in base all'ordine precedente (i due più giovani, poi i due appena più grandi) e così via; i membri della coppia devono essere assegnati a caso nell'uno o nell'altro gruppo (dei due più giovani, uno va a un gruppo, l'altro all'altro gruppo e così via). L'appaiamento può essere fatto anche con più variabili: ad esempio, per l'età e il sesso, si prendono le due donne più giovani e si assegnano a caso nell'uno o nell'altro gruppo; poi si prendono i due uomini più giovani e si assegnano a caso nell'uno e nell'altro gruppo; poi le due donne appena più grandi e le si assegnano a caso ad uno a all'altro gruppo e così via».

²⁵⁴ Coggi C., Ricchiardi P. (2005), *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carocci editore, Roma, p. 56.

²⁵⁵ Levine D. M., Krehbiel T. C., Berenson M. L. (2006), *Statistica*, APOGEO, Milano, p. 225; Zanniello G. (1997), *La prepedagogicità della sperimentazione*, Palumbo, Palermo, p. 91.

²⁵⁶ Ross S. M. (1996), *Introductory Statistics*, McGraw-Hill, New York, trad. it. di Pistone L. (2014), *Introduzione alla statistica*, Apogeo Education, Milano.

quattro momenti anziché due (da pag. 86 a 89), aggiungendo «Brainstorming: conoscenza di sé, autostima e autoefficacia» (pag. 88) e «Discussione di gruppo» (pag. 89); «*Come mi vedo?*» (da pag. 89 a pag. 92), ha sostituito «Riflessione sul mio pensiero personale», è stata sviluppata in due fasi e modificata nella metodologia; «*Verso le autoistruzioni di autoefficacia*» (da pag. 94 a pag. 98), denominata «Attuazione» nel programma spagnolo, è stata articolata in quattro fasi anziché tre: nella prima è stata esplicitata la modalità di svolgimento (pag. 96), nella seconda, aggiunto l'esercizio «*Individuazione dei pensieri irrazionali*» (pag. 96); nella terza, chiarito come svolgere l'attività (pag. 97); nella quarta, aggiunta la «Discussione di gruppo» (pag. 97).

Per quanto riguarda la seconda unità «Risoluzione dei conflitti/Mediazione», le attività aggiunte sono state le seguenti: «*I principali aspetti che portano a una situazione di conflitto*» (da pag. 101 a pag. 108); «*Presentazione di un modello per il processo di risoluzione dei conflitti*» (da pag. 110 a pag. 114); «*Proposte per l'approfondimento: sviluppare la capacità di risoluzione dei conflitti/mediazione nei bambini in classe*» (da pag. 120 a pag. 121); «*L'analisi metacognitiva dell'unità di formazione*» mediante il questionario di autovalutazione dell'unità formativa e il focus group in itinere (Allegati n. 13 e n. 15). L'attività «*Applichiamo il Modello di risoluzione dei conflitti/mediazione di Leaderach*» è stata adattata dal punto di vista metodologico (da pag. 115 a pag. 118), così come quella delle «*Immagini conflittuali*» (da pag. 118 a 120).

Nella terza unità «Empatia» sono state aggiunte le seguenti attività: «*Mi presento: mi chiamo Empatia!*» (da pag. 122 a 131); «*Proposte per l'approfondimento: sviluppare l'empatia in classe con i bambini*» (pag. 141); «*L'analisi metacognitiva dell'unità di formazione*» mediante il questionario di autovalutazione dell'unità formativa e il focus group in itinere (Allegati n. 13 e n. 15). Le attività che hanno subito degli adattamenti e/o delle integrazioni sono invece le seguenti: «*Come si sente l'altro*», in cui sono state esplicitate le modalità di svolgimento del lavoro (da pag. 131 a pag. 135); «*Empatia per movimenti e/o per contatto*» ha sostituito l'esercizio «Dinamiche del mimo per coppie» ed è stata sviluppata in tre momenti (da pag. 135 a pag. 137); «*Competenze empatiche in pratica*» ha sostituito un'ulteriore attività del programma, «L'uso del role-playing per promuovere l'adattamento a situazioni sociali», ed è stata articolata in due fasi esplicitando come doveva essere messa in pratica dai docenti (da pag. 137 a pag. 141).

Nella quarta unità «Riconoscimento e gestione delle emozioni» sono state aggiunte le seguenti attività: «*Mi presento sono l'Emozione!*» (da pag. 143 a pag. 148); «*Riconosciamo le emozioni?*» (da pag. 148 a pag. 153); «*Le espressioni facciali*» (da pag. 154 a 156); «*Dall'emozione all'episodio emotivo professionale*» (da pag. 156 a pag. 158); «*Diamo parole alle emozioni*» (da pag. 158 a pag. 160); «*Dall'episodio all'emozione*» (da pag. 160 a pag. 161); «*Da dove provengono le emozioni*» (da pag. 161 a pag. 167); «*L'analisi metacognitiva dell'unità di formazione*» con il questionario di autovalutazione dell'unità formativa e il focus group in itinere (Allegati n. 13 e n. 15). Le attività che hanno subito, invece, degli adattamenti e delle integrazioni sono state le seguenti: «*Io mimo l'emozione ... tu prova a riconoscerla!*» ha sostituito «Role-playing delle mie emozioni» ed è stata esplicitata la modalità di svolgimento (da pag. 167 a pag. 168); «*Dalla situazione-problema alla strategia emotiva*» ha sostituito «Come reagire?», è stata sviluppata (da pag. 169 a pag. 173).

Nella quinta unità «Tolleranza alla frustrazione» sono state aggiunte le seguenti attività: «*Tolleriamo la frustrazione*» (da pag. 176 a pag. 182); «*L'analisi metacognitiva dell'unità di formazione*» con il questionario di autovalutazione dell'unità di formazione e il focus group in itinere (Allegati n. 13 e n. 15). Le attività che hanno subito degli adattamenti e delle integrazioni sono state le seguenti: «*Penso in positivo*», adattata e articolata in due fasi (da pag. 182 a 184); «*Imparo a rilassarmi*» (da pag. 184 a pag. 187); «*Capacità resilienti: come posso superare le situazioni frustranti*» ha sostituito «Come supero i miei problemi» ed è stata esplicitata la metodologia (da pag. 187 a pag. 189).

Per rappresentare visivamente le modifiche effettuate in itinere al programma, si riporta di seguito, in maniera sintetica, la tabella dei nomi delle attività che sono state aggiunte e/o modificate. Essa è stata suddivisa in tre colonne: nella prima sono stati indicati i nomi delle unità di formazione socio-emozionale; nella seconda, i nomi delle attività previste dal programma originario; nella terza, i nomi delle attività modificate e/o aggiunte da chi scrive.

MODIFICHE DELLA FASE DI INTERVENTO EFFETTUATE IN ITINERE		
Unità di formazione socio-emozionale	Attività del PROGRAMMA di Carbonero et. al. (2012)	Attività aggiunte e/o modificate da chi scrive
1. Autoefficacia		«Mi presento ... con simboli e/o parole» e «Cosa mi aspetto dal corso di formazione» I. Fase Esercizio II. Fase Discussione di gruppo
	Cos'è quello che si vede allo specchio	«Cos'è quello che si vede allo specchio» I. Fase «Brainstorming: conoscenza di sé, autostima, autoefficacia» II. Fase Video «Che cos'è quello che si vede allo specchio» III. Fase Questionario IV. Fase Discussione di gruppo con domande-stimolo
	Riflessione sul mio modo di pensare	«Come mi vedo» I. Fase «L'albero della mia autostima» II. Fase «Come hanno risposto gli altri? Somiglianze e differenze» III. Discussione di gruppo
		«Il globo» I. Fase Attività ludica «Il globo» II. Fase Discussione di gruppo
	Attuazione Pensiero personale Autoistruzioni Definizione degli obiettivi	«Verso le autoistruzioni di autoefficacia» I. Fase «Come penso?» II. Fase «Individuazione dei pensieri irrazionali» III. Fase «Dal pensiero negativo della situazione educativa alle autoistruzioni» - Discussione di gruppo IV. Fase «Definizione degli obiettivi» - Discussione di gruppo
		«Proposte per l'approfondimento: sviluppare l'autoefficacia con i bambini» Analisi metacognitiva dell'unità di formazione
		«I principali aspetti che portano a una situazione di conflitto» I. Fase Slide «Risoluzione dei conflitti/mediazione» II. Fase Discussione di gruppo
	Videoforum Il ponte Questionario	«Il ponte» I. Fase Video «Il ponte» II. Fase Questionario III. Fase Discussione di gruppo
		«Presentazione di un modello per il processo di risoluzione dei conflitti» I. Fase Slide Il modello di mediazione. Le fasi di Lederach II. Fase Discussione di gruppo
	Applicazione strategia del processo di risoluzione dei conflitti	«Applichiamo il modello di Lederach» I. Fase Applicare il modello alla situazione-problema II. Fase Discussione di gruppo
2. Risoluzione dei conflitti/ mediazione	Immagini conflittuali Role-playing Discussione di gruppo	«Immagini conflittuali» I. Fase Role-play immagini conflittuali – Quale soluzione? II. Fase Discussione di gruppo
		«Proposte per l'approfondimento: sviluppare la capacità risoluzione dei conflitti/mediazione in classe con i bambini» Analisi metacognitiva dell'unità di formazione
		«Mi presento: mi chiamo Empatia!» I. Fase Slide «Empatia: quali componenti?» – Video «Il potere dell'empatia» II. Fase Discussione di gruppo
3. Empatia	Come si sente l'altro Identificare il tipo di pensiero	«Come si sente l'altro» I. Fase Situazione A – B – C II. Fase Discussione di gruppo
	Dinamica del mimo per coppie –	«Empatia per movimenti e/o per contatto»

4. Riconoscimento e gestione delle emozioni	Coreografia	I. Fase «Dinamica del mimo»
	Domande-stimolo	II. Fase Questionario
		III. Fase Discussione di gruppo
	Role-playing di adattamento a situazioni sociali	«Competenze empatiche in pratica»
		I. Fase Situazione-problema A – B – C
		II. Fase Discussione di gruppo
		«Proposte per l'approfondimento: sviluppare l'empatia in classe con i bambini»
		Analisi metacognitiva dell'unità di formazione
		«Mi presento: sono l'Emozione!»
		I. Fase «Emozione è ...»
5. Tolleranza alla frustrazione		II. Fase Slide «Le componenti principali delle emozioni»
		III. Fase Discussione di gruppo
		«Quale emozione rappresento?»
		I. Fase «Le emozioni sono ...» - «Le emozioni primarie e le emozioni secondarie»
		II. Fase «Per ciascuna espressione ... un'emozione»
		III. Fase Discussione di gruppo
	Facce delle emozioni	«Le espressioni facciali»
		I. Fase Video «Le espressioni facciali»
		II. Fase Dal Kit alla riproduzione delle espressioni facciali
		III. Fase Discussione di gruppo
		«Dall'emozione all'episodio emotivo professionale»
		I. Fase Scheda operativa
		II. Fase Discussione di gruppo
		«Diamo parole alle emozioni»
		I. Fase Emozioni e i suoi sinonimi
		II. Fase Discussione di gruppo
		«Dall'episodio all'emozione»
		I. Fase Scheda Situazione- problema: quale emozione?
		II. Fase Discussione di gruppo
		«Da dove provengono le emozioni?»
		I. Fase Slide «Da dove provengono le emozioni» - Video «Un giorno di ordinaria follia»
		II. Fase Discussione di gruppo
		«Io mimo l'emozione ... tu provi a riconoscerla!»
		I. Fase Esercizio di coppia
		II. Fase Discussione di gruppo
		«Dalla situazione-problema alla strategia emotiva»
		I. Fase Slide «Strategie di gestione delle emozioni»
		II. Fase Drammatizzazione di una situazione-problema con la tecnica del role-play
		III. Fase Questionario con domande-stimolo
		IV. Fase Discussione di gruppo
	Role-playing delle mie emozioni Come reagire?	«Proposte per l'approfondimento: sviluppare la capacità di riconoscere e gestire le proprie emozioni in classe con i bambini»
		Analisi metacognitiva dell'unità di formazione
		«Tolleriamo la frustrazione?»
		I. Fase «Frustrazione è ...» - «Chi è l'insegnante che tollera la frustrazione»
		II. Fase Slide «La tolleranza alla frustrazione»
		III. Fase Discussione di gruppo
		«Penso in positivo»
	Penso in positivo	I. Fase «Situazione frustrante: dai pensieri irrazionali ai pensieri positivi»
		II. Fase Discussione di gruppo
		«Imparo a rilassarmi»
		I. Fase Associare ai pensieri un'immagine – Rilassamento muscolare
		II. Fase Discussione di gruppo
		«Capacità resilienti»
		I. Fase Come posso superare le situazioni frustranti?
		II. Fase Discussione di gruppo
	Imparo a rilassarmi	
	Come supero i miei problemi	

«Proposte per l'approfondimento: sviluppare la tolleranza alla frustrazione nei bambini»
Analisi metacognitiva dell'unità di formazione
«Metafore del percorso socio-emozionale dell'insegnante efficace»

Tabella 1 - Attività aggiunte e/o modificate al Programma di Carbonero et al. (2012)

In generale, per ogni unità di apprendimento è stato predisposto uno scadenziario delle attività in cui è stato indicato il nome dell'esercizio, la metodologia utilizzata e la sua durata. Invece, per permettere di seguire l'iter di ideazione, costruzione, somministrazione e verifica delle attività, per ciascun esercizio sono stati introdotti i seguenti elementi:

- una «guida per il formatore» che delinea nel dettaglio:
 - gli obiettivi formativi generali,
 - le caratteristiche degli insegnanti cui l'attività è rivolta,
 - i contenuti di riferimento,
 - gli obiettivi specifici dell'attività operativamente verificabili,
 - le strategie formative per lo svolgimento dell'attività,
 - i tempi di realizzazione,
 - il materiale necessario per lo svolgimento dell'attività,
 - lo svolgimento del lavoro che descrive «che cosa devono fare gli insegnanti» e «che cosa deve fare il formatore nel presentare l'attività e nell'assistere i docenti durante il loro lavoro»,
 - la verifica degli obiettivi;
- le «schede delle attività» fotocopiable da somministrare ai docenti, ciascuna delle quali contiene una descrizione dell'esercizio rivolta al docente.

Si rimanda al capitolo successivo per la descrizione analitica delle attività.

Un ulteriore aspetto riconsiderato in itinere ha riguardato l'obiettivo della ricerca. La conseguenza principale delle modifiche apportate al programma è ricaduta, infatti, sull'obiettivo generale dello studio. Le modifiche di alcune situazioni formative e l'apporto personale al programma è stato tale che è stato creato altro, ovvero sono stati tali da aver condotto all'elaborazione di un nuovo «training sulle competenze socio-emozionali». Pertanto, come si dirà in dettaglio più avanti, la ricerca è stata così configurata con l'obiettivo di potenziare le competenze socio-emozionali di un gruppo di docenti di scuola primaria mediante un training sull'efficacia e sul clima d'aula.

Inoltre, poiché l'intervento formativo è stato svolto all'interno di un naturale contesto di scuola, non è stato possibile procedere a un'assegnazione aleatoria dei soggetti alle condizioni del trattamento e dunque parlare di disegno sperimentale, ma quasi-sperimentale: «non è possibile assegnare i soggetti alle varie condizioni, ma si deve selezionarli in gruppi già esistenti»²⁵⁷ (Pezzuti, Artistico 2007, 61-62).

Un'ulteriore modifica effettuata in itinere ha riguardato gli strumenti di rilevazione della ricerca. In particolare, oltre agli strumenti precedentemente individuati²⁵⁸, da parte di chi scrive sono stati costruiti i seguenti:

- nella fase del pre-test, la scheda di informazioni generali del docente;
- nella fase dell'intervento, il questionario di autovalutazione per ciascuna unità di formazione e la traccia del focus group in itinere;
- nella fase del post-test, il questionario di autovalutazione finale del training e la traccia del focus group finale «Metafore del percorso socio-emozionale dell'insegnante efficace».

Nella tabella di seguito riportata, in corsivo sono stati indicati gli strumenti che sono stati aggiunti alla ricerca.

²⁵⁷ Pezzuti L., Artistico D. (2007), *La ricerca in psicologia. Dalla formulazione delle ipotesi alla comunicazione dei risultati*, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto LED, Milano, pp. 61-62.

²⁵⁸ Per l'UdF «Autoefficacia» il Test Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES) di Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001); per l'UdF «Risoluzione dei conflitti/ mediazione» il Conflict Mode Instrument (TKI) di Thomas e Kilmann (1977); per l'UdF «Empatia» il Test Interpersonal Reactivity Index (IRI) di Davis (1980); per l'UdF «Riconoscimento e gestione delle emozioni», il Questionario sulla Regolazione Emotiva (ERQ) di Gross e John (2003); per l'UdF «Tolleranza alla frustrazione» il Questionario stress management del emotional quotient inventory (EQ-i, YV) di Bar-On, R. e Parker J.D.A. (2000).

Modifica in itinere degli strumenti della ricerca		
	Strumenti previsti per ciascuna unità di intervento	Strumenti aggiunti da chi scrive
Fase Pre-test	▪Scala di valutazione della competenza autopercepita del docente di scuola primaria (Escala de Evaluacion de la Competencia Autopercepida del Docente de Educacion Primaria – E.C.A.D.-E.P.) di Carbonero et al (2012); ▪Test Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES) di Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001) ▪Conflict Mode Instrument (TKI) di Thomas e Kilmann (1977); ▪Test Indice di reattività empatica (Interpersonal Reactivity Index – I.R.I.) di Davis (1980); ▪Questionario sulla Regolazione Emotiva (ERQ) di Gross e John (2003); ▪Questionario stress management del emotional quotient inventory (EQ-i, YV) di Bar-On, R. e Parker J.D.A. (2000).	<i>Griglia di valutazione del Programma (costruita ad hoc)</i> <i>Scheda di informazioni generali (costruita ad hoc)</i>
Fase Intervento		<i>Questionario di autovalutazione per ciascuna unità di formazione</i> <i>Focus group (in itinere)</i>
Fase Post-test	▪Scala di valutazione della competenza autopercepita del docente di scuola primaria (Escala de Evaluacion de la Competencia Autopercepida del Docente de Educacion Primaria – E.C.A.D.-E.P.) di Carbonero et al (2012); ▪Test Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES) di Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001) ▪Conflict Mode Instrument (TKI) di Thomas e Kilmann (1977); ▪Test Indice di reattività empatica (Interpersonal Reactivity Index – I.R.I.) di Davis (1980); ▪Questionario sulla Regolazione Emotiva (ERQ) di Gross e John (2003); ▪Questionario stress management del emotional quotient inventory (EQ-i) di Bar-On, R. e Parker J.D.A. (2000).	<i>Questionario di autovalutazione finale del training (costruito ad hoc)</i> <i>Focus Group (finale): «Metafore del percorso socio-emozionale dell'insegnante efficace»</i>

Tabella 2 – Strumenti costruiti e aggiunti alla ricerca sull'insegnante efficace

Inoltre, come verrà illustrato in seguito, oltre l'analisi dei dati del pre-test e post-test, si analizzeranno gli esiti del focus group in itinere e finale.

2. La metodologia seguita

Nella seconda parte di questo capitolo è stata descritta la metodologia adoperata nel corso della ricerca, illustrando i passaggi essenziali. Presenteremo alcune questioni della ricerca, la finalità, l'obiettivo generale e gli obiettivi specifici, l'ipotesi generale, le ipotesi specifiche e le variabili. Passeremo, poi, a descrivere il piano dell'intervento, i destinatari, gli strumenti e la valutazione dei risultati.

2.1. Alcune questioni preliminari

La domanda fondamentale della ricerca è stata la seguente: «realizzare un training sulle competenze socio-emozionali, in maniera laboratoriale ed esperienziale, può incrementare l'efficacia degli insegnanti di scuola primaria e migliorare il clima d'aula?». In particolare, ci si è domandati:

- «gli insegnanti di scuola primaria che parteciperanno al training mostreranno un significativo innalzamento della competenza di autoefficacia, di risoluzione dei conflitti,

dell'empatia, del riconoscimento e gestione delle emozioni e della tolleranza alla frustrazione rispetto a quelli che non parteciperanno al training?»;

- «il training sulle competenze socio-emozionali migliora il clima d'aula?».

2.2. La finalità della ricerca

La finalità della ricerca è stata di formare un gruppo di insegnanti di scuola primaria affinché acquisiscano consapevolezza delle competenze socio-emozionali nel processo di insegnamento-apprendimento. In particolare, ci si è proposti:

- la promozione e lo sviluppo delle competenze di autoefficacia, di risoluzione dei conflitti/mediazione, di empatia, di riconoscimento e gestione delle emozioni e di tolleranza alla frustrazione, tenendo conto che le competenze socio-emozionali sono elementi che influenzano l'efficacia degli insegnanti;
- il potenziamento delle competenze socio-emozionali degli insegnanti, indicatori del clima d'aula e del benessere socio-emotivo degli alunni, esercitate mediante un training formativo esperienziale e laboratoriale.

2.3. Gli obiettivi

Nel presente lavoro, l'obiettivo generale è stato quello di migliorare le competenze socio-emozionali di un gruppo di docenti di scuola primaria, mediante un training sull'efficacia e sul clima d'aula.

Nel dettaglio, gli obiettivi specifici sono stati i seguenti:

- 1) potenziare la competenza di autoefficacia, attraverso un'unità di intervento, per migliorare le strategie di insegnamento, la gestione dell'aula e la partecipazione degli studenti;
- 2) sviluppare la competenza nella risoluzione dei conflitti/mediazione, attraverso un'unità di intervento, volta ad analizzare i diversi elementi e processi che entrano in gioco nelle situazioni conflittuali e per individuare strategie per la gestione e la mediazione dei conflitti;
- 3) incrementare le competenze empatiche, attraverso un'unità di intervento, per comprendere gli aspetti principali dell'empatia e applicare strategie per migliorare il benessere emotivo degli alunni e la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento;
- 4) accrescere le competenze di riconoscimento e di gestione delle emozioni, attraverso un'unità di intervento, per sensibilizzare gli insegnanti sull'importanza di un uso adeguato delle capacità socio-emotive e per applicare nelle diverse situazioni di insegnamento-apprendimento strategie di riconoscimento e gestione delle emozioni;
- 5) potenziare la tolleranza alla frustrazione, attraverso un'unità di intervento, per conoscerne gli aspetti principali e applicare strategie di gestione dello stress;

2.4. Le ipotesi

La ricerca si è basata sull'ipotesi generale secondo cui il training sulle competenze socio-emozionali favorisca lo sviluppo dell'autoefficacia, della risoluzione dei conflitti, dell'empatia, del riconoscimento e gestione delle emozioni e della tolleranza alla frustrazione di un gruppo di insegnanti di scuola primaria e di migliorare il clima di classe degli studenti. In particolare, si è ipotizzato che tale incremento sia significativamente superiore a quello degli insegnanti che non partecipano al training e che tale differenza sia correlata al miglioramento del clima d'aula. L'ipotesi generale è stata articolata nelle seguenti ipotesi specifiche²⁵⁹:

(1a) Gli insegnanti del gruppo sperimentale mostreranno un significativo innalzamento della competenza di autoefficacia rispetto agli insegnanti del gruppo di controllo che non parteciperanno al training;

(1b) Gli insegnanti del gruppo sperimentale, a cui è somministrata l'unità di formazione «autoefficacia», mostreranno un significativo miglioramento delle strategie educative, della gestione dell'aula, dell'impegno degli studenti e del clima d'aula rispetto agli insegnanti del gruppo di controllo.

²⁵⁹ La numerazione delle ipotesi deve essere collegata alle domande di ricerca a) e b) e agli obiettivi specifici per facilitare la discussione della sua spiegazione.

(2a) Gli insegnanti del gruppo sperimentale mostreranno un significativo miglioramento della competenza di risoluzione dei conflitti rispetto agli insegnanti del gruppo di controllo che non parteciperanno al training;

(2b) Gli insegnanti del gruppo sperimentale, a cui è somministrata l'unità di formazione «Risoluzione dei conflitti/mediazione», mostreranno un significativo miglioramento dei livelli di competizione, di fuga, di accomodamento, di collaborazione, di compromesso e del clima d'aula rispetto agli insegnanti del gruppo di controllo.

(3a) Gli insegnanti del gruppo sperimentale mostreranno un significativo innalzamento della competenza empatica rispetto agli insegnanti del gruppo di controllo che non parteciperanno al training;

(3b) Gli insegnanti del gruppo sperimentale, a cui è somministrata l'unità di formazione «Empatia», mostreranno un significativo miglioramento dei livelli di perspective taking, di fantasia, di considerazione empatica, abbassamento di livello del disagio personale e del clima d'aula rispetto agli insegnanti del gruppo di controllo.

(4a) Gli insegnanti del gruppo sperimentale mostreranno un significativo innalzamento della competenza di riconoscimento e gestione delle emozioni degli insegnanti rispetto agli insegnanti del gruppo di controllo che non parteciperanno al training;

(4b) Gli insegnanti del gruppo sperimentale, a cui è somministrata l'unità di formazione «Riconoscimento e gestione delle emozioni», mostreranno un significativo miglioramento dei livelli di valutazione cognitiva, di soppressione espressiva e del clima d'aula rispetto agli insegnanti del gruppo di controllo.

(5a) Gli insegnanti del gruppo sperimentale mostreranno un significativo innalzamento della competenza di tolleranza alla frustrazione rispetto agli insegnanti del gruppo di controllo che non parteciperanno al training;

(5b) Gli insegnanti del gruppo sperimentale, a cui è somministrata l'unità di formazione «Tolleranza alla frustrazione», mostreranno un significativo miglioramento dei livelli di gestione dello stress, di controllo degli impulsi e del clima d'aula rispetto agli insegnanti del gruppo di controllo.

2.5. Le variabili

L'interesse della ricerca è volto a verificare se i risultati del gruppo sperimentale differiranno significativamente rispetto a quelli del gruppo di controllo.

Le *variabili dipendenti*, su cui ci si aspetta un cambiamento in conseguenza del trattamento, sono le competenze socio-emozionali, ovvero: 1) «autoefficacia»; 2) «Risoluzione dei conflitti/mediazione»; 3) «Empatia»; 4) «Riconoscimento e gestione delle emozioni»; 5) «Tolleranza alla frustrazione».

La *variabile indipendente* è il training centrato sulle competenze socio-emozionali.

La tabella seguente illustra, per ciascuna variabile considerata, gli strumenti di osservazione usati per la raccolta dei dati rilevanti.

Variabili	Componenti degli strumenti	Strumenti usati
Autoefficacia	- Efficacia nelle strategie educative;	Test Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES) di Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001); versione italiana di Biasi & Domenici (2013).
	- Efficacia nella gestione dell'aula	
	- Impegno degli studenti	
Risoluzione dei Conflitti/Mediazione	- Competizione;	Conflict Mode Instrument (TKI) di Thomas e Kilmann (1977)
	- Fuga;	
	- Accomodamento;	
	- Collaborazione;	
Empatia	- Compromesso;	Test Interpersonal Reactivity Index (IRI) di Davis (1980).
	- Perspective taking;	
	- Fantasia;	
	- Considerazione empatica;	

- Disagio personale.

<i>Riconoscimento e Gestione delle Emozioni</i>	- Valutazione cognitiva; - Soppressione espressiva.	Questionario sulla Regolazione Emotiva (ERQ) di Gross e John (2003); versione italiana di Balzarotti, John e Gross (2010)
<i>Tolleranza alla Frustrazione</i>	- Gestione dello stress - Controllo degli impulsi	Questionario Stress Management (Smeq) dell'emotional Quotient Inventory (EQ-i) di Bar-On R. E Parker J.D.A. (2000)

Tabella 3 – Relazione di Variabili secondo lo strumento

2.6. Il disegno della ricerca

Per studiare gli effetti dell'intervento sperimentale sulle competenze socio-emozionali si è scelto di utilizzare un piano di ricerca classico, a due gruppi, per poter confrontare, alla fine dell'intervento, i livelli di competenza del gruppo che fruisce dell'intervento sperimentale e di quello di controllo, che non riceve la formazione.

Il disegno della ricerca è «quasi-sperimentale»: «con questo termine sono indicati i disegni di ricerca che non soddisfano tutti i requisiti ideali della sperimentazione pura, poiché lo sperimentatore ha un controllo solo parziale della situazione»²⁶⁰ (Viganò 1995, 168) e risulta difficile tenere sotto controllo tutte le variabili di disturbo alla validità interna (Zanniello, 2000, 304)²⁶¹. Infatti, i disegni quasi-sperimentali, come lascia intuire il termine «quasi», non permettono «al ricercatore di esercitare un controllo totale su tutte le variabili di disturbo all'esperimento»²⁶² (Pizzoli, Vegni 2008, 25). Inoltre, esso è realizzato all'interno di un corso di formazione, in un contesto naturale²⁶³ di una scuola e impedisce l'assegnazione aleatoria dei soggetti alle differenti condizioni del trattamento. Ciascun gruppo presenta caratteristiche proprie, impossibili da controllare e differenti tra un gruppo d'aula e un altro. A proposito del disegno con gruppi non equivalenti, Pizzoli scrive: «prevede che i soggetti non siano assegnati ai gruppi in modo casuale (questo è il motivo per cui il nome del gruppo non equivalente); questo tipo di disegni di ricerca sono particolarmente utili quando i gruppi rappresentano entità naturali, cioè gruppi che devono essere mantenuti intatti per conservare le proprie caratteristiche (come le classi scolastiche)» (Pizzoli, Vegni 2008, 25).

Al fine di valutare i cambiamenti apportati dal fattore sperimentale, ossia l'utilizzo del training sulle competenze socio-emozionali, sono stati somministrati per due volte gli stessi strumenti a entrambi i gruppi: prima dell'introduzione del training, per rilevare la situazione iniziale e dopo l'attivazione del training stesso per rilevare la situazione finale.

Il disegno della ricerca			
<i>Gruppo sperimentale (Gs)</i>	Rilevazione Situazione Iniziale (T1)	➡ Training	➡ Rilevazione Situazione Finale (T2)
<i>Gruppo controllo (Gc)</i>	Rilevazione Situazione Finale (T2)	➡ -----	➡ Rilevazione Situazione Finale (T2)
Post-Test A – Pre-Test Gs = (Diff. Gs)		Diff. (Gs)-Diff.(Gc) = Effetto	
Post-Test B – Pre-Test Gc = (Diff. Gc)		dell'intervento	

Tabella 4 – Il disegno della ricerca

2.7. Le fasi della ricerca

La ricerca comprende le seguenti fasi:

²⁶⁰ Viganò R. (1995), *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Vita & Pensiero, Milano, p. 168.

²⁶¹ Zanniello G. (2000), «I disegni sperimentali per la ricerca didattica», *Studium Educationis. Pedagogia Sperimentale*, 2, 297-315.

²⁶² Pizzoli A., Vegni N. (2008), *op. cit.*, p. 25.

²⁶³ «Tali protocolli sono impiegati spesso nella ricerca in contesti naturali, la quale non può attenersi in modo rigoroso a tutti i criteri della sperimentazione ma può così avvalersi di dispositivi di indagine idonei a fornire risultati sufficientemente significativi e affidabili, in rapporto alla natura complessa e non deterministica delle problematiche studiate. È necessario tuttavia che il ricercatore valuti con atteggiamento critico i risultati ottenuti in forza di tali disegni di ricerca e sia molto prudente nell'interpretazione di questi» (Viganò, 168).

- a) Fase 1 - Pre-Intervento;
- b) Fase 2 - Applicazione del Training sulle competenze socio-emozionali;
- c) Fase 3 - Post-Intervento;
- d) Fase 4 - Analisi dei risultati.

a) Pre - Intervento

Nel gennaio 2015, sono stati stabiliti i contatti con il Dirigente Scolastico dell'Istituto comprensivo di Enna «De Amicis», durante i quali è stato presentato il progetto della ricerca su «L'insegnante efficace». I primi contatti con la dirigenza si sono rivelati indispensabili per orientare l'intera organizzazione delle fasi progettuali successive.

Il dirigente ha convocato il Collegio dei Docenti, durante il quale chi scrive ha presentato il progetto e ha chiarito le fasi in cui si articola la ricerca. Preso atto delle condizioni oggettive in cui la ricerca dovrebbe svolgersi, sono emersi i seguenti aspetti favorevoli:

- i docenti di scuola primaria sono stati disponibili a partecipare alla sperimentazione;
- gli insegnanti hanno collaborato per essere selezionati, tramite campionamento casuale stratificato, mediante il quale è stato formato il gruppo sperimentale (Gs) e il gruppo di controllo (Gc);

Durante la riunione con i docenti, si è proceduto a formare il campione della ricerca mediante campionamento casuale stratificato e successivamente si somministrano le prove del pre-test sia al gruppo di controllo sia al gruppo sperimentale.

L'intero campione permetterà la comparazione delle caratteristiche iniziali e degli effetti del training, distinguendo tra l'effetto prodotto nel gruppo sperimentale e nel gruppo di controllo dei docenti.

SCALE APPLICATE ANTES DELL'AVVIO DELLA RICERCA		
GENNAIO	GRUPPO SPERIMENTALE	GRUPPO DI CONTROLLO
	Docenti	Docenti
Studio Sperimentale	<i>Scheda di Informazioni Generali</i> (costruita ad hoc)	<i>Scheda di Informazioni Generali</i> costruita ad hoc)
	<i>ECAD-EP</i> Escala de Evaluacion de la Competencia Autopercepida del Docente de Educacion Primaria (ECAD-EP) di Carbonero et al (2012)	<i>ECAD-EP</i> Escala de Evaluacion de la Competencia Autopercepida del Docente de Educacion Primaria (ECAD-EP) di Carbonero et al (2012)
	<i>TSES</i> Test Teacher Sense of Efficacy Scale	<i>TSES</i> Test Teacher Sense of Efficacy Scale
	<i>TKI</i> Conflict Mode Instrument	<i>TKI</i> Conflict Mode Instrument
	<i>IRI</i> Test Interpersonal Reactivity Index	<i>IRI</i> Test Interpersonal Reactivity Index
	<i>ERQ</i> Emotion Regulation Questionnaire	<i>ERQ</i> Emotion Regulation Questionnaire
	<i>EQ-i</i> Stress Management Emotional Quotient Inventory	<i>EQ-i</i> Stress Management Emotional Quotient Inventory

Tabella 5 – Relazione delle prove al momento di applicazione relativo allo studio

b) Applicazione del training

Dopo aver somministrato il pre-test a insegnanti e alunni, ottenendo così i dati empirici non contaminati dall'intervento, è iniziata la seconda tappa della ricerca pilota, dal mese di febbraio al mese di maggio 2015. Questa è consistita nell'applicazione del training sulle competenze socio-emozionali al gruppo sperimentale degli insegnanti di scuola primaria.

Nella figura seguente sono stati esplicitati nel dettaglio i mesi di applicazione delle unità di formazione del training e gli strumenti di rilevazione utilizzati al termine di ciascuna unità.

DISEGNO DELLA RICERCA				
SOMMINISTRAZIONE UNITÀ DI FORMAZIONE (UdF) e STRUMENTI USATI				
	FEBBRAIO	MARZO	APRILE	MAGGIO
UdF Training	Autoefficacia	Autoefficacia Risoluzione dei conflitti/ mediazione Empatia	Empatia Riconoscimento e gestione delle emozioni Tolleranza alla frustrazione	Riconoscimento e gestione delle emozioni Tolleranza alla frustrazione

Strumenti usati durante la ricerca al termine di ciascuna UdF	Questionario di autovalutazione delle unità di formazione (costruito ad hoc); Traccia per la conduzione del Focus group in itinere.	Questionario di autovalutazione delle unità di formazione (costruito ad hoc); Traccia per la conduzione del Focus group in itinere.	Questionario di autovalutazione delle unità di formazione (costruito ad hoc); Traccia per la conduzione del Focus group in itinere.	Questionario di autovalutazione delle unità di formazione (costruito ad hoc); Traccia per la conduzione del Focus group in itinere; Questionario di Autovalutazione finale del Training (costruito ad hoc); Traccia per la conduzione del Focus group finale: «Metafore del percorso socio-emozionale dell'insegnante efficace».
--	---	---	---	--

Tabella 6 – Relazione delle unità di intervento e i mesi di applicazione relativo allo studio dell'intervento

Nei mesi di febbraio, marzo, aprile e maggio, è stato sviluppato l'intervento che ha comportato la formazione delle competenze socio-emozionali degli insegnanti, considerate cruciali per poter migliorare il clima d'aula.

Il training è stato proposto ai docenti come corso di formazione dal titolo «L'insegnante efficace», costituito da cinque unità di apprendimento socio-emozionali: 1) autoefficacia; 2) risoluzione dei conflitti/mediazione; 3) riconoscimento e gestione delle emozioni; 4) empatia; 5) tolleranza alla frustrazione. Il training ha previsto due incontri per ciascuna unità di formazione, per un totale di 10 incontri, a cadenza settimanale o bisettimanale. Ogni incontro, dalla durata di due ore, è stato condotto da chi scrive, in maniera laboratoriale ed esperienziale. I modi di lavorare sulle competenze socio-emozionali sono stati differenti: utilizzo della scrittura, della metafora, della creatività e della riflessione. Tra le strategie: training individuale, di piccolo gruppo, di gruppo, role-play, circle-time, brainstorming, situazione-problema e mezzi audiovisivi. Il training verrà descritto in maniera dettagliata nel capitolo successivo.

Sono stati previsti focus group sia al termine di ogni unità formativa sia alla fine del training per le seguenti ragioni: esplorare e rilevare il punto di vista degli insegnanti sulle attività proposte; stimolare la consapevolezza su domande e bisogni formativi che richiedono ulteriori approfondimenti; rilevare i punti di forza e di debolezza delle unità di intervento e l'adeguatezza delle pratiche.

c) Post-intervento

A conclusione del training, a fine maggio 2015, nell'aula magna dell'istituto comprensivo «De Amicis» sono stati riuniti i docenti del GS e del GC ed è stato somministrato il post-test contenente le stesse prove del pre-test.

SCALE APPLICATE ALLA FINE DELL'INTERVENTO	
GRUPPO SPERIMENTALE	GRUPPO DI CONTROLLO
DOCENTI	DOCENTI
<i>Scheda di Informazioni Generali</i> (costruita ad hoc)	<i>Scheda di Informazioni Generali</i> (costruita ad hoc)
<i>ECAD-EP</i> Escala de Evaluacion de la Competencia	<i>ECAD-EP</i> Escala de Evaluacion de la Competencia
Autopercepida del Docente de Educacion Primaria di Carbonero et al (2012)	Autopercepida del Docente de Educacion Primaria di Carbonero et al (2012)
<i>TSES</i> Test Teacher Sense of Efficacy Scale	<i>TSES</i> Test Teacher Sense of Efficacy Scale
<i>TKI</i> Conflict Mode Instrument	<i>TKI</i> Conflict Mode Instrument
<i>IRI</i> Test Interpersonal Reactivity Index	<i>IRI</i> Test Interpersonal Reactivity Index
<i>ERQ</i> Emotion Regulation Questionnaire	<i>ERQ</i> Emotion Regulation Questionnaire
<i>EQ-i</i> Stress Management Emotional Quotient Inventory	<i>EQ-i</i> Stress Management Emotional Quotient Inventory

Tabella 7 – Relazione delle prove al momento di applicazione relativo allo studio

d) Analisi dei risultati

Le risposte dei questionari sono state registrate su supporto elettronico con il software statistico SPSS. Mediante il test t Student per campioni indipendenti si verificherà se le medie dei due

campioni differiscono o no significativamente. I risultati verranno discussi nel quinto capitolo al fine di evidenziare gli aspetti di riproponibilità del training.

2.8. I destinatari della ricerca

La ricerca pilota ha visto coinvolti gli insegnanti di scuola primaria. Il campione dei docenti è stato formato mediante il campionamento casuale stratificato senza ripetizione. La variabile di strato è il livello delle classi di scuola primaria ed è risultato così composto:

- n° 20 insegnanti del gruppo sperimentale (47,6% *G_s*);
- n° 22 insegnanti del gruppo di controllo (52,4% *G_c*).

Il campione si distingue per le seguenti caratteristiche:

- *genere*. Il gruppo considerato è composto per la stragrande maggioranza da donne, mentre solo il 2% sono insegnanti uomini. Tale dato rispecchia la composizione di genere della popolazione italiana degli insegnanti di scuola primaria, secondo le recenti statistiche realizzate dall'Istituto Nazionale di Statistica ISTAT²⁶⁴;

- *età*. Il campione è formato da insegnanti dai più giovani (39 anni) che rappresenta il 2,4% del campione, fino ai più grandi (62 anni) che rappresenta il 14,3% del campione. Prevalentemente le fasce di età si sono concentrate maggiormente tra quelle medio alte (media 52,3%);

- *anni di insegnamento*. Essa comprende un periodo che va dai 15 anni ai 40 anni (media 26,7%).

2.9. Gli strumenti di rilevazione

La prospettiva adottata per la raccolta dei dati è multimodale, come si evince dal pacchetto di strumenti utilizzati descritti nella tabella seguente. Insieme a questo tipo di prove quantitative, per valutare il risultato dell'intervento, sono state utilizzate tecniche qualitative quali: questionario di gradimento dei docenti, il focus group in itinere e quello finale. Di seguito si descrive ciascun questionario.

<i>Strumenti della ricerca</i>
○ Griglia di valutazione del Programma socio-emozionale di Carbonero et. al, costruita da chi scrive ○ Scheda di Informazioni Generali (costruita ad hoc) ○ <i>ECAD-EP</i> Escala de Evaluacion de la Competencia Autopercepida del Docente de Educacion Primaria di Carbonero et al (2012); versione italiana di Amenta (2013) ○ Test Teacher Sense of Efficacy Scale TSES (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy 2001; versione italiana di Biasi, Domenici 2013) ○ Conflict Mode Instrument TKI (Thomas, Kilmann 1977); ○ Test Interpersonal Reactivity Index IRI (Davis 1980); ○ Emotion Regulation Questionnaire ERQ (Gross, John 2003; versione italiana di Balzarotti, John, Gross 2010); ○ Stress Management dello Stress SMeq di Bar-On (1997); ○ Questionario di autovalutazione delle unità di formazione (costruito ad hoc); ○ Questionario di autovalutazione finale del training (costruito ad hoc); ○ Focus group.

Tabella 8 – Strumenti di rilevazione

2.9.1. La «Griglia di valutazione del Programma socio-emozionale» costruita da chi scrive

Si tratta di una check-list costruita da chi scrive per guidare e orientare la valutazione del format delle unità di intervento del programma spagnolo. Ha permesso di definire con dettaglio la presenza o l'assenza di alcune voci (obiettivi, contenuti, tempi di realizzazione delle attività, metodologia, competenze attese, etc.) considerate importanti nello schema delle unità formative. L'obiettivo è stato di tipo orientativo e ha mirato a comprendere come realizzare la formazione con i docenti.

Per quanto attiene la formulazione dei criteri utilizzati per la costruzione della scheda di osservazione del programma, nonché per predisporre l'elenco dei segni da osservare, si è proceduto nel seguente modo:

²⁶⁴ http://www.istat.it/it/files/2013/07/la_classificazione_delle_professioni.pdf

▪ inizialmente, in un foglio sono stati trascritti tutte i «titoli» contenuti nelle unità di intervento (definizione operativa, obiettivi generali, obiettivi specifici) del programma di Carbonero et. al. (2012);

▪ successivamente, dalla comparazione degli elementi trascritti dalle unità di lavoro, si è evidenziato quando un dato elemento era presente in modo totale, parziale o assente;

▪ infine, per giungere a un format di progettazione delle unità di formazione, nonché alla strutturazione della scheda di valutazione del programma, sono stati individuati ulteriori aspetti, considerati di completamento del piano di analisi (tempo di realizzazione, contenuti di riferimento, competenze attese, etc.)²⁶⁵.

Pertanto, il piano di analisi e revisione è stato sviluppato utilizzando due tipi di approcci: un approccio macroanalitico e un approccio microanalitico.

A livello macro, l'osservazione è stata indirizzata alle macrocategorie, ovvero alle unità di intervento, dove i requisiti sono stati disposti rispetto alla dimensione socio-emozionale. In particolare, sono stati individuate le unità di formazione socio-emozionali e i titoli:

- prima dimensione: «Autoefficacia»,
- seconda dimensione: «Risoluzione dei conflitti/mediazione»,
- terza dimensione: «Empatia»,
- quarta dimensione: «Riconoscimento e gestione delle emozioni»,
- quinta dimensione: «Tolleranza alla frustrazione».

Successivamente, per ciascuna dimensione sono stati osservati i seguenti aspetti:

- definizione operativa della dimensione socio-emozionale,
- individuazione dell'obiettivo formativo generale dell'unità formativa,
- individuazione degli obiettivi specifici dell'unità di formazione,
- identificazione dei contenuti di riferimento dell'unità di formazione,
- definizione delle competenze attese dall'unità di formazione,
- specificazione dei tempi di realizzazione,
- definizione delle strategie formative,
- tempi di realizzazione,
- piano di verifica.

A livello micro, l'osservazione è stata rivolta alle attività dell'unità di intervento, dove invece sono state ricercate le informazioni necessarie per realizzare le attività con i docenti e per sviluppare le micro-competenze.

Nelle attività di ciascuna dimensione socio-emozionale (autoefficacia, risoluzione dei conflitti/mediazione, empatia, riconoscimento e gestione delle emozioni, tolleranza alla frustrazione) è stata osservata la presenza o l'assenza dei seguenti aspetti:

- il titolo dell'attività formativa,
- l'obiettivo formativo generale delle attività di lavoro,
- gli obiettivi specifici delle attività operativamente verificabili,
- i contenuti di riferimento delle attività formative,
- le micro-competenze attese nelle attività formative,
- il materiale necessario allo svolgimento delle attività,
- la modalità di svolgimento dell'attività,
- verifica dell'attività.

Il procedere secondo un piano preordinato di osservazione ci ha consentito di ricercare, cogliere e rilevare la presenza in modo totale, parziale o nullo della manifestazione del requisito. La scheda di osservazione del «Programma socio-emozionale dell'insegnante efficace», con le dimensioni socio-emozionali e i requisiti ricercati nelle attività di lavoro, è stata riportata nella tabella seguente.

²⁶⁵ I testi di riferimento sono stati i seguenti: Amenta G. (2008), *op. cit.*; Cottini L. (a cura di) (2008), *Progettare la didattica: modelli a confronto*, Carocci Faber, Roma.

GRIGLIA DI VALUTAZIONE

del «Programma Socio-Emozionale» costruita e utilizzata da chi scrive.

Per ciascuna unità di formazione socio-emozionale, segna con una X assenti e con una / se presenti in alcune attività del programma.

Unità di Intervento		Sì	No	In parte
Autoefficacia	1. Definizione della dimensione socio-emozionale			
	2. Obiettivo generale dell'unità formativa			
	3. Obiettivi specifici dell'unità di formazione			
	4. Contenuti di riferimento dell'unità formativa			
	5. Competenze attese dall'unità di formazione			
	6. Tempi di realizzazione			
	7. Piano di verifica			
	1. Titolo delle attività formative			
	2. Obiettivo/i generale/i dell'attività			
	3. Obiettivi specifici delle attività operativamente verificabili			
	4. Contenuti di riferimento delle attività			
	Attività 5. Competenze attese dalle attività formative			
	6. Tempi di realizzazione			
	7. Strategie formative per lo svolgimento dell'attività			
	8. Materiale necessario per lo svolgimento dell'attività			
	9. Piano di verifica delle attività			
Risoluzione dei conflitti/ mediazione	1. Definizione della dimensione socio-emozionale			
	2. Obiettivo generale dell'unità formativa			
	3. Obiettivi specifici dell'unità di formazione			
	4. Contenuti di riferimento dell'unità formativa			
	5. Competenze attese dall'unità di formazione			
	6. Tempi di realizzazione			
	7. Piano di verifica			
	1. Titolo delle attività formative			
	2. Obiettivo/i generale/i dell'attività			
	3. Obiettivi specifici delle attività operativamente verificabili			
	4. Contenuti di riferimento delle attività			
	Attività 5. Competenze attese dalle attività formative			
	6. Tempi di realizzazione			
	7. Strategie formative per lo svolgimento dell'attività			
	8. Materiale necessario per lo svolgimento dell'attività			
	9. Piano di verifica delle attività			
Empatia	1. Definizione della dimensione socio-emozionale			
	2. Obiettivo generale dell'unità formativa			
	3. Obiettivi specifici dell'unità di formazione			
	4. Contenuti di riferimento dell'unità formativa			
	5. Competenze attese dall'unità di formazione			
	6. Tempi di realizzazione			
	7. Piano di verifica			
	1. Titolo delle attività formative			
	2. Obiettivo/i generale/i dell'attività			
	3. Obiettivi specifici delle attività operativamente verificabili			
	4. Contenuti di riferimento delle attività			
	Attività 5. Competenze attese dalle attività formative			
	6. Tempi di realizzazione			
	7. Strategie formative per lo svolgimento dell'attività			
	8. Materiale necessario per lo svolgimento dell'attività			
	9. Piano di verifica delle attività			
Riconoscimento e gestione delle emozioni	1. Definizione della dimensione socio-emozionale			
	2. Obiettivo generale dell'unità formativa			
	3. Obiettivi specifici dell'unità di formazione			
	4. Contenuti di riferimento dell'unità formativa			
	5. Competenze attese dall'unità di formazione			
	6. Tempi di realizzazione			

Tolleranza alla frustrazione	Attività	7. Piano di verifica			
		1. Titolo delle attività formative			
		2. Obiettivo/i generale/i dell'attività			
		3. Obiettivi specifici delle attività operativamente verificabili			
		4. Contenuti di riferimento delle attività			
		5. Competenze attese dalle attività formative			
		6. Tempi di realizzazione			
		7. Strategie formative per lo svolgimento dell'attività			
		8. Materiale necessario per lo svolgimento dell'attività			
		9. Piano di verifica delle attività			
	Attività	1. Definizione della dimensione socio-emozionale			
		2. Obiettivo generale dell'unità formativa			
		3. Obiettivi specifici dell'unità di formazione			
		4. Contenuti di riferimento dell'unità formativa			
		5. Competenze attese dall'unità di formazione			
		6. Tempi di realizzazione			
		7. Piano di verifica			
		1. Titolo delle attività formative			
		2. Obiettivo/i generale/i dell'attività			
		3. Obiettivi specifici delle attività operativamente verificabili			
	Attività	4. Contenuti di riferimento delle attività			
		5. Competenze attese dalle attività formative			
		6. Tempi di realizzazione			
		7. Strategie formative per lo svolgimento dell'attività			
		8. Materiale necessario per lo svolgimento dell'attività			
		9. Piano di verifica delle attività			

Tabella 9 – Griglia di valutazione del Programma di Carbonero et al. (2012) costruita da chi scrive

In corrispondenza delle informazioni acquisite e delle criticità rilevate dai risultati della checklist, si «traccia» l'articolazione delle unità e si rilevano i punti di forza, i punti di debolezza del Programma e gli eventuali approfondimenti necessari per la promozione delle competenze socio-emozionali degli insegnanti.

2.9.2. La Scheda di Informazioni Generali (costruita ad hoc)

Si tratta di uno strumento composto da tre sezioni principali (vd. allegato n. 6):

- ◆ una parte relativa alla scuola di appartenenza (luogo in cui si trova la scuola, tipologia della scuola);
- ◆ una parte relativa alle caratteristiche socio-anagrafiche dei soggetti (età, sesso);
- ◆ una parte che raccoglie informazioni relative alla professione insegnante (anzianità lavorativa, tipologia di contratto, classi di insegnamento, materia insegnata, numero totale di alunni, presenza o assenza di alunni con difficoltà di apprendimento).

2.9.3. Il Teacher Sense Efficacy Scale (T.S.E.S)

È un questionario elaborato da Megan Tschannen-Moran e Anita Woolfolk Hoy²⁶⁶ (2001) dell'Università dell'Ohio (Department of Curriculum and Instruction, Iowa state University, USA) che ha l'obiettivo di misurare il senso di efficacia degli insegnanti, nonché di comprendere le loro difficoltà nelle attività scolastiche e la loro percezione sulla capacità di risoluzione dei problemi incontrati.

²⁶⁶ Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A., Hoy W. (1998), Teacher efficacy: Its meaning and measure, in «Review of Educational Research», 68, 202-248; Tschannen-Moran M., Hoy A.W. (2001), Teacher efficacy: Capturing an elusive construct, in «Teaching and teacher education», 17, 783-805. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1); Tschannen-Moran M., Hoy A.W. (2007), The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers, in «Teaching and teacher Education», 23, 944-956. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.00>.

Questo strumento (vd. Allegato n. 7) è composto da tre fattori: «Auto-efficacia nel Coinvolgimento degli studenti» («Efficacy for Student Engagement», 8 *item*), esamina la sensazione che l'insegnante ha di poter incrementare con il suo lavoro l'impegno e la motivazione degli alunni; «Auto-efficacia delle Strategie di insegnamento» («Efficacy for Instructional Strategies», 8 *item*), valuta il giudizio che l'insegnante ha delle proprie capacità di insegnamento; ed «Auto-efficacia nelle Tecniche di Gestione della Classe» («Efficacy for Classroom Management», 8 *item*) valuta il giudizio che l'insegnante ha delle proprie capacità di gestione del gruppo classe.

Nel 2013, in Italia lo strumento è stato adattato e validato da Biasi, Domenici, Capobianco e Patrizi dell'Università di Roma Tre, su un campione di 200 insegnanti della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado²⁶⁷ (Biasi, Domenici, Capobianco, Patrizi 2014).

La versione italiana della Scala, curata da Biasi e Domenici²⁶⁸ (2014), è denominata «Scala sull'auto-efficacia del docente SAED». Sia per il questionario SAED che per TSES i docenti possono attribuire a ciascun *item* una valutazione da 1 a 9²⁶⁹ (Biasi et al. 2014). Nella nostra ricerca, verrà utilizzata la Scala SAED nella versione corta²⁷⁰ (Biasi et al. 2014).

Gli *item* sono delle domande che riguardano le capacità degli insegnanti in vari ambiti dell'insegnamento. L'intervistato deve rispondere indicando la frequenza con cui si sente in grado di svolgere le mansioni scolastiche descritte dagli *item* su una scala di valori da 1 a 9 punti, i cui estremi sono definiti da «niente» e «moltissimo».

Per determinare il punteggio²⁷¹ delle tre sottoscale si effettuano le somme considerando che appartengono alle seguenti sottoscale:

- ♦ sottoscala *Autoefficacia nel coinvolgimento degli studenti* gli *item*: 2, 3, 4, 11;
- ♦ sottoscala *Autoefficacia nelle strategie di insegnamento* gli *item*: 5, 9, 10, 12;
- ♦ sottoscala *Autoefficacia nelle tecniche di gestione della classe*: 1, 6, 7, 8.

Alti punteggi in ciascuna scala sono indicativi di un'alta percezione da parte del soggetto della dimensione analizzata.

Biasi, Domenici, Capobianco e Patrizi effettuano la verifica della validità del questionario, intesa come la capacità dello strumento di rilevare l'oggetto di studio che si è interessati a rilevare, attraverso un'analisi fattoriale (AF) sia relativamente alle 24 variabili (*Long Form* – LF) che alle 12 variabili (*Short Form* – SF), seguendo l'impostazione presentata da Tschannen-Moran e Hoy (2001, p. 796). I tre fattori hanno una varianza cumulativa pari al 66%, e confermano i dati ottenuti da Tschannen-Moran e Hoy (3 fattori con una percentuale di varianza cumulativa pari al 69,10%).

La verifica dell'attendibilità, ossia l'omogeneità e la coerenza interna dell'insieme degli stimoli che compongono il questionario, è effettuata attraverso il calcolo dell' α di Cronbach. I valori dell' α di Cronbach calcolati per il questionario SAED nella long form è di 0,97 (TSES, l' α di Cronbach è di 0,94) e nella short form è di 0,95 (TSES, l' α di Cronbach è di 0,90). I risultati dei coefficienti di affidabilità di questo test mostrano livelli accettabili di affidabilità e consistenza interna tra gli elementi della scala.

²⁶⁷ Biasi V., Domenici G., Capobianco R., Patrizi N. (2014), Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull'auto-efficacia del Docente – SAED): adattamento e validazione in Italia, pp. 485- 492, in «ECPS Journal» – 10/2014 <http://ledonline.it/ECPS-Journal/>. La distribuzione del campione dei 200 docenti in base alla scuola in cui operano è il seguente: n° 34 docenti di scuola primaria, n° 120 docenti di scuola secondaria di primo grado, n° 43 docenti di scuola secondaria di secondo grado, n° 3 schede non risposte.

²⁶⁸ Cfr. Biasi V., Domenici G., Capobianco R., Patrizi N. (2014), *op. cit.*

²⁶⁹ Le medie e deviazioni standard calcolate per il SAED sono i seguenti: per il questionario completo LF SAED mean 6,97, st. dev. 1,22 (TSES mean 7,1, st. dev. 0,94); SF SAED mean 7,02, st. dev. 1,45 (TSES mean 7,1, st. dev. 0,98). Per il fattore auto-efficacia nel coinvolgimento degli studenti nella versione LF mean 6,98, st. dev. 1,27 (TSES mean 7,3, st. dev. 1,1); nella SF mean 7,01, st. dev. 1,49 (TSES mean 7,3, st. dev. 1,2). Per il fattore auto-efficacia delle strategie di insegnamento nella versione LF mean 7,14, st. dev. 1,24 (TSES mean 6,7, st. dev. 1,1), nella SF mean 7,13 e st. dev. 1,35 (TSES mean 6,7, st. dev. 1,2). Per il fattore auto-efficacia nelle tecniche di gestione della classe nella versione LF mean 6,80, st. dev. 1,30 (TSES mean 7,3, st. dev. 1,1); nella SF mean 6,92, st. dev. 1,51 (TSES mean 7,2, st. dev. 1,2). Inoltre, tutti i box-plot rivelano nella maggior parte dei casi (circa il 75%) le valutazioni sono tra 5 e 9.

²⁷⁰ Biasi V., Domenici G., Capobianco R., Patrizi N. (2014), *op. cit.*

²⁷¹ <http://wmpeople.wm.edu/asset/index/mxtsch/scoringetcfortses>

2.9.4. Il Conflict Mode Instrument (TKI)

Si tratta di uno strumento (Vd. allegato n. 8) elaborato da Kenneth W. Thomas e Ralph H. Kilmann²⁷² (1974) che ha l'obiettivo di valutare il comportamento di un individuo nelle situazioni di conflitto.

Spairani afferma che «ad oggi il TKI è il questionario di rilevazione degli stili di gestione del conflitto più popolare al mondo con oltre cinque milioni di copie vendute»²⁷³ (Spairani 2012, 26).

Secondo gli autori, la «situazione di conflitto» è il contesto in cui gli interessi delle due parti coinvolte sembrano incompatibili. In un contesto di conflitto, il comportamento di un individuo può essere descritto grazie a due misurazioni principali²⁷⁴: a) *l'assertività o affermazione*, cioè la misura in cui l'individuo cerca di soddisfare le proprie esigenze; b) *la collaborazione*, cioè la misura in cui l'individuo si adopera per soddisfare quelle altrui. Queste due misurazioni comportamentali possono essere utilizzate per definire cinque modi di gestione dei conflitti, descritti di seguito.

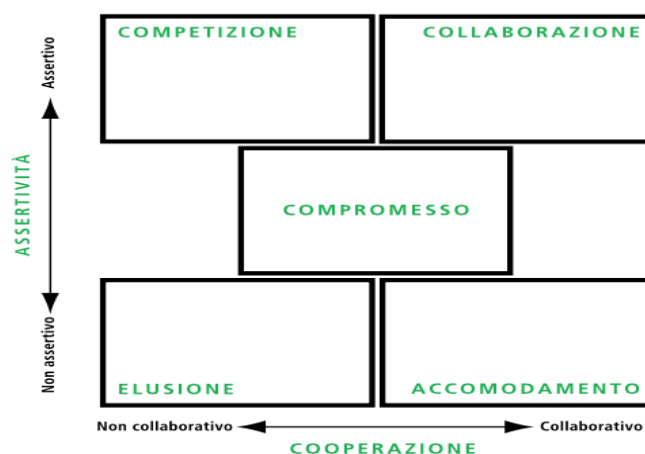


Figura 3 – Modello bidimensionale dei comportamenti relativi alla gestione dei conflitti

La *competizione* è una modalità assertiva e poco collaborativa (alta assertività, bassa disponibilità), orientata all'ottenimento del potere. In un ambito di competizione, l'individuo persegue i propri interessi a spese di un altro, usando qualsiasi forma di potere apparentemente necessaria per ottenere ciò che desidera. Lo spirito di competizione può implicare la difesa dei propri diritti, la difesa di una posizione che si ritiene corretta o semplicemente il desiderio di vittoria.

La *collaborazione* ha un carattere sia assertivo che collaborativo (alta assertività, alta disponibilità). In un contesto di collaborazione, l'individuo cerca di cooperare con l'altro per trovare una soluzione che possa soddisfare i bisogni di entrambe le parti. Implica l'approfondimento del problema al fine di identificare le questioni sottostanti percepite dai due individui e trovare un'alternativa in grado di soddisfare i bisogni di entrambi. La collaborazione tra due individui può assumere la forma di esplorazione del disaccordo in un tentativo di imparare l'uno dall'altro, di risoluzione di una condizione specifica altrimenti suscettibile di causare una competizione per le risorse oppure di confronto e ricerca di una soluzione creativa di un problema interpersonale.

Il *compromesso* rappresenta una via di mezzo tra l'assertività e la collaborazione (media assertività, media disponibilità). Quando si cerca di giungere a un compromesso, l'obiettivo è quello di trovare un espediente, una soluzione reciprocamente accettabile che soddisfi parzialmente

²⁷² Kilmann R. H., Thomas K. W., Developing a Forced-choice Measure of Conflict-handling Behavior The MODE Instrument, in «Educational and Psychological Measurement» July 1977, 37 309-325.

²⁷³ Spairani F. (2012), *Bassa produttività: lavorare di più*, Franco Angeli, Milano, p.26.

²⁷⁴ Questo modello bidimensionale dei comportamenti relativi alla gestione dei conflitti è stato adattato da «Conflict and Conflict Management» di Kenneth Thomas nel volume *The Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, a cura di Marvin Dunnette (Chicago: Rand McNally, 1976). Un altro valido contributo in questo campo è rappresentato dal lavoro di Robert Blake e Jane Mouton nel volume *The Managerial Grid* (Houston: Gulf Publishing, 1964, 1994).

i bisogni di entrambe le parti. La ricerca di un compromesso rappresenta una via di mezzo tra la competizione e l'accomodamento, nel senso che si rinuncia un po' di più rispetto a quando si compete, ma meno rispetto a quando si adotta un comportamento accomodante. Parimenti, il problema viene affrontato in modo più diretto rispetto all'elusione, ma non si arriva ad approfondirlo come con la collaborazione. Il compromesso può significare trovare un accordo a metà strada, fare delle concessioni reciproche oppure cercare una soluzione che rappresenti una via di mezzo.

La fuga implica non essere assertivi né collaborativi (bassa assertività, bassa disponibilità). Quando si fugge il problema, l'individuo non persegue immediatamente i propri interessi né quelli dell'altro. Piuttosto, evita il conflitto. La fuga può assumere la forma di ignorare diplomaticamente un problema, posticiparlo fino a momenti più opportuni o semplicemente ritirarsi da una situazione minacciosa.

Un comportamento *accomodante* non è affermativo ma è collaborativo (bassa assertività, alta disponibilità); è l'opposto della competizione. Quando adotta un comportamento accomodante, l'individuo traslascia i propri interessi per soddisfare quelli altrui. Questa modalità implica un aspetto di autosacrificio. L'accomodamento può assumere la forma di generosità o altruismo, di obbedienza alle richieste altrui anche quando non si è d'accordo, oppure l'arrendersi al punto di vista dell'altro.

Il TKI è uno strumento composto da trenta coppie di affermazioni. Per ogni coppia, il soggetto deve scegliere tra due affermazioni A o B, segnando quella che è più caratteristica del proprio comportamento. In molti casi, né l'opzione A o né l'opzione B sono molto tipiche del comportamento del soggetto. Tra le due affermazioni, il soggetto deve segnare quella che userebbe con maggiore probabilità.

Ogni possibile punteggio è rappresentato in relazione ai punteggi di un campione rappresentativo di 8.000 adulti lavoratori a cui è stato somministrato il test TKI.

Per determinare il punteggio grezzo si conta il numero di volte in cui ogni stile è scelto. Il punteggio TKI ottenuto indica il ventaglio di modalità adottate per affrontare i diversi tipi di conflitto.

<i>TKI – GRIGLIA PER LA CORREZIONE</i>				
<i>Competizione</i>	<i>Collaborazione</i>	<i>Compromesso</i>	<i>Elusione</i>	<i>Adattamento</i>
3 A	2 B	2 A	1 A	1 B
6 B	5 A	4 A	5 B	3 B
8 A	8 B	7 B	6 A	4 B
9 B	11 A	10 B	7 A	11 B
10 A	14 A	12 B	9 A	15 A
13 B	19 A	13 A	12 A	16 A
14 B	20 A	18 B	15 B	18 A
16 B	21 B	20 B	17 B	21A
17 A	23 A	22 A	19 B	24A
22 B	26 B	26 A	23 B	25B
25 A	28 B	29 A	24 B	27B
28 A	30 B		27 A	30A
			29 B	

Tabella 10 – Griglia per la correzione del Conflict Mode Instrument (TKI)

Nelle righe della tabella sotto, ciascuna modalità indica la gamma dei possibili punteggi relativi. Essi variano da 0 (utilizzo molto raro) a 12 (utilizzo molto frequente)²⁷⁵.

²⁷⁵ Le linee orizzontali rappresentano i percentili, cioè la percentuale di individui nell'ambito del gruppo campione che ha ottenuto lo stesso punteggio o un punteggio più basso per ciascuna modalità. Se ad esempio, il punteggio risulta al di sopra della riga «80%» per la competizione, avete ottenuto un punteggio più alto dell'80% dei partecipanti al test TKI per la competizione, ovvero vi trovate nel 20% superiore per quanto riguarda la competizione. Le righe in grassetto in corrispondenza del 25° e 75° percentile separano il 50% centrale dei punteggi per ogni modalità dal 25% superiore e dal 25% inferiore. I punteggi che rientrano

		Competing	Collaborating	Compromising	Avoiding	Accommodating	
	100% -	----- 12	-----	----- 12	----- 12	----- 12	- 100%
High 25%		11	12	11	11 10	11 10	
	90% -	-----	-----	-----	-----	-----	- 90%
		9	10		8	7	
	80% -	-----	-----	-----	-----	-----	- 80%
		-----	= 9 =	-----	-----	= 6 =	-----
	70% -	-----	-----	-----	-----	-----	- 70%
	60% -	-----	-----	-----	-----	-----	- 60%
		6	8	7	6	5	
Middle 50%	50% -	-----	-----	-----	-----	-----	- 50%
		5	7				
	40% -	-----	-----	-----	-----	-----	- 40%
		4		6	5	4	
	30% -	-----	-----	-----	-----	-----	- 30%
		-----	6	5	-----	-----	-----
	20% -	-----	-----	-----	4	3	- 20%
		3	5	4			
Low 25%	10% -	-----	-----	-----	3		- 10%
		2	4				
		1	3	3	2	2	
			2	2	1	1	
		0	1	1	0	0	
	0% -	-----	-----	-----	-----	-----	- 0%

Tabella 11 – Come leggere i risultati del TKI

Per quanto riguarda i comportamenti che si adottano per gestire i conflitti, non esistono risposte corrette o risposte sbagliate. Tutte e cinque le modalità possono essere utili in determinate condizioni e ognuna rappresenta un insieme utile di competenze sociali.

2.9.5. L'indice di reattività empatica (I.R.I.)

È una scala ideata da Davis²⁷⁶ (1980) e si propone di misurare la disposizione empatica in alcune aree di comportamento, fornisce valutazioni sia sulla capacità cognitiva sia sulla capacità di reattività emozionale/ affettiva del soggetto. La versione italiana della scala è riportata da Bonino, Lo Coco e Tani²⁷⁷ (1998). È stata validata su un campione di 723 soggetti di età compresa tra i 18 e i 90 anni (media= 44,91; DS= 15,96), di cui il 50,3% di genere maschile e il 49,7% di genere femminile.

È uno strumento ampiamente utilizzato per misurare l'empatia in adolescenti e adulti.

L'IRI (vd. allegato n. 9) si compone di quattro sottoscale:

1) *fantasia empatica* (FS), intesa come la propensione a identificarsi fortemente con altri come personaggi di invenzione presenti in film, libri o giochi;

2) *assunzione di prospettiva* (PT, *Perspective Taking*), cioè la capacità di adottare il punto di vista altrui. È una «componente cognitiva che si basa sulla tendenza ad adottare spontaneamente il punto di vista psicologico degli altri, anticipandone comportamenti e reazioni» (Sartori, Meneghini 2007, 66);

3) *considerazione empatica* (EC, *Empathic Concern*): «componente affettiva che corrisponde ai sentimenti di simpatia etero-orientati e al coinvolgimento nei confronti di altri, in particolare di coloro che si trovano in situazioni sfortunate» (Sartori, Meneghini 2007, 66);

nel 25% superiore sono considerati alti, mentre quelli che rientrano nel 25% inferiore sono considerati bassi. I punteggi che rientrano nel 50% centrale sono considerati medi.

²⁷⁶ Davis M.H. (1980), A multidimensional approach to individual differences in empathy, in «JSAS catalog of selected documents in psychology», 10, p. 85; Davis M.H. (1983), Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach, in «*Journal of personality and social psychology*», 44, p. 113-136.

²⁷⁷ Cfr. Bonino S., Lo Coco, A., Tani, F. (1998), *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*, Firenze, Giunti; Albiero P., Ingoglia S., Lo Coco A. (2006), *Contributo all'adattamento italiano dell'Interpersonal Reactivity Index*, in «TPM», 13, 107-125. Nella ricerca condotta su adolescenti, gli autori confermano l'organizzazione a quattro fattori postulata da Davis (1980, 1983).

4) *disagio personale* (DS, Personal Distress), rappresenta il comportamento espresso da un individuo che, in situazioni di tensione emotiva, sperimenta sentimenti orientati al sé (ad esempio ansia) e manifesta difficoltà nel farsi coinvolgere in relazioni interpersonali (Sartori, Meneghini 2007, 66).

È uno strumento composto da 28 quesiti. La modalità di risposta è una scala Likert a 5 punti (da «mai vero» a «sempre vero»). Per gli item 7, 12 della sottoscala «fantasia/empatia», per gli item 4, 14, 18 della sottoscala «considerazione empatica», per gli item 3 e 15 della sottoscala «perspective taking» e per gli item 13 e 19 della sottoscala «disagio personale» va invertito il criterio di attribuzione del punteggio, ossia da 1 «sempre vero» a 5 per «mai vero».

Per determinare il punteggio delle quattro scale si effettuano le somme con le modalità sopra indicate, considerando che appartengono alle seguenti sottoscale:

- *sottoscala fantasia* gli item: 1, 5, 12, 16, 23, 26 (relativi alla propensione a identificarsi con personaggi fittizi);

- *sottoscala considerazione empatica* gli item: 2, 4, 9, 14, 18, 20, 22 (relativi alla capacità di adottare il punto di vista altrui);

- *sottoscala perspective taking* gli item: 3, 8, 11, 15, 21, 25 (relativi alla tendenza a provare compassione e calore nei confronti di altri che vivono esperienze spiacevoli);

- *sottoscala disagio personale* gli item: 6, 10, 13, 17, 19, 24, 27, 28 (si riferiscono a casi in cui l'essere spettatori di esperienze spiacevoli che accadono ad altri provoca un senso di sconcerto e di ansietà nei soggetti altrui).

I valori dell'alfa di Cronbach per ciascuna sottoscala dell'IRI sono i seguenti: .69 per considerazione empatica (EC), .65 assunzione di prospettiva (PT), .70 per fantasia (FS), .71 per disagio personale (PD). I dati confermano l'ipotesi di Davis (1980) di interdipendenza tra EC, PT e FS.

In una ricerca su «Burnout, empatia e regolazione emotiva: quali reazioni» di Mordini, Castellucci, Giardi e Tripaldi²⁷⁸ (2013) è stato somministrato l'IRI di Davis (1980) per misurare le capacità empatiche su un campione di 115 soggetti di entrambi i sessi di età compresa tra i 24 e i 55 anni. In particolare il campione è composto da 40 psicologi, 43 insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia e 32 operatori socio sanitari. Dall'analisi psicometrica si rileva che esistono differenze significative tra i diversi gruppi in relazione alla dimensione «empatia» indagata dal IRI. In particolare si evidenziano differenze che si avvicinano alla soglia della significatività tra il campione degli psicologi e quello degli insegnanti ($F=1,38$; $p=.055$), che risultano avere una capacità empatica maggiore rispetto ai primi. L'altra variabile oggetto di attenzione è quella del «disagio personale». Emergono differenze significative tra i tre gruppi. Il campione degli insegnanti risulta quello che esperisce un più alto grado di disagio personale rispetto agli psicologi ($F=2,93$; $p=.012$) e rispetto agli OSS ($F=2,80$; $p=.028$). Infine dal confronto delle medie tra gruppi della sottoscala disagio personale emerge che il gruppo degli psicologi presenta un livello di «esaurimento emotivo» più alto rispetto agli altri gruppi, tale differenza diventa statisticamente significativa ($F= 5.5$; $p<.05$) nel confronto con il gruppo degli O.S.S., che viceversa risultano quelli con un livello di esaurimento emotivo più basso.

Alti punteggi in ciascuna scala sono indicativi di un'alta percezione da parte del soggetto della dimensione analizzata (Gandolfi 2003)²⁷⁹.

2.9.6. Il Questionario di Regolazione Emotiva (ERQ)

L'*Emotion Regulation Questionnaire* (vd. allegato n. 10) è una breve scala Self-Report di 10 item elaborata da Gross e John²⁸⁰ (2003) il cui obiettivo è misurare le differenze individuali di due

²⁷⁸ Mordini V., Castellucci V., Giardi W., Tripaldi S., Burnout, empatia e regolazione emotiva: quali relazioni, in «Cognitivismo Clinico», 2013; 10 (2), 185-199.

²⁷⁹ Gandolfi G. (2003), *Il processo di selezione. Strumenti e tecniche (colloquio, test, assessment di selezione). Manuale pratico applicativo con test ed esercitazioni*, Franco Angeli, Milano, pp. 263-265.

²⁸⁰ Gross J.J., John O.P., (2003), Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implication for Affects, Relationship and Well-Being, in «Journal of Personality and Social Psychology», 85, 348-362 (versione italiana di Balzarotti, John e Gross, 2010); Balzarotti S., John O.P., Gross J.J. (2010), An Italian adaptation of the Emotion Regulation Questionnaire, in «European Journal of Psychological Assessment», 26, 61-67.

diverse strategie di regolazione emotiva²⁸¹ (Gross 1998): la valutazione cognitiva (6 item) e la soppressione espressiva (4 item). La *reappraisal cognitive* (valutazione cognitiva) è una strategia funzionale di regolazione delle emozioni che consiste nel trasformare cognitivamente la situazione così da alterare l'impatto emotivo. L'*expressive suppression* (soppressione espressiva) è una modalità disfunzionale di regolazione delle emozioni focalizzata sulla risposta ed è definita come l'inibizione conscia del comportamento espressivo-emozionale in corso.

Le risposte vengono espresse utilizzando una scala Likert compresa fra «per niente d'accordo» (1) e «totalmente d'accordo» (7). Per determinare il punteggio delle due sottoscale si effettuano le somme considerando che appartengono alle seguenti sottoscale:

- ♦ *sottoscala reappraisal cognitive* gli item: 1, 3, 5, 7, 8, 10;
- ♦ *sottoscala suppression expressive* gli item: 2, 4, 6, 9.

Per la validazione italiana della scala, Balzarotti²⁸² (2010) ha utilizzato un campione di 416 studenti universitari. I valori dell'alfa di Cronbach sono stati .84 per la scala «valutazione cognitiva» e .72 per la scala soppressione espressiva. L'analisi fattoriale ha confermato una consistenza interna per entrambe le scale. La correlazione totale degli item varia da .48 a .68 per «valutazione cognitiva» e da .42 a .63 per soppressione espressiva.

Compare e Grossi affermano che «nell'ERQ, gli item indicano chiaramente il processo di regolazione delle emozioni che si vuole misurare. Per esempio, «io cerco di controllare i miei sentimenti provando a cambiare il modo di considerare la situazione in cui mi trovo» (*reappraisal*) oppure «io controllo le mie emozioni non esprimendole» (*suppression*). In aggiunta a questi item sulle emozioni in generale, la scala *reappraisal* e la scala *suppression* includono almeno un item sulla regolazione delle emozioni negative, illustrate ai partecipanti con un esempio di tristezza e di rabbia («per non starci male, ad esempio, essere triste/in collera/di cattivo umore, cerco di guardare le cose da una prospettiva diversa») e uno sulla regolazione delle emozioni positive, esemplificate attraverso gioia e divertimento («quando sono contento/felice, cerco di non farlo notare»). Inoltre gli autori hanno avuto cura di limitare il contenuto degli item alla strategia di regolazione emotiva in oggetto e hanno evitato qualsiasi potenziale contraddizione menzionando le conseguenze positive o negative su affetto, funzionamento sociale e benessere»²⁸³ (Compare, Grossi 2012, p. 45).

Lo strumento è stato validato su di un campione di circa 1500 studenti. L'accettabilità della coerenza interna si è rivelata con valori discreti dell'alfa di Cronbach (.73 per la scala della *suppression* e .79 per la scala del *reappraisal*) per tutti gli item. Anche i risultati ottenuti dal campione italiano, vanno nella medesima direzione, e presentano valori dell'alfa di Cronbach di .84 per la scala del *reappraisal* e .72 per quella della *suppression*.

Alti punteggi nella scala *reappraisal* sono indicativi di un'alta percezione del soggetto ad adottare una strategia adattiva, di monitorare, valutare, modificare, cioè ridurre l'impatto emotivo generato dall'evento. Alti punteggi nella scala *suppression* sono indicativi dell'utilizzo di una strategia non adattiva, contraddistinta in quei soggetti che sono inabili a gestire, regolare e attenuare emozioni fortemente negative.

2.9.7. La Scala Gestione dello Stress (Stress Management EQ-i Scale - SMeq)

L'SMeq è una delle scale dell'Emotional Quotient Inventory²⁸⁴ (Bar-On 1996) uno strumento self-report (vd. allegato n. 11) che ha l'obiettivo di valutare la capacità di gestire le situazioni

²⁸¹ Gross J.J. (1998), Antecedent- and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology, in «Journal of personality and social psychology», 74, 224-237. Gross sostiene che la regolazione emotiva è intesa come la capacità di fare fronte, monitorare e governare le proprie esperienze emotive, di mantenere l'attivazione emozionale entro una certa soglia. Questa capacità comporta nel soggetto l'evocazione di pensieri e di comportamenti in grado di influenzare quali emozioni avere, quando provarle, come sentirle e in quale modo le manifestano. La regolazione emotiva implica una modificazione della situazione emotiva a livello cognitivo, attraverso un'attenta focalizzazione dell'attenzione a tutti i particolari, una diversa attribuzione di significato e una differente modulazione della risposta emotiva.

²⁸² Balzarotti S., John O.P., Gross J.J. (2010), *op. cit.*

²⁸³ Compare A., Grossi E. (a cura di) (2012), *Stress e disturbi da somatizzazione. Evidence-Based Practice in psicologia clinica*, Springer, Milano, p. 45.

²⁸⁴ Cfr. Bar-On R. (1997), *The Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical Manual*, Toronto, Multi-Health Systems; Bar-On R. (1998), *Bar-On Emotional Quotient Inventory, Facilitator's Guide*, New York,

stressanti tenendo sotto controllo le forti emozioni e gli impulsi. Si tratta di uno strumento elaborato da Bar-On per misurare il quoziente emotivo e valutare le dimensioni psicologiche non strettamente legate all'intelligenza cognitiva ma orientate al benessere psicologico e al successo nella vita. L'adattamento italiano è curato da Manuela Franco e Laura Tappatà²⁸⁵ (2009).

Il testing di una versione breve del Bar-on Emotional Quotient Inventory di Giorgi, Bresò e Shoss²⁸⁶ (2011) mette in luce l'attendibilità e validità nella versione italiana (EQ-i:S; Bar-On 1997; Franco, Tappatà 2009).

Il campione è composto da 2429 persone: 46,80% uomini e 53,20% donne di età compresa tra i 18 e i 74 anni (media età 34,25 anni). Il campione degli studenti è di 1234 provenienti dalle scuole superiori toscane. Il campione degli impiegati è di 1195 provenienti da diverse regioni italiane che lavorano in contesti organizzativi diversi (amministrativi, industriali, medici e infermieri, industria alimentare, sicurezza pubblica e istruzione). Il questionario nella forma breve è formato da 51 distribuiti in 6 scale principali. Dalla comparazione dei dati italiani con quelli americani non risultano differenze significative²⁸⁷ (Giorgi, Bresò, Krischer Shoss 2011).

Chi ottiene punteggi alti sopporta lo stress senza crollare emotivamente e assume un atteggiamento calmo anche sotto pressione. Chi ottiene un punteggio basso risulta ansioso, agitato ed impulsivo.

È composta da due sottoscale:

- *tolleranza dello Stress (Stress Tolerance - ST)* esprime la capacità di controllare efficacemente le emozioni, affrontando le situazioni di stress in maniera positiva senza farsi sopraffare da sentimenti di incapacità o inadeguatezza. Chi ottiene punteggi alti risulta propositivo nell'affrontare le situazioni nuove e i cambiamenti, inoltre mette in atto azioni adeguate nella gestione dello stress. Chi ottiene punteggi bassi affronta i problemi arrendendosi a sentimenti di incapacità e sconforto risultando agitato e ansioso. Esempio di item: «So come affrontare i problemi inaspettati».

- *controllo degli Impulsi (Impulse Control - IC)* prende in considerazione la capacità di accettare e controllare i propri impulsi, evitando che si traducano in azioni immediate, ritardando la soddisfazione delle proprie pulsioni. Chi ottiene punteggi alti è responsabile e paziente, tollera la frustrazione e non perde mai il controllo delle situazioni. Chi ottiene punteggi bassi può manifestare una scarsa tolleranza alla frustrazione, difficoltà nel controllare l'aggressività e la rabbia e manifestare comportamenti ostili e irresponsabili. Esempio di item: «Faccio fatica a controllare la mia rabbia».

2.9.8. Il Questionario di autovalutazione dell'unità di intervento

Si tratta di un questionario costruito ad hoc da chi scrive (vd. allegato n. 13) per valutare ciascuna unità di intervento. In esso si identifica il nome dell'unità di formazione e il tema trattato. Comprende due sezioni: nella prima il partecipante può esprimere la propria opinione con una scala

Multi Health Systems; Bar-On R. (2000), Emotional and social intelligence: Insight from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i), in Bar-On R. & Parker J.D.A. (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*, pp. 363-388, San Francisco, CA, Jossey-Bass; Bar-on R. (2002), *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Short (Bar-On EQ-i:S). Technical manual*, Toronto, Multi Health Systems.

²⁸⁵ Franco M., Tappatà L. (2009), *EQ-I Emotional Quotient Inventory*, Firenze, Giunti O.S. L'EQ-i è composto da 133 item suddivisi in 15 sottoscale raggruppate in 5 scale principali. L'EQ-i è somministrabile a partire dai 16 anni ed è validato sulla popolazione italiana (Franco, Tappatà, 2009) con un'alpha di Cronbach pari a .946. La scala di risposta è Likert graduata a 5 passi (1 = per nulla vero per me a 5 = assolutamente vero per me). Le cinque scale principali sono: la Scala Intrapersonale (RAeq), la Scala Interpersonale (EReq), la Scala Adattabilità (ADEq), la Scala Gestione dello Stress (SMeq), la Scala Umore Generale (GMeq). Invece, le quindici sottoscale sono: Autoconsapevolezza emotiva (ES), Assertività (AS), Considerazione di Sé (SR), Realizzazione di Sé (SA), Indipendenza (IN), Empatia (EM), Relazioni Interpersonali (IR), Responsabilità sociale (RE), Problem Solving (PS), Esame di realtà (RT), Flessibilità (FL), Tolleranza dello stress (ST), Controllo degli impulsi (IC), Felicità (HA), Ottimismo (OP).

²⁸⁶ Giorgi G., Bresò E., Shoss M. (2011), Testing di una versione breve del Bar-On Emotional Quotient Inventory: uno studio italiano, in «Rivista di Psicologia del Lavoro e dell'Organizzazione», Vol. 16, n. 2, Franco Angeli, Milano.

²⁸⁷ I dati dei fattori del t (student $p < .01$) del EQ-i:S sono i seguenti: positive impression 23,11; intrapersonal 99,34; interpersonal 23, 82; stress management 178,18; adaptability 177,74; general mood 29,22.

di tre valori: male, normale, bene; nella seconda, invece, il docente può scrivere ciò che gli è sembrato più o meno rilevante.

La somministrazione del questionario è individuale e anonima e il tempo di completamento non supera i 5 minuti. È importante che ciascuno risponda senza avere fretta per non precipitare la risposta.

2.9.9. I focus group

Con questa metodologia si è inteso rivolgere un'attenzione particolare alle opinioni dei docenti circa la qualità delle attività proposte, sia nella fase in itinere che in quella finale del training.

Nel focus group in itinere, l'obiettivo generale è stato quello di stimolare la discussione fra i partecipanti per chiarire le informazioni e sollecitare l'interazione. Gli obiettivi formativi specifici sono stati i seguenti: favorire una maggiore consapevolezza delle proprie idee; stimolarne la produzione di nuove; sollecitare l'interazione. Per lo svolgimento del lavoro, gli insegnanti, seduti in cerchio, hanno espresso il loro punto di vista sulle domande poste dal formatore (tempo, 15 minuti).

Il formatore ha costruito la traccia di discussione, con i quesiti pre-formulati su ogni punto da affrontare; ha introdotto l'argomento di indagine; ha fornito al gruppo alcune semplici regole di interazione; ha creato un clima positivo e non valutativo in cui i partecipanti si sono sentiti liberi di esprimersi; ha garantito che la discussione rimanesse centrata e producesse informazioni utili alla ricerca; non ha considerato inutile o superfluo nulla di quanto detto o accaduto in aula; ha ascoltato, ha stimolato e orientato i partecipanti senza esprimere la propria opinione; ha controllato non solo il proprio comportamento verbale ma anche quello non verbale, evitando di fornire segnali di approvazione o disapprovazione; ha organizzato gli aspetti logistici dell'aula (registratore, tavolo, sedie).

Nel focus group finale, l'intento è stato da un lato quello di esercitare la capacità di rilevare il proprio punto di vista, esprimendo per iscritto e oralmente in modo significativo e appropriato le competenze apprese durante il percorso di formazione; dall'altro, ha voluto sondare le competenze acquisite durante il corso di formazione sulla base dell'immagine/metafora dell'insegnante efficace che ciascun insegnante ha scelto. Gli obiettivi specifici operativamente verificabili sono stati i seguenti: esprimere giudizi autocritici; esprimere un giudizio o un commento sull'utilità di un'esperienza compiuta; formulare valutazioni su un argomento e sulle unità di formazione con criteri appropriati.

Per lo svolgimento del lavoro, il formatore ha chiesto agli insegnanti di scegliere delle immagini/metafore che potessero essere esemplificative dell'intero percorso di formazione su "L'insegnante efficace", le ha stampate e distribuite ai partecipanti. Ha scritto alla lavagna le domande del focus group, invitando i docenti a rispondere per iscritto ai quesiti e a riflettere su di essi per poi condividere tra di loro e con il formatore le autovalutazioni del percorso (tempo, 30 minuti).

2.9.10. Il Questionario di gradimento finale

È realizzato come strumento di valutazione generale del corso (vd. allegato n. 14) ed è suddiviso in due sezioni: nella prima il docente risponde a delle domande sul proprio grado di soddisfazione (in che misura il corso ha contribuito al cambiamento e in quali aspetti, e se l'impostazione del corso ha risposto alle aspettative) con una scala da 1 (molto basso) a 10 (molto alto); nella seconda sezione, invece, i docenti vengono invitati a indicare sia gli aspetti del corso che sono risultati più utili e sia quelli che possono essere migliorati, motivando la risposta.

2.10. I risultati attesi

A seguito della somministrazione delle azioni formative, ci si aspetta che i destinatari conseguano una serie di competenze che possano consentire loro di essere efficaci dal punto di vista socio-emozionale. In particolare, ci si attende che i docenti siano in grado di:

- potenziare la competenza di autoefficacia personale e professionale per migliorare le strategie di insegnamento, la gestione dell'aula e la partecipazione degli studenti;

- sviluppare la competenza di risoluzione dei conflitti/mediazione mediante la riflessione sullo stile personale adottato nel conflitto (competitivo, collaborativo, accomodamento, fuga, compromesso) e l'individuazione di strategie per la gestione e la mediazione dei conflitti;
- incrementare le competenze empatiche per comprendere gli aspetti principali dell'empatia e applicare strategie per migliorare il benessere emotivo degli alunni e la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento;
- accrescere le competenze di riconoscimento e gestione delle emozioni per sensibilizzare gli insegnanti sull'importanza di un uso adeguato delle capacità socio-emotive e per applicare nelle diverse situazioni di insegnamento-apprendimento strategie di gestione delle reazioni emotive;
- potenziare la tolleranza alla frustrazione per conoscerne gli aspetti principali e applicare tecniche e strategie di gestione dello stress.

2.11. La valutazione dei risultati

I dati sono stati analizzati per mezzo del software SPSS. Mediante il test t Student per campioni indipendenti è stato verificato se le medie dei due campioni differiscono o no significativamente. I risultati verranno discussi nel quinto capitolo al fine di evidenziare gli aspetti di riproponibilità del training.

Durante il corso, sono stati attivati spazi di verifica iniziale, in itinere e finale per la valutazione progressiva dei risultati raggiunti e per verificare il progressivo avvicinamento alle competenze socio-emozionali attese. In particolare, è stata effettuata la valutazione degli esiti conseguiti attraverso i focus group. Sono stati utilizzati, inoltre, una serie di strumenti di valutazione: questionari e schede di autovalutazione.

CAPITOLO 4

Il training per lo sviluppo delle competenze socio-emozionali

Nelle pagine precedenti si è cercato di illustrare il costrutto dell'insegnante efficace e, in particolare, di analizzare alcune definizioni di efficacia (ipotesi di lavoro del primo capitolo), giungendo a definirla, all'interno del presente progetto, come con «insieme di competenze specifiche che dialogano con il sapere disciplinare e il contesto» (Shulman 1987; Tochon 1993; Perrenoud 2003; Altet, Pasquay e Charlier 2006; APRED 2005; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy 1998, 233; Damiano 2013), capaci di «orientare la didattica» (Zanniello 1987, 294) e di «influire sulle prestazioni degli allievi» (Berman et al. 1977, 137; Guskey, Passero 1994, 4).

Nel capitolo secondo, dopo aver esaminato alcuni contributi di insegnante efficace, si è giunti a scegliere l'E.C.A.D.-E.P. (*Escala de Evaluacion de la Competenza Autopercepida docente de Educacion Primaria*) come quadro di riferimento in quanto, oltre a permettere di individuare le caratteristiche di efficacia dei docenti, consente di potenziare le competenze socio-emozionali attraverso un «Programma» ideato dal gruppo di ricerca dell'Università di Valladolid.

Inoltre, è possibile rilevare che, oltre ad alcuni modelli di insegnante efficace (Carbonero, Martín-Antón, Reoyo, Valdivieso 2012, Stronge 2007, Hay McBer 2000), anche svariati programmi di formazione da parte di diversi istituti di ricerca internazionale (per esempio, SEL e RULER 2008²⁸⁸; Casel 1994²⁸⁹; PATHS 1998²⁹⁰; Tassel 1999²⁹¹; ARCA 2012²⁹²) indicano le

²⁸⁸ I programmi *Socio-Emotional Learning* (SEL) sono tesi a sviluppare le competenze socio-emotive di bambini e adulti. A tal riguardo, Zanniello G. (a cura di) (2011), *La didattica nel corso di laurea in scienze della formazione primaria*, p. 183 afferma che: «nella letteratura internazionale, e in particolare negli Stati Uniti, esistono diverse testimonianze di progetti di ricerca-intervento, progettati allo scopo di introdurre nei curricula scolastici una particolare attenzione alle dimensioni sociali ed emotive dell'apprendimento (Social Emotional Learning, SEL). Si è dimostrato, a questo proposito, che le scuole che integrano programmi SEL ottengono migliori risultati di tipo formativo negli alunni. Un'indagine meta-analitica su 213 studi condotti su scuole ed alunni di diverso ordine e grado, ha dimostrato che gli alunni che seguivano un programma SEL ottenevano punteggi migliori nei test standardizzati di apprendimento rispetto agli studenti del gruppo di controllo; essi mostravano inoltre significativi incrementi nelle abilità sociali ed una riduzione di problemi di condotta e di distress emotivo (Durlak Weissberg, Dymnicki, Taylor, Schellinger, 2011). Esistono diversi tipi di programmi SEL, che presentano alcune specificità in funzione del modello teorico di riferimento. Un esempio che citiamo in questa sede è il cosiddetto approccio RULER (Brackett, Rivers, 2008) basato sul modello di abilità di IE di Mayer, Salovey (1997). L'approccio RULER, acronimo di Recognize Understand Label Express Regulate, utilizza un approccio basato sul potenziamento delle abilità di base per lo sviluppo di competenze sociali, emotive ed accademiche. Si basa sullo sviluppo abilità di riconoscimento di emozioni, sull'espressione delle emozioni in modi appropriati, e sulla regolazione delle emozioni. L'aspetto più interessante di questo approccio, come di altri approcci SEL, è il fatto che i programmi di intervento non si rivolgono soltanto agli alunni, ma anche agli insegnanti. In questo modo, si garantisce anche la continuità ed il perdurare nel tempo degli effetti del trattamento, in quanto sia gli insegnanti che gli alunni condividono un modello di riferimento nella gestione delle situazioni quotidiane che si rivelano difficili sotto il profilo emotivo».

²⁸⁹ Il *Collaborative for Academic Social and Emotional Learning* (Casel) è un istituto di ricerca fondato nel 1994 da Daniel Goleman, Eileen Rockfeller Growald, Timothy Shriver, Linda Lantieri, Mark Greenberg e David Sluyter. È un'organizzazione no profit che si occupa di introdurre l'apprendimento socio-emotivo (SEL) nell'educazione dell'individuo per aumentare il suo senso di efficacia. Secondo il Casel «l'apprendimento socio-emotivo coinvolge i processi attraverso i quali i bambini e gli adulti acquisiscono ed applicano le conoscenze, le attitudini e le competenze necessarie a capire e gestire le emozioni, stabiliscono e raggiungono obiettivi positivi, sentono e mostrano empatia verso gli altri, stabiliscono e mantengono

competenze socio-emozionali quali fattori che influenzano i processi cognitivi e determinano l'efficacia didattica. Queste competenze sono fondamentali per il docente e sono la chiave di volta per poter creare uno stile professionale efficace, i cui effetti risultano tangibili sul benessere socio-emozionale degli alunni²⁹³ (Morganti 2012).

relazioni positive e prendono decisioni responsabili». Casel ha individuato 5 gruppi di categorie di abilità socio-emotive: 1) *consapevolezza di sé*, intesa come la capacità di riconoscere le proprie emozioni e i propri pensieri e la loro influenza sul comportamento; 2) *autocontrollo*, ovvero la capacità di gestire le proprie emozioni, di gestire lo stress, di controllare gli impulsi, di saper valutare i progressi personali; 3) *consapevolezza sociale*, cioè la capacità di assumere i punti di vista altrui, di entrare in empatia, di saper apprezzare somiglianze e differenze individuali e di gruppo; 4) *competenze relazionali*, la capacità di stabilire e mantenere relazioni sane e gratificanti con diversi individui e gruppi, di gestire i conflitti interpersonali e cercare e offrire aiuto quando necessario; 5) *assunzione di decisioni responsabili*, concepita come la capacità di fare scelte costruttive basate sul comportamento personale, su standard etici, sui problemi di sicurezza, sulle norme sociali, sulla valutazione realistica delle conseguenze delle proprie azioni al fine di una promozione del benessere di sé e degli altri. Cfr. <http://casel.org>

²⁹⁰ Il programma *Promoting Alternative Thinking Strategies* «Strategie per promuovere un pensiero alternativo» («PATHS», cioè percorsi), messo a punto da Daniel Goleman e del Dalai Lama, *Emozioni distruttive*, Oscar Mondadori, è stato sviluppato da due studiosi americani, Greenberg M.T. e Kusché, C.A. (1998). Il programma è adottato in molteplici scuole dell'infanzia e della primaria degli Stati Uniti. Ha l'obiettivo di migliorare la comprensione e il riconoscimento delle emozioni, incrementare le abilità di pensiero e diminuire i problemi comportamentali, per offrire agli insegnanti e agli educatori strategie efficaci per migliorare la relazione con se stessi e con gli altri.

²⁹¹ Il Tassel (insegnanti come socializzatori di apprendimento socio-emotivo) è un programma di studio esistente da quattro anni negli Stati Uniti, grazie alla docente Susanne Denham. All'interno di questo programma viene preso in considerazione il ruolo dell'insegnante facente parte della scuola dell'infanzia, così importante nell'aiutare i bambini a sviluppare l'apprendimento emotivo-sociale (SEL), che è risultato rilevante per una buona riuscita sia a scuola, sia nella vita di tutti i giorni. Il Tassel, inoltre, ha come obiettivo puntare all'acquisizione di nuovi strumenti per gli insegnanti della scuola dell'infanzia. Nei primi anni, i membri del Tassel hanno condotto dei focus group con gli insegnanti su come aiutare i bambini ad incrementare il più possibile le loro abilità socio emotive, focalizzando l'osservazione sulle emozioni degli insegnanti e sulle reazioni emotive dei bambini all'interno della classe. Già i risultati preliminari del primo anno del piano di attività, mostrano che i bambini più felici (o i gruppi che mostravano meno rabbia) avevano avuto degli insegnanti emotivamente simili. Questo implica che le reazioni positive dei ragazzi erano una risposta alle emozioni positive degli insegnanti mentre le reazioni negative di rabbia degli stessi si rispecchiavano con delle reazioni negative nelle emozioni dei bambini. Questi programmi, che promuovono le competenze socio-emotive (SEL), che riducono i problemi di comportamento e aiutano a promuovere l'apprendimento scolastico nei giovani studenti, fino a poco tempo fa peculiarità degli Stati Uniti, hanno recentemente trovato diffusione anche in Europa. Negli ultimi anni sono nati, con delle varianti rispetto all'originale americana, il SEAL, iniziativa inglese nel Regno Unito e altri programmi simili sia in Germania, sia in Portogallo. Tuttavia è il filone svedese che prevede la formazione degli insegnanti sulle competenze socio-emotive, a concentrarsi maggiormente sulla persona dell'insegnante e non solo sugli alunni. Questo programma (SET) si basa su un'analisi qualitativa dei suoi punti e del loro sviluppo, sugli insegnanti durante la loro formazione attraverso la scrittura del diario. I ricercatori hanno esaminato la preparazione e la qualità dell'insegnante in relazione a questi programmi basati sulle competenze socio-emotive, che si svolgevano in classe per i bambini. Cfr. Greenberg M.T., Kuské C.A. (1998), *Promoting Alternative Thinking Strategies. Blueprint for Violence Prevention (Book 10)*, Institute of Behavioural Sciences, University of Colorado Boulder, CO, trad. it. di Delfini A., *Emozioni per l'uso. Una proposta per educare i bambini*, La Meridiana, Molfetta.

²⁹² Cfr. Fedeli. D. (2012), *Emozioni e successo scolastico*, Carocci Faber, Roma; Fedeli D. (2013), *Pedagogia delle emozioni. Lo sviluppo dell'autoregolazione emozionale da 0 a 10 anni*, Anicia, Roma; Gallo M.L., Fedeli D. (2013), *Narrazioni ed emozioni*, Psicologia e scuola, Giunti, volume novembre-dicembre 2013. Il Programma ARCA è stato ideato da Daniele Fedeli. È un intervento di alfabetizzazione emotiva che mira a promuovere a scuola le competenze socio-emotive degli alunni. Esso prevede il potenziamento di quattro abilità poste in un ordine gerarchico: l'autoconsapevolezza, il riconoscimento, la comprensione e l'autoregolazione.

²⁹³ Morganti A. (2012), *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*, Carocci, Roma, p. 50. A tal riguardo, l'autore afferma che: «Il senso da attribuire all'educazione socio-emotiva è quello di fare delle emozioni e della socialità dei contenuti di insegnamento trasversali, che non siano più considerati occasionali o intrusioni poco pertinenti rispetto ai saperi tradizionali: questo rappresenta una nuova impresa educativa».

Pertanto, per migliorare l'efficacia degli insegnanti è necessario focalizzarsi, oltre che sulle competenze conoscitive²⁹⁴ (Sarsini 1998), anche su quelle socio-emozionali²⁹⁵ (Mariari, Schillari 2011).

Nell'anno scolastico 2014/2015 un gruppo di docenti di scuola primaria di Enna, guidati da chi scrive, ha sperimentato un training formativo per lo sviluppo delle competenze socio-emozionali (vd. capitolo terzo per la descrizione della metodologia seguita da pag. 53 a pag. 71). Il percorso formativo proposto ha inteso dare ai docenti la possibilità di lavorare concretamente su un aspetto particolare dell'efficacia professionale, ovvero su quello socio-emozionale, per migliorare il clima d'aula con gli alunni.

La «Guida alla Formazione Socio-Emozionale degli Insegnanti», che di seguito verrà presentata, rappresenta l'esito della sperimentazione del training e permette di seguire l'iter di ideazione, costruzione e somministrazione delle attività. La guida consente, altresì, di rilevare i ragionamenti che ruotano attorno all'itinerario del training, in una visione che cerca di racchiudere il senso complessivo dell'esperienza dell'imparare. In particolare, essa si è sviluppata in seguito al lavoro di adattamento e riadattamento dell'originario Programma socio-emozionale dell'insegnante efficace di Carbonero et al. (2012), così come è stato descritto nelle pagine precedenti del terzo capitolo (vd. da pag. 48 a pag. 52).

La guida è composta da 5 unità di formazione: 1) autoefficacia, 2) risoluzione dei conflitti/mediazione, 3) riconoscimento e gestione delle emozioni, 4) empatia, 5) tolleranza alla frustrazione. La descrizione di ciascuna di esse, con la specificazione degli obiettivi formativi generali e dei contenuti, è indicata nella tabella seguente.

Unità di Formazione	Obiettivi formativi generali	Contenuti
1. Autoefficacia	Potenziare la competenza di autoefficacia personale e professionale per migliorare le strategie di insegnamento, la gestione dell'aula e la partecipazione degli studenti.	▪ Presentarsi agli altri; ▪ Le aspettative sul corso di formazione; ▪ La conoscenza di sé; ▪ L'autostima; ▪ L'autoefficacia; ▪ Le somiglianze e le differenze delle immagini di sé; ▪ Le convinzioni personali e professionali di efficacia; ▪ Il mio modo di pensare personale e professionale; ▪ I pensieri irrazionali; ▪ Le autoistruzioni che inducono il

²⁹⁴ Sarsini D., "La professionalità docente: oltre i modelli riduttivi, verso un incrocio di competenze" in Cambi F. (a cura di) (1998), *Nel conflitto delle emozioni*, Armando Editore, Roma, p.194: «Credo che di nuovo bisogna riflettere sul *come* più che sul *che cosa* insegnare, non perché la scelta dei contenuti non sia importante, quanto perché nessun contenuto può essere appreso in modo efficacemente formativo se non suscita il coinvolgimento e la curiosità, [...] se non è finalizzato a risolvere i problemi che quegli alunni sentono come prioritari in quel momento».

²⁹⁵ Mariani U., Schillari R. (2011), *Insegnare, che fatica!*, in Educazioneemotiva.it a tal riguardo scrivono: «Finalmente ci si rende conto che siamo davanti ad una categoria di lavoratori in grossa difficoltà, anche se ciò non è di conforto per i docenti. Come tutte le professioni ad alta esposizione relazionale infatti, l'insegnamento affatica emotivamente, in quanto presuppone il 'pescare' da se stessi ogni mattina quelle competenze, motivazionali ed emozionali utili a stabilire i migliori contatti tra sé e gli alunni. Poi ci sono gli alunni: unici, con caratteristiche, sensibilità e problemi particolari. Problemi di sempre (vivacità, prepotenza, disattenzione, indisciplina), ma anche problemi nuovi, inediti, difficili da evitare e ancor più da affrontare (il bullismo, l'aggressività, il nichilismo, la strafottenza). Ed ora ci si mettono anche le loro famiglie: spesso dure, sprezzanti con gli insegnanti, pronti a difendere i figli a spada tratta, oltre ogni limite. Che fatica insegnare! Che fare? Rientra nelle competenze dell'insegnante affrontare queste situazioni? Insegnare non è soltanto un'operazione di accrescimento informativo: alunni e bambini portano con sé la loro storia personale, caratterizzata da curiosità, desiderio e gioia, così come da paure, difficoltà e disadattamento variamente espresso». Cfr. Riva M.G. (a cura di) (2008), "Professionalità riflessiva e relazionale dell'insegnante", in Id., *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, Ets Editore, Pisa, p. 149.

		- cambiamento; ▪ La definizione degli obiettivi; ▪ Attività con i bambini.
2. Risoluzione dei conflitti/mediazione	Sviluppare la competenza di risoluzione dei conflitti/mediazione analizzando i diversi elementi e processi che entrano in gioco nelle situazioni conflittuali e individuando strategie per la gestione e la mediazione dei conflitti.	▪ La risoluzione dei conflitti /la mediazione; ▪ Il conflitto; ▪ Le dinamiche conflittuali; ▪ Il modello di Lederach; ▪ Immagini conflittuali; ▪ Attività con i bambini.
3. Empatia	Incrementare le competenze empatiche per comprendere gli aspetti principali dell'empatia e applicare strategie per migliorare il benessere emotivo degli alunni e la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento.	▪ Gli aspetti principali dell'empatia; ▪ La comprensione empatica; ▪ Empatia per movimenti e /o per contatto; ▪ Competenze empatiche in pratica; ▪ Attività con i bambini.
4. Riconoscimento e gestione delle emozioni	Accrescere le competenze di riconoscimento e gestione delle emozioni per sensibilizzare gli insegnanti sull'importanza di un uso adeguato delle capacità socio emotive e per applicare nelle diverse situazioni di insegnamento-apprendimento strategie e di riconoscimento e gestione delle emozioni.	▪ Le emozioni; ▪ Le emozioni primarie e le emozioni secondarie; ▪ Le espressioni facciali; ▪ Gli episodi emotivi professionali; ▪ I sinonimi delle emozioni; ▪ Dall'episodio all'emozione ▪ L'origine delle emozioni; ▪ La gestione delle emozioni; ▪ Attività con i bambini.
5. Tolleranza alla frustrazione	Potenziare la tolleranza alla frustrazione per conoscerne gli aspetti principali e applicare strategie di gestione dello stress.	▪ La tolleranza alla frustrazione; ▪ Chi è l'insegnante che tollera la frustrazione; ▪ Lo sviluppo del pensiero positivo; ▪ Le strategie di rilassamento; ▪ La resilienza; ▪ Attività con i bambini.

Tabella 12 – Descrizione della struttura del percorso di formazione socio-emozionale

Le 5 unità di formazione sono state proposte ai docenti di scuola primaria come «corso di formazione» dal titolo «L'insegnante efficace» e hanno previsto due incontri per ciascuna unità per un totale di 10 incontri a cadenza settimanale o bisettimanale. Ogni incontro ha avuto la durata di due ore, così come descritto nella tabella seguente, dove sono stati indicati per una maggiore completezza, anche i titoli delle unità di lavoro e le denominazioni delle singole attività.

Corso di Formazione «L'insegnante efficace»				
Unità di Formazione	Settimana	Attività	Incontri	Durata
1. Autoefficacia	1° settimana	• «Mi presento ... con simboli e/o parole» e «Cosa mi aspetto del corso di formazione» • «Cos'è quello che si vede nello specchio» • «Come mi vedo»	1° incontro	2 ore Tempi di generalizzazione dentro e fuori il contesto formativo
	2° settimana	• «Il globo» • «Verso le autoistruzioni di autoefficacia» • «Proposte per l'approfondimento: sviluppare l'autoefficacia con i bambini in classe» • «Analisi metacognitiva dell'unità di formazione»	2° incontro	2 ore Tempi di generalizzazione dentro e fuori il contesto formativo

2. Risoluzione dei conflitti/ mediazione	3° settimana	• «I principali aspetti che portano a una situazione di conflitto» • «Il ponte» • «Presentazione di un modello per il processo di risoluzione dei conflitti»	3° incontro	2 ore	Tempi di generalizzazione dentro e fuori il contesto formativo
	4° settimana	• «Applichiamo il modello di Lederach» • «Immagini conflittuali» • «Piste per l'approfondimento: sviluppare la capacità di risoluzione dei conflitti/mediazione con i bambini in classe» • «Analisi metacognitiva dell'unità di formazione»	4° incontro	2 ore	Tempi di generalizzazione dentro e fuori il contesto formativo
3. Empatia	5° settimana	• «Mi presento: mi chiamo Empatia!» • «Come si sente l'altro?» • «Empatia per movimenti e/o per contatto»	5° incontro	2 ore	Tempi di generalizzazione dentro e fuori il contesto formativo
	6° settimana	• «Competenze empatiche in pratica» • «Proposte per l'approfondimento: sviluppare l'empatia con i bambini in classe» • «Analisi metacognitiva dell'unità di formazione»	6° incontro	2 ore	Tempi di generalizzazione dentro e fuori il contesto formativo
4. Riconoscimento e gestione delle emozioni	7° settimana	• «Mi presento: sono l'Emozione!» • «Riconosciamo le emozioni» • «Le espressioni facciali» • «Diamo parole alle emozioni» • «Dall'emozione all'episodio emotivo professionale» • «Episodi emotivi»	7° incontro	2 ore	Tempi di generalizzazione dentro e fuori il contesto formativo
	8° settimana	• «Da dove provengono le emozioni?» • «Io mimo l'emozione ... tu provi a riconoscerla!» • «Dalla situazione-problema alle strategie emotive» • «Proposte per l'approfondimento: sviluppare l'autoefficacia con i bambini in classe» • «Analisi metacognitiva dell'unità di formazione»	8° incontro	2 ore	Tempi di generalizzazione dentro e fuori il contesto formativo
5. Tolleranza alla frustrazione	9° settimana	• «Penso in positivo» • «Imparo a rilassarmi»	9° incontro	2 ore	Tempi di generalizzazione dentro e fuori il contesto formativo
	10° settimana	• «Capacità resilienti» • «Proposte per l'approfondimento: sviluppare l'autoefficacia con i bambini in classe» • «Analisi metacognitiva dell'unità di formazione» • «Metafore del percorso socio-emozionale sull'insegnante efficace»	10° incontro	2 ore	Tempi di generalizzazione dentro e fuori il contesto formativo

Tabella 13 – Struttura degli incontri delle unità di formazione

Le unità di apprendimento sono state condotte in maniera laboratoriale²⁹⁶ ed esperienziale²⁹⁷. Non sono state eliminate *in toto* metodologie e strumenti tradizionali, anzi sono stati impiegati per

²⁹⁶ Zanniello G. (a cura di) (2008), *La formazione universitaria degli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del saper essere e del saper fare*, Armando Editore, p. 330: «Pensare alla pratica laboratoriale significa, dunque, pensare al soggetto che costruisce il proprio apprendimento all'interno di una comunità in cui le interazioni con altre persone sono continue e costanti».

sistematizzare e consolidare l'apprendimento, favorendo la trasferibilità dei comportamenti sperimentati in prima persona nella propria realtà lavorativa.

Al fine di far diventare il training uno spazio di apprendimento si è tentato di «valorizzare» le conoscenze già in possesso dei docenti e «agganciarle» all'esperienza. Per tale motivo, è possibile individuare alcune caratteristiche trasversali e specifiche delle unite formative: a) la narrazione, b) la riflessione, c) la concretezza, d) il pensiero divergente, e) l'utilizzo della metafora.

Per quanto attiene al primo aspetto, la narrazione rappresenta per un soggetto adulto uno strumento di appropriazione del proprio processo di formazione²⁹⁸ (Cortà Fumei 2009). Durante gli esercizi, il docente è stato invitato a scrivere per «formalizzare il pensiero, rendere chiaro ciò che tale non è»²⁹⁹ (Laneve 2009, 18). In questo modo, secondo Cambi, il docente che elabora l'esperienza d'aula attraverso la scrittura getta le basi per formarsi: «tali scritture sono processi di formazione, di autoformazione in cui l'io si duplica, leggendosi, e leggendosi si ri-pensa, si ri-orienta, infine anche si ri-progetta, dando corpo a un percorso complesso di interpretazione/ decostruzione/ ricostruzione che è esemplarmente un processo formativo»³⁰⁰ (Cambi 2007, 24).

Per quanto concerne la riflessione, va evidenziato, in secondo luogo, che essa esercita un ruolo cruciale nel processo di apprendimento e permette di «fermarsi e riflettere» sulle pratiche educative³⁰¹. L'acquisizione di un pensiero riflessivo «consapevole su ciò che si va realizzando fa sì che l'insegnante in servizio e l'insegnante in formazione assumano un atteggiamento rivolto al miglioramento della propria operatività» (Zanniello 2008, 364).

In terzo luogo, l'esperienza formativa è stata centrata su situazioni concrete, ricavate dalla realtà scolastica del docente, favorendo un collegamento tra i comportamenti che emergevano durante le esercitazioni e quelli che invece erano agiti in classe.

In merito all'utilizzo del pensiero divergente, in quarto luogo, si è trattato di condurre il docente verso attività insolite, con l'intento di permettergli di confrontarsi con qualcosa di nuovo oppure di svolgere attività a lui familiari, in cui elaborare punti di vista differenti. All'interno di questa prospettiva, tale assetto ha promosso l'esercizio della creatività e del pensiero divergente³⁰² e ha posto la complessità come sfida ed opportunità per il tempo presente: «non è creativo solo chi prospetta o produce qualcosa di nuovo da impiegare in maniera diversa da quella usuale, ma anche chi interpreta e struttura in maniera diversa dati già elaborati»³⁰³ (Serio 2004, 26).

²⁹⁷ Cfr. al riguardo, Fòrema (2012), *Formazione esperienziale: istruzioni per l'uso*, Franco Angeli, Milano, p.39: «[...] è possibile constatare la differenza sostanziale tra 'insegnamento' e 'formazione esperienziale'. Nel primo caso, il docente trasferisce contenuti teorico-concettuali e insegna 'cosa bisogna fare', nel secondo caso si fa vivere al partecipante un'esperienza e lo si mette nella condizione di sperimentare un nuovo comportamento affinché esso possa diventare un atteggiamento integrato a quelli consolidati».

²⁹⁸ Cortà Fumei (a cura di) (2009), *Formare alle differenze nella complessità. Generi e alterità nei contesti multiculturali*, Franco Angeli, Milano, p. 101. Far narrare le proprie esperienze permette all'insegnante di «rivisitare il proprio percorso di formazione personale e professionale, in particolare, può consentire di iniziare a decostruire modelli relazionali esperiti e successivamente agiti in modo irriflesso, automatico, persino inconsapevole».

²⁹⁹ Laneve C. (2009), *op.cit.*

³⁰⁰ Cambi F., «La scrittura come cura di sé», in Demetrio D. (a cura di) (2007), *Per una pedagogia della scrittura*, Ed. Unicopli, Milano, p. 24.

³⁰¹ A tal riguardo Zanniello G. (2008), *op.cit.*, scrive a pag. 365: «l'espressione riflettere deriva dal verbo latino *reflectere* che significa generalmente piegare (*flectere*) all'indietro (*re*). Essa suggerisce l'atteggiamento riflessivo che si esplica nel 'tornare a pensare sopra'. Il pensiero riflessivo, dunque, si distingue da quello intuitivo o immediato perché svolge una funzione mediativa. Quando riflettiamo assumiamo una posizione decentrata nei confronti delle azioni che compiamo e del flusso di pensieri che attraversa la nostra mente».

³⁰² «Il pensiero convergente opererebbe nelle situazioni in cui vi è un'unica risposta ammissibile, facendo riferimento a esperienze passate o a procedimenti noti e seguendo il modo tradizionale di definire la situazione; il pensiero divergente, divenuto poi sinonimo di pensiero creativo, opererebbe, invece, nei casi in cui vi è una molteplicità di vie di uscite, tutte legittime, in cui si devono ideare nuove modalità di risposta, andando oltre il modo abituale di considerare le cose». Antonietti A., Armellini M.N. (1999), *Creatività in classe*, La Scuola, Brescia.

³⁰³ Serio N., «Creatività ed educazione: mezzo secolo di storia», in Rosati L., Serio N. (a cura di) (2004), *Le dimensioni della creatività*, Armando, Roma, p. 26.

Infine, un ulteriore filo conduttore delle unità di apprendimento è rappresentato dall'utilizzo della metafora³⁰⁴. Durante la formazione, sono state proposte alcune metafore che riconducevano a questioni inerenti il proprio ruolo professionale, come ad esempio «il ponte», «lo specchio», «la danza», «il disegno», «le espressioni facciali», «il rilassamento», al fine di far emergere dubbi e riflessioni che mettessero in moto la ricerca di qualcosa di nuovo.

Differenti sono stati i modi di lavorare sulle competenze socio-emozionali, nonché le strategie formative per lo svolgimento delle attività delle unità di formazione. Per il raggiungimento degli obiettivi formativi, sul piano metodologico, l'azione formativa è stata strutturata in modo da evitare due rischi: fare teorizzazioni senza dare indicazioni operative o strumenti senza una sufficiente giustificazione teorica. Per tale motivo, in ogni incontro, l'attività frontale è stata alternata a momenti di lavoro individuale, in piccolo gruppo o di gruppo. Di seguito, si descrivono le strategie e come vengono impiegate (vd. figura seguente).

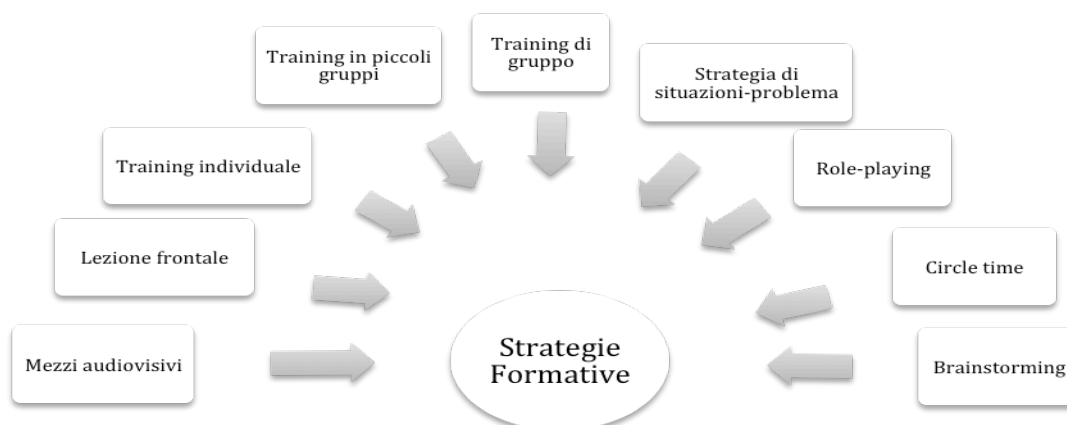


Figura 4 –Strategie privilegiate durante il Training

Mezzi audiovisivi. Mediante i linguaggi audiovisivi si vuole favorire l'accostamento a tematiche personali e professionali. Attraverso i video si riflette sull'importanza di possedere abilità e strategie adeguate ai vari contesti d'aula.

Lezione frontale. Le attività frontali prevedono l'intervento del formatore a cui è affidato il compito di esporre le linee teoriche fondamentali, dare indicazioni didattiche e metodologiche e interagire con i docenti. Egli, inoltre, fornisce al termine di ogni lavoro, piste di lavoro e di approfondimento per le attività in classe con gli alunni. I materiali sono distribuiti, di volta in volta, a tutti i docenti partecipanti.

Training individuale. Si sviluppa l'attività a livello personale, enfatizzando la riflessione, l'autoanalisi e l'elaborazione delle risposte applicabili in aula, per accrescere le competenze comunicative ed espressive, migliorare la padronanza e il controllo di sé³⁰⁵ (Gabielli 2006, 133).

Training in piccoli gruppi. I processi di analisi e riflessione personale si realizzano all'interno di uno spazio di scambio di esperienze e dibattito in cui tutti hanno il tempo di esprimersi, espandendo le possibilità di confronto e discussione³⁰⁶ (Liss 2000, 116).

Training di gruppo. Le attività di gruppo sono guidate dal formatore e sono articolate con modalità diverse, sulla base del compito da svolgere e dall'esito atteso. Al termine di ogni attività è sempre prevista la restituzione dei prodotti e il confronto tra i partecipanti in assemblea plenaria. A ciascun gruppo è affidato il compito di documentare il lavoro svolto e di diffonderlo tra tutti i

³⁰⁴ Fòrema (2012), *op. cit.*, pp. 88-89: «Per metafora intendiamo una figura retorica che implica un trasferimento di significato da un mondo noto a uno meno noto. [...] è fondamentale ricordare che le attività proposte ai partecipanti non sono il fine dell'intervento formativo ma uno strumento per sviluppare competenze target. Le metafore possono riprodurre: situazioni sconosciute e insolite, ma con forti analogie rispetto alle attività richieste nella vita e nei contesti professionali; situazioni conosciute e familiari, ma utilizzate per far riflettere a livello metaforico e per sviluppare capacità che comunemente non sono riconducibili all'attività stessa».

³⁰⁵ Gabielli G. (a cura di) (2006), *Cambiamento, apprendimento, conoscenza*, Franco Angeli, Milano, p. 133.

³⁰⁶ Liss J. (2000), *L'apprendimento attivo. Imparare cose essenziali divertendosi*, Armando, Roma, p. 116.

partecipanti al progetto. Gli insegnanti costruiscono le informazioni con attività di gruppo, al fine di perfezionare l'ascolto e l'intesa, arricchire le abilità socio-emozionali e agevolare i processi di integrazione delle conoscenze (Gabrielli 2006, 133).

Strategia di situazioni-problema. Si propone una situazione – problema significativa, facilmente comprensibile dagli insegnanti, ma non immediatamente risolvibile, presa dal reale o costruita in modo realistico. La presentazione del problema ha la finalità di creare una dissonanza cognitiva nel docente, che va superata integrando e rielaborando le conoscenze. È una strategia che obbliga il docente a mettersi al centro del processo formativo per risolvere la situazione problema posta. Con essa si vogliono incrementare le abilità relazionali con gli altri e le risposte creative³⁰⁷ (Castoldi, Martini 2010, 74).

Tecnica del role-playing. Si offre ai docenti, durante il training formativo, la possibilità di assumere il ruolo di un altro al fine di incrementare le abilità socio emozionali e ridurre le diverse forme di egocentrismo³⁰⁸ (Sibilio 2003, 143).

Circle time. Ha come intento quello di creare un clima di collaborazione tra i membri. Gli obiettivi sono: la conoscenza reciproca, la comunicazione e la cooperazione fra tutti i membri del gruppo.

Brainstorming. Si invitano i docenti a produrre le idee «a ruota libera», associando le proprie intuizioni a quelle degli altri, con la massima libertà di pensiero, per poi selezionare, nella fase convergente, le idee più vantaggiose e adeguate.

È importante precisare che queste elencate sono solo alcune delle strategie utilizzate per lo svolgimento delle attività delle unità di formazione. Chi vorrà utilizzare la guida potrà individuarne altre più adeguate al contesto degli insegnanti in servizio o in formazione.

A seguito della somministrazione delle attività formative, ci si aspetta che i destinatari conseguano le competenze che possano consentire loro di essere efficaci dal punto di vista socio-emozionale. In particolare, ci si attende che i docenti saranno in grado di:

- potenziare la competenza di autoefficacia personale e professionale per migliorare le strategie di insegnamento, la gestione dell'aula e la partecipazione degli studenti;
- sviluppare la competenza di risoluzione dei conflitti/mediazione mediante la riflessione sullo stile personale adottato nel conflitto (competitivo, collaborativo, accomodamento, fuga, compromesso) e l'individuazione di strategie per la gestione e la mediazione dei conflitti;
- incrementare le competenze empatiche per comprendere gli aspetti principali dell'empatia e applicare strategie per migliorare il benessere emotivo degli alunni e la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento;
- accrescere le competenze di riconoscimento e gestione delle emozioni per sensibilizzare gli insegnanti sull'importanza di un uso adeguato delle capacità socio emotive e per applicare nelle diverse situazioni di insegnamento-apprendimento strategie di gestione delle reazioni emotive;
- potenziare la tolleranza alla frustrazione per conoscerne gli aspetti principali e applicare tecniche e strategie di gestione dello stress.

Questi sono traguardi di competenze estremamente ambiziosi ed è quindi importante che per il formatore sia chiara una cosa: non succederà immediatamente.

Non è raro che già nei primi incontri alcuni docenti si blocchino nell'eseguire alcune attività perché non abituati a riflettere utilizzando la scrittura e a confrontarsi in gruppo. Non è nemmeno raro che altri docenti si sentano immediatamente coinvolti perché il training risulta in sintonia con il loro stile cognitivo e di apprendimento.

Chi scrive è consapevole che non tutte le idee e i cambi di paradigmi descritti nelle attività delle unità di formazione saranno direttamente «installati» nel cervello dei docenti. Non funziona così. Non esiste una formula universale: «la taglia unica non veste tutti gli insegnanti» (Stronge 2007).

Il cambiamento sarà l'esito dell'impegno individuale e quotidiano dell'insegnante nell'adottare e nell'adattare in classe con gli alunni gli strumenti che questa guida potrà fornire per prendere quelle numerose decisioni quotidiane tanto impercettibili quanto microscopiche che si comporranno come le tessere di un mosaico per creare la figura dell'insegnante efficace.

³⁰⁷ Castoldi M., Martin M. (2010), *op. cit.*, p. 74.

³⁰⁸ Sibilio M. (2003), *Le abilità diverse. Percorsi didattici di attività motorie per soggetti diversamente abili*, Esselibri, Napoli, p. 143.

1. PRIMA UNITÀ DI FORMAZIONE: «AUTOEFFICACIA»

Le attività, comprese nella prima unità di formazione, permettono di potenziare l'autoefficacia degli insegnanti, mediante un percorso di riflessione sulle proprie capacità personali e professionali per migliorare le strategie di insegnamento, la gestione dell'aula e la partecipazione degli studenti.

Carbonero e i suoi collaboratori (2012) definiscono l'autoefficacia come «una variabile psicologica strettamente legata al concetto di sé e all'autostima, che diventa il prodotto di entrambi (Herrera Ramirez, Roa e Herrera 2006), frutto di un circolo di azioni così come di seguito illustrato:

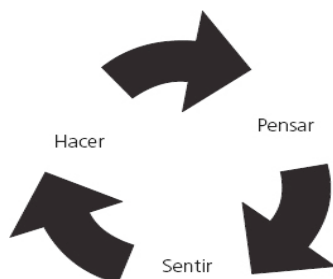


Figura 5 - Il comportamento dei processi di sviluppo dal modello di Ellis (2003)

Si tratta del fatto che il docente analizzi le proprie caratteristiche individuali e ricavi un'immagine reale di sé e un giudizio affettivo, che lo porti a un sentimento e a un comportamento positivo ed equilibrato, per giungere ad adeguare i processi di insegnamento-apprendimento e per generare negli studenti sentimenti di motivazione e interesse» (vd. Allegato 1 «Autoefficacia»). In altre parole, l'autoefficacia è una variabile socio-emozionale che gli insegnanti possono potenziare nella misura in cui analizzano le loro caratteristiche individuali e i loro processi di pensiero, connessi alla formazione dell'immagine che ciascuno ha di sé, i cui effetti ricadono sul clima d'aula.

Per sviluppare l'autoefficacia degli insegnanti, è stata costruita, adattata e somministrata la «Dimensione socio-emozionale: Autoefficacia» del Programma socio emozionale dell'insegnante efficace (Carbonero et al., 2012). Come si evince confrontando lo scadenziario (vd. tabella 14) con l'allegato 1 («Autoefficacia»), chi scrive, in corrispondenza delle informazioni acquisite dalla griglia di valutazione del Programma (vd. da pag. 61 a 64) e delle criticità rilevate, ha aggiunto tre attività:

- «*Mi presento ... con simboli e/o parole*» e «*Cosa mi aspetto dal corso di formazione*», «*Il globo*», attività rompighiaccio tese a creare un clima favorevole alla formazione e funzionali agli obiettivi formativi individuali;
- «*Proposte per l'approfondimento: sviluppare l'autoefficacia in classe con i bambini*», un'attività aggiunta allo scopo di offrire ai docenti alcune indicazioni bibliografiche, in cui sono contenuti giochi e attività per aiutare i bambini a costruire e mantenere un buon livello di autostima;
- «*L'analisi metacognitiva dell'unità di formazione*», attività conclusiva intesa come una sorta di spazio contenitore e catalizzatore, indirizzata a esplorare e rilevare il punto di vista del docente sulle questioni proposte e stimolare la consapevolezza su domande e bisogni formativi che richiedono ulteriori approfondimenti.

Hanno subito degli adattamenti e ulteriori integrazioni tre attività:

- «*Cos'è quello che si vede allo specchio?*», un'attività adattata con una fase preliminare e una fase conclusiva: nella fase preliminare si avvia, mediante l'utilizzo del brainstorming, una breve analisi dei termini «conoscenza di sé», «autostima» e «autoefficacia», concetti che i docenti trovano nel questionario sul video «Cos'è quello che si vede allo specchio?»; nella fase conclusiva man mano che i docenti socializzano le loro riflessioni, il formatore sistematizza le risposte in una tabella;
- «*L'albero della mia autostima*», un'attività adattata dal punto di vista metodologico tesa a far emergere l'idea di efficacia personale e professionale dell'insegnante;

• «Verso le autoistruzioni di autoefficacia», un'attività finalizzata a individuare strategie di pianificazione per attuare il cambiamento del proprio modo di pensare, adattata con una fase preliminare in cui il docente è invitato a individuare i pensieri irrazionali.

Per lo svolgimento delle attività è necessario prevedere almeno 4 ore di lavoro con gli insegnanti. Si riporta di seguito lo scadenziario delle attività così come è stato realizzato con i docenti.

Periodo	Attività	Metodologia	Durata	Totale Tempo dedicato
Febbraio	«Mi presento ... con simboli e/o parole» e «Cosa mi aspetto dal corso di formazione»			
	I. Scrivere di sé e del corso	Lavoro individuale	10'	30'
	II. Socializzazione delle idee	Discussione di gruppo	20'	
	«Cos'è quello che si vede allo specchio?»			
	I. Conoscenza di sé, autostima e autoefficacia	Brainstorming	10'	40'
	II. Video «Cos'è quello che si vede allo specchio?»	Lavoro frontale	5'	
	III. Scheda con domande-stimolo	Lavoro individuale	10'	
	IV. Socializzazione delle idee	Discussione di gruppo	15'	
	«Come mi vedo»			
	I. L'albero della mia autostima	Lavoro individuale	15'	50'
Marzo	II. Come hanno risposto gli altri	Lavoro in piccolo gruppo	15'	
	III. Socializzazione delle idee	Discussione di gruppo	20'	
	«Il globo»			
	I. Riflettere sulle convinzioni di efficacia personale e professionale	Lavoro individuale	5'	15'
	II. Socializzazione delle idee	Discussione di gruppo	10'	
	«Verso le autoistruzioni di autoefficacia»			
	I. «Come penso»			
	a) Questionario	Lavoro individuale	5'	
	b) Socializzazione delle idee	Discussione di gruppo	5'	
	II. Individuazione dei pensieri irrazionali – pensieri cattivi			
	a) Individuare i pensieri irrazionali	Lavoro individuale	10'	75'
	b) Socializzazione delle idee	Discussione di gruppo	10'	
	III. Dal pensiero negativo della situazione educativa alle autoistruzioni			
	a) Individuare l'autoistruzione	Lavoro in piccolo gruppo	10'	
	b) Socializzazione delle idee	Discussione di gruppo	15'	
	IV. Definizione degli obiettivi: definizione degli obiettivi			
	a) Le autoistruzioni per le relazioni interpersonali, per la metodologia e per il curriculum	Lavoro in piccolo gruppo	10'	
	b) Socializzazione delle idee	Discussione di gruppo	10'	
	«Proposte per l'approfondimento: sviluppare l'autoefficacia con i bambini»			
		Lezione frontale	5'	10'
		Circle time	5'	
	«Analisi metacognitiva dell'unità di formazione»			
	I. Questionario di gradimento	Lavoro individuale	5'	20'
	II. Socializzazione delle idee	Focus group	15'	
Totale ore di attività di formazione con gli insegnanti				4 ore

Tabella 14 – Struttura dell'unità di formazione «Autoefficacia»: periodo, attività, metodologia, durata, tempo totale dedicato

Per quanto riguarda i metodi e le strategie impiegati per lo svolgimento delle attività sono stati utilizzati la lezione frontale, il lavoro individuale, il lavoro in piccolo gruppo, il circle time, il brainstorming, il lavoro di gruppo e il focus group. Le attività si sviluppano all'interno del contesto scolastico secondo una prospettiva esperienziale, ove i partecipanti possono mettersi alla prova con lo svolgimento di esercitazioni che vanno a stimolare alcuni processi mentali – concentrazione, gestione dell'ansia, riconoscimento delle proprie abilità, resilienza, gestione dell'imprevisto – che incidono, positivamente e/o negativamente, sul proprio senso di autoefficacia personale e professionale e sul clima d'aula.

Il materiale necessario per svolgere le attività è stato il seguente: cartelloni, fogli colorati, fotocopie, palloncini colorati, video proiettore, computer, slide, specchio, forbici, matite, penne, gomme, urna. Un'attività ha previsto l'utilizzo di un breve cortometraggio («Cos'è quello che si vede allo specchio?») per attivare la riflessione.

L'unità di formazione si propone di raggiungere i seguenti obiettivi:

- riconoscere il significato e l'importanza della conoscenza di sé, dell'autostima e dell'autoefficacia nella pratica docente;
- individuare strategie di pianificazione per attuare il cambiamento del proprio modo di pensare;
- acquisire gradualmente la consapevolezza delle credenze personali e professionali che influiscono in modo positivo e in modo negativo sui processi di insegnamento e apprendimento, sulla gestione dell'aula e sulla partecipazione degli alunni;
- prendere consapevolezza del fatto che la propria autoefficacia può influenzare il proprio modo di insegnare.

Per la verifica degli obiettivi, il formatore analizza le risposte scritte dei docenti riportate nelle schede delle attività e le discussioni scaturite dal dibattito. Per sondare il terreno sull'efficacia dell'unità di formazione utilizza la tecnica del focus group. Per la verifica del coinvolgimento e del gradimento delle attività della prima unità di formazione ci si avvale della griglia di autovalutazione appositamente costruita da chi scrive.

PRIMO INCONTRO

1.1. «Mi presento... con simboli e/o parole» e «Cosa mi aspetto dal corso di formazione?»

1.1.1. Guida per il formatore

Obiettivi formativi generali

Esercitare la capacità comunicativa e discorsiva per esprimere in modo pertinente e significativo informazioni su di sé e aspettative sul corso di formazione.

Caratteristiche degli insegnanti cui l'attività è proposta

Docenti di scuola primaria selezionati secondo il campionamento casuale stratificato.

Contenuti di riferimento

- Presentarsi agli altri;
- Le aspettative sul corso di formazione.

Obiettivi specifici dell'attività operativamente verificabili

- Esprimere con completezza le informazioni rilevanti su sé dal punto di vista personale e professionale;
- Esporre le aspettative sul corso di formazione, formulandole in un discorso chiaro ed efficace.

Tempi di realizzazione: 30 minuti

Strategie formative per lo svolgimento dell'attività

Lavoro individuale, circle time, discussione in gruppo.

Materiale necessario per lo svolgimento dell'attività

Cartellone, fogli cartonati colorati di diverse forme e dimensioni, forbici, pennarelli, matite e penne, scotch carta.

Svolgimento del lavoro

Che cosa possono fare gli insegnanti

L'attività è suddivisa in due parti.

Nella prima parte gli insegnanti sono invitati a scegliere in modo individuale due foglietti cartonati colorati e una penna colorata tra quelli messi a disposizione che meglio li rappresenti. Ogni insegnante è invitato a personalizzare i due cartoncini: nel primo si può scrivere il proprio nome, e poi tutte le informazioni che s'intende dare su se stesso per comunicare agli altri le proprie capacità, interessi, desideri, attività ricreative, in poche parole il proprio autoritratto (vd. riquadro n. 1); nel secondo, le aspettative che ciascuno ha sul corso che sta per iniziare (vd. riquadro n. 2) ed eventualmente quali fantasie, pensieri e preoccupazioni si sono avuti in merito, prima di giungere all'incontro (tempo, 10 minuti).

Nella seconda parte, i partecipanti possono attaccare con lo scotch carta il foglietto cartonato relativo alla propria presentazione sul cartellone «Mi presento con ... simboli e/o parole» e il foglietto sulle aspettative inerenti il corso sul cartellone «Cosa mi aspetto dal corso di formazione» per poi commentarli di fronte al gruppo. Tutti possono, così, contribuire a riempire il cartellone: c'è chi ha molto da dire di sé o chi mostrerà difficoltà a parlare, c'è chi ha utilizzato poco o tanto spazio nel preparare la sua presentazione (tempo, 20 minuti).

Che cosa può fare il formatore

Il formatore nella prima parte dell'attività invita i partecipanti a sedersi in cerchio, mette a disposizione fogli e pennarelli di vari colori e spiega come utilizzare il materiale a disposizione. Successivamente osserva come ciascun docente prepara la propria presentazione. Nella seconda parte dell'attività ha il compito di guidare le presentazioni, di sintetizzare le idee emerse, di focalizzare l'attenzione su quelle pertinenti con il percorso che si intende avviare con gli insegnanti e, infine, di rimarcare le aspettative, tra quelle dichiarate, che possono essere recepite e quelle che, invece, oltrepassano le finalità del training socio-emozionale dell'insegnante efficace.

Verifica degli obiettivi

Per la verifica degli obiettivi, vengono analizzate le risposte restituite nella scheda dell'attività redatta dai docenti. La valutazione si basa sulle risposte che i docenti forniscono oralmente nella seconda fase dell'attività. Per la verifica del coinvolgimento e del gradimento dell'attività ci si avvale della griglia di autovalutazione appositamente costruita.

1.1.2. Attività per gli insegnanti: «Mi presento... con simboli e/o parole» e «Cosa mi aspetto dal corso di formazione?»

Cognome		Nome
Classe		Data
Tempo impiegato		

L'attività proposta ha l'obiettivo di conoscere e farsi conoscere al gruppo. Si ha la possibilità di parlare di sé e di comprendere quale aspettative come insegnante si hanno nei confronti del corso di formazione.

Questa attività è suddivisa in due parti: la prima individuale e la seconda di gruppo.

La prima parte dell'attività prevede un lavoro individuale. Si avranno a disposizione due foglietti cartonati colorati e uno o più pennarelli. Su un cartoncino ci si potrà presentare (vd. riquadro n. 1), sull'altro si potranno annotare le proprie aspettative sul corso di formazione (vd. riquadro n. 2). Si potrà, per esempio, fare un disegno o scrivere una frase che in qualche modo serva a rappresentare se stessa/o, descrivere il proprio modo di essere o di sentire. Se lo si ritiene opportuno, ci si potrà presentare utilizzando il titolo di un film, di una poesia, di un romanzo, una strofa di una canzone o qualsiasi altra cosa che esprima se stesso/a, come ci si percepisce in questo

momento dal punto di vista personale e professionale e cosa si preferisce riferire di sé al gruppo. Il disegno potrà anche raffigurare un animale, un simbolo o un disegno astratto (tempo, 10 minuti).

Nella seconda parte dell'attività si è invitati a presentarsi ai colleghi e a confrontare le proprie aspettative con quelle del gruppo (tempo, 20 minuti).

È importante che si sappia che l'attività che verrà proposta non è un'interrogazione né una valutazione. Pertanto non ci sarà un'idea esatta e un'idea errata, ci sarà la vostra idea.

PRIMA FASE

Riquadro n. 1

«Mi presento con simboli e/o parole»

Tempo, 5 minuti

Riquadro n. 2

«Cosa mi aspetto dal corso di formazione»

Tempo, 5 minuti

SECONDA FASE

Discussione di gruppo

Nella seconda fase dell'attività, vi invito a presentarvi al gruppo, confrontandovi con i colleghi e con il formatore riguardo alle aspettative sul corso di formazione. Al termine del dibattito, il formatore sintetizza e riformula gli aspetti più importanti dell'attività svolta. Il tempo a disposizione è di 20 minuti.

1.2. «Cos'è quello che si vede allo specchio?»

1.2.1. Guida per il formatore

Obiettivi formativi generali

Sviluppare la capacità riflessiva per conoscere meglio se stessi.

Caratteristiche degli insegnanti cui l'attività è proposta

Docenti di scuola primaria selezionati secondo il campionamento casuale stratificato.

Contenuti di riferimento

- La conoscenza di sé;
- L'autostima;
- L'autoefficacia.

Obiettivi specifici dell'attività operativamente verificabili

- Usare in modo appropriato i termini conoscenza di sé, autostima e autoefficacia;
- Individuare gli argomenti tematicamente pertinenti nel video;
- Esporre il contenuto del video, dimostrando di avere compreso il problema.

Strategie formative per lo svolgimento dell'attività
Lavoro individuale, brainstorming, circle time, discussione in gruppo.

Tempo di realizzazione: 40 minuti.

Materiale necessario per lo svolgimento dell'attività

Video proiettore, dvd «*Cos'è quello che si vede allo specchio?*», questionario, specchio, cartelloni e pennarelli colorati.

Svolgimento del lavoro

Che cosa possono fare gli insegnanti

L'attività che viene proposta è suddivisa in quattro fasi.

Nella prima fase, gli insegnanti, seduti in cerchio, sono invitati a dire le idee che vengono loro in mente pensando ai termini «conoscenza di sé», «autostima» e «autoefficacia» (vd. riquadro n. 1) usando la tecnica del brainstorming (tempo, 10 minuti).

Nella seconda fase, si guarda il video «*Cos'è quello che si vede allo specchio*» (vd. riquadro n. 2 - tempo, 5 minuti).

Nella terza fase, si riflette e si risponde per iscritto sul contenuto del video (<http://youtube.com/watch?v=0veDyRVv9KE>), mediante una serie di domande-stimolo (vd. riquadro n. 3 - tempo, 10 minuti).

Nella quarta fase, si chiede di condividere in gruppo le idee emerse dalla riflessione del video, discutendone oralmente oppure leggendo a turno ciò che hanno scritto (tempo, 15 minuti).

Che cosa può fare il formatore

Il formatore durante la prima fase dell'attività ha principalmente il compito di raccogliere e trascrivere sul cartellone le idee degli insegnanti riguardo i termini «conoscenza di sé», «autostima» e «autoefficacia», intervenendo laddove i concetti risultino fuorvianti per il gruppo e conducendo la discussione di gruppo. Nella seconda fase, il formatore propone il video sull'autostima. Nella terza fase, invita i docenti a riflettere sul video proposto con un questionario. Nella quarta fase, guida il confronto, stimolando la produzione delle idee e annotando, per comodità, le risposte in un cartellone-tabella in cui è possibile riassumere gli interventi degli insegnanti (vd. riquadro 4).

Verifica degli obiettivi

Per la verifica degli obiettivi, vengono analizzate le risposte restituite nella scheda dell'attività redatta dai docenti. La valutazione si basa sulle risposte che i docenti forniscono oralmente nella quarta fase dell'attività. Per la verifica del coinvolgimento e del gradimento dell'attività ci si avvale della griglia di autovalutazione appositamente costruita.

1.2.2. Attività per gli insegnanti: «*Cos'è quello che si vede allo specchio?*»

Cognome		Nome
Classe		Data
Tempo impiegato		

L'attività di seguito proposta ha l'obiettivo di riflettere sull'importanza di conoscere meglio se stessi, di trovare uno spazio dove fermarsi e ascoltarsi per far emergere emozioni, bisogni e aneliti che influiscono sull'immagine che ognuno ha di sé.

In un primo momento, si è invitati a sedersi in cerchio con i colleghi e a riflettere sui concetti «conoscenza di sé», «autostima», «autoefficacia» (vd. riquadro n. 1). Vi si chiede di provare a produrre idee «a ruota libera», ad associare alcune intuizioni a quelle degli altri, con la massima libertà. Alla fine di questo primo momento, selezioneremo insieme le idee più adeguate e più corrette (tempo, 10 minuti).

A seguire, si propone di guardare il video «*Cos'è quello che si vede allo specchio*» (vd. riquadro n. 2). È un video in lingua francese con sottotitoli in italiano (tempo, 5 minuti).

In un terzo momento, si chiede di riflettere sul contenuto del video (vd. riquadro n. 3). Per questo motivo vi invito a rispondere per iscritto ad alcune domande. La scrittura vi aiuterà a rendere ancora più chiari i vostri pensieri (tempo, 10 minuti).

Il passo finale consiste nel socializzare agli altri le opinioni sull'attività. Il formatore, per comodità, utilizza un cartellone dove disegna una tabella con due colonne: nella prima inserisce le domande; nella seconda le risposte e quelle dei colleghi, in modo da riassumere meglio gli esiti dell'attività svolta. Così si avrà l'opportunità di confrontare le proprie opinioni con quelle dei colleghi e verificarne l'adeguatezza e la peculiarità con il formatore (tempo, 15 minuti).

PRIMA FASE

Riquadro n. 1

Brainstorming: conoscenza di sé, autostima, autoefficacia

Ti invito a sederti in cerchio con i tuoi colleghi e utilizzando la tecnica del brainstorming, di dire le idee che vengono in mente pensando ai termini «conoscenza di sé», «autostima» e «autoefficacia». Il formatore scriverà i concetti sul cartellone. Il tempo che hai a disposizione è di 10 minuti.

Conoscenza di sé	Autostima	Autoefficacia
---	--	--

SECONDA FASE

Riquadro n. 2

Video: «*Cos'è quello che si vede allo specchio?*»

<http://youtube.com/watch?v=0veDyRVv9KE>

Durata: 5 minuti

TERZA FASE

Riquadro n. 3

«Cos'è quello che si vede allo specchio?»

Dopo la visione del video, ti propongo una serie di domande a cui potrai rispondere per iscritto nella seguente scheda. Il tempo che hai a disposizione è di 10 minuti.

1. Qual è il motivo perché l'uomo si guarda allo specchio?

2. Che cosa tenta di sviluppare la donna nell'uomo?

3. Si riscontra la differenza fra conoscenza di sé e autostima?

4. Che cosa credi che pretenda la donna con la strategia che viene fuori dal video?

5. Credi che l'esercizio di guardarsi allo specchio ed esprimere verbalmente qualità, pensieri e sentimenti su se stesso renda possibile la conoscenza di se stessi? E l'autostima?

QUARTA FASE

Discussione di gruppo

La quarta fase dell'attività riguarda la socializzazione delle idee. Durante la discussione di gruppo, il formatore, per comodità, può prendere appunti utilizzando un cartellone-tabella in cui è possibile riassumere gli interventi degli insegnanti. Il tempo disponibile è di circa 15 minuti.

Tabella riassuntiva

<i>Riquadro n. 4</i>	
«Cos'è quello che si vede allo specchio?»	
Domande-stimolo	Risposte dei docenti
1. Qual è il motivo perché l'uomo si guarda allo specchio?	
2. Che cosa tenta di sviluppare la donna nell'uomo?	
3. Si riscontra la differenza fra conoscenza di sé e autostima?	
4. Che cosa credete che pretenda la donna con la strategia che viene fuori dal video?	
5. Credete che l'esercizio di guardare allo specchio ed esprimere verbalmente qualità, pensieri e sentimenti su se stesso renda possibile la conoscenza di se stessi? E l'autostima?	

1.3. «Come mi vedo?»

1.3.1. Guida per il formatore

Obiettivi formativi generali

Potenziare la capacità riflessiva su di sé dal punto di vista personale e professionale perseguendo la chiarezza dei propri pensieri prodotti verbalmente e non.

Caratteristiche degli insegnanti a cui l'attività è proposta

Docenti di scuola primaria selezionati secondo il campionamento casuale stratificato.

Contenuti di riferimento

- La conoscenza di sé;
- Le somiglianze e le differenze delle immagini di sé.

Obiettivi specifici dell'attività operativamente verificabili

- Porre in rilievo le informazioni pertinenti su di sé attraverso la rappresentazione grafica;
- Collocare in modo adeguato le informazioni su di sé servendosi di uno schema;
- Individuare gli elementi di somiglianza e di differenza tra sé e gli altri.

Strategie formative per lo svolgimento dell'attività
Lavoro individuale, lavoro in piccolo gruppo, circle time, discussione in gruppo.

Tempi di realizzazione: 50 minuti.

Materiale necessario per lo svolgimento dell'attività
Schede di lavoro.

Svolgimento del lavoro

Che cosa possono fare gli insegnanti

L'attività è divisa in tre parti.

Nella parte di lavoro individuale, i docenti sono invitati a guardarsi allo specchio e riflettere sull'immagine che ciascuno ha di se stesso, soffermandosi sulle proprie qualità in quanto persone, maestri, soggetti sociali. Pertanto, sono invitati a disegnare sul foglio A3 un albero che deve contenere sette sezioni, che devono essere numerate. Le sette sezioni corrispondono alle sette domande stimolo a cui i docenti possono rispondere per iscritto (vd. *riquadro 1* - tempo, 15 minuti).

Nella seconda parte dell'attività, i docenti si suddividono in piccoli gruppi di tre/quattro, si analizzano le risposte che ciascuno ha fornito nella prima parte dell'attività, annotandole in una tabella, registrando differenze e somiglianze, le valutazioni positive/negative di ciascuno dei membri (vd. *riquadro n. 2* - tempo, 15 minuti).

Nella terza parte, un docente per gruppo a turno, comunica in modo sintetico, all'intero gruppo, quanto emerso dal piccolo gruppo (tempo, 20 minuti).

Che cosa può fare il formatore

Il formatore nella prima parte osserva la modalità di svolgimento dell'attività utilizzata dal gruppo degli insegnanti. Nella seconda parte, osserva i piccoli gruppi sollecitandoli nella risoluzione del lavoro. Infine, nella terza fase il formatore riformula e sintetizza gli elementi cruciali emersi durante i diversi momenti dell'attività, sottolineando gli aspetti che hanno dato impulso al clima positivo all'interno del gruppo dei partecipanti, favorendo il confronto e l'interazione di ciascun docente.

Verifica degli obiettivi

Per la verifica degli obiettivi, vengono analizzate le risposte restituite nella scheda dell'attività redatta dai docenti. La valutazione si basa sulle risposte che i docenti forniscono oralmente nella terza fase dell'attività. Per la verifica del coinvolgimento e del gradimento dell'attività ci si avvale della griglia di autovalutazione appositamente costruita.

1.3.2. Attività per gli insegnanti: «Come mi vedo?»

Cognome		Nome
Classe		Data
Tempo impiegato		

Le attività proposte hanno l'obiettivo di aiutarvi a riflettere su voi stessi, sui vostri punti di forza e di debolezza personale e professionale in qualità di insegnante e di farvi esprimere una valutazione di efficacia personale e professionale.

L'attività è divisa in tre parti.

Inizialmente vi si chiede di guardarsi allo specchio, di concedersi un po' di tempo, un tempo spesso «negato», in cui riflettere sull'immagine che ognuno ha di se stesso, soffermandosi sulle vostre qualità, in quanto persona e insegnante. Per svolgere la prima parte dell'attività vi verrà consegnato un foglio A3: «l'albero della mia autostima» (vd. *riquadro n. 1*). Pertanto, potrete pensare di essere voi quell'albero. Potrete dividere l'albero in sette sezioni, che corrispondono alle sette domande stimolo a cui si può provare a rispondere per iscritto (tempo, 15 minuti). Provate a scrivere di getto. In questo modo potrete fare emergere la ricchezza dei vostri pensieri. È un'opportunità per fare il punto su di voi.

Per la seconda parte dell'attività, si mette a disposizione una tabella su un foglio A4. Si chiede di confrontarsi sull'attività appena svolta in piccolo gruppo (tre/quattro). Provate ad annotare in tabella le somiglianze e le differenze nelle risposte fornite (vd. riquadro n. 2 - tempo, 15 minuti).

Infine, un rappresentante di ciascun piccolo gruppo comunica in modo sintetico, all'intero gruppo, quanto emerso (tempo, 20 minuti).

PRIMA FASE

Riquadro n. 1

«L'albero della mia autostima»

Ti invito a guardarti allo specchio. Se vuoi, prova a fermarti e a pensare su te stesso, sulle tue qualità come persona, come maestra. Ti chiedo di disegnare un albero che dovrà contenere sette sezioni, che dovrai numerare. Leggi le domande scritte in basso e scrivi le tue risposte nelle corrispondenti sezioni.

Il tempo che hai a disposizione è di 15 minuti.

- 1) Credi di avere un'idea chiara e concreta su te stessa?
- 2) Ti costa immaginarti come sei?
- 3) Puoi scoprire il tuo modo di essere in modo rapido e comodo?
- 4) Che cos'è ciò che più ti piace di te?
- 5) Che cos'è ciò che meno ti piace di te?
- 6) Fai una lista in ordine crescente delle tue cinque virtù e difetti che credi di avere.
- 7) Credi che le qualità che hai elencato sono così realmente e danno risalto alla tua valutazione?

SECONDA FASE

Riquadro n. 2

ATTIVITÀ IN PICCOLO GRUPPO

Dopo aver pensato e riflettuto sull'albero della propria autostima, ti invito a confrontarti in piccolo gruppo, con tre o quattro colleghi, sulle risposte date da ciascuno di voi, annotando ciò che è uguale e/o diverso. Il tempo che hai a disposizione è di 15 minuti.

«Come mi vedo?» COME HANNO RISPOSTO GLI ALTRI?

	SOMIGLIANZE	DIFFERENZE
1)		
2)		
3)		
4)		
5)		
6)		

Discussione di gruppo

Un rappresentante per gruppo a turno socializza in modo sintetico le idee emerse nella prima e seconda parte dell'attività. Il formatore riformula e sintetizza gli aspetti cruciali emersi durante il primo incontro sull'autoefficacia. Il tempo disposizione è di 20 minuti.

SECONDO INCONTRO

1.4. «Il globo»

1.4.1. Guida per il formatore

Obiettivi formativi generali

Sviluppare la capacità riflessiva sulle convinzioni personali e professionali di efficacia.

Caratteristiche degli insegnanti cui l'attività è proposta

Docenti di scuola primaria selezionati secondo il campionamento casuale stratificato.

Contenuti di riferimento

Le convinzioni personali e professionali di efficacia

Obiettivi specifici dell'attività operativamente verificabili

- Fare attenzione alle proprie convinzioni personali e professionali di efficacia;
- Collocare in modo adeguato le informazioni pertinenti;
- presentare argomenti personali e professionali attinenti al tema affrontato;

Strategie formative per lo svolgimento dell'attività

Lavoro individuale, circle time e discussione in gruppo.

Tempi di realizzazione: 15 minuti

Materiale necessario per lo svolgimento dell'attività

Palloncini colorati, pennarelli, forbici.

Svolgimento del lavoro

Che cosa possono fare gli insegnanti

L'attività è suddivisa in due parti.

Nella prima parte, gli insegnanti, servendosi di un pennarello, sono invitati a scrivere il proprio nome sopra il palloncino. Si immagina il palloncino come un globo terrestre, si scrivono alle estremità di esso alcune delle proprie convinzioni personali e/o professionali: nella parte bassa, in corrispondenza del nodo, quello che si pensa che si sia capaci di fare (es. gestire una classe); nella parte in alto, la cosa che si desidera imparare, ma che è difficilmente raggiungibile (es. imparare l'inglese). In seguito, si socializzano le convinzioni che ciascuno ha individuato (vd. riquadro n. 1 - tempo, 5 minuti).

Nella seconda parte, servendosi di una forbice, ciascun docente pratica un piccolo foro sul globo in modo da sgonfiarlo, socializzando le riflessioni che questo gesto produce (vd. riquadro n. 2 - tempo, 10 minuti).

Che cosa può fare il formatore

Il formatore nella prima parte distribuisce ai docenti un palloncino, chiede di gonfiarlo, propone di immaginarlo come un globo e, dopo aver invitato i docenti a individuare le convinzioni di efficacia e inefficacia personale e professionale scrivendole sul palloncino, avvia un momento di confronto su quanto scritto. Alla fine dell'esercizio il formatore chiede ai presenti di osservare i palloncini e, di ripensare alla distanza ideale indicata inizialmente e quella che ora intercorre tra ciò che sanno fare e ciò che pensano di non poter mai fare. Le domande guida che potrebbe utilizzare il formatore per condurre la socializzazione delle idee potrebbero essere le seguenti: «cosa c'è di

diverso? Cosa è cambiato? È possibile modificare le proprie convinzioni? Se sì o no perché? Può essere facile o difficile: da chi dipende?».

Verifica degli obiettivi

Per la verifica degli obiettivi, vengono analizzate le risposte restituite nella scheda dell'attività redatta dai docenti. La valutazione si basa sulle risposte che i docenti forniscono oralmente nella seconda fase dell'attività. Per la verifica del coinvolgimento e del gradimento dell'attività ci si avvale della griglia di autovalutazione appositamente costruita.

1.4.2. Attività per gli insegnanti: «Il globo»

Cognome		Nome
Classe		Data
Tempo impiegato		

L'attività ha l'obiettivo di riflettere sulle convinzioni di efficacia personali e professionali. Si ha la possibilità di parlare di sé ai componenti del gruppo e di conoscere e condividere con i colleghi le competenze che ognuno ha raggiunto nella propria carriera professionale e ciò che si è rivelato difficile concretizzare per le ragioni più svariate.

L'attività è suddivisa in due parti: una individuale e l'altra collettiva.

Nella prima parte dell'attività, si chiede di pensare a qualcosa di personale e/o professionale in cui ci si sente efficaci. Poi, si è invitati a pensare a qualcosa in cui ci si sente inefficaci. Si ha a disposizione un palloncino colorato e un pennarello. È possibile gonfiare il palloncino e scrivere sopra il proprio nome. Si può provare a immaginarlo come se fosse un globo terrestre e a scrivere nella parte in basso, in corrispondenza del nodo, quello in cui ci si sente efficaci; nella parte in alto, invece, ciò in cui ci si sente inefficaci. Si chiede, infine, di socializzare le convinzioni di efficacia e inefficacia individuate in questa prima parte dell'attività (vd. riquadro n. 1- tempo, 5 minuti).

Nella seconda parte dell'attività, si chiede di prendere la forbice e di praticare un piccolo foro sul palloncino, in modo che si sgonfi. Si guarda ancora per un attimo il palloncino e ci si confronta con i colleghi e con il formatore sulle impressioni che l'attività svolta ha fatto scaturire (vd. riquadro n. 2 - tempo, 10 minuti).

È importante sapere che l'attività presentata non è un'interrogazione, ma è un modo per riflettere insieme sulle proprie convinzioni di efficacia e, magari, di scoprire aspetti di noi e degli altri che emergono durante il confronto.

PRIMA FASE

<i>Riquadro n. 1</i>
«Il globo»
Ti invito a prendere un palloncino, a gonfiarlo e, se vuoi, puoi scrivere il tuo nome. Prova a immaginarlo come se fosse un globo terrestre: nella parte in basso, in corrispondenza del nodo, è possibile scrivere quello che pensi che sei capace di fare; nella parte in alto cioè che desideri imparare, ma che è difficilmente raggiungibile. Il tempo che hai a disposizione è di 5 minuti.

<i>Riquadro n. 2</i>
Dopo il confronto con i colleghi, servendosi di una forbice, fai un piccolo foro sul globo in modo da sgonfiarlo.


Discussione di gruppo

Ogni docente a turno può socializzare le impressioni sull'attività svolta. Il formatore riformula e sintetizza gli aspetti più importanti dell'attività svolta. Il tempo a disposizione è di 10 minuti.

1.5. «Verso le autoistruzioni di autoefficacia»

1.5.1. Guida per il formatore

Obiettivi formativi generali

Acquisire strategie efficaci di autocontrollo e di verifica del proprio modo di pensare.

Caratteristiche degli insegnanti cui l'attività è proposta

Docenti di scuola primaria selezionati secondo il campionamento casuale stratificato.

Contenuti di riferimento

- Il mio modo di pensare personale e professionale;
- I pensieri irrazionali;
- Le autoistruzioni;
- La definizione degli obiettivi.

Obiettivi specifici dell'attività operativamente verificabili

- Individuare i pensieri irrazionali ricorrenti su un avvenimento, su una situazione;
- individuare le autoistruzioni di autoefficacia riformulando il pensiero negativo verso il pensiero positivo;
 - usare in maniera corretta e appropriata lo schema per sviluppare le autoistruzioni di autoefficacia.

Strategie formative per lo svolgimento dell'attività

Lavoro individuale, piccolo gruppo e discussione di gruppo.

Tempi di realizzazione: 75 minuti.

Materiale necessario per lo svolgimento dell'attività

Schede con domande-stimolo, foglietti, urna.

Svolgimento del lavoro

Che cosa possono fare gli insegnanti

L'attività è composta da quattro esercizi: «*Come penso*», «*Individuazione dei pensieri irrazionali*», «*Dal pensiero negativo della situazione educativa alle autoistruzioni*» e «*Definizione degli obiettivi*». L'attività viene sviluppata in tre fasi a loro volta ulteriormente suddivise al loro interno.

Nella prima fase, nell'esercizio «*Come penso*» (vd. riquadro n. 1) l'insegnante è invitato a riflettere in modo individuale sul proprio pensiero personale con delle domande-stimolo (momento A; tempo, 5 minuti) e successivamente ad attivare in maniera sintetica un breve spazio di riflessione con i componenti del gruppo (momento B; tempo, 5 minuti).

Nella seconda fase, nell'esercizio «*Individuazione dei pensieri irrazionali*» (vd. riquadro n. 2), si chiede di individuare i pensieri negativi, scrivendoli su strisce di carta da riporre dentro un'urna (momento A; tempo, 10 minuti) e successivamente di interagire con il gruppo durante la lettura delle idee contenute nell'urna (momento B; tempo, 10 minuti).

Nella terza fase, nell'esercizio «*Dal pensiero negativo della situazione educativa alle autoistruzioni*» (vd. riquadro n. 3), in piccoli gruppi di tre o quattro, si individuano delle situazioni educative vissute a scuola, si identificano i possibili pensieri negativi e le possibili autoistruzioni di miglioramento (momento A; tempo, 10 minuti); in seguito i rappresentanti di ogni gruppo sono

invitati a socializzare all'intero gruppo come sono arrivati a individuare le autoistruzioni (momento B; tempo, 15 minuti).

Nella quarta fase, nell'esercizio «*Definizione degli obiettivi*» (vd. riquadro n. 4), in piccoli gruppi di tre o quattro docenti, si individuano alcuni obiettivi per il miglioramento nelle relazioni interpersonali, nella metodologia e nel curriculum (momento A; tempo, 10 minuti); al termine, si condividono ai colleghi, dando luogo a un dibattito e un confronto sull'intera attività (momento B; tempo, 10 minuti).

Che cosa può fare il formatore

Il formatore osserva la modalità di svolgimento dell'attività utilizzata dal gruppo degli insegnanti; osserva i piccoli gruppi sollecitandoli nella risoluzione del lavoro; riformula e sintetizza gli elementi cruciali emersi durante i diversi momenti dell'attività, sottolineando gli aspetti che hanno dato impulso al clima positivo all'interno del gruppo dei partecipanti, favorendo il confronto e l'interazione di ciascun docente.

Verifica degli obiettivi

Per la verifica degli obiettivi, vengono analizzate le risposte restituite nella scheda dell'attività redatta dai docenti. La valutazione si basa sulle risposte che i docenti forniscono oralmente nelle diverse fasi dell'attività. Per la verifica del coinvolgimento e del gradimento dell'attività ci si avvale della griglia di autovalutazione appositamente costruita.

1.5.2. Attività per gli insegnanti: «Verso le autoistruzioni di autoefficacia»

Cognome		Nome
Classe		Data
Tempo impiegato		

L'attività ha l'obiettivo di far acquisire strategie efficaci di autocontrollo e di verifica del proprio modo di pensare.

Le attività sono divise in quattro fasi, ognuna delle quali prevede un momento individuale (A) e un momento di socializzazione delle idee (B).

Nel primo esercizio dell'attività «*Come penso*» (vd. riquadro n. 1) si chiede di rispondere a un questionario (momento A; tempo, 5 minuti). Successivamente, in maniera sintetica si chiede di socializzare le riflessioni emerse (momento B, 5 minuti).

Nel secondo esercizio «*Individuazione dei pensieri irrazionali*» (vd. riquadro n. 2) si chiede di individuare alcuni pensieri irrazionali e di scriverli nelle strisce di carta che verranno consegnate dal formatore e di riportarle in anonimato dentro l'urna. Questa modalità permette di vivere in modo più rilassato l'esercizio senza sentirsi giudicati dagli altri (momento A; tempo, 10 minuti). Segue un momento di discussione sulle idee (momento B; tempo, 10 minuti).

Nel terzo esercizio «*Dal pensiero negativo della situazione educativa alle autoistruzioni*» (vd. riquadro n. 3) si chiede, invece, di formare un piccolo gruppo (di due o tre docenti). Il formatore presenta una tabella nella quale siete invitati a scrivere alcune situazioni educative quotidiane che come insegnanti vivete a scuola. Il vostro compito è giungere a identificare alcune autoistruzioni che possono modificare i pensieri negativi (momento A; tempo, 20 minuti).

Nel quarto esercizio «*Definizione degli obiettivi*» (vd. riquadro n. 4), in piccolo gruppo si individuano alcuni obiettivi per ottenere un miglioramento nelle relazioni interpersonali, nella metodologia del vostro lavoro e del curriculum.

PRIMA FASE

Riquadro n. 1

«Come penso»

(A) Ti propongo una serie di domande in modo che tu possa riflettere sul tuo modo personale di pensare a cui ti chiedo di rispondere per iscritto nella seguente scheda. Il tempo che hai a disposizione è di 5 minuti.

1. Il mio pensiero può cambiare la mia forma di sentire e di comportarmi?

2. Che opinioni hai di te stesso? Perché?

3. Credi che la tua forma di pensiero ti faccia felice? Perché lo credi?

4. Vi sentite tristi e miserabili? Perché? Se penso che non servo a nulla ...

«Come penso»

(B) Discussiamo in gruppo

Ti invito a socializzare, se vuoi, le impressioni sull'attività svolta. Al termine del dibattito, il formatore riformula e sintetizza gli aspetti più importanti dell'attività svolta. Il tempo a disposizione è di circa 10 minuti.

SECONDA FASE

Riquadro n. 2

«Individuazione dei pensieri irrazionali»

(A) Ti invito a individuare i pensieri irrazionali, i cosiddetti «pensieri cattivi» che possono emergere durante le tue giornate lavorative con gli alunni o con i colleghi. Ti chiedo di scriverli in queste strisce di carta in anonimato, in modo che tu possa sentirti più sereno e libero possibile di scrivere ciò che pensi. Ti consegno tre foglietti. Puoi scrivere un massimo di tre pensieri irrazionali. Infine riponi la striscia di carta piegata nell'urna posta sulla cattedra. Il tempo che hai a disposizione è di circa 10 minuti.

«I miei pensieri irrazionali»

«I miei pensieri irrazionali»

«I miei pensieri irrazionali»

«Individuazione dei pensieri irrazionali»

(B) Discussiamo in gruppo

Ti invito a socializzare le impressioni sull'attività svolta. Al termine del dibattito, il formatore riformula e sintetizza gli aspetti più importanti dell'attività svolta. Il tempo a disposizione è di circa 10 minuti.

TERZA FASE

Riquadro n. 3

«Dal pensiero negativo della situazione educativa alle autoistruzioni»

(A) Ti invito a identificare delle situazioni educative che come insegnante vivi ogni giorno a scuola, di identificare i possibili pensieri negativi che queste generano e le possibili autoistruzioni di miglioramento. Il tempo che hai a disposizione è di 10 minuti.

Situazione educativa	Pensiero negativo	Autoistruzioni
1. Ogni volta che spiego un argomento ai miei alunni non mi prestano attenzione.	- Non vale la pena spiegare. - Non sono motivante.	Si tratta di un gruppo difficile, però voglio trovare nuove metodologie per sviluppare la loro attenzione.
2.	I.	II.
3.		

«Dal pensiero negativo della situazione educativa alle autoistruzioni»

(B) Discussiamo in gruppo

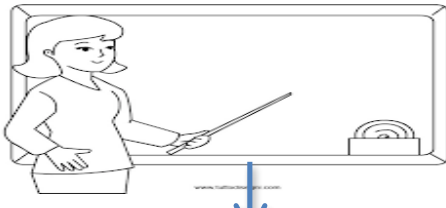
Ti invito a socializzare le impressioni sull'attività svolta. Al termine del dibattito, il formatore riformula e sintetizza gli aspetti più importanti dell'attività svolta. Il tempo a disposizione è di 10 minuti.

QUARTA FASE

Riquadro n. 4

«Definizione degli obiettivi»

(A) Una volta individuate le autoistruzioni che rendono possibile il cambiamento dei pensieri negativi in positivi, che sfide proponi per il miglioramento nelle relazioni interpersonali, nella metodologia e nel curriculum? Il tempo che hai a disposizione è di 10 minuti.

		
Relazioni interpersonali	Metodologia	Curricolo
- Utilizzare il rinforzo positivo;	- Usare tecniche di apprendimento cooperativo;	- Aggiornare la mia conoscenza sulla disciplina che insegno

«Definizione degli obiettivi»

(B) Discutiamo in gruppo

Ti invito a socializzare le impressioni sull'attività svolta. Al termine del dibattito, il formatore riformula e sintetizza gli aspetti più importanti dell'attività svolta. Il tempo a disposizione è di 10 minuti.

1.6. Proposte per l'approfondimento: «sviluppare l'autoefficacia in classe con i bambini»

I testi che seguono hanno lo scopo di proporre ai docenti degli approfondimenti sul tema dell'autoefficacia e di comprendere come è possibile sviluppare dei percorsi formativi per gli studenti che possono migliorare il clima d'aula.

Plummer D., (2007), *Laboratorio autostima. Giochi e attività per bambini dai 5 agli 11 anni*, Erickson, Trento.

Il volume presenta ottanta attività ludiche sul tema dell'autostima attraverso le quali i bambini possono imparare a elaborare meccanismi di «resilienza emotiva», ovvero la capacità di gestire temporanee emozioni di impotenza, frustrazione o sconvolgimento senza esserne sopraffatti o viverle come un fallimento. Tutti i giochi possono essere facilmente eseguiti sia a scuola che a casa o in contesti educativi.

Plummer D. (2005), *La mia autostima. Attività di sviluppo personale per una buona immagine di sé. Kit. Con CD-ROM*, Erickson, Trento.

Il volume offre più di 100 attività che hanno l'obiettivo di aiutare i bambini a costruire e mantenere un buon livello di autostima. Le attività fotocopiable incoraggiano i bambini a usare le loro abilità immaginative e creative naturali nel considerare le relazioni con loro stessi, con le loro famiglie, con i loro amici e il loro mondo e a esprimere i loro sentimenti a parole o attraverso immagini. Gli esercizi su CD-ROM sono strutturate in modo da condurre il bambino a riflettere sul concetto di sé, a esplorare la natura dell'amicizia, a sentirsi bene con se stesso, ad acquisire fiducia nelle proprie abilità, a scoprire i vari modi per risolvere i problemi e a porsi degli obiettivi.

Sunderland M. (2005), *Aiutare i bambini... con poca autostima. Attività psicoeducative con il supporto di una favola*, Erickson, Trento.

Il filo conduttore del libro di Sunderland è la favola di Ruby, una bambina con poca stima di sé; se si guarda allo specchio si vede bruttissima, se si avvicina ai compagni di classe viene presa in giro per i suoi capelli, la sua insegnante la sgrida ogni giorno perché non si impegna abbastanza, perché non si siede con la schiena dritta, perché non è abbastanza carina. Ogni volta che qualcuno la ferisce, Ruby si sente più brutta, incapace e impacciata di prima. Tanto che si convince di essere un rifiuto. Ma l'arrivo a scuola di una nuova inserviente sbloccherà la situazione; con la sua dolcezza farà capire a Ruby che non deve temere i bulli che la offendono, perché loro sono molto più deboli di lei. Così, grazie all'affetto di Dot, Ruby riesce a riacquistare la propria autostima.

Vaillères S. (2013), *L'arte di comunicare con i bambini. Tutte le frasi e i comportamenti che funzionano davvero!*, Red Edizioni, Como.

Le parole che usiamo, e il modo in cui le usiamo, sono fondamentali per creare relazioni costruttive con i nostri figli, fondate sul rispetto e non sulla critica. Se desideriamo essere buoni genitori dobbiamo perciò sviluppare un processo di comunicazione adeguato. Usando uno stile diretto e amichevole, l'autrice suggerisce concretamente come rapportarsi ai bambini nelle piccole e grandi difficoltà della vita quotidiana, riportando molti esempi di frasi e comportamenti 'che funzionano' o che è meglio evitare. Tra i molti temi trattati: come affrontare i litigi tra fratelli; come favorire l'autostima dei bambini; come comportarsi di fronte alle bugie; come riuscire a dire 'no' ai propri figli; come fare accettare loro regole e divieti.

2. SECONDA UNITÀ DI FORMAZIONE: «RISOLUZIONE DEI CONFLITTI / MEDIAZIONE»

Le attività comprese nella seconda unità di formazione permettono di potenziare la competenza relativa alla risoluzione dei conflitti (mediazione) nei docenti coinvolti, analizzando i diversi elementi e processi che entrano in gioco nelle situazioni conflittuali e ad acquisire strategie efficaci delle analisi conflittuali adottando adeguati modelli di mediazione.

Secondo Carbonero e i suoi collaboratori (2012), la risoluzione dei conflitti/mediazione «diventa una variabile importante di sviluppo professionale del docente nella misura in cui l'intermediazione con gli alunni sia estremamente efficace per il conseguimento dell'adattamento dei processi di insegnamento-apprendimento, esigendo l'applicazione delle strategie di collaborazione e negoziazione. Per risoluzione dei conflitti s'intende il processo di conclusione di un conflitto attraverso dei metodi analitici che si rivolgono alla causa del problema, non essendo una mera gestione o 'aggiustamento', bensì si orientano le parti verso un risultato che, in accordo con le parti coinvolte, implica una soluzione permanente del problema. La creazione di un clima di convivenza pacifica nei centri educativi, attraverso lo sviluppo di abilità sociali specifiche, come il miglioramento della comunicazione, la negoziazione e la mediazione, è una forma efficace che genera un rapporto adeguato e costruisce un ambiente stimolante per la motivazione e l'interesse degli alunni. Esistono numerose forme per affrontare i conflitti, essendo la mediazione uno strumento di questo processo per quei casi in cui le parti hanno esaurito già le possibilità di risolverli per se stessi, o in cui la situazione della violenza o della incomunicabilità impediscono loro di poterlo fare» (vd. Allegato 2 «Risoluzione dei conflitti/Mediazione»). In altre parole, la risoluzione dei conflitti/mediazione ha l'obiettivo di far evolvere il conflitto mediante l'individuazione dei canali comunicativi bloccati e la ridefinizione positiva della situazione problematica. Per tale ragione, gli autori ritengono che la risoluzione dei conflitti/mediazione sia una variabile socio-emozionale importante che gli insegnanti possono potenziare per generare un buon clima d'aula e influire positivamente sui processi di insegnamento-apprendimento.

Per potenziare la competenza di risoluzione dei conflitti/mediazione degli insegnanti, è stata costruita, adattata e somministrata la «Dimensione socio-emozionale: Risoluzione dei Conflitti/Mediazione» del Programma socio-emozionale dell'insegnante efficace (Carbonero et al., 2012). Come si evince confrontando lo scadenziario (vd. tabella 15) con l'allegato 2 («Dimensione socio-emozionale: Risoluzione dei Conflitti/Mediazione»), chi scrive ha aggiunto tre attività:

1) «*I principali aspetti che portano a una situazione di conflitto*», attività frontale che precede tutte le altre. La motivazione è attivare il dibattito sul ruolo del docente come promotore e facilitatore delle relazioni in classe con gli alunni e tra gli alunni, sensibilizzandolo sulla necessità di prendere consapevolezza del proprio modo di comunicare e di come reagiscono gli alunni alla comunicazione, come avvengono i conflitti e come fare per gestirli;

2) «*Presentazione di un modello per il processo di risoluzione dei conflitti*», con l'obiettivo di proporre un modello applicabile alle situazioni scolastiche;

3) «*Proposte per l'approfondimento: sviluppare la capacità di risoluzione dei conflitti/mediazione in classe con i bambini*», un'attività aggiunta per suggerire agli insegnanti indicazioni bibliografiche e modalità di lavoro per affrontare con i bambini un argomento difficile come quello dei conflitti;

4) «*L'analisi metacognitiva dell'unità di formazione*», attività conclusiva che mira a esplorare e rilevare il punto di vista del docente sulle questioni proposte e stimolare la consapevolezza su domande e bisogni formativi che richiedono ulteriori approfondimenti.

Per lo svolgimento delle attività proposte, è necessario prevedere 4 ore di lavoro con gli insegnanti. Si riporta di seguito lo scadenziario delle attività così come è stato realizzato con i docenti.

Periodo	Attività	Metodologia	Durata	Totale Tempo dedicato
Marzo	«Presentazione dei principali aspetti che portano a una situazione di conflitto» I. Proiezione slide	Lezione Frontale	10'	30'

Marzo	II. Socializzazione delle idee	Discussione di gruppo	20'	
	<i>«Il ponte»</i>			
	I. Video			
	www.youtube.com/watch?v=LAOIC			
	Itn3MM	Lezione frontale	5'	50'
	II. Questionario	Lavoro individuale	20'	
	III. Socializzazione delle idee	Discussione di gruppo	25'	
	<i>«Presentazione di un modello per il processo di risoluzione dei conflitti»</i>			
	I. Proiezione slide	Lezione frontale	15'	45'
	II. Socializzazione delle idee	Discussione di gruppo	30'	
	<i>«Applichiamo il modello di Lederach»</i>			
	I. Individuazione gli interventi	Lavoro in piccolo gruppo	25'	50'
	II. Socializzazione delle idee	Discussione di gruppo	25'	
	<i>«Immagini conflittuali»</i>			
	I. Ricerca delle soluzioni	Lavoro in piccolo gruppo		
		Role-playing	15'	40'
	II. Socializzazione delle idee	Discussione di gruppo	25'	
	<i>«Proposte per l'approfondimento: sviluppare la capacità risoluzione dei conflitti/mediazione in classe con i bambini»</i>			
		Lezione frontale	5'	10'
		Circle time	5'	
	<i>«Analisi metacognitiva dell'unità di formazione»</i>			
	I. Questionario di gradimento	Lavoro individuale	5'	20'
	II. Socializzazione delle idee	Focus group	15'	
	Totale ore di attività di formazione con gli insegnanti			4 ore

Tabella 15 – Struttura dell'unità di formazione «Risoluzione dei conflitti/mediazione»: periodo, attività, metodologia, durata, tempo totale dedicato

Per quanto riguarda i metodi e le strategie impiegati per lo svolgimento dell'attività sono stati utilizzati la lezione frontale, il circle time, il confronto attraverso la discussione guidata, il lavoro individuale, il lavoro in piccolo gruppo, il role-playing e il focus group.

Il materiale necessario per lo svolgimento della seconda unità di formazione è il seguente: video proiettore, computer, slide, video «Il ponte», questionario, schede delle attività.

Dalla seconda unità di formazione i risultati attesi che ci si aspetta di raggiungere sono i seguenti:

- il docente è capace di aiutare gli studenti a diminuire gli effetti indesiderati legati al conflitto;
- il docente assume il conflitto come occasione per ristrutturare le relazioni, facendole evolvere in modo costruttivo;
- il docente allontana «l'ansia da soluzione», ridando al conflitto il proprio tempo/spazio di essere pensato;
- il docente aiuta le parti a riconoscere i risultati progressivamente raggiunti e a individuare le aree di ulteriore sviluppo;
- il docente aiuta la costruzione di opzioni non ancora praticate, ma praticabili/possibili, e che permettono di potenziare gli elementi costruttivi della relazione;
- il docente assume una distanza temporale/spaziale/emotiva rispetto al conflitto agito in maniera reattiva/impulsiva/automatica.

Per la verifica degli obiettivi, il formatore analizza le risposte scritte dai docenti riportate nelle schede delle attività e le discussioni scaturite dal dibattito. Per sondare il terreno sull'efficacia dell'unità di formazione si utilizza la tecnica del focus group. Per la verifica del coinvolgimento e del gradimento delle attività dell'unità di formazione ci si avvale della griglia di autovalutazione appositamente costruita da chi scrive.

TERZO INCONTRO

2.1. «I principali aspetti che portano a una situazione di conflitto»

2.1.1. Guida per il formatore

Obiettivi formativi generali

- Migliorare la capacità di individuare gli aspetti principali che portano a una situazione di conflitto;
- Acquisire il significato di risoluzione dei conflitti/mediazione.

Caratteristiche degli insegnanti cui l'attività è proposta

Docenti di scuola primaria selezionati secondo il campionamento casuale stratificato.

Contenuti di riferimento

La risoluzione dei conflitti/mediazione.

Obiettivi specifici dell'attività operativamente verificabili

- Individuare i diversi elementi che portano a una situazione di conflitto;
- Porre in rilievo i concetti fondamentali delle dinamiche conflittuali;
- Usare in modo corretto e appropriato il significato di risoluzione dei conflitti / mediazione.

Strategie formative per lo svolgimento dell'attività

Lezione frontale, circle time, lavoro in piccoli gruppi, confronto attraverso discussione guidata, discussione di gruppo.

Tempi di realizzazione: 30 minuti.

Materiale necessario per lo svolgimento dell'attività

Slide sulla risoluzione dei conflitti/mediazione, videoproiettore, computer.

Svolgimento del lavoro

Che cosa possono fare gli insegnanti

Gli insegnanti sono invitati ad assistere alla proiezione di alcune slide sulla risoluzione dei conflitti/mediazione (tempo, 10 minuti) e a discutere in gruppo confrontandosi durante la discussione guidata (tempo, 20 minuti).

Che cosa può fare il formatore

Il formatore introduce l'argomento, illustra l'importanza di potenziare la competenza della risoluzione dei conflitti e mette a fuoco gli aspetti principali che scatenano una situazione conflittuale. Conduce la discussione guidata, interviene con precisazioni e spiegazioni durante la proiezione di alcune slide. Supporta la riflessione degli insegnanti, preoccupandosi in particolare di rendere evidente da dove si origina il conflitto nella relazione interpersonale e come sia fondamentale essere un docente mediatore nell'esercizio della propria professione.

Verifica degli obiettivi

Per la verifica degli obiettivi, la valutazione si basa sulle risposte alle domande che il formatore rivolge oralmente ai docenti nella seconda fase dell'attività. Per la verifica del coinvolgimento e del gradimento dell'attività ci si avvale della griglia di autovalutazione appositamente costruita.

2.1.2. Attività per gli insegnanti: «I principali aspetti che portano a una situazione di conflitto»

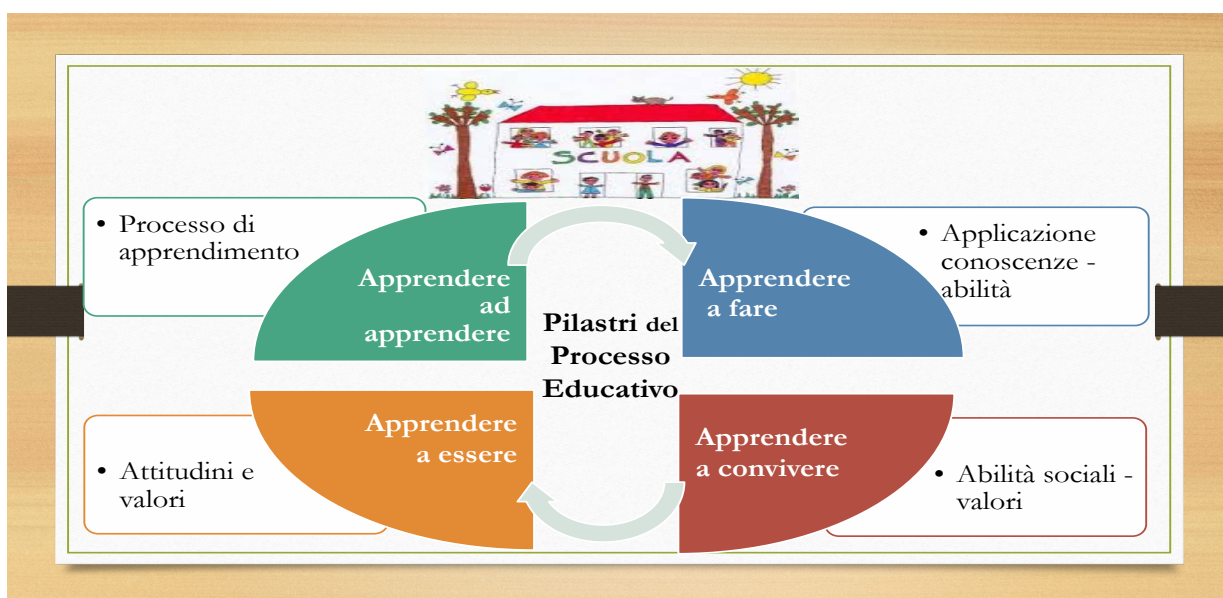
Cognome		Nome
Classe		Data
Tempo impiegato		

L'attività ha l'obiettivo di individuare i principali aspetti che portano a una situazione di conflitto. In particolare, si riflette su cos'è il conflitto, da dove si origina, quali comportamenti genera, cosa si intende per risoluzione dei conflitti e quali sono i benefici della mediazione. La finalità è quella di darti degli strumenti per favorire la creazione di un clima di convivenza pacifica nella tua scuola, con i tuoi colleghi, tra insegnanti e alunni e tra alunni e alunni.

Si chiede pertanto di collaborare durante la proiezione delle slide sulla risoluzione dei conflitti / mediazione che saranno via via commentate (tempo, 10 minuti) e su cui verte la discussione (tempo, 20 minuti).

PRIMA FASE

Di seguito, vengono proposte le slide «Risoluzione dei conflitti/Mediazione», utilizzate durante il corso di formazione, elaborate da chi scrive.



Le regole del Comportamento

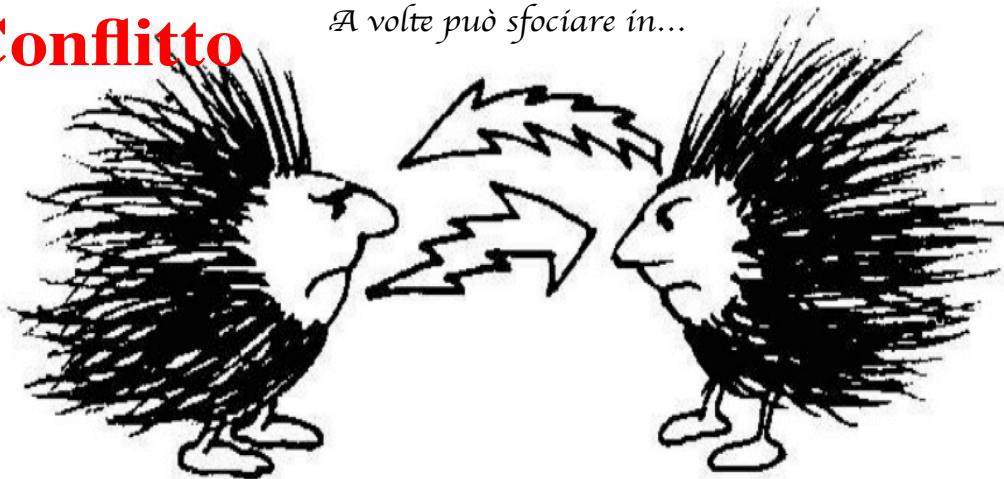
I comportamenti in una relazione sono codificati da **regole** e da **attese** del nostro interlocutore

- Esistono delle regole di comportamento che dobbiamo "rispettare"**
- Queste regole sono date anche dal "ruolo" che ricopriamo nella relazione**
- Il nostro interlocutore si aspetta determinati comportamenti rispetto a come "interpreta" il nostro ruolo.**
- Il nostro comportamento determina "autorevolezza" nella relazione (leadership)**



Conflitto

A volte può sfociare in...



CONFLITTO

fa parte della vita di tutti i giorni

In una certa misura è una "cosa"

naturale ...



innaturale ...

quando si trasforma in "aggressività"

Sinonimo di ...

CONFLITTO

DISAGIO
LOTTA
SCONFITTA
SCONTRO



SOFFERENZA
VIOLENZA
SORPRUSO
RABBIA

CONFLITTO

tutto nasce dal "bisogno"

Il confronto spesso ci spaventa, la paura dell'altro, di avere torto, di essere deriso, di essere "negato"

1. Del proprio "ruolo"
2. Delle proprie "idee"
3. Delle proprie "opinioni"
4. Delle proprie "ragioni"



IL CONFLITTO
SPESSO NASCE DAL

**BISOGNO
DI
AFFERMAZIONE**

5. DEL PROPRIO **IO!**



CONFLITTO

*Nel rapporto con gli altri a volte
Siamo prevenuti*

Ci mettiamo sulla difensiva

Tendiamo i nostri sensi alla ricerca di conflitto

Ci dimentichiamo di

ASCOLTARE
le ragioni dell'altro

La relazione con l'ALTRO

Disagio

quando ...



Non accettiamo
come l'altro
ci vede



Non siamo disposti a
relazionarci



Abbiamo paura







SECONDA FASE

Discussione di gruppo

Nella seconda fase dell'attività, ti invito a condividere il frutto della tua riflessione con i tuoi colleghi e con il formatore. Al termine del dibattito, il formatore sintetizza e riformula gli aspetti più importanti dell'attività svolta. Il tempo a disposizione è di circa 20 minuti.

2.2. «Il ponte»

2.2.1. Guida per il formatore

Obiettivi formativi generali

Sviluppare la capacità di comprendere i diversi punti di vista conflittuali, rilevabili nelle situazioni sociali ed educative, individuando diverse modalità di risoluzione dei conflitti/mediazione.

Caratteristiche degli insegnanti cui l'attività è proposta

Docenti di scuola primaria selezionati secondo il campionamento casuale stratificato.

Contenuti di riferimento

- Il conflitto;
- Le dinamiche conflittuali.

Obiettivi specifici dell'attività operativamente verificabili

- Descrivere le diverse modalità di conflitto dei personaggi del video;
- Individuare diverse modalità di mediazione del conflitto dei personaggi del video;
- Valutare le conseguenze delle diverse modalità di risoluzione dei conflitti.

Strategie formative per lo svolgimento dell'attività

Lavoro individuale, circle time e discussione di gruppo.

Tempi di realizzazione: 50 minuti.

Materiale necessario per lo svolgimento dell'attività

Video proiettore, video «Il ponte», questionario, computer.

Svolgimento del lavoro

Che cosa possono fare gli insegnanti

L'attività è suddivisa in tre momenti.

Nel primo momento, gli insegnanti sono invitati ad assistere alla proiezione di un breve filmato sulla risoluzione dei conflitti/ mediazione «Il ponte» (vd. *riquadro n. 1* - tempo, 5 minuti).

Nel secondo momento, si chiede di rispondere, in maniera individuale, per iscritto al questionario a risposta aperta (vd. *riquadro n. 2* - tempo, 20 minuti).

Nel terzo momento, si condividono in gruppo le idee (tempo, 25 minuti).

L'analisi delle dinamiche conflittuali è finalizzata ad approfondire l'argomento delle dinamiche conflittuali servendosi dello spunto offerto dal contenuto del video. La valutazione su tale tematica rappresenta un'opportunità per interrogarsi su come ci si pone all'interno dei conflitti con i colleghi, tra insegnante e allievo/i e tra gli allievi e allievi.

Che cosa può fare il formatore

Il formatore introduce il video, propone la compilazione del questionario e supporta la socializzazione delle idee.

Verifica degli obiettivi

Per la verifica degli obiettivi, si analizzano le risposte restituite nella scheda dell'attività redatta dai docenti. La valutazione si basa sulle risposte che i docenti forniscono oralmente nella terza fase

dell'attività. Per la verifica del coinvolgimento e del gradimento dell'attività ci si avvale della griglia di autovalutazione appositamente costruita.

2.2.2. Attività per gli insegnanti: «Il ponte»

Cognome		Nome
Classe		Data
Tempo impiegato		

L'attività di seguito proposta mira a sviluppare la riflessione sui diversi modi di porsi nel conflitto, sulle diverse modalità di risoluzione dei conflitti.

L'attività è suddivisa in tre momenti.

Nel primo momento, la visione del video «Il ponte» (www.youtube.com/watch?v=LAOICIt3MM) ha lo scopo di sviluppare un processo di riflessione sullo stile conflittuale adottato dai personaggi (vd. *riquadro n. 1* - tempo, 5 minuti).

Nel secondo momento, dopo la visione del video, si chiede di analizzare le dinamiche conflittuali dei protagonisti del video, rispondendo per iscritto ad alcune domande (vd. *riquadro n. 2* - tempo, 20 minuti).

Nel terzo momento, si invita a socializzare le impressioni scaturite dalla riflessione personale sull'attività svolta (tempo, 25 minuti).

Si chiede di fermarsi, di non correre più con la mente pensando alle faccende da sbrigare, di vivere questo momento come un'opportunità per guardarsi dentro e ri-prendersi per mano e riscoprirsi soggetti attivi della propria storia.

PRIMA FASE

<i>Riquadro n. 1</i>
Video «Il ponte» (www.youtube.com/watch?v=LAOICIt3MM) Tempo, 5 minuti.

SECONDA FASE

<i>Riquadro n. 2</i>
«Il ponte»
Dopo la visione del video, ti propongo una serie di domande a cui ti chiedo rispondere per iscritto nella seguente scheda. Obiettivo: riflettere sull'importanza di possedere abilità e strategie adeguate per la risoluzione di conflitti in ogni situazione interpersonale. Il tempo a disposizione è di 20 minuti.
1) Credi che il video rifletta una situazione di risoluzione di conflitti a livello interpersonale? Perché?

2) Quale ti sembra la postura adatta per l'Arce e l'Orso?

3) Qual è la tua opinione sul comportamento adatto che il Procione e il Coniglio dovrebbero avere per mediare il conflitto tra l'Alce e l'Orso? Perché?

4) Dopo aver mediato il conflitto tra l'Alce e l'Orso, il Coniglio e il Procione si incontrano reciprocamente in una situazione di conflitto simile. Credi che adottano una postura adeguata per risolverla? Perché?

5) Quali conseguenze credi che può avere per la tua vita quotidiana il contenuto o l'informazione vista nel video?

TERZA FASE

Discussione di gruppo

Nella terza fase dell'attività, ti invito a socializzare il frutto della tua riflessione con i tuoi colleghi e con il formatore. Al termine del dibattito, il formatore sintetizza e riformula gli aspetti più importanti dell'attività svolta. Il tempo a disposizione è di circa 25 minuti.

2.3. «Presentazione di un modello per il processo di risoluzione dei conflitti»

2.3.1. Guida per il formatore

Obiettivi formativi generali

Acquisire un modello di risoluzione di conflitti/mediazione applicabile alle situazioni scolastiche.

Caratteristiche degli insegnanti cui l'attività è proposta

Docenti di scuola primaria selezionati secondo il campionamento casuale stratificato.

Contenuti di riferimento

Il modello di Lederach.

Obiettivi specifici dell'attività operativamente verificabili

- Individuare le fasi principali del modello di risoluzione dei conflitti/mediazione di Lederach;
- Presentare situazioni conflittuali attinenti al tema affrontato.

Materiale necessario per lo svolgimento dell'attività

Video proiettore, computer, slide «Il modello di risoluzione dei conflitti/mediazione di Lederach».

Strategie formative per lo svolgimento dell'attività

Lezione frontale e confronto attraverso la discussione guidata.

Tempi di realizzazione: 45 minuti.

Svolgimento del lavoro

Che cosa possono fare gli insegnanti

Gli insegnanti sono invitati ad assistere alla proiezione delle slide sul modello di Lederach (vd. riquadro n. 1 - tempo, 15 minuti) e interagire con il formatore durante la discussione guidata per chiarire eventuali dubbi e rispondere agli interrogativi (tempo, 30 minuti).

Che cosa può fare il formatore

Il formatore presenta la tematica, la illustra e motiva la scelta del modello individuando le principali fasi. Il formatore guida la discussione, supporta la riflessione degli insegnanti durante la proiezione e spiegazione delle slide, conduce il gruppo a riflettere anche sul seguente quesito: è possibile parlare di «docente mediatore» o «alunno mediatore»?

Verifica degli obiettivi

Per la verifica degli obiettivi, la valutazione si basa sulle risposte alle domande che il formatore rivolge oralmente ai docenti forniscono nella seconda fase dell'attività. Per la verifica del coinvolgimento e del gradimento dell'attività ci si avvale della griglia di autovalutazione appositamente costruita.

2.3.2. Attività per gli insegnanti: «Presentazione di un modello per il processo di risoluzione dei conflitti»

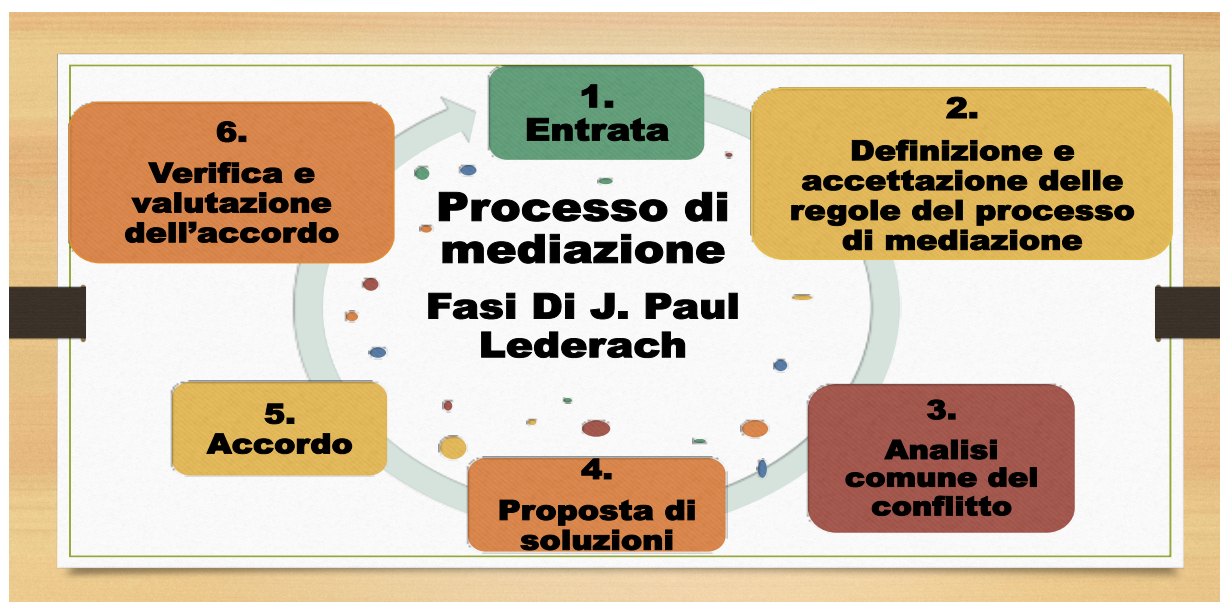
Cognome		Nome
Classe		Data
Tempo impiegato		

L'attività ha l'intento di far conoscere un modello di risoluzione dei conflitti/mediazione applicabile al contesto scolastico. In particolare, verranno presentate le fasi del processo di mediazione di Lederach, al fine di far comprendere come possono essere applicate a una situazione conflittuale (vd. *riquadro n. 1* - tempo, 15 minuti).

Si chiede, pertanto, laddove si ritiene opportuno, di interagire con il formatore durante la proiezione delle slide, esplicitando i dubbi, le perplessità e le curiosità in merito al modello che si sta per presentare (tempo, 30 minuti).

PRIMA FASE

Di seguito, vengono proposte le slide «il modello di mediazione. Le fasi di John Paul Lederach» utilizzate durante il corso di formazione, elaborate da chi scrive. *Riquadro n. 1*



FASE 1. ENTRATA: Discorso Iniziale

Si definisce chi media,
la forma e il luogo della mediazione

Entrambe le parti devono accettare la mediazione come una forma per accettare il conflitto.

a. ACCETTAZIONE DELLA MEDIAZIONE

Il mediatore deve apprendere ad ascoltare e a sviluppare la fiducia e l'empatia necessaria per riuscire a essere accettata dalle parti.



b. RECUPERO DELLE INFORMAZIONI

Chi va a mediare raccoglierà informazioni sul conflitto e le persone coinvolte, individuando una

lista di punti

che le parti devono trattare e disegnando una prima strategia sul modo di affrontarlo che si presenterà alla persona per la sua accettazione.

FASE 1. ENTRATA DISCORSO INIZIALE

Accettazione della mediazione

È molto importante che queste due prime tappe si affrontino con ciascuna parte in modo separato.

La mediazione può tardare a trovarsi e ciò può dipendere da fattori come: il grado di violenza, il disequilibrio del potere, la paura, ..., tra le parti.

Raccolta delle informazioni

FASE 2. DEFINIZIONE E ACCETTAZIONE DELLE REGOLE DEL PROCESSO DI MEDIAZIONE

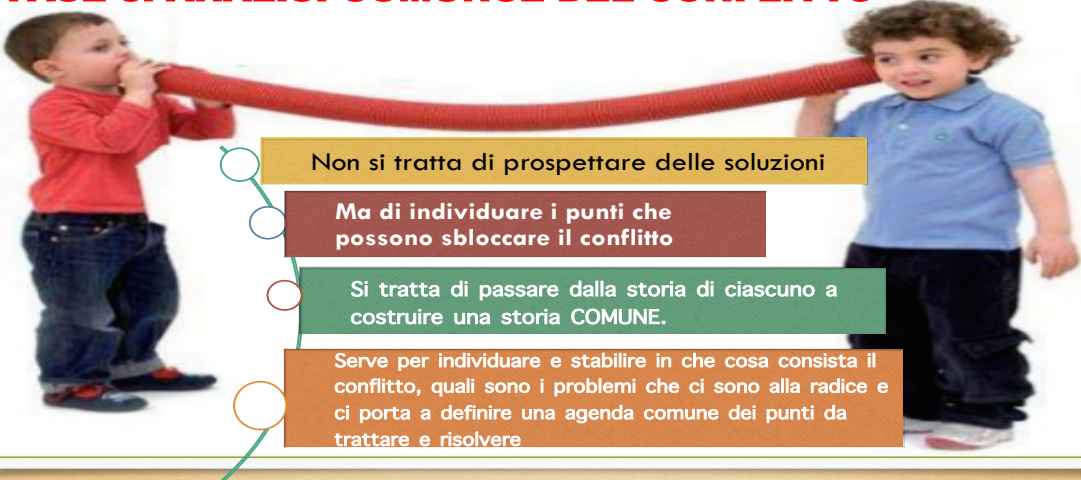


Quale è il RUOLO del mediatore e quello delle parti e COSA possono ASPETTARSI le parti: non prendere posizioni, non dare ragione, non dare soluzioni, confidenzialità

COSA SI PUÒ O NON FARE durante la mediazione: ascoltare, non aggredire, rispettare i turni di parola...

DOVE, QUANDO E COME SI SVILUPPERÀ IL PROCESSO: chi media deve ottenere un ambiente gradevole che dia fiducia e sicurezza alle parti

FASE 3. ANALISI COMUNE DEL CONFLITTO



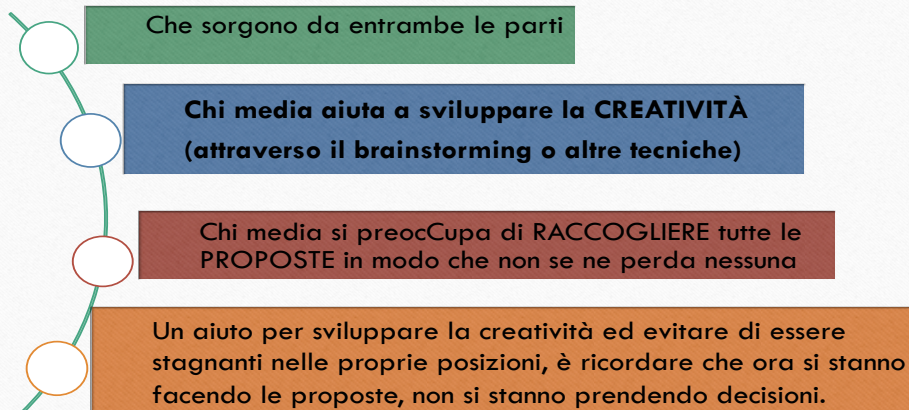
Non si tratta di prospettare delle soluzioni

Ma di individuare i punti che possono sbloccare il conflitto

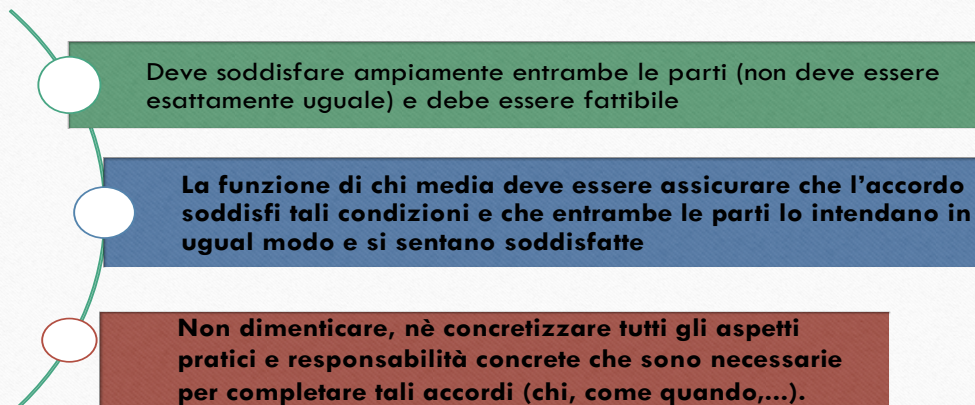
Si tratta di passare dalla storia di ciascuno a costruire una storia COMUNE.

Serve per individuare e stabilire in che cosa consista il conflitto, quali sono i problemi che ci sono alla radice e ci porta a definire una agenda comune dei punti da trattare e risolvere

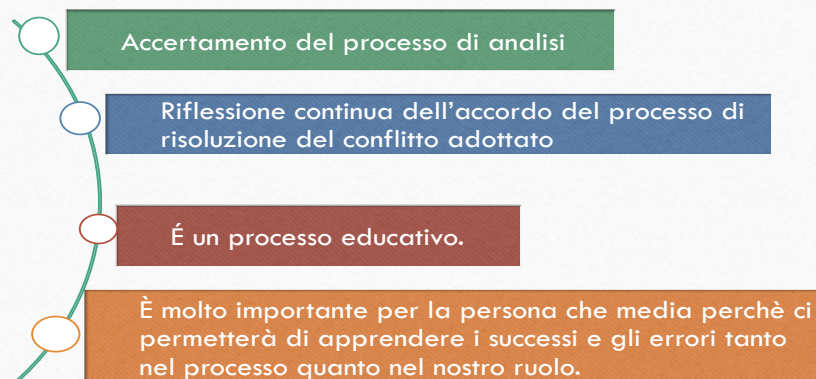
FASE 4. PROPOSTA DI SOLUZIONE



FASE 5. L'ACCORDO



FASE 6. VERIFICA E VALUTAZIONE DELL'ACCORDO



SECONDA FASE

Discussione di gruppo

Nella seconda fase dell'attività, ti invito a confrontarti con i tuoi colleghi e con il formatore, presentando delle situazioni conflittuali dentro il contesto scolastico e collegarla alle varie fasi del modello di Lederach. Al termine del dibattito, il formatore sintetizza e riformula gli aspetti più importanti dell'attività svolta. Il tempo a disposizione è di circa 30 minuti.

QUARTO INCONTRO

2.4. «Applichiamo il Modello di Lederach»

2.4.1. Guida per il formatore

Obiettivi formativi generali

Applicare il modello di risoluzione dei conflitti/mediazione a una situazione-problema.

Caratteristiche degli insegnanti cui l'attività è proposta

Docenti di scuola primaria selezionati secondo il campionamento casuale stratificato.

Contenuti di riferimento

Il modello di Lederach.

Obiettivi specifici dell'attività operativamente verificabili

- Individuare le fasi del modello di Lederach per la risoluzione del conflitto;
- Organizzare logicamente le informazioni cogliendo le relazioni essenziali;
- Pianificare l'intervento utilizzando appunti e schemi per riassumere graficamente i passi della risoluzione del conflitto;
- Intervenire nelle discussioni e partecipare nei tempi, nei modi e nel rispetto dei turni di intervento previamente stabiliti.

Materiale necessario per lo svolgimento dell'attività

Scheda per la risoluzione della situazione-problema.

Strategie formative per lo svolgimento dell'attività

Lavoro in piccolo gruppo e discussione di gruppo.

Tempi di realizzazione: 50 minuti.

Svolgimento del lavoro

Che cosa possono fare gli insegnanti

L'attività è suddivisa in due momenti.

Nel primo momento, gli insegnanti sono invitati a formare un piccolo gruppo di lavoro di tre o quattro, a leggere la situazione-problema, a individuare gli interventi seguendo lo schema fornito dal formatore (tempo, 25 minuti).

Nel secondo momento, ogni rappresentante di ogni gruppo socializza gli interventi opportunamente individuati (tempo, 25 minuti).

Che cosa può fare il formatore

Il formatore durante la prima fase osserva come i piccoli gruppi ragionano sulla risoluzione del caso, interviene e chiarisce i possibili passaggi qualora fosse necessario. Nella seconda fase, guida la socializzazione delle idee, evidenzia gli interventi più significativi e incoraggia l'interazione e il clima positivo tra i componenti del gruppo.

Verifica degli obiettivi

Per la verifica degli obiettivi, si analizzano le risposte restituite nella scheda dell'attività redatta dai docenti. La valutazione si basa sulle risposte che i rappresentanti dei piccoli gruppi forniscono oralmente nella seconda fase dell'attività. Per la verifica del coinvolgimento e del gradimento dell'attività ci si avvale della griglia di autovalutazione appositamente costruita

2.4.2. Attività per gli insegnanti: «Applichiamo il Modello di Lederach»

Cognome		Nome
Classe		Data
Tempo impiegato		

L'attività di seguito proposta ha lo scopo di far applicare il modello di risoluzione dei conflitti/mediazione di Lederach a una situazione-problema. Per questo motivo, questo esercizio è suddiviso in due parti: il primo da eseguire in piccolo gruppo e il secondo con tutto il gruppo di docenti.

Nella prima fase, si chiede di formare un piccolo gruppo di lavoro e di scegliere il capo gruppo. Insieme a tre o quattro colleghi, si può provare a leggere la situazione-problema e a individuare gli interventi seguendo lo schema del modello di Lederach fornito dal formatore. Nella prima colonna della griglia, si presentano i passi della mediazione e si sintetizzano gli aspetti principali che meglio possono aiutare a individuare le possibili opzioni alla risoluzione del caso. È molto importante che ci si confronti con i colleghi per giungere insieme a una soluzione (vd. *riquadro n. 1* - tempo, 25 minuti).

Nella seconda parte, un rappresentante di ogni gruppo, precedentemente scelto, è invitato a condividere in maniera sintetica, gli interventi che il piccolo gruppo ha individuato e che potrebbero portare a dipanare il conflitto (tempo, 25 minuti).

È importante che all'interno di ciascun gruppo venga mantenuta la concentrazione e non si divaghi dal tema proposto.

PRIMA FASE

Riquadro n. 1

«Applichiamo il Modello di risoluzione dei conflitti/mediazione di Lederach»

Dopo aver analizzato i passi del processo di mediazione di Lederach, ti invito ad applicarla alla situazione-problema. Il tempo a disposizione è di 25 minuti.

SITUAZIONE-PROBLEMA

All'inizio del corso, la direzione degli studenti ha stabilito un programma orario, ma entrano in conflitto due studenti della direzione. Il disaccordo tra loro riguarda il tempo da distribuire a determinate materie. Uno di loro vede che l'orario del compagno va a discapito del suo programma.

PASSI DELLA MEDIAZIONE	INTERVENTO
Passo 1. ENTRATA	
1.1. Accettazione della mediazione <i>Entrambe le parti devono accettare la mediazione come una forma per accettare il conflitto. Ma è importante che il mediatore apprenda ad ascoltare e a sviluppare la fiducia e l'empatia necessaria per riuscire a essere accettata dalle parti.</i>	▪ Si accetterà il processo di mediazione? ▪ Chi dovrebbe partecipare al processo? ▪ La persona scelta come mediatore è la più adeguata (sa ascoltare, entrare in empatia...)?
1.2. Raccolta di informazioni <i>Chi va a mediare raccoglierà informazioni sul conflitto e le persone coinvolte, individuando una lista di punti che le parti devono trattare e disegnando una prima strategia sul modo di affrontarlo che si presenterà alla persona per la sua accettazione. È molto importante che queste due prime tappe si affrontino con ciascuna parte in modo separato. La mediazione può tardare a trovarsi e ciò può dipendere da fattori come: il grado di violenza, il disequilibrio del potere, la paura, ..., tra le parti.</i>	▪ Quali informazioni è necessario raccogliere sulla situazione del conflitto e le persone coinvolte? ▪ Elenca i possibili punti da affrontare per ciascuna delle parti. ▪ Indica quale sarebbe il primo passo per affrontare la situazione-problema.
Passo 2. DEFINIZIONE E ACCETTAZIONE DELLE REGOLE	Intervento
1.1. Accettazione della mediazione <i>Quale è il suo RUOLO e quello delle parti e COSA loro possono ASPETTARSI: non prendere posizioni, non dare ragione, non dare soluzioni, confidenzialità. COSA SI PUÒ O NON FARE durante la mediazione: ascoltare, non aggredire, rispettare i turni di parola... DOVE, QUANDO E COME SI SVILUPPERÀ IL PROCESSO: chi media deve ottenere un ambiente gradevole che dia fiducia e sicurezza alle parti.</i>	▪ Quale pensi debba essere il compito del mediatore? Cosa credi che le parti si attendono da lui? ▪ Cosa si può fare durante il processo di mediazione? (ascoltare) E cosa no? (non aggredire)
	Il processo di mediazione Dove? Quando? Come?
Passo 3. ANALISI COMUNE DEL CONFLITTO	Intervento
<i>Si tratta di passare dalla storia di ciascuno a costruire una storia COMUNE. Serve per individuare e stabilire in che cosa consista il conflitto, quali sono i problemi che ci sono alla radice e ci porta a definire una agenda comune dei punti da trattare e risolvere.</i>	▪ Delimitazione del conflitto. ▪ Problemi che l'hanno causato. ▪ Calendario di interventi da effettuare (punti da affrontare e risolvere).

Passo 4. PROPOSTA DI SOLUZIONI	Intervento
<i>Che sorgono da entrambe le parti e che loro decideranno. Chi media aiuta a sviluppare la CREATIVITÀ (attraverso il brainstorming o altre tecniche). Chi media si preoccupa di RACCOGLIERE tutte le PROPOSTE in modo che non se ne perda nessuna. Un aiuto per sviluppare la creatività ed evitare di essere stagnanti nelle proprie posizioni, è ricordare che ora si stanno facendo le proposte, non si stanno prendendo decisioni.</i>	▪ Tecniche per l'uso. ▪ Presentazione di proposte (possibilità).
Passo 5. ACCORDO FINALE	Intervento
<i>L'accordo deve soddisfare ampiamente entrambe le parti (non deve essere esattamente uguale) e che sia fattibile. La funzione di chi media deve essere assicurare che l'accordo soddisfi tali condizioni e che entrambe le parti lo intendano in ugual modo e si sentano soddisfatte. Non dimenticare di concretizzare tutti gli aspetti pratici e responsabilità concrete che sono necessarie per completare tali accordi (chi, come quando,...).</i>	▪ Negoziazione di una soluzione finale che possa soddisfare le seguenti condizioni: a) Fattibilità. b) Che soddisfi entrambe le parti. ▪ Quale sarebbe la migliore soluzione e adatta? Il processo di mediazione: soluzione finale Chi? Dove? Quando? Come?
Passo 6. VERIFICA E VALUTAZIONE	Intervento
<i>Accertamento del processo di analisi e Riflessione continua dell'accordo del processo di risoluzione del conflitto adottato. È un processo educativo. È molto importante per la persona che media perché ci permetterà di apprendere i successi e gli errori tanto nel processo quanto nel nostro ruolo.</i>	▪ Riflessione sull'adeguamento del processo condotto. ▪ Definizione di un calendario dei giorni di controllo.

SECONDA FASE

Discussione di gruppo

Nella seconda fase dell'attività, ti invito a confrontarti con i tuoi colleghi e con il formatore. Il rappresentante di ogni gruppo espone come è stato applicato il modello di Lederach alla situazione problema. Al termine del dibattito, il formatore sintetizza e riformula gli aspetti più importanti dell'attività svolta. Il tempo a disposizione è di circa 25 minuti.

2.5. «Immagini conflittuali»

2.5.1. Guida per il formatore

Obiettivi formativi generali

Ricercare soluzioni a una situazione conflittuale presentata.

Caratteristiche degli insegnanti cui l'attività è proposta

Docenti di scuola primaria selezionati secondo il campionamento casuale stratificato.

Contenuti di riferimento

Immagini conflittuali.

Obiettivi specifici dell'attività operativamente verificabili

- Individuare la/le soluzione/i alle situazioni conflittuali;
- Proporre strategie adeguate motivandole con adeguati argomenti a sostegno;
- Intervenire nelle discussioni e partecipare nei tempi, nei modi e nel rispetto dei turni di intervento previamente stabiliti.

Strategie formative per lo svolgimento dell'attività

Lavoro in piccolo gruppo, role-playing e discussione di gruppo.

Tempi di realizzazione: 40 minuti.

Materiale necessario per lo svolgimento dell'attività

Scheda con immagini conflittuali.

Svolgimento del lavoro

Che cosa possono fare gli insegnanti

L'attività è suddivisa in due momenti.

Nel primo momento, gli insegnanti sono invitati a dividersi in piccoli gruppi di tre o quattro e a individuare le soluzioni possibili alle situazioni conflittuali in modalità role-playing (vd. *riquadro n. 1* - tempo, 15 minuti);

Nel secondo momento, ogni rappresentante di ogni gruppo riferisce le soluzioni precedentemente individuate, stimolando il confronto (tempo, 25 minuti).

Che cosa può fare il formatore

Il formatore spiega la consegna e in che cosa consiste la tecnica del role-playing, osservando come ciascun piccolo gruppo sviluppa il lavoro (tempo, 15 minuti). Successivamente invita ogni rappresentante di ogni gruppo a riferire le soluzioni ricercate (tempo, 30 minuti).

Verifica degli obiettivi

Per la verifica degli obiettivi, si analizzano le risposte restituite nella scheda dell'attività redatta dai docenti. La valutazione si basa sulle risposte che i rappresentanti dei gruppi di docenti forniscono oralmente nella seconda fase dell'attività. Per la verifica del coinvolgimento e del gradimento dell'attività ci si avvale della griglia di autovalutazione appositamente costruita.

2.5.2. Attività per gli insegnanti: «Immagini conflittuali»

Cognome		Nome
Classe		Data
Tempo impiegato		

L'attività di seguito proposta, nelle sue due fasi, ha l'intento di far riflettere sulle possibili soluzioni che si potrebbero dare alle tre situazioni conflittuali su cui si chiede di concentrare l'attenzione.

Nella prima fase, si è invitati a formare un piccolo gruppo di tre o quattro e di individuare un rappresentante del gruppo. Si possono ricercare le soluzioni possibili insieme ai colleghi. Non si tratta di raggiungere una soluzione specifica accettata dal gruppo, anche se questo può essere. Si chiede di dialogare insieme sulle foto che mostrano situazioni di conflitto (vd. riquadro n. 1). Per superare la possibile situazione di difficoltà dovuta al fatto di non giungere a una situazione, vi si chiede di utilizzare la tecnica del role-playing (tempo, 15 minuti).

Nella seconda fase, il rappresentante del gruppo precedentemente scelto esporrà al gruppo la forma motivata della vostra decisione. Ciascun gruppo può concentrarsi su uno degli attori che partecipano al conflitto. La valutazione può essere effettuata contrapponendo le differenti situazioni presentate da ciascun gruppo con la realtà, discutendo sul perché si è scelta quella e non altre e dialogando sulla più conveniente (tempo, 25 minuti).

PRIMA FASE

Riquadro n. 1

«Immagini conflittuali»

A partire dall'analisi della situazione conflittuale della foto, vi si chiede di fare dei giochi di ruolo con i componenti del gruppo per individuare alcune possibili soluzioni ai diversi tipi di conflitti. Il tempo a disposizione è di 15 minuti.



Due fratelli adolescenti discutono sul tempo per l'uso condiviso di un videogioco.



Due consiglieri di un team di professionisti non raggiungono un accordo su come attuare una strategia di sviluppo di business e marketing.



Il team direttivo di un'organizzazione non raggiunge un accordo prima che una situazione problematica sull'accettazione delle condizioni di organizzazione dei loro lavoratori.

Discussione di gruppo

Nella seconda fase dell'attività, ti invito a confrontarti con i tuoi colleghi e con il formatore, presentando le soluzioni alle situazioni conflittuali proposte. Al termine del dibattito, il formatore sintetizza e riformula gli aspetti più importanti dell'attività svolta. Il tempo a disposizione è di circa 25 minuti.

2.6. Proposte per l'approfondimento: sviluppare la capacità di «Risoluzione dei conflitti/Mediazione» in classe con i bambini

I testi di seguito indicati sono proposti ai docenti del corso di formazione per l'approfondimento del tema sulla risoluzione dei conflitti. In particolare, l'obiettivo è di proporre dei volumi che suggeriscano alcune idee progettuali per sviluppare la capacità di mediazione nei bambini e per migliorare il clima d'aula.

Ferraguti S., Valbonesi I. (2014), *La mediazione del conflitto con i bambini. I Manuali come si fa a...*, Digital Docet, Modena.

Attraverso il gioco, il testo mira a ripensare l'atteggiamento dell'adulto di fronte a possibili occasioni di contrasto tra bambini. Le autrici vogliono far scoprire l'arte della mediazione e il suo significato e allo stesso tempo proporre idee per raccontarla ed applicarla in famiglia, nei gruppi, nei nidi, nelle scuole per l'infanzia, nelle prime classi della scuola primaria. Nel testo si invita a cercare modalità costruttive per affrontare e gestire i litigi e le situazioni difficili che fanno sempre più parte delle dinamiche della quotidianità. Aiutare a gestire le relazioni, proponendosi come chi si colloca nel conflitto e aiuta a superarlo, significa prima di tutto sapersi accostare ad esse con sensibilità e delicatezza, senza invasioni frettolose e non rispettose delle singole individualità, significa allenarsi a comprendere le emozioni e i sentimenti ed aiutare i bambini a gestire la loro emotività nel modo migliore.

Neri A. (2008), *Imparare a gestire i conflitti. Un gioco di carte per migliorare le relazioni sociali*, Erickson, Trento.

Come si evince dal titolo, il volume propone il gioco delle carte come un utile strumento per affrontare in modo divertente un argomento difficile come quello dei conflitti. Sono quaranta, come il classico mazzo di carte da gioco, ma al posto del Re di Cuori o della Donna di Picche si trovano il Bullo, la Sigaretta, l'Autorità, la Noia, l'Accordo. Oltre a essere un gioco, è un'efficace strategia per proporre attività educative e formative ai bambini, un modo per affrontare all'interno del gruppo alcune situazioni di conflitto. Attraverso i giochi proposti dagli insegnanti, i bambini possono esprimere emozioni e interessi, ascoltare le opinioni degli altri, sperimentare la negoziazione e assumersi delle responsabilità. Gli insegnanti imparano, invece, a conoscere meglio gli studenti, acquisendo competenze per affrontare i loro problemi relazionali.

Fabiani R., Passantino C. (2007), *Risolvere i conflitti in classe: tecniche di apprendimento cooperativo e di counseling educativo*, Erickson, Trento.

Il volume propone alcune strategie di apprendimento cooperativo e di counseling, esponendone brevemente i principi e presentando alcune attività didattiche sperimentate e facilmente fruibili in classe. Molti dei problemi di apprendimento e di comportamento, frequenti nella scuola, nascono da stati di disagio interiore degli alunni e spesso si traducono in conflitti che rendono la vita di classe una continua e logorante lotta di potere. Il metodo dell'apprendimento cooperativo a volte può essere utile, ma in alcuni casi, in situazione di piccolo gruppo acuisce l'aggressività verbale e non verbale, perché è l'unico modo di cui il bambino dispone per mettersi in relazione e gridare il suo bisogno di essere ascoltato e accolto. Il counseling educativo può fornire risorse preziose in termini di strumenti di ascolto, comunicazione e condivisione per entrare in relazione autentica.

Novara D., Chio C. (2013), *Litigare con metodo. Gestire i litigi dei bambini a scuola*, Erickson, Trento.

Il volume presenta l'utilizzo del metodo maieutico come strumento pratico, che permette a insegnanti di gestire con efficacia i litigi tra bambini della scuola dell'infanzia e della primaria.

Dopo la presentazione dei riferimenti teorici e della modalità operativa del metodo maieutico, gli autori presentano numerosi esempi di litigio infantile sui quali il metodo è stato sperimentato con successo. Gli autori osservano che il conflitto è un elemento ineliminabile delle relazioni, e come una straordinaria occasione di apprendimento sostanziale ed efficace. Grazie al metodo maieutico, i bambini sono decolpevolizzati e questo consente loro di attivare risorse e competenze che migliorano le dinamiche di interazione tra loro e si trasformano in capacità relazionali e sociali.

3.TERZA UNITÀ DI FORMAZIONE: «EMPATIA»

Le attività della terza unità di formazione «Empatia» permettono di potenziare le competenze empatiche degli insegnanti, di migliorare la conoscenza degli aspetti principali dell'empatia e di acquisire strategie empatiche per migliorare il benessere emotivo degli alunni e la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento.

Carbonero e i suoi collaboratori (2012) sostengono che «l'empatia è concepita come una variabile modulatrice dei processi di insegnamento, che è stata studiata nel comportamento umano, e la sua analisi risulta di particolare interesse nelle relazioni interpersonali. Consiste nella capacità di mettersi nei panni o nella prospettiva dell'altro e sottostanno alla stessa i valori e i principi della fiducia, del rispetto e della stima reciproca, essendo un fattore molto importante nello sviluppo delle interazioni socio-emozionali. La competenza socio-emotiva del docente raggiunge il suo massimo sviluppo attraverso lo sviluppo dell'empatia, che si ottiene quando si combinano a livello intellettuale l'ascolto attivo, a livello emozionale la comprensione e a livello comportamentale l'assertività (Balart, 2013). Un insegnante è empatico quando sviluppa ed è in grado di applicare la capacità intellettuale di sperimentare il modo in cui sentono gli alunni, così come il resto dei membri della comunità educativa, facilitando la comprensione del perché del suo comportamento. Tutto ciò gli permetterà un maggiore avvicinamento e dialogo con l'altro, generando in maniera reciproca interazioni positive, rispettando sempre i pensieri e i sentimenti di ciascuno in maniera assertiva e concordando i punti di incontro convenienti per entrambi» (vd. Allegato 3 «Empatia»). In altre parole, l'empatia, cioè la capacità di entrare in sintonia con la prospettiva dell'altro, è una dimensione molto importante che gli insegnanti possono potenziare se applicano strategie cognitive - comportamentali che permettano loro di comprendere il modo in cui gli alunni si sentono e di migliorare le relazioni interpersonali all'interno del contesto scolastico.

Per sviluppare le competenze empatiche dei docenti coinvolti, è stata costruita, adattata e somministrata la «Dimensione socio-emozionale: Empatia» del Programma socio-emozionale dell'insegnante efficace (Carbonero et al., 2013). Come si evince confrontando lo scadenziario (vedi tabella) con l'allegato 3 («Empatia»), in corrispondenza delle informazioni acquisite dalla griglia di valutazione del Programma costruita ad hoc (vd. da pag. 61 a pag. 64), chi scrive ha aggiunto tre attività:

- «*Mi presento: mi chiamo Empatia*», un'attività iniziale aggiunta al fine di creare uno spazio interattivo con i docenti e individuare i principali aspetti della competenza empatica;
 - «*Proposte per l'approfondimento: sviluppare l'empatia nei bambini in classe*», uno spazio aggiunto allo scopo di prospettare ai docenti delle piste di lavoro e di approfondimento per sviluppare le competenze empatiche degli alunni;
 - «*Analisi metacognitiva dell'unità di formazione*», un'attività conclusiva intesa come uno spazio in cui esplorare e rilevare il punto di vista dei docenti sulle questioni proposte e stimolare la consapevolezza su domande e bisogni formativi che richiedono ulteriori approfondimenti.
- Hanno subito degli adattamenti e delle ulteriori integrazioni due attività:
- «*Come si sente l'altro*», un'attività adattata con un lavoro in piccolo gruppo, in cui sperimentare cosa vuol dire mettersi nei panni dell'altro e sviluppare l'ascolto empatico con i membri del gruppo;
 - «*Competenze empatiche in pratica*», un'attività adattata dal punto di vista metodologico, al fine di promuovere atteggiamenti positivi di acquisizione di comportamenti empatici nell'insegnamento.

Per lo svolgimento delle attività formative presentate è necessario prevedere almeno 4 ore di lavoro con i docenti. Si riporta lo scadenziario delle attività così come viene realizzato con i docenti.

Periodo	Attività	Metodologia	Durata	Totale Tempo dedicato
Aprile	<i>«Mi presento: mi chiamo Empatia!»</i>			
	I. Proiezione di slide	Lezione frontale	10'	20'
	II. Socializzazione delle idee	Discussione di gruppo	10'	
	<i>«Come si sente l'altro»</i>			
	I. Ricerca delle soluzioni	Lavoro in piccolo gruppo	10'	55'
		Lavoro individuale	10'	
		Lavoro in piccolo gruppo	10'	
	II. Socializzazione delle idee	Discussione di gruppo	25'	
	<i>«Empatia per movimenti e/o per contatto»</i>			
	I. Dinamica del mimo	Lavoro di coppia	10'	45'
Aprile	II. Questionario	Lavoro individuale	10'	
	III. Socializzazione delle idee	Discussione di gruppo	25'	
	<i>«Competenze empatiche in pratica»</i>			
	I. Analisi situazione-problema	Lavoro in piccolo gruppo (role-playing)	20'	90'
		Lavoro individuale	10'	
		Lavoro in piccolo gruppo	20'	
	II. Socializzazione delle idee	Discussione di gruppo	40'	
	<i>«Proposte per l'approfondimento: sviluppare l'empatia in classe con i bambini»</i>			
		Lezione frontale	5'	10'
		Circle time	5'	
	<i>«Analisi metacognitiva dell'unità di formazione»</i>			
	I. Questionario di gradimento	Lavoro individuale	5'	20'
	II. Socializzazione delle idee	Focus group	15'	
	Totale ore di attività di formazione con gli insegnanti			4 ore

Tabella 16 – Struttura dell'unità di formazione «Empatia»: periodo, attività, metodologia, durata, tempo totale dedicato

Per quanto riguarda i metodi e le strategie impiegati per lo svolgimento delle attività sono stati utilizzati la lezione frontale, il lavoro individuale, il lavoro in piccolo gruppo, il lavoro in coppia, il circle time, il role playing, il lavoro di gruppo e il focus group.

I materiali necessari per lo svolgimento dell'attività sono: schede delle attività, penne, colla, strisce di foglio cartonato colorato, fogli A3, musica di Enya, video proiettore, computer, lettore dvd, questionari.

Dalla terza unità di formazione, ci si aspetta di raggiungere i seguenti risultati:

- il docente comprende quali sono i principali aspetti dell'empatia;
- il docente acquisisce strategie empatiche per il miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento;
- il docente affina la capacità di percepire i segnali emotivi e gli stati d'animo dell'altro.

Per la verifica degli obiettivi, il formatore analizza le risposte scritte dai docenti riportate nelle schede delle attività e le discussioni scaturite dal dibattito. Per sondare il terreno sull'efficacia dell'unità di formazione si utilizza la tecnica del focus group. Per la verifica del coinvolgimento e del gradimento delle attività della terza unità di formazione ci si avvale della griglia di autovalutazione appositamente costruita da chi scrive.

QUINTO INCONTRO

3.1. «Mi presento: mi chiamo Empatia!»

3.1.1. Guida per il formatore

Obiettivi formativi generali

Comprendere gli aspetti principali dell'empatia per migliorare le relazioni interpersonali dentro il contesto scolastico e i processi di insegnamento-apprendimento.

Caratteristiche degli insegnanti cui l'attività è proposta
Docenti di scuola primaria selezionati secondo il campionamento casuale stratificato.

Contenuti di riferimento
Gli aspetti principali dell'empatia.

Obiettivi specifici dell'attività operativamente verificabili

- Individuare il significato che ha l'empatia nella pratica del docente;
- Individuare i principali aspetti dell'empatia in modo chiaro ed efficace;
- Usare in modo corretto e appropriato vocaboli di cui si conosce il significato.

Tempi di realizzazione: 20 minuti.

Strategie formative per lo svolgimento dell'attività

Lezione frontale, circle time, dibattito attraverso discussione guidata, discussione di gruppo.

Materiale necessario per lo svolgimento dell'attività

Video proiettore, computer, slide «Empatia».

Svolgimento del lavoro

Che cosa possono fare gli insegnanti

Gli insegnanti sono invitati ad ascoltare e a riflettere durante la proiezione delle slide sull'empatia (vd. riquadro n. 1 - tempo, 10 minuti); a discutere in gruppo confrontandosi durante la discussione guidata (tempo, 10 minuti).

Che cosa può fare il formatore

Il formatore introduce l'argomento, motiva l'importanza della competenza empatica nella pratica docente, guida il dibattito, supporta la riflessione degli insegnanti con precisazioni e spiegazioni, rinforza l'acquisizione delle definizioni terminologiche, aiuta i docenti a riflettere sul valore della competenza empatica nella loro maturazione personale e professionale.

Verifica degli obiettivi

Per la verifica degli obiettivi, la valutazione si basa sulle risposte alle domande che il formatore rivolge oralmente ai docenti nella seconda fase dell'attività. Per la verifica del coinvolgimento e del gradimento dell'attività ci si avvale della griglia di autovalutazione appositamente costruita.

3.1.2. Attività per gli insegnanti: «Mi presento: mi chiamo Empatia!»

Cognome		Nome
Classe		Data
Tempo impiegato		

L'attività si propone di far comprendere che cos'è l'empatia e di far individuarne i suoi principali aspetti. L'obiettivo è altresì migliorare la capacità di lettura della realtà di insegnante e di approccio alle situazioni.

L'attività prevede due fasi: una di proiezione (vd. riquadro n. 1 - tempo, 10 minuti) e la seconda di discussione di gruppo (tempo, 10 minuti). Vi si chiede di collaborare con il formatore, evitando la netta separazione delle fasi per favorire l'interazione e il dibattito man mano che si proiettano le slide.

PRIMA FASE

Di seguito, vengono inserite le slide sull'empatia utilizzate ed elaborate da chi scrive.

Riquadro n. 1

Unità di formazione
EMPATIA!

Quando stiamo con qualcuno
abbiamo spesso la convinzione
di pensare e magari dire:

“Ho capito chi sei!”



ma poi scopriamo che ...

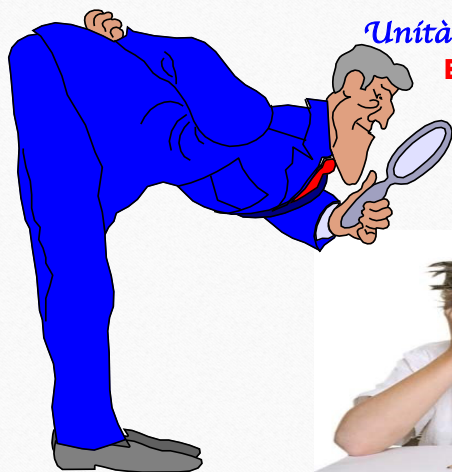


Unità di formazione
EMPATIA

Anche se pensiamo
di aver ascoltato
con attenzione



Spesso
Non “sentiamo” e
Non “ascoltiamo”
l'altro



Unità di formazione
EMPATIA

... e anche se lo
abbiamo osservato con
grande attenzione ...



... NON
RIUSCIAMO A
CAPIRE QUELLO
CHE VUOLE



Unità di formazione
Empatia

E in ogni caso,
dopo che
abbiamo
fotografato la
situazione
dell'altro



Unità di formazione
Empatia

Ci sentiamo talora annebbiati:
Non sappiamo con esattezza perché
l'altro si è comportato in un dato modo
o cosa sente

Unità di formazione
Empatia

**“guardare” l’altro è spesso
camminare attraverso la “nebbia”
cercando il sentiero giusto per
conoscerlo**



Unità di formazione
Empatia

DOCENTI

LA CAPACITÀ DI INTUIRE

- cosa “si agita” nella comunicazione dell’interlocutore,
- Come si sente nella situazione attuale
- cosa realmente prova aldilà di quello che ci comunica, verbalmente e non.

Unità di formazione
Empatia

*Con l’intelligenza
del proprio cuore*



**è possibile
ascoltare
lo stato emotivo
dell’altro**

Unità di formazione

Empatia

**Chi lavora nelle relazioni educative
Deve possedere una buona competenza emotiva,
Deve cioè essere in grado di riconoscere le proprie e altrui**

emozioni



"...rendersi conto che chi ha cura di te non sa vedere la tua realtà, che non sa capire quello che senti, e che sta andando avanti semplicemente di testa sua è il più terrificante dei sentimenti.

Dal libro "L'io diviso" di Laing.

Empatia è

- ☐ Intuizione del mondo interiore dell'altro
- ☐ capacità di leggere tra le righe
- ☐ comprendere i sentimenti
- ☐ Cogliere anche i segnali non verbali indicatori di uno stato d'animo, espressi con il tono della voce, i gesti, l'espressione del volto
- ☐ Intuire quale valore riveste un evento per l'altro, senza lasciarsi guidare dai propri schemi di attribuzione di significato e di giudizio



Empatia è



L'abilità che consente alle persone di entrare in

SINTONIA

con i propri e gli altrui stati d'animo.

Tale abilità si basa sull'AUTOCONSAPEVOLEZZA:
quanto più si è aperti verso le proprie emozioni,
tanto più si è nel leggere i sentimenti altrui

Empatia è

Ci spinge a non essere muti



... MA ALLA
COMUNICAZIONE
EMPATICA



• ESPRIMERE COMPrensIONE
SENZA CRITICA DI QUELLO
CHE DICE L'ALTRO

• DIMOSTRARE VICINANZA E
COMPrensIONE PER
TUTTI I SUOI SENTIMENTI

• MANIFESTARE UNA
VICINANZA FISICA ANCHE
SE SILENZIOSA

**È un passaggio
dal comunicare
come uno
scienziato che
annota, classifica,
interpreta ...**





... MA è NECESSARIO ESSERE EMPATICI CON TUTTI?

129

Unità di formazione
Empatia

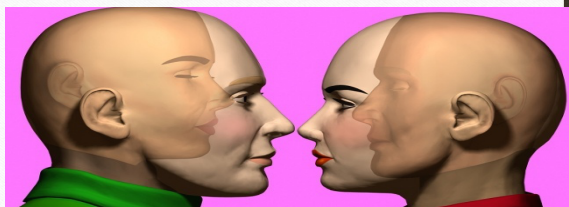
Quali Componenti?

Accettazione incondizionata

Comprensione empatica

Trasparenza

L'ascolto empatico



Trasparenza

Unità di formazione
Empatia



Se l'interlocutore percepisce trasparenza si apre con fiducia, altrimenti si chiude difensivamente.

E' l'accordo tra i sentimenti manifestati e quelli realmente provati.

non significa rivelare impulsivamente tutti i sentimenti,

ma implica il non simulare un sentimento quando in realtà se ne prova un altro, perché l'interlocutore capterebbe la dissonanza

Comprensione Empatica

Unità di formazione
Empatia

E' un particolare tipo di comprensione, sottile e complessa, che richiede una sensibilità molto fine e rara per essere attuata.

Consiste nell'**immedesimarsi** nell'interlocutore per comprendere il suo punto di vista, **senza assumerlo come proprio**, ma mantenendo l'autocontrollo

(es. un infermiere che si calasse nei panni del pz lasciandosi sopraffare dal dolore per le sue sofferenze renderebbe il pz „ emotivamente più „abbattuto“ invece di offrirgli un sostegno)

si differenzia dalla comprensione intellettuale che si concentra sui fatti, indaga su come stiano realmente le cose e ricostruisce l'esatta dinamica degli eventi.

Unità di formazione
Empatia

Accettazione incondizionata

Consiste nell'astensione da valutazioni, da approvazioni o disapprovazioni e da correzioni.

implica la sospensione di giudizi morali sui sentimenti riferiti dall'interlocutore:

L'ascoltatore non ne misura la conformità alle norme, né indica il modo giusto di comportarsi, né illustra la situazione oggettivamente per indurre l'Altro a rendersi conto di non averla affrontata con la dovuta maturità.

Unità di formazione
Empatia

Ascolto empatico

Non impone una direttiva,
ma pone l'Altro nella condizione di esplorarsi per trovare la sua verità.

L'educatore deve saper cogliere e comprendere il mondo esperienziale dell'utente e deve comunicare a quest'ultimo tale comprensione.

L'alunno sperimenta l'accettazione, la vicinanza e il supporto dell'educatore e diventa più consapevole delle sue difficoltà e delle risorse di cui dispone per superarle.

SECONDA FASE

Discussione di gruppo

Nella seconda fase dell'attività, ti invito a rispondere alle domande di verifica che il formatore ti rivolge e di esporre il frutto della tua riflessione. Al termine del dibattito, il formatore sintetizza e riformula gli aspetti più importanti dell'attività svolta. Il tempo a disposizione è di 10 minuti.

3.2. «Come si sente l'altro»

3.2.1. Guida per il formatore

Obiettivi formativi generali

Acquisire strategie empatiche per entrare in sintonia con l'altro e migliorare il processo di insegnamento-apprendimento.

Caratteristiche degli insegnanti cui l'attività è proposta

Docenti di scuola primaria selezionati secondo il campionamento casuale stratificato.

Contenuti di riferimento

La comprensione empatica.

Obiettivi specifici operativamente verificabili

- Esprimere informazioni sullo stato d'animo dell'altro con parole proprie e con completezza, indicandone i punti principali;
- Considerare un problema da diversi punti di vista;
- Proporre la propria idea motivandola con adeguati argomenti a sostegno;
- Negoziare la risposta più adeguata alla situazione-problema.

Tempi di realizzazione: 50 minuti.

Strategie formative per lo svolgimento dell'attività

Lavoro in piccolo gruppo, circle time e discussione di gruppo.

Materiale necessario per lo svolgimento dell'attività

Fogli A3, colla, strisce di foglio cartonato, penne, matite e gomme da cancellare.

Svolgimento del lavoro

Che cosa possono fare gli insegnanti

L'attività si svolge in due fasi.

Nella prima fase, gli insegnanti sono invitati a formare dei piccoli gruppi di due o tre, a scegliere un capogruppo e ad assegnarsi delle etichette numeriche (docente 1, 2, 3) per mantenere l'anonimato nelle risposte. Insieme iniziano a osservare le tre immagini contenute nei tre fogli A3, stabiliscono tra di loro cosa è successo e lo scrivono nello spazio corrispondente. Successivamente, in modo individuale ogni docente scrive su due strisce di cartoncino due possibili risposte alla domanda riferita alla situazione-problema (3 docenti, 6 risposte), che dovranno essere incollate sul cartellone A3. Infine, in piccolo gruppo i docenti pongono in comune le risposte individuali e negoziano la risposta più adeguata al caso (vd. *riquadro n. 1* - tempo, 30 minuti).

Nella seconda fase, un rappresentante di ogni gruppo, precedentemente individuato, socializza le idee prodotte durante il lavoro (tempo, 25 minuti).

Che cosa può fare il formatore

Il formatore chiede al gruppo di insegnanti di suddividersi in gruppi da tre e disporsi attorno ai banchi. Qualora qualche docente rimanga fuori dal gruppo, il formatore forma gruppi da due. Dopodiché distribuisce tre fogli A3, dove sono contenute tre immagini relative a situazioni sociali quotidiane, chiede di riflettere sull'immagine e per ciascuna di esse di identificare il pensiero che quella situazione suggerisce. Con questo esercizio, l'obiettivo perseguito non è quello di trovare la definizione «giusta» relativa alla situazione sociale della foto, ma piuttosto quello di costruire un linguaggio comune e un ascolto empatico comune in cui i molteplici significati dati a quelle «parole» dai partecipanti siano conosciuti e ri-conosciuti (per lo meno da quel gruppo e in quel momento, cioè nel contesto in cui si sta sviluppando il corso). Infine il formatore sintetizza le idee principali dei diversi gruppi.

Verifica degli obiettivi

Per la verifica degli obiettivi, si analizzano le risposte restituite nella scheda dell'attività redatta dai docenti. La valutazione si basa sulle risposte che i rappresentanti dei piccoli gruppi forniscono oralmente nella seconda fase dell'attività. Per la verifica del coinvolgimento e del gradimento dell'attività ci si avvale della griglia di autovalutazione appositamente costruita.

3.2.2. Attività per gli insegnanti: «Come si sente l'altro?»

Cognome		Nome
Classe		Data
Tempo impiegato		

L'attività proposta mira a sviluppare la capacità di mettersi nei panni dell'altro, di acquisire strategie empatiche che possono aiutarvi a migliorare i processi di insegnamento-apprendimento e di aumentare la qualità educativa.

L'attività è divisa in due fasi.

Nella prima fase, si chiede di formare un piccolo gruppo di tre componenti. Qualora qualcuno dei partecipanti del gruppo non riuscisse a far parte di nessun gruppo, è opportuno formare un gruppo da due. La formazione di piccoli gruppi permetterà una maggiore qualità del lavoro. Ad ogni gruppo verranno consegnati tre fogli A3 e 6 strisce di cartoncino per ogni docente, in cui è indicato docente 1, 2, 3. Si chiede di riflettere su ciascuna delle tre immagini che sono contenute sui fogli e di seguire le istruzioni della scheda di lavoro, che qui di seguito vengono riportate (vd. riquadro n. 1, n. 2 e n. 3):

- a) dapprima, in piccolo gruppo, bisogna osservare le tre immagini nei tre fogli A3, e stabilire «Che cosa è successo?»;
- b) successivamente, in modo individuale, è necessario scrivere su un cartoncino due possibili risposte (3 docenti, 6 risposte) per ogni situazione-problema;
- c) quindi, incollare i cartoncini nell'apposito riquadro del foglio A3;
- d) in piccolo gruppo, poste in comune le risposte individuali, si discute e si negozia la risposta più adeguata.

Il tempo che si ha a disposizione nella prima fase è di 30 minuti.

Nella seconda fase, un rappresentante di ogni gruppo precedentemente individuato, riferisce al gruppo gli esiti del lavoro che è stato realizzato (tempo, 25 minuti).

PRIMA FASE

<i>Riquadro n. 1</i> «Come si sente l'altro?» <u>Situazione A</u> Vi invito a riflettere sull'immagine seguente. Dapprima, in piccolo gruppo, stabilite «Che cosa è successo?»; poi, individualmente, rispondete sui cartoncini alla domanda «Come si possono sentire le persone coinvolte?», fornendo due possibili alternative e incollate i cartoncini nell'apposito riquadro. Infine, con i componenti del gruppo dovete giungere a identificare la risposta più adeguata. Il tempo che hai a disposizione è di 10 minuti.				
	• Come si possono sentire le persone coinvolte?			
	<table border="1"> <tr> <td rowspan="2">Docente 1.</td> <td>1.</td> </tr> <tr> <td>2.</td> </tr> </table>	Docente 1.	1.	2.
	Docente 1.		1.	
		2.		
	<table border="1"> <tr> <td rowspan="2">Docente 2.</td> <td>1.</td> </tr> <tr> <td>2.</td> </tr> </table>	Docente 2.	1.	2.
	Docente 2.		1.	
2.				
<table border="1"> <tr> <td rowspan="2">Docente 3.</td> <td>1.</td> </tr> <tr> <td>2.</td> </tr> </table>	Docente 3.	1.	2.	
Docente 3.		1.		
	2.			
• Che cosa è successo?	• Negoziare la risposta più adeguata alla situazione			

Riquadro n. 2

«Come si sente l'altro?»

Situazione B

Vi invito a riflettere sull'immagine seguente. Dapprima, in piccolo gruppo, stabilite «Che cosa è successo?»; poi, individualmente, rispondete sui cartoncini alla domanda «Come si possono sentire le persone coinvolte?», fornendo due possibili alternative e incollate i cartoncini nell'apposito riquadro. Infine, con i componenti del gruppo dovete giungere a identificare la risposta più adeguata. Il tempo che hai a disposizione è di 10 minuti.

	<i>Come si possono sentire le persone coinvolte?</i>	
	Docente 1.	1.
		2.
	Docente 2.	1.
		2.
	Docente 3.	1.
2.		
Che cosa è successo?	Negoziare la risposta più adeguata alla situazione	

Riquadro n. 3

«Come si sente l'altro?»

Situazione C

Vi invito a riflettere sull'immagine seguente. Dapprima, in piccolo gruppo, stabilite «Che cosa è successo?»; poi, individualmente, rispondete sui cartoncini alla domanda «Come si possono sentire le persone coinvolte?», fornendo due possibili alternative e incollate i cartoncini nell'apposito riquadro. Infine, con i componenti del gruppo dovete giungere a identificare la risposta più adeguata. Il tempo che hai a disposizione è di 10 minuti.

	<i>Come si possono sentire le persone coinvolte?</i>	
	Docente 1.	1.
		2.
	Docente 2.	1.
		2.
	Docente 3.	1.
2.		

• <i>Che cosa è successo?</i>	• Negoziare la risposta più adeguata alla situazione
---	--

SECONDA FASE

Discussione di gruppo

Nella seconda fase dell'attività, ti invito a confrontarti con i tuoi colleghi e con il formatore. Il rappresentante di ogni piccolo gruppo espone al gruppo come si è lavorato, se sono state incontrate delle difficoltà a mettersi nei panni dei personaggi della situazione-problema e nel negoziare la soluzione più adeguata. Al termine del dibattito, il formatore sintetizza e riformula gli aspetti più importanti dell'attività svolta. Il tempo a disposizione è di 25 minuti.

3.3. «Empatia per movimenti e/o per contatto»

3.3.1. Guida per il formatore

Obiettivi formativi generali

Migliorare la capacità di percepire i segnali emotivi e stati d'animo dell'altro per rendere l'insegnante più sensibile ai bisogni e alle aspettative di colleghi e alunni.

Caratteristiche degli insegnanti cui l'attività è proposta

Docenti di scuola primaria selezionati secondo il campionamento casuale stratificato.

Contenuti di riferimento

Empatia per movimenti e /o per contatto.

Obiettivi specifici operativamente verificabili

- Individuare i segnali emotivi e gli stati d'animo dell'altro;
- Esprimere con varietà e ricchezza di movimenti e/o di contatto fisico le proprie emozioni e il proprio stato d'animo;
- Porre attenzione ai segnali empatici dell'altro, dimostrando di aver compreso la sua posizione.

Tempi di realizzazione: 45 minuti.

Strategie formative per lo svolgimento dell'attività

Lavoro in coppia, lavoro individuale, circle time, discussione di gruppo.

Materiale necessario per lo svolgimento dell'attività

Musica di Enya, lettore dvd, scheda con domande stimolo.

Svolgimento del lavoro

Che cosa possono fare gli insegnanti

L'attività si svolge in tre fasi.

Nella prima fase, si invitano gli insegnanti a disporsi in coppie, si individua chi deve essere il docente A e il docente B. Il docente A pensa ed esegue una coreografia espressiva a livello corporale e il docente B deve cercare di seguire i movimenti e le posture, imitandole in ogni momento. Ogni docente A si muove molto lentamente, cammina per la stanza o danza sul posto. I docenti B ne osservano i movimenti e li imitano. I docenti B devono provare a sentire i movimenti dell'altro come propri, come se il loro corpo si muovesse all'unisono con il corpo del docente A. Non occorre sforzarsi ad osservare e imitare, anzi è bene rilassarsi e abbandonarsi ai movimenti che si stanno osservando ed eseguirli in maniera spontanea e immediata. Dopo 5 minuti si scambiano i ruoli (tempo, 10 minuti).

Nella seconda fase, ogni insegnante è invitato a rispondere per iscritto a delle domande (tempo, 10 minuti).

Nella terza fase, si socializzano le impressioni sull'attività svolta (tempo, 25 minuti).

Che cosa può fare il formatore

Il formatore chiede ai partecipanti di disporsi in coppia in qualsiasi punto della stanza, spiega l'attività, dà il segnale di cambio di ruoli tra il docente A e B, avvia l'attività con la musica, termina l'attività, distribuisce le schede ai corsisti e infine conduce la discussione per rilevare quanto emerso dal lavoro svolto.

Verifica degli obiettivi

Per la verifica degli obiettivi, si analizzano le risposte restituite nella scheda dell'attività redatta dai docenti. La valutazione si basa sulle risposte che i docenti forniscono oralmente nella terza fase dell'attività. Per la verifica del coinvolgimento e del gradimento dell'attività ci si avvale della griglia di autovalutazione appositamente costruita.

3.3.2. Attività per gli insegnanti: «Empatia per movimenti e/o per contatto»

Cognome		Nome
Classe		Data
Tempo impiegato		

L'attività che di seguito si propone mira ad affinare la capacità empatica, a percepire i segnali non verbali di vicinanza e lo stato emotivo dell'altro.

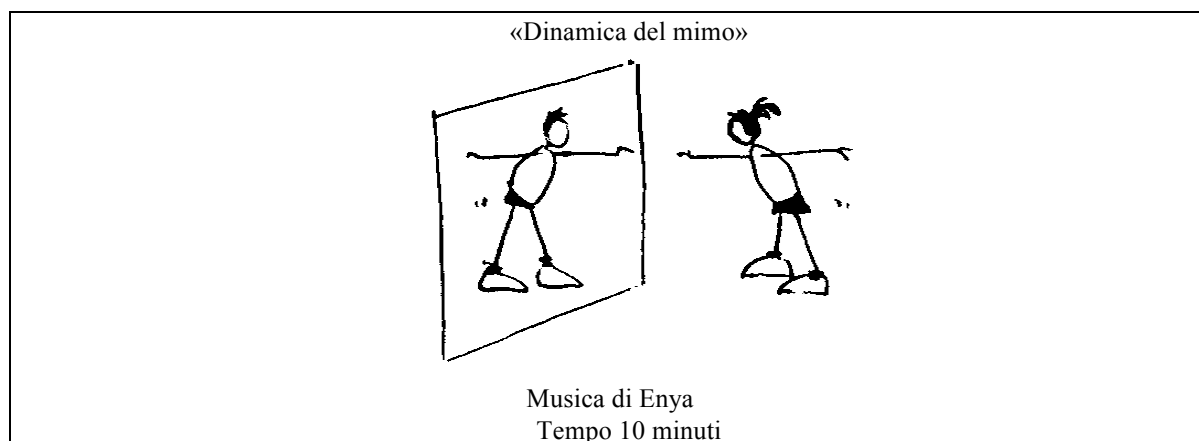
L'attività si svolge in tre fasi.

Nella prima fase, si chiede di scegliere un partner e di decidere chi è A e chi è B. Questa attività va eseguita in coppia e si svolge in due turni. Uno dei due è A e l'altro è B. A si muove molto lentamente, cammina per la stanza o danza sul posto, oppure prende la mano o le mani dell'altro e se vuole chiude gli occhi. B deve spostare la sua consapevolezza sui movimenti e/o sul contatto di A, senza però sforzarsi in alcun modo, osservando i suoi movimenti. B deve immaginare di sentire i movimenti dell'altro come se fossero i propri movimenti, come se qualcosa nel suo corpo si stesse muovendo. Non occorre che ci si sforzi, anzi è bene rilassare il corpo e lasciarsi trasportare spontaneamente dall'altro. Quando il formatore dice di scambiare i ruoli A diventa B e B diventa A (tempo, 10 minuti).

Nella seconda fase, si chiede di annotare in una scheda le riflessioni guidati da alcune domande (vd. *riquadro n. 1* - tempo, 10 minuti).

Nella terza fase, si chiede di esprimere la propria idea sull'attività svolta e di socializzarla in gruppo (tempo, 25 minuti).

PRIMA FASE



SECONDA FASE

Riquadro n. 1

«Dinamica del mimo»

Dopo la realizzazione dell'attività del mimo, ti propongo delle domande a cui ti chiedo di rispondere per iscritto nella seguente scheda. Il tempo a disposizione è di 10 minuti.

1) *Ti sei sentito in sintonia con il tuo partner?*

2) *Pensi che le posture e i movimenti dello specchio rivelano un segno di complicità sociale ed emotiva con l'altro?*

TERZA FASE

Discussione di gruppo

Nella terza fase dell'attività, ti invito a esporre il frutto della tua riflessione con i tuoi colleghi e con il formatore. Al termine del dibattito, il formatore sintetizza e riformula gli aspetti più importanti dell'attività svolta. Il tempo a disposizione è di 25 minuti.

SESTO INCONTRO

3.4. «Competenze empatiche in pratica»

3.4.1. Guida per il formatore

Obiettivi formativi generali

- Acquisire strategie empatiche per migliorare i processi di insegnamento-apprendimento;
- Migliorare la capacità di porsi in relazione empatica con gli altri membri della comunità educativa.

Caratteristiche degli insegnanti cui l'attività è proposta

Docenti di scuola primaria selezionati secondo il campionamento casuale stratificato.

Contenuti di riferimento

Competenze empatiche in pratica.

Obiettivi specifici operativamente verificabili

- Esprimere con parole proprie e con completezza informazioni sullo stato emotivo della situazione-problema, indicando i punti principali;
- Considerare un problema da diversi punti di vista;
- Proporre la propria idea motivandola con adeguati argomenti a sostegno;
- Esporre il proprio punto di vista formulando il proprio pensiero in un discorso chiaro ed efficace.

Tempi di realizzazione: 90 minuti.

Strategie formative per lo svolgimento dell'attività

Lavoro individuale, role-playing, lavoro in piccolo gruppo, circle time, discussione di gruppo.

Materiale necessario per lo svolgimento dell'attività

Scheda in fogli A3, striscette cartonate, colla, penne.

Svolgimento del lavoro

Che cosa possono fare gli insegnanti

L'attività è divisa in due fasi.

Nella prima fase, gli insegnanti sono invitati a formare dei piccoli gruppi di due o tre, a scegliere un capogruppo e a decidere, per mantenere l'anonimato nelle risposte, chi è il docente 1, il docente 2 e il docente 3. Leggono la situazione-problema. Simulano le situazioni-problema con la tecnica del role-playing (vd. riquadro n. 1, n. 2 e n. 3). Di volta in volta due docenti simulano il problema e il terzo docente osserva. Si procede fino a quando i tre docenti si sono messi nei panni dei protagonisti (tempo, 20 minuti). Dopo la simulazione dei tre casi, i docenti scrivono in modo individuale le risposte alle domande stimolo sulle strisce di foglio colorato che precedentemente il formatore ha distribuito ai partecipanti. Ogni docente incolla la sua risposta sul foglio A3 nello spazio corrispondente (tempo 10 minuti). Successivamente, i docenti scrivono come si sono sentiti a simulare le situazioni-problema (tempo, 20 minuti).

Nella seconda fase, un rappresentante di ogni gruppo, precedentemente individuato, socializza le idee prodotte durante il lavoro (tempo, 40 minuti).

Che cosa può fare il formatore

Il formatore chiede al gruppo di insegnanti di suddividersi in gruppi da tre e disporsi attorno ai banchi. Qualora qualche docente rimanga fuori dal gruppo, il formatore forma gruppi da due. Dopodiché distribuisce tre fogli A3, dove sono contenute le situazioni-problema, chiede di riflettere sui casi e per ciascuno di essi di simularli con la tecnica del role-playing, di scrivere come ci si è sentiti a lavorare in gruppo e a utilizzare quella modalità di lavoro. L'obiettivo dell'attività è imparare a mettersi nei panni dell'altro e potenziare l'ascolto empatico. Infine il formatore sintetizza le idee principali dei diversi gruppi.

Verifica degli obiettivi

Per la verifica degli obiettivi, si analizzano le risposte restituite nella scheda dell'attività redatta dai docenti. La valutazione si basa sulle risposte che i rappresentanti dei piccoli gruppi forniscono oralmente nella seconda fase dell'attività. Per la verifica del coinvolgimento e del gradimento dell'attività ci si avvale della griglia di autovalutazione appositamente costruita.

3.4.2. Attività per gli insegnanti: «Competenze empatiche in pratica»

Cognome		Nome
Classe		Data
Tempo impiegato		

L'attività ha l'obiettivo di far acquisire strategie empatiche per migliorare la capacità di mettersi nei panni dell'altro e i processi di insegnamento-apprendimento.

L'attività è divisa in due fasi.

Nella prima fase, si chiede di formare un piccolo gruppo di tre componenti. Qualora qualcuno dei partecipanti del gruppo non riuscisse a far parte di nessun gruppo, si chiede di formare un gruppo di due. La formazione di piccoli gruppi vi permetterà una maggiore qualità del lavoro. Ad ogni gruppo vengono consegnati tre fogli A3 e 6 strisce di cartoncino, su cui ciascun docente scrive la risposta alle domande poste (vd. riquadro n. 1, n. 2 e n. 3). Si chiede di seguire, insieme ai colleghi, le istruzioni contenute nella scheda di lavoro, che qui di seguito vengono riportate:

- dapprima, in piccolo gruppo, è opportuno leggere le tre situazioni-problema sui tre fogli A3;
- poi, a turno, due docenti sono invitati a simulare la situazione problema e uno ad osservare. A tutti i docenti è proposto di simulare il caso, mettendosi nei panni dei diversi protagonisti e di prestare attenzione a come si sentono nelle diverse situazioni;
- successivamente, si propone incolla le strisce colorate negli spazi corrispondenti;
- infine, con i componenti del gruppo, si scrive come ci si è sentiti a simulare le situazioni-problema.

Il tempo che si ha a disposizione nella prima fase è di 50 minuti.

Nella seconda fase, un rappresentante di ogni piccolo gruppo precedentemente individuato, è invitato a riferire al gruppo gli esiti del lavoro che è stato realizzato (tempo, 40 minuti).

PRIMA FASE

<i>Riquadro n. 1</i>	
«Competenze empatiche in pratica»	
Vi chiedo di simulare in piccolo gruppo la situazione problema utilizzando la tecnica del role-playing, avendo cura di invertire i ruoli. Il tempo che avete a disposizione è di 50 minuti.	
<i>Situazione – problema A</i>	
<u>Un collega è triste perché i suoi alunni non stanno attenti in classe</u>	
COME REAGIRE DINANZI A QUESTA SITUAZIONE?	
Docente 1	
Docente 2	
Docente 3	
COSA VORRESTI DIRE AL TUO COLLEGA?	
Docente 1	
Docente 2	
Docente 3	
CHE TIPO DI POSTURE E GESTI ADOTTARE?	
Docente 1	
Docente 2	
Docente 3	
Come gruppo di lavoro, come vi siete sentiti in questa situazione, simulando la situazione problema A e utilizzando la tecnica del role-playing?	
Docente 1	
Docente 2	
Docente 3	

<i>Riquadro n. 2</i>	
«Competenze empatiche in pratica»	
Vi chiedo di simulare in piccolo gruppo la situazione problema utilizzando la tecnica del role-playing, avendo cura di invertire i ruoli. Il tempo che avete a disposizione è di 50 minuti.	
<i>Situazione – problema B</i>	
<u>Un alunno della tua classe ha ottenuto voti eccellenti e manifesta euforia</u>	
COME REAGIRE DINANZI A QUESTA SITUAZIONE?	
Docente 1	
Docente 2	
Docente 3	
COSA VORRESTI DIRE AL TUO COLLEGA?	
Docente 1	

Docente 2	
Docente 3	
CHE TIPO DI POSTURE E GESTI ADOTTARE?	
Docente 1	
Docente 2	
Docente 3	
Come gruppo di lavoro, come vi siete sentiti in questa situazione, simulando la situazione problema A e utilizzando la tecnica del role-playing?	
Docente 1	
Docente 2	
Docente 3	

<i>Riquadro n. 3</i>	
«Competenze empatiche in pratica»	
Vi chiedo di simulare in piccolo gruppo la situazione problema utilizzando la tecnica del role-playing, avendo cura di invertire i ruoli. Il tempo che avete a disposizione è di 50 minuti.	
<i>Situazione – problema C</i>	
<u>La madre di un alunno ti manifesta che non sa mettere limiti al suo bambino</u>	
COME REAGIRE DINANZI A QUESTA SITUAZIONE?	
Docente 1	
Docente 2	
Docente 3	
COSA VORRESTI DIRE AL TUO COLLEGA?	
Docente 1	
Docente 2	
Docente 3	
CHE TIPO DI POSTURE E GESTI ADOTTARE?	
Docente 1	
Docente 2	
Docente 3	
Come gruppo di lavoro, come vi siete sentiti in questa situazione, simulando la situazione problema A e utilizzando la tecnica del role-playing?	
Docente 1	
Docente 2	
Docente 3	

Discussione di gruppo

Nella seconda fase dell'attività, sei invitato a confrontarti con i tuoi colleghi e con il formatore, presentando le riflessioni alle situazioni problema proposte. Al termine del dibattito, il formatore sintetizza e riformula gli aspetti più importanti dell'attività svolta. Il tempo a disposizione è di 40 minuti.

3.5. Proposte per approfondimento: sviluppare l'empatia in classe con i bambini

I testi di seguito proposti ai docenti hanno l'obiettivo di far approfondire la tematica dell'empatia e, in particolare, di suggerire alcune idee su come è possibile sviluppare le competenze empatiche nei bambini di scuola primaria e migliorare il clima d'aula.

Marshall R. B. (2011), *Comunicare con empatia*, Esserci Editore, Reggio Emilia.

Il libro si propone di far comprendere come sia possibile mettersi nei panni dell'altro e sviluppare alcune abilità di comunicazione che ci rendono capaci di scambiare le nostre risorse e di risolvere i nostri disaccordi in modo nonviolento. Gli esercizi presentati sono quelli necessari per creare uno scambio empatico ed arricchente.

Bourret M. (2011), *La puissance de l'empathie*, Les Éditions Québec-Livres, Canada, trad. it.

Martinacci G. (2014), *La cassetta degli attrezzi dell'empatia*, Amrita Editore, Torino.

Nel volume si parla di empatia, ossia della capacità di comprendere i sentimenti e le emozioni degli altri. L'empatia è riconoscere l'altro sia per quanto riguarda la sua presenza fisica sia per quanto riguarda le sue emozioni, i suoi desideri, i suoi sentimenti e le sue idee. Perché è importante essere empatici? Come si fa a diventarlo? Qual è il ruolo dell'empatia nei rapporti sociali? Come mai è utile in un contesto di risoluzione dei conflitti? Come riconoscere e usare questo modo di essere? Come distinguere l'empatia dalla simpatia e dalla compassione? Grazie agli esercizi contenuti in questo libro, è possibile sviluppare un atteggiamento empatico nei confronti degli altri.

4. QUARTA UNITÀ DI FORMAZIONE: «RICONOSCIMENTO E GESTIONE DELLE EMOZIONI»

Le attività della quarta unità di formazione permettono di potenziare le competenze di riconoscimento e gestione delle emozioni, mediante un percorso che conduca gli insegnanti a migliorare la conoscenza sugli aspetti principali delle emozioni e a individuare alcune strategie di gestione delle reazioni emotive.

Carbonero e i suoi collaboratori (2013) sostengono che «il riconoscimento e la gestione delle emozioni fanno parte di un insieme di processi che fanno parte dell'Intelligenza Emotiva (Mayer e Salovey, 1997), e fanno sì che l'insegnante competente dispiega abilità socio-emotive nei seguenti ambiti: (a) cognitivo (percezione e comprensione); (b) comportamentale (regolazione) e (c) comportamento (facilitazione)», come si presenta nella seguente figura:



Figura 6. Modello dell'Intelligenza Emotiva di Mayer e Salovey (1997)

In altre parole, l'insegnante è in grado di riconoscere e gestire le emozioni se lavora sia sulla capacità di saper percepire le emozioni proprie e altrui sia sulla capacità di gestire le proprie emozioni mediante l'acquisizione di opportune strategie cognitivo-comportamentali.

Per sviluppare la competenza di riconoscimento e gestione delle emozioni degli insegnanti, è stata costruita, adattata e somministrata la «Dimensione socio-emozionale: Riconoscimento e gestione delle emozioni» del Programma socio emozionale dell'insegnante efficace (Carbonero et al., 2012). Come si evince confrontando lo scadenziario (vd. Tabella 17) con l'allegato 4 («Riconoscimento e gestione delle emozioni»), in corrispondenza delle informazioni acquisite dalla griglia di valutazione del Programma (vd. da pag. 61 a pag. 64) e delle criticità rilevate, chi scrive ha aggiunto otto attività:

- «*Mi presento: sono l'Emozione!*», un'attività frontale aggiunta allo scopo di creare uno spazio interattivo con i docenti e individuare le componenti principali delle emozioni;
- «*Le espressioni facciali*», un'attività aggiunta allo scopo di acquisire la consapevolezza che è possibile decodificare le emozioni da alcuni tratti corporei;
- «*Dall'emozione all'episodio emotivo professionale*», un'attività aggiunta al fine di potenziare la capacità di riflettere sulla propria storia professionale, sulle emozioni che il docente vive quotidianamente, collegando un'emozione a un episodio professionale;
- «*Diamo parole alle emozioni*», un'attività che mira a potenziare la conoscenza lessicale riferita alle emozioni;
- «*Dall'episodio all'emozione*», un'attività volta a migliorare la capacità di collegare l'episodio sociale e/o educativo all'emozione corrispondente;
- «*Da dove provengono le emozioni?*», un'attività diretta a potenziare la conoscenza sui meccanismi che intervengono nella produzione delle emozioni;
- «*Proposte per l'approfondimento: sviluppare la capacità di riconoscere e gestire le emozioni in classe con i bambini*», uno spazio in cui vengono date delle indicazioni bibliografiche sull'argomento e idee su come creare delle attività in classe con gli alunni;
- «*Analisi metacognitiva del percorso*», un'attività conclusiva concepita come uno spazio in cui si esplorano e si rilevano i diversi punti di vista dei docenti sulle questioni proposte e si stimola la consapevolezza sulle domande e sui bisogni formativi che richiedono ulteriori approfondimenti.

Hanno subito adattamenti e ulteriori integrazioni due attività:

- «*Dalla situazione-problema alle strategie emotive*», un'attività diretta a potenziare la capacità di individuare alcune strategie emotive per la gestione di situazioni-problema;
- «*Riconosciamo le emozioni*», un'attività volta a esercitare la capacità di riconoscere le emozioni.

Per lo svolgimento delle attività è necessario prevedere almeno 4 ore di lavoro con gli insegnanti. Si riporta lo scadenziario delle attività così come è stato realizzato con i docenti.

Periodo	Attività	Metodologia	Durata	Totale Tempo dedicato
Aprile	<i>«Mi presento: sono l'Emozione!»</i>			
	I. «Emozione è ...»	Brainstorming	5'	20'
	II. Proiezione slide	Lezione frontale	10'	
	III. Socializzazione delle idee	Discussione di gruppo	5'	
	<i>«Riconosciamo le emozioni»</i>			
	I. «Le emozioni sono ...» e «Le emozioni primarie e secondarie»	Brainstorming	10'	25'
	II. «Per ciascuna emozione ... un'espressione»	Lavoro individuale	10'	
		Discussione di gruppo	5'	
	<i>«Le espressioni facciali»</i>			
	I. Video	Mezzi audiovisivi	5'	20'
	II. Kit immagine facciale	Lavoro individuale	10'	
	III. Socializzazione delle idee	Discussione di gruppo	5'	
	<i>«Dall'emozione all'episodio emotivo professionale»</i>			
	I. Scrivere gli episodi professionali	Lavoro individuale	10'	20'
	II. Socializzazione delle idee	Discussione di gruppo	10'	

Maggio	«Diamo parole alle emozioni»				
	I.	I sinonimi delle emozioni	Lavoro individuale	10'	15'
	II.	Socializzazione delle idee	Discussione di gruppo	5'	
	«Dall'episodio all'emozione»				
	I.	Per ogni episodio un'emozione	Lavoro individuale	10'	20'
	II.	Socializzazione delle idee	Discussione di gruppo	10'	
	«Da dove provengono le emozioni?»				
	I.	Proiezione di slide	Lezione frontale	10'	15'
	II.	Socializzazione delle idee	Discussione di gruppo	5'	
	«Io mimo l'emozione ... tu provi a riconoscerla!»				
	I.	Mimare le emozioni	Lavoro in coppia	10'	15'
	II.	Socializzazione delle idee	Discussione di gruppo	5'	
	«Dalla situazione-problema alle strategie emotive»				
	I.	Proiezione slide	Lezione frontale	10'	60'
	II.	Simulazione situazioni-problema	Role playing	20'	
	III.	Questionario	Lavoro individuale	10'	
	IV.	Socializzazione delle idee	Discussione di gruppo	20'	
	«Proposte per l'approfondimento: sviluppare la capacità di riconoscere e gestire le proprie emozioni in classe con i bambini»				
			Lezione frontale	5'	10'
			Circle time	5'	
	«Analisi metacognitiva dell'unità di formazione»				
	I.	Questionario di gradimento	Lavoro individuale	5'	20'
	II.	Socializzazione delle idee	Focus group	15'	
Totale ore di attività di formazione con gli insegnanti					4 ore

Tabella 17 – Struttura dell'unità di formazione «Riconoscimento e gestione delle emozioni»: periodo, attività, metodologia, durata, tempo totale dedicato

Per quanto riguarda i metodi e le strategie impiegati per lo svolgimento delle attività sono stati utilizzati il lavoro individuale, il lavoro in coppia, il circle time, il lavoro in piccolo gruppo, il brainstorming, il role-playing, la discussione di gruppo.

Il materiale necessario per lo svolgimento dell'attività è il seguente: schede, colla, penne, lettore dvd, proiettore, slide, computer, mezzi audiovisivi.

Con l'unità di formazione ci si propone di raggiungere i seguenti obiettivi:

- il docente è capace di riconoscere le emozioni;
- il docente conosce quali sono le componenti principali delle emozioni;
- il docente pone attenzione alle reazioni emotive;
- il docente ha acquisito alcune strategie di gestione delle emozioni.

Per la verifica degli obiettivi, il formatore analizza le risposte scritte dai docenti riportate nelle schede delle attività e le discussioni scaturite dal dibattito. Per sondare il terreno sull'efficacia dell'unità di formazione si utilizza la tecnica del focus group. Per la verifica del coinvolgimento e del gradimento delle attività della quarta unità di formazione ci si avvale della griglia di autovalutazione appositamente costruita da chi scrive.

SETTIMO INCONTRO

4.1. «Mi presento: sono l'Emozione!»

4.1.1. Guida per il formatore

Obiettivi formativi generali

Comprendere gli aspetti principali delle emozioni per migliorare i processi di insegnamento-apprendimento e le relazioni interpersonali dentro il contesto scolastico.

Caratteristiche degli insegnanti cui l'attività è proposta

Docenti di scuola primaria selezionati secondo il campionamento casuale stratificato.

Contenuti di riferimento
Le emozioni.

Obiettivi specifici operativamente verificabili

- Individuare le componenti fondamentali delle emozioni;
- Usare in modo appropriato e corretto vocaboli di cui si conosce il significato.

Tempi di realizzazione: 20 minuti.

Strategie formative per lo svolgimento dell'attività
Lezione frontale, circle time, brainstorming, discussione guidata.

Materiale necessario per lo svolgimento dell'attività
Cartellone, colori, video proiettore, computer, slide «Riconosciamo le emozioni».

Svolgimento del lavoro

Che cosa possono fare gli insegnanti

L'attività si svolge in tre fasi.

Nella prima fase, si invitano gli insegnanti a sedersi in cerchio, a prendere un colore e a scrivere sul cartellone A3 una parola chiave sul tema «*Emozione è*» utilizzando la tecnica del brainstorming (tempo, 5 minuti).

Nella seconda fase, si chiede di assistere alla proiezione di alcune slide e di interagire con il formatore per una maggiore comprensione delle stesse (tempo, 10 minuti).

Nella terza fase, si propone agli insegnanti di condividere in gruppo le idee che sono emerse dall'attività (tempo, 5 minuti).

Che cosa può fare il formatore

Il formatore introduce l'argomento, motiva l'importanza di migliorare la competenza di riconoscere e gestire le proprie emozioni. Il formatore scrive al centro di un foglio A3 «*Emozione è*», poggia sulla cattedra dei pennarelli colorati, spiega la consegna dell'attività. Il formatore proietta alcune slide, spiegando i contenuti. Guida il dibattito, supporta la riflessione, rinforza l'acquisizione delle definizioni terminologiche.

Verifica degli obiettivi

Per la verifica degli obiettivi, si analizzano le risposte restituite nella scheda dell'attività redatta dai docenti. La valutazione si basa sulle risposte che i docenti forniscono oralmente nella terza fase dell'attività. Per la verifica del coinvolgimento e del gradimento dell'attività ci si avvale della griglia di autovalutazione appositamente costruita.

4.1.2. Attività per gli insegnanti: «Mi presento: sono l'Emozione!»

Cognome		Nome
Classe		Data
Tempo impiegato		

L'attività ha l'obiettivo di far comprendere che cosa sono le emozioni e i suoi elementi caratteristici.

L'attività si svolge in tre fasi.

Nella prima fase, si chiede di sedersi in cerchio con i colleghi, di prendere un colore e di scrivere sul cartellone A3 una parola chiave sul tema «*Emozione è*» (vd. riquadro n. 1). Se già si è già scritto qualcosa sul cartellone e si sta associando qualche nuova idea a quella degli altri è possibile ancora scrivere (tempo, 5 minuti).

Nella seconda fase, si proiettano alcune slide sulle emozioni (vd. riquadro n. 2). Si chiede di interagire con il formatore per una maggiore comprensione dei contenuti proposti (tempo, 10 minuti).

Nella terza fase, è possibile condividere in gruppo le idee e le riflessioni sull'attività proposta (tempo, 5 minuti).

PRIMA FASE

Riquadro n. 1

«**E**mozione è....»

SECONDA FASE

Di seguito, vengono inserite le schede utilizzate ed elaborate da chi scrive.

Riquadro n. 2 – Slide «Riconoscimento e gestione delle emozioni»

Unità di formazione
Riconoscimento e Gestione delle emozioni



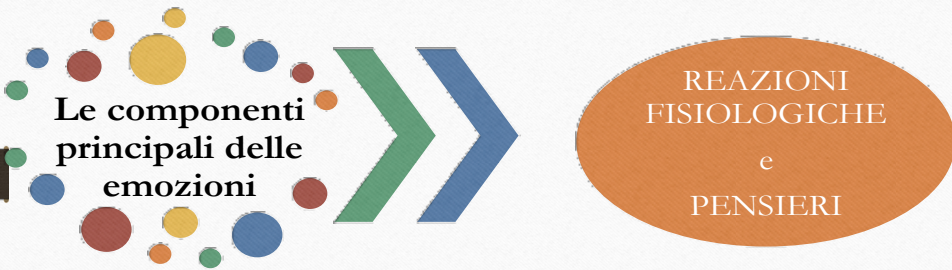
LE EMOZIONI
reazioni soggettive

mosse da una logica di adattamento e di regolazione nei confronti del mondo interno e esterno.

Il soggetto valuta ciò che può, vuole o deve fare, il feedback delle sue azioni, la loro pertinenza alla situazione stimolo, l'efficacia dei risultati.

Casula C. (2002), Giardinieri, Principesse e Porcospini, Franco Angeli, Milano.

Unità di formazione
Riconoscimento e Gestione delle emozioni

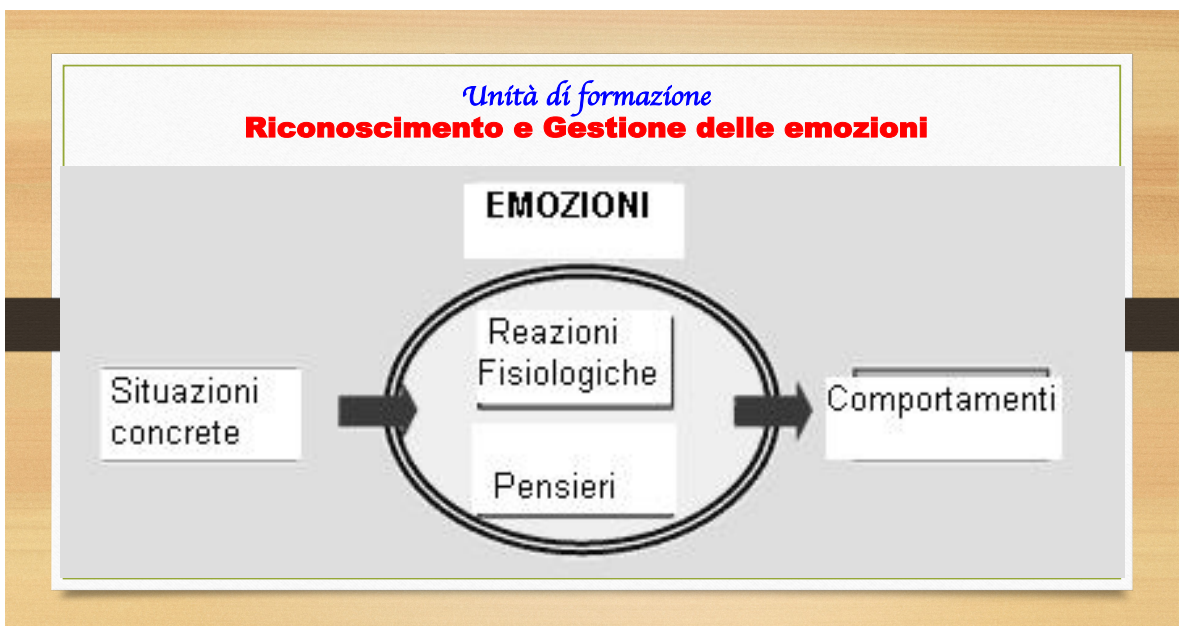


Le componenti principali delle emozioni

**REAZIONI FISILOGICHE
e
PENSIERI**

(Aumento della frequenza cardiaca e della respirazione, tensione muscolare, ecc.)

È necessario acquisire alcune competenze per gestire le emozioni e la loro intensità che possono portare a spiacevoli stati e comportamenti indesiderati.



Unità di formazione
Riconoscimento e Gestione delle emozioni

Una persona che prima di un esame pensa

Un'altra persona prima dell'esame pensa

Affronterà l'esame più tranquillamente

"Ho studiato! Sono certo di ciò che ho fatto".

"NON CE LA FARÒ MAI, NON SONO CAPACE!"

Potrebbe sviluppare un livello di paura e di ansia tale da paralizzarla e potrebbe anche evitare di affrontare l'esame, per esempio.

Unità di formazione
Riconoscimento e Gestione delle emozioni

I NOSTRI PENSIERI



influenzano le nostre EMOZIONI

Possiamo usare l'immenso potere della nostra

MENTE

CONTROLLARE

RENDERE PIÙ TOLLERABILE

IL LIVELLO DI ALCUNE EMOZIONI

Specialmente di quelle più spiacevoli

Unità di formazione
Riconoscimento e Gestione delle emozioni

Un passo importante è quindi allenarci a SOSTITUIRE I PENSIERI NEGATIVI CON ALTRI POSITIVI ad esempio:

☐ **Pensieri negativi**

- ☐ Sono un disastro
- ☐ Non ce la faccio
- ☐ Tutto andrà storto
- ☐ Non riesco a controllare questa situazione
- ☐ Sono finito

☐ **Pensieri positivi**

- ☐ Se mi sforzo avrò successo
- ☐ Preoccuparsi non facilita le cose
- ☐ Non è poi così terribile
- ☐ Forse non la conosco a fondo
- ☐ Cosa mi preoccupa?

Unità di formazione

Riconoscimento e Gestione delle emozioni

☐ Ogni situazione che viviamo viene commentata interiormente.

☐ A volte è difficile individuare ciò che pensiamo in certe situazioni in quanto alcuni nostri pensieri sono diventati automatici perché certi modi di pensare sono stati praticati così frequentemente da diventare abituali e da sfuggire alla nostra consapevolezza. Questo ci dà l'impressione di aver reagito "emotivamente", senza nessun pensiero.

☐ Le emozioni sono influenzate dalle considerazioni che facciamo sugli eventi.

☐ Un'altra ragione per cui a volte è difficile individuare i nostri pensieri è dovuta al fatto che talvolta confondiamo i pensieri con le emozioni.

Unità di formazione

Riconoscimento e Gestione delle emozioni

☐ Ci può capitare per esempio di dire: "Sento che non ci riuscirò mai", oppure "Mi sento uno stupido".

Se prestiamo attenzione al nostro "dialogo interno" ci accorgiamo che molte delle nostre considerazioni sono pensieri e non emozioni e, sarebbe più preciso dire "Penso che non ci riuscirò" oppure "Penso di essere uno stupido"

☐ Abbiamo acquisito il nostro modo di pensare tramite l'esperienza ed è quindi appreso, non innato.

☐ I pensieri sono una forma di comportamento non direttamente osservabile, in quanto interiore, ma pur sempre modificabile.

☐ Cambiare modo di pensare è come cambiare certe abitudini, ovviamente non sono da cambiare tutti i nostri modi di pensare, ma solo quelli che ci portano ad avere con frequenza emozioni intense e spiacevoli.

TERZA FASE

Discussione di gruppo

Nella terza fase dell'attività, ti invito a esporre il frutto della tua riflessione con i tuoi colleghi e con il formatore. Al termine del dibattito, il formatore sintetizza e riformula gli aspetti più importanti dell'attività svolta. Il tempo a disposizione è di 5 minuti.

4.2. «Riconosciamo le emozioni?»

4.2.1. Guida per il formatore

Obiettivi formativi generali

Potenziare la capacità di riconoscere le emozioni.

Caratteristiche degli insegnanti cui l'attività è proposta

Docenti di scuola primaria selezionati secondo il campionamento stratificato.

Contenuti di riferimento

Le emozioni primarie e le emozioni secondarie.

Obiettivi specifici operativamente verificabili
Individuare le emozioni attraverso le immagini.

Tempi di realizzazione: 25 minuti.

Strategie formative per lo svolgimento dell'attività
Lavoro individuale, circle time, brainstorming, discussione di gruppo.

Materiale necessario per lo svolgimento dell'attività
Video proiettore, foglio A3, colori, lucido, computer, schede e penne.

Svolgimento del lavoro

Che cosa possono fare gli insegnanti

L'attività si compone di tre esercizi: «*Le emozioni sono ...*» (vd. riquadro n. 1), «*Le emozioni primarie e le emozioni secondarie*» (vd. riquadro n. 2) e «*Per ciascuna espressione ... un'emozione*» (vd. riquadro n. 3 e n. 4). È possibile individuare tre fasi.

Nella prima fase, nell'esercizio «*Le emozioni sono ...*», gli insegnanti sono invitati a sedersi in cerchio, a prendere un colore e a scrivere sul cartellone A3 le emozioni che vengono loro in mente. Successivamente, si chiede loro di svolgere l'esercizio «*Le emozioni primarie e le emozioni secondarie*» su un altro cartellone A3 dove è rappresentato uno schema prestampato. Gli insegnanti devono individuare le emozioni primarie e le emozioni secondarie e scriverle nei riquadri esatti (tempo, 10 minuti).

Nella seconda fase, agli insegnanti è proposto di prendere una mini scheda per volta al segnale del formatore, di guardare l'immagine e di riconoscere l'emozione nella foto scegliendola tra quelle proposte (tempo, 10 minuti).

Nella terza fase, gli insegnanti sono invitati a verificare in gruppo la correttezza delle risposte e a riflettere sulla loro capacità di riconoscere le emozioni (tempo, 5 minuti).

Che cosa può fare il formatore

Nella prima fase, il formatore posiziona il cartellone su cui scrive «*le emozioni sono...*», chiede ai docenti di scrivere le emozioni che conoscono. Poi, accanto posiziona un altro cartellone A3, chiede ai docenti di individuare le emozioni primarie e le emozioni secondarie. Infine, sovrappone un lucido su cui è stampato lo schema corretto.

Nella seconda fase, il formatore distribuisce ai partecipanti 8 mini schede dell'attività, posizionate una sopra l'altra, avendo cura di nascondere il lato stampato. Successivamente dà il via dell'attività proiettando un'immagine per volta. Quando l'immagine è proiettata dice agli insegnanti di voltare una mini scheda per volta e aspetta che tutti contrassegnano con una x l'emozione corrispondente. Infine fornisce le risposte corrette.

Nella terza fase guida il dibattito e sintetizza gli esiti dell'attività svolta.

Verifica degli obiettivi

Per la verifica degli obiettivi, si analizzano le risposte restituite nella scheda dell'attività redatta dai docenti. La valutazione si basa sulle risposte che i docenti forniscono oralmente nella terza fase dell'attività. Per la verifica del coinvolgimento e del gradimento dell'attività ci si avvale della griglia di autovalutazione appositamente costruita.

4.2.2. Attività per gli insegnanti: «Riconosciamo le emozioni?»

Cognome		Nome
Classe		Data
Tempo impiegato		

L'attività mira a potenziare la capacità di riconoscere le emozioni.

L'attività è composta da tre esercizi e suddivisa in tre fasi.

Nella prima fase, si chiede di svolgere l'attività in gruppo, seduti in cerchio con i colleghi. Nell'esercizio «*Le emozioni sono ...*» (vd. riquadro n. 1) si chiede di prendere un colore e di scrivere sul cartellone A3 le emozioni che vengono in mente. Dopo, per l'esercizio «*Le emozioni primarie e le emozioni secondarie*» (vd. riquadro n. 2) si utilizza un altro cartellone A3 dove è possibile trovare uno schema prestampato. L'obiettivo è individuare le emozioni primarie e le emozioni secondarie e scriverle nei riquadri esatti (tempo, 10 minuti).

Nella seconda fase, l'esercizio «*Per ciascuna espressione ... un'emozione*» (vd. riquadro n. 3 e n. 4) si chiede di svolgerlo individualmente. I banchi sono posizionati in semi cerchio. Si ha a disposizione 8 mini schede cartonate e una penna. Le mini schede che vengono consegnate hanno il lato stampato rivolto verso il basso. Si guarda inizialmente il lato bianco. Ad una ad una si proiettano con delle slide le 8 immagini contenute nelle mini schede per dare l'opportunità di guardarle meglio. È opportuno prendere una per volta le mini schede senza conoscere il contenuto delle altre. In ogni scheda è necessario rispondere con una x. Prima di passare alla scheda successiva, viene chiesto se tutti hanno risposto (tempo, 10 minuti).

Nella terza fase, si verifica in gruppo la correttezza delle risposte e si riflette sulla capacità personale di riconoscere le emozioni (tempo, 5 minuti).

È un'attività apparentemente facile.

È importante che tu affronti questa attività con concentrazione e con serenità.

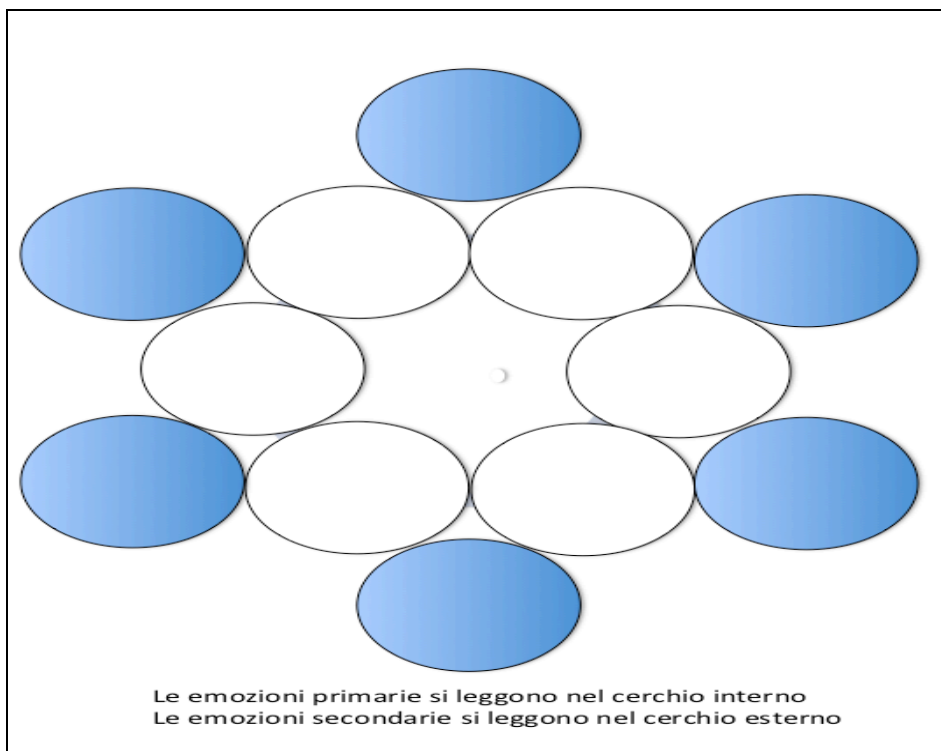
PRIMA FASE

Riquadro n. 1

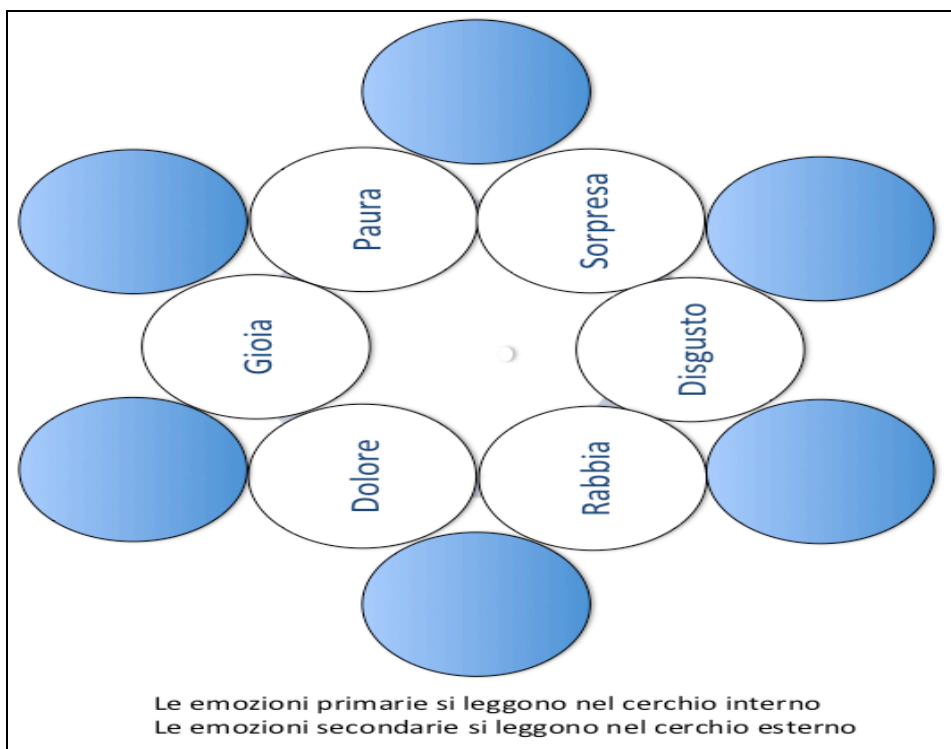
«Le **E**mozioni sono....»

Scrivete nello schema prestampato le emozioni primarie nel cerchio interno e le emozioni secondarie nel cerchio esterno. Il tempo a disposizione è di 5 minuti.

Riquadro n. 2



Lucido con le risposte corrette.



SECONDA FASE

Riquadro n. 3

«Per ciascuna espressione ... un'emozione»

Guarda le immagini e prova a etichettare ciascuna foto con un'EMOZIONE



FOTO N° 1

- ☐ Collera
- ☐ Tristezza
- ☐ Paura
- ☐ Gioia
- ☐ Amore
- ☐ Sorpresa
- ☐ Disgusto
- ☐ Vergogna

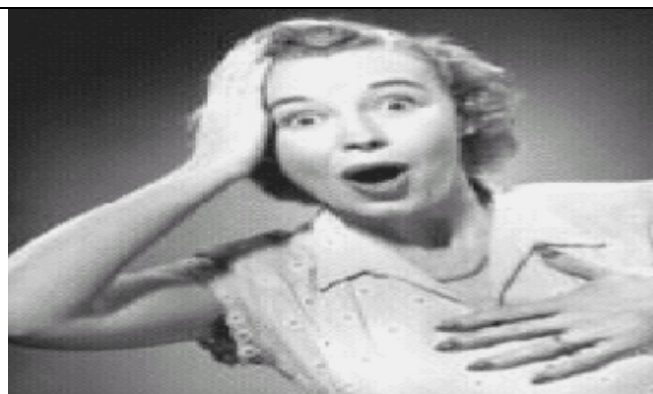


FOTO N° 2

- ☐ Collera
- ☐ Tristezza
- ☐ Paura
- ☐ Gioia
- ☐ Amore
- ☐ Sorpresa
- ☐ Disgusto
- ☐ Vergogna

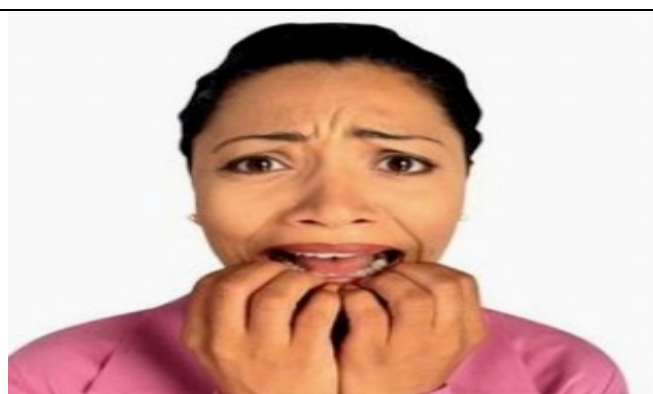


FOTO N° 3

- ☐ Collera
- ☐ Tristezza
- ☐ Paura
- ☐ Gioia
- ☐ Amore
- ☐ Sorpresa
- ☐ Disgusto
- ☐ Vergogna



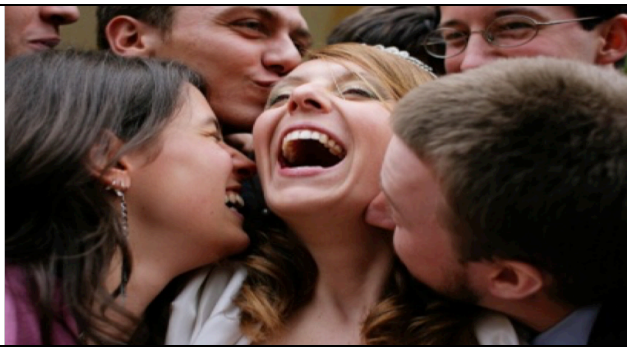
FOTO N° 4

- ☐ Collera
- ☐ Tristezza
- ☐ Paura
- ☐ Gioia
- ☐ Amore
- ☐ Sorpresa
- ☐ Disgusto
- ☐ Vergogna

Riquadro n. 4

«Per ciascuna espressione ... un'emozione»

Guarda le immagini e prova a etichettare ciascuna foto con un'EMOZIONE

	FOTO N° 1 ☐ Collera ☐ Tristezza ☐ Paura ☐ Gioia ☐ Amore ☐ Sorpresa ☐ Disgusto ☐ Vergogna
	FOTO N° 2 ☐ Collera ☐ Tristezza ☐ Paura ☐ Gioia ☐ Amore ☐ Sorpresa ☐ Disgusto ☐ Vergogna
	FOTO N° 3 ☐ Collera ☐ Tristezza ☐ Paura ☐ Gioia ☐ Amore ☐ Sorpresa ☐ Disgusto ☐ Vergogna
	FOTO N° 4 ☐ Collera ☐ Tristezza ☐ Paura ☐ Gioia ☐ Amore ☐ Sorpresa ☐ Disgusto ☐ Vergogna

TERZA FASE

Discussione di gruppo

Nella terza fase dell'attività, ti invito a confrontarti con i tuoi colleghi e con il formatore, presentando le soluzioni alle immagini proposte. Al termine del dibattito, il formatore sintetizza e riformula gli aspetti più importanti dell'attività svolta. Il tempo a disposizione è di 5 minuti.

4.3. «Le espressioni facciali»

4.3.1. Guida per il formatore

Obiettivi formativi generali

Migliorare la capacità di riconoscere le emozioni dalle espressioni facciali.

Caratteristiche degli insegnanti cui l'attività è proposta

Docenti di scuola primaria selezionati secondo il campionamento casuale stratificato.

Contenuti di riferimento

Le espressioni facciali.

Obiettivi specifici operativamente verificabili

- Porre attenzione ad alcuni tratti facciali distintivi;
- Usare in modo corretto e appropriato le parti del viso per esprimere graficamente un'emozione.

Tempi di realizzazione: 20 minuti.

Strategie formative per lo svolgimento dell'attività

Lavoro individuale, circle time, discussione di gruppo.

Materiale necessario per lo svolgimento dell'attività

Video proiettore, computer, video «Le espressioni facciali», sagome viso, colla, fermacampione, ago, filo, forbice.

Svolgimento del lavoro

Che cosa possono fare gli insegnanti

L'attività prevede tre fasi.

Nella prima fase, gli insegnanti sono invitati a guardare il video «Le espressioni facciali» e a discutere in gruppo le idee che la proiezione del video ha suscitato loro (tempo, 5 minuti).

Nella seconda fase, si chiede agli insegnanti di guardare in sequenza 16 immagini e a provare a ricordarne i cambiamenti. Inoltre, è necessario riprodurre una o più espressioni facciali che esprimono emozioni (tempo, 10 minuti).

Nella terza fase, agli insegnanti si propone di socializzare le idee sul lavoro svolto e a mostrare i prodotti dell'attività (tempo, 5 minuti).

Che cosa può fare il formatore

Nella prima fase, il formatore proietta il video, coordina il processo degli interventi per com'è senza intervenire troppo, facendo rilevare l'importanza di imparare ad osservare meglio i messaggi non verbali che il corpo invia. Nella seconda fase, proietta le 16 immagini facciali in sequenza, consegna il kit con le parti del viso ritagliate. Nella terza fase guida il dibattito e sintetizza gli interventi.

Verifica degli obiettivi

Per la verifica degli obiettivi, la valutazione si basa sulle risposte che i docenti forniscono oralmente nella terza fase dell'attività. Per la verifica del coinvolgimento e del gradimento dell'attività ci si avvale della griglia di autovalutazione appositamente costruita.

4.3.2. Attività per gli insegnanti: «Le espressioni facciali»

Cognome		Nome
Classe		Data
Tempo impiegato		

L'attività ha l'obiettivo di migliorare la capacità di riconoscere le emozioni, prestando attenzione alle espressioni facciali, ai mutamenti delle espressioni degli occhi, della bocca e delle sopracciglia. Questa attività si propone di riflettere sul volto umano, su quello dei tuoi colleghi e su quello dei tuoi alunni, sulla tua espressione come insegnante.

Il nostro volto comunica delle emozioni. L'espressione facciale è un'esternazione di uno stato emozionale come per esempio paura, rabbia, tristezza, sorpresa e gioia; ma allo stesso tempo regola anche il nostro comportamento interpersonale e le intenzioni comunicative.

Nella prima fase, per far comprendere l'importanza di quello che si sta dicendo, il formatore ha selezionato un breve video (vd. riquadro n. 1). Dopo la proiezione, si chiede di condividere in gruppo le considerazioni (tempo, 5 minuti).

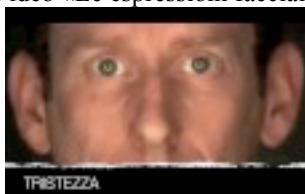
Nella seconda fase, è opportuno guardare in sequenza 16 immagini e ricordarne i cambiamenti. Ti consegno il kit con le parti del viso ritagliate (vd. riquadro n. 2). Si chiede di riprodurre una o più espressioni facciali che esprimono emozioni (tempo, 10 minuti).

Nella terza fase, si propone di socializzare le idee sul lavoro svolto e mostrano i prodotti dell'attività (tempo, 5 minuti).

PRIMA FASE

Riquadro n. 1

Video «Le espressioni facciali»



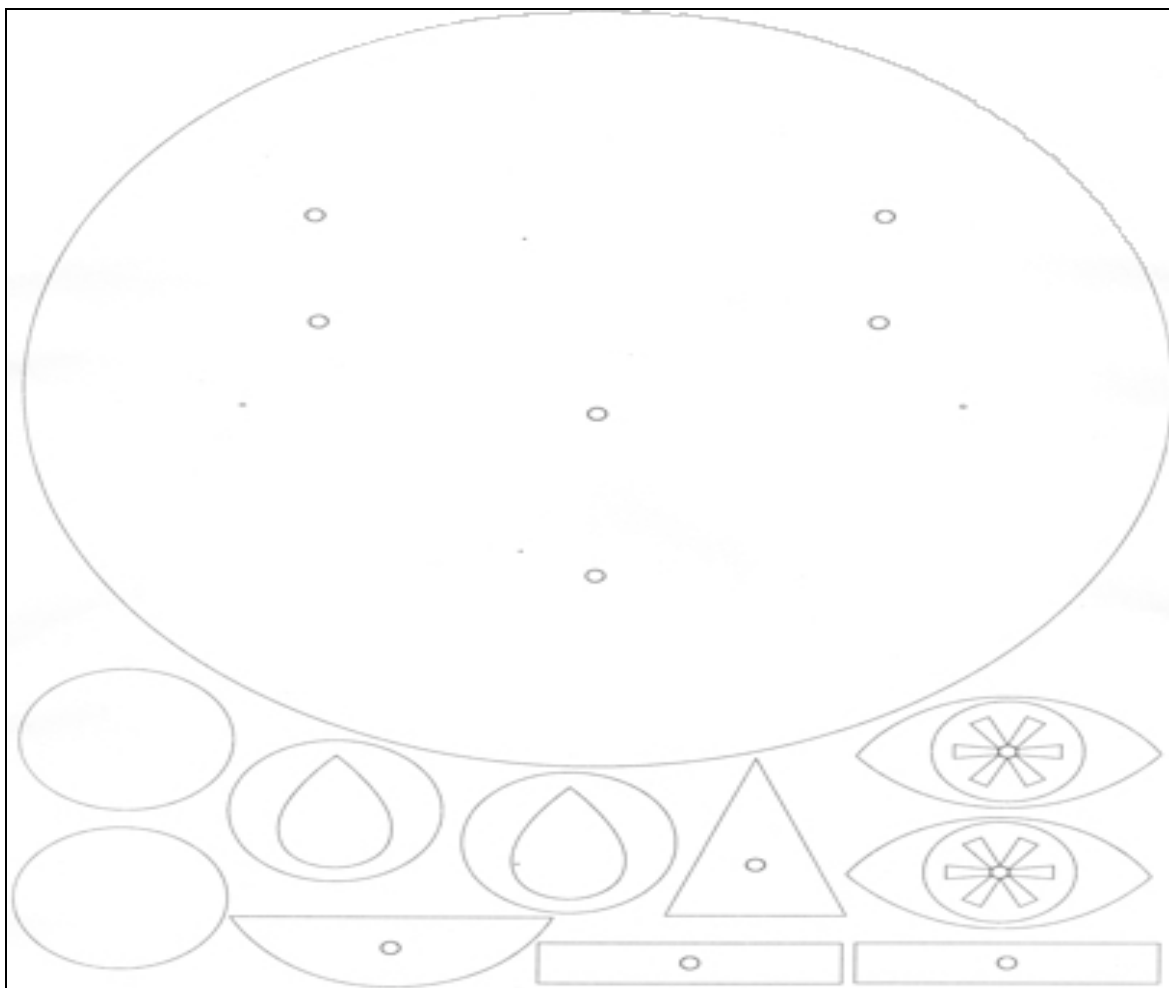
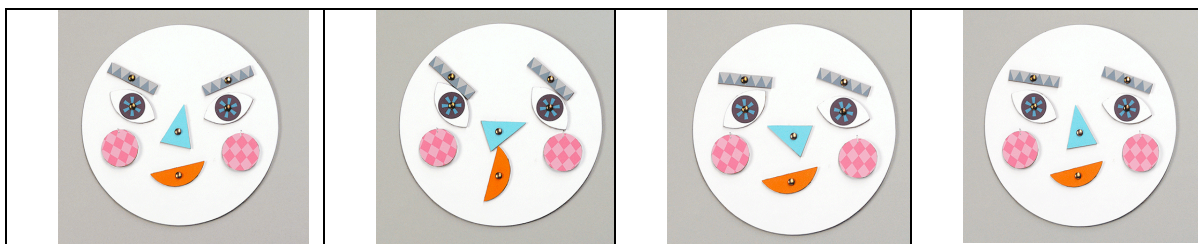
https://www.youtube.com/watch?v=AUH4Z_tddvI

(Durata, 3:39)

SECONDA FASE

Riquadro n. 2





TERZA FASE

Discussione di gruppo

Nella terza fase dell'attività, ti invito a confrontarti con i tuoi colleghi e con il formatore, mostrando i prodotti dell'attività. Al termine del dibattito, il formatore sintetizza e riformula gli aspetti più importanti dell'attività svolta. Il tempo a disposizione è di 5 minuti.

4.4. «Dall'emozione all'episodio emotivo professionale»

4.4.1. Guida per il formatore

Obiettivi formativi generali

Potenziare la capacità di riconoscere le emozioni, identificando con chiarezza il corrispondente episodio professionale.

Caratteristiche degli insegnanti cui l'attività è proposta

Docenti di scuola primaria.

Contenuti di riferimento
Gli episodi emotivi professionali.

Obiettivi specifici operativamente verificabili

- Individuare le emozioni di un episodio professionale
- Presentare emozioni attinenti a una situazione.

Tempi di realizzazione: 20 minuti.

Strategie formative per lo svolgimento dell'attività
Lavoro individuale, circle time, discussione di gruppo.

Materiale necessario per lo svolgimento dell'attività
Schede.

Svolgimento del lavoro

Che cosa possono fare gli insegnanti

L'insegnante è invitato a scrivere accanto a ogni emozione un episodio professionale a esso collegato (vd. riquadro n. 1 - tempo, 10 minuti) e a socializzare al gruppo in maniera sintetica l'attività svolta (tempo, 10 minuti).

Che cosa può fare il formatore

Il formatore deve spiegare l'attività, coordinare e sintetizzare gli interventi.

Verifica degli obiettivi

Per la verifica degli obiettivi, si analizzano le risposte restituite nella scheda dell'attività redatta dai docenti. La valutazione si basa sulle risposte che i docenti forniscono oralmente nella seconda fase dell'attività. Per la verifica del coinvolgimento e del gradimento dell'attività ci si avvale della griglia di autovalutazione appositamente costruita.

4.4.2. Attività per gli insegnanti: «Dall'emozione all'episodio emotivo professionale»

Cognome		Nome
Classe		Data
Tempo impiegato		

Questa attività mira a far riflettere sulla storia professionale, sulle emozioni che si vivono come insegnante ogni giorno. Si chiede di scrivere accanto a ogni emozione un fatto o un episodio professionale ad essa collegata (vd. riquadro n. 1 - tempo, 10 minuti).

Nella seconda parte del lavoro, si chiede di confrontare le idee di tutto il gruppo (tempo, 10 minuti).



PRIMA FASE

<i>Riquadro n. 1</i>	
«Dall'emozione all'episodio emotivo professionale»	
Ti chiedo di scrivere accanto a ogni emozione un fatto o un episodio PROFESSIONALE a essa collegata. Il tempo che hai a disposizione è di 10 minuti.	
EMOZIONI	EPISODI EMOTIVI PROFESSIONALI
1. COLLERA	
2. PAURA	
3. AMORE	
4. DISGUSTO	
5. TRISTEZZA	
6. GIOIA	
7. SORPRESA	
8. VERGOGNA	

SECONDA FASE

<i>Discussione di gruppo</i>
Nella seconda fase dell'attività, ti invito a confrontarti con i tuoi colleghi e con il formatore, narrando qualche episodio professionale particolarmente significativo. Al termine del dibattito, il formatore sintetizza e riformula gli aspetti più importanti dell'attività svolta. Il tempo a disposizione è di 10 minuti.

4.5. «Diamo parole alle emozioni»

4.5.1. Guida per il formatore

Obiettivi formativi generali

Migliorare la conoscenza dei termini lessicali inerenti le emozioni.

Caratteristiche degli insegnanti cui l'attività è proposta

Docenti di scuola primaria.

Contenuti di riferimento

Le emozioni e i loro sinonimi.

Obiettivi specifici operativamente verificabili

- Utilizza diversi termini riferiti alla stessa emozione;
- Usare in modo corretto e appropriato i sinonimi di cui sa il significato.

Tempi di realizzazione: 15 minuti.

Strategie formative per lo svolgimento dell'attività
Lavoro individuale, circle time, discussione di gruppo.

Materiale necessario per lo svolgimento dell'attività
Video proiettore, computer, scheda.

Svolgimento del lavoro

Che cosa possono fare gli insegnanti

Gli insegnanti sono invitati a trovare per ogni emozione i sinonimi corrispondenti (vd. riquadro n. 1 - tempo, 10 minuti). Successivamente si chiede di discutere con il gruppo sui termini che ciascuno ha individuato e verificare la correttezza con la griglia corretta che viene proiettata (tempo, 5 minuti).

Che cosa può fare il formatore

Il formatore deve osservare lo svolgimento individuale dell'attività e proiettare la tabella dei sinonimi delle emozioni. Il formatore interagisce con il gruppo sui termini emozionali.

Verifica degli obiettivi

Per la verifica degli obiettivi, si analizzano le risposte restituite nella scheda dell'attività redatta dai docenti. La valutazione si basa sulle risposte che i docenti forniscono oralmente nella seconda fase dell'attività. Per la verifica del coinvolgimento e del gradimento dell'attività ci si avvale della griglia di autovalutazione appositamente costruita.

4.5.2. Attività per gli insegnanti: «Diamo parole alle emozioni»

Cognome		Nome
Classe		Data
Tempo impiegato		

L'attività mira a far riflettere sulla varietà lessicale riferita alle emozioni. Si chiede di individuare per ciascuna emozione i sinonimi corrispondenti (vd. riquadro n. 1 - tempo 10 minuti). Al termine dell'attività il formatore proietta la tabella dei sinonimi delle emozioni con cui avvieremo il dibattito (tempo, 5 minuti).

PRIMA FASE

<i>Riquadro n. 1</i>		
«Diamo parole alle emozioni»		
Ti invito a trovare per ogni emozione altre parole che abbiano lo stesso significato (sinonimi). Il tempo a disposizione è di 10 minuti.		
EMOZIONI		SINONIMI
1.	Collera	
2.	Tristezza	
3.	Paura	
4.	Gioia	
5.	Amore	
6.	Sorpresa	
7.	Disgusto	
8.	Vergogna	

SECONDA FASE

Discussione di gruppo

Nella seconda fase dell'attività, ti invito a confrontarti sui sinonimi che hai individuato con i tuoi colleghi e con il formatore. Al termine del dibattito, il formatore sintetizza e riformula gli aspetti più importanti dell'attività svolta. Il tempo a disposizione è di 5 minuti.

4.6. «Dall'episodio all'emozione»

4.6.1. Guida per il formatore

Obiettivi formativi generali

Potenziare la capacità di riconoscere le emozioni, collegando un episodio sociale e/o educativo alle emozioni.

Caratteristiche degli insegnanti cui l'attività è proposta

Docenti di scuola primaria.

Contenuti di riferimento

Gli episodi emotivi.

Obiettivi specifici operativamente verificabili

- Individuare le emozioni adeguate all'episodio emotivo corrispondente.

Tempi di realizzazione: 20 minuti.

Strategie formative per lo svolgimento dell'attività

Lavoro individuale, circle time e discussione di gruppo.

Materiale necessario per lo svolgimento dell'attività

Video proiettore, computer, slide della scheda «dall'episodio all'emozione», fotocopie.

Svolgimento del lavoro

Che cosa possono fare gli insegnanti

L'attività si svolge in due fasi

Nella prima fase, gli insegnanti sono invitati a prendere una mini scheda per volta, a leggere la situazione-problema, a scrivere accanto l'emozione corrispondente e a incollare la mini-scheda nel riquadro predisposto sul foglio precedentemente consegnato dal formatore (vd. riquadro n. 1 - tempo, 10 minuti).

Nella seconda fase, si chiede di verificare la correttezza delle risposte (tempo, 10 minuti).

Che cosa può fare il formatore

Il formatore spiega l'attività, distribuisce il foglio con i riquadri e le mini schede, infine fornisce le risposte interagendo con i partecipanti.

Verifica degli obiettivi

Per la verifica degli obiettivi, si analizzano le risposte restituite nella scheda dell'attività redatta dai docenti. La valutazione si basa sulle risposte che i docenti forniscono oralmente nella seconda fase dell'attività. Per la verifica del coinvolgimento e del gradimento dell'attività ci si avvale della griglia di autovalutazione appositamente costruita.

4.6.2. Attività per gli insegnanti: «Dall'episodio all'emozione»

Cognome		Nome
Classe		Data
Tempo impiegato		

L'attività ha l'intento di far riflettere su alcune situazioni e di associare per ciascun episodio un'emozione.

L'attività prevede due fasi.

Nella prima fase, viene dato un foglio con dei riquadri e 8 mini schede (vd. riquadro n. 1). In questi riquadri si chiede di incollare le mini schede con la situazione problema che il formatore man mano consegna. Per ciascuna situazione si deve scrivere l'emozione corrispondente (tempo, 10 minuti);

Nella seconda fase, si discute sulle risposte che ciascuno dei componenti ha fornito (tempo, 10 minuti).

PRIMA FASE

<i>Riquadro n. 1</i>		
«Dall'episodio all'emozione corrispondente»		
Si chiede di associare ai seguenti episodi le emozioni corrispondenti. Il tempo che hai a disposizione è di 10 minuti.		
	Situazione – problema	Emozione
a)	Marco e Andrea sono corsi ad abbracciare la loro mamma che finalmente tornava a casa dalla Spagna!	
b)	Uscito da scuola, Carlo è stato graffiato in volto da un compagno più grande perché ha rifiutato di dargli le figurine.	
c)	Maria è diventata paonazza quando non si è saputa giustificare con la mamma.	
d)	La maestra Liliana quando ha visto del fumo fuori dalla finestra ha fatto evacuare in fretta la classe.	
e)	Durante l'interclasse il maestro Francesco non è stato degnato della minima considerazione da parte dei colleghi.	
f)	Teresa non si aspettava una così massiccia adesione in seguito alla presentazione del suo progetto durante il collegio dei docenti.	
g)	Giovanni non ha apprezzato affatto i commenti dei suoi colleghi!	
h)	La maestra Marta gradisce molto le manifestazioni di affetto di colleghi e alunni.	

SECONDA FASE

<i>Discussione di gruppo</i>
Nella seconda fase dell'attività, ti invito a confrontarti con i tuoi colleghi e con il formatore, sulle emozioni oggetto dell'incontro. Al termine del dibattito, il formatore sintetizza e riformula gli aspetti più importanti dell'attività svolta. Il tempo a disposizione è di 10 minuti.

OTTAVO INCONTRO

4.7. «Da dove provengono le emozioni?»

4.7.1. Guida per il formatore

Obiettivi formativi generali

Comprendere l'origine delle emozioni.

Caratteristiche degli insegnanti cui l'attività è proposta

Docenti di scuola primaria.

Contenuti di riferimento

L'origine delle emozioni.

Obiettivi specifici operativamente verificabili

- Individuare i meccanismi che intervengono nella produzione delle emozioni;
- Considerare molteplici informazioni parlando delle reazioni emotive.

Tempi di realizzazione: 15 minuti.

Strategie formative per lo svolgimento dell'attività

Lezione frontale, utilizzo di mezzi audiovisivi, discussione di gruppo.

Materiale necessario per lo svolgimento dell'attività

Video proiettore, computer, slide «*Da dove provengono le emozioni*», video «*Un giorno di ordinaria follia*».

Svolgimento del lavoro

Che cosa possono fare gli insegnanti

Gli insegnanti sono invitati ad assistere alla proiezione delle slide «*Da dove provengono le emozioni*», a guardare un breve video tratto dal film «*Un giorno di ordinaria follia*» (tempo, 10 minuti), a discutere in gruppo sugli elementi che ciascuno ha evidenziato sull'attività proposta (tempo, 5 minuti).

Che cosa può fare il formatore

Il formatore proietta le slide e introduce il video, interagisce con i partecipanti e riformula e sintetizza gli esiti degli interventi.

Verifica degli obiettivi

Per la verifica degli obiettivi, si analizzano le risposte restituite nella scheda dell'attività redatta dai docenti. La valutazione si basa sulle risposte che i docenti forniscono oralmente nella seconda fase dell'attività. Per la verifica del coinvolgimento e del gradimento dell'attività ci si avvale della griglia di autovalutazione appositamente costruita.

4.7.2. Attività per gli insegnanti: «Da dove provengono le emozioni?»

Cognome		Nome
Classe		Data
Tempo impiegato		

L'attività ha l'obiettivo di far comprendere da dove si originano le emozioni e come reagiamo di fronte a una situazione di pericolo.

L'attività inizia proiettando alcune slide, riflettiamo insieme su come reagisce il nostro cervello dinanzi alle emozioni (vd. riquadro n. 1). Guarderemo un breve video tratto dal film «*Un giorno di ordinaria follia*» (tempo, 10 minuti). Successivamente chiedo a te e ai tuoi colleghi di condividere la tua riflessione sull'attività che ti è stata proposta (tempo, 5 minuti).

PRIMA FASE

Riquadro n. 1

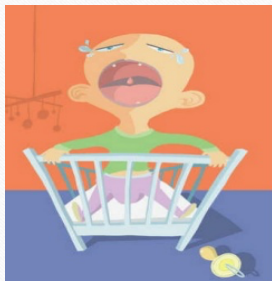


Unità di formazione

Riconoscimento e Gestione delle emozioni

Da dove provengono le emozioni?

Quando ci arrabbiamo, quando abbiamo paura, quando piangiamo, quando siamo innamorati, siamo in balia della potenza dell'amigdala.



Le
lacrime

Sono
stimolate
dall'amigdala

Sono un segnale
emozionale
esclusivo degli
esseri umani

Unità di formazione

Riconoscimento e Gestione delle emozioni

Il cervello emozionale

- ✓ Immaginate di essere in una situazione di pericolo
- ✓ Immaginate di essere attaccati da una bestia feroce ...



Cosa succede dentro di voi?

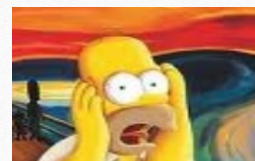
Unità di formazione

Riconoscimento e Gestione delle emozioni

Il cervello emozionale

Di fronte a una situazione di emergenza i nostri centri emozionali – il sistema limbico – si impossessano con un colpo di mano del resto del cervello.

Le emozioni
Hanno un potere
eccezionale
è giustificato dal
loro ruolo cruciale
al fine della
SOPRAVVIVENZA
:



Tramite le Emozioni
infatti il cervello ci
invia un
messaggio di allarme,
offrendo
immediatamente un
piano d'azione:
**combattere, fuggire,
immobilizzarsi...**

Unità di formazione
Riconoscimento e Gestione delle emozioni

Il cervello emozionale



La PAURA guidò i primi mammiferi a fuggire dagli attacchi dei predatori;
La RABBIA ha sempre spinto le madri a combattere per proteggere i loro piccoli.

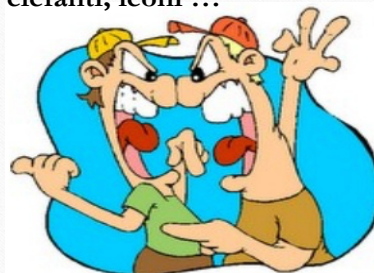
L'uomo primitivo viveva costantemente in un ambiente difficile e doveva essere in grado di prendere decisioni velocemente se voleva sopravvivere!

Unità di formazione
Riconoscimento e Gestione delle emozioni

Vediamo all'opera le emozioni

ORA noi non viviamo più in un ambiente così pericoloso ...
Non affrontiamo nella nostra vita quotidiana tigri, elefanti, leoni ...
Non lottiamo per portarci a casa il cibo ...

La nostra vita sembra molto tranquilla
Ma abbiamo lo stesso a che fare con situazioni spiacevoli che ci possono creare dolore e preoccupazione.



Unità di formazione
Riconoscimento e Gestione delle emozioni

Vediamo all'opera le emozioni ...

Vi è mai capitato di piangere, litigare con qualcuno, avere la tentazione di usare le mani, arrabbiarvi ferocemente o sentirvi molto giù?

Sicuramente sì!

E probabilmente sarete anche voi caduti nella trappola del

SEQUESTRO EMOZIONALE ...

Andiamo a vedere di cosa si tratta

Unità di formazione

Riconoscimento e Gestione delle emozioni

“ Se nessuno si metterà sulla mia strada,
nessuno si farà male”

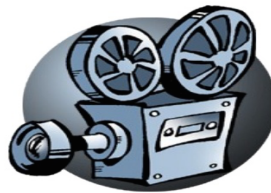


Unità di formazione

Riconoscimento e Gestione delle emozioni

Vediamo all'opera le emozioni ...

Vediamo un breve video tratto dal film
Un giorno di ordinaria follia



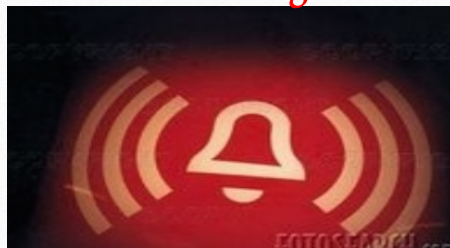
Unità di formazione

Riconoscimento e Gestione delle emozioni

Il sequestro emotivo

In queste esplosioni emozionali il sistema limbico,
come abbiamo visto prima, dichiara lo

Stato di emergenza



Unità di formazione
Riconoscimento e Gestione delle emozioni

Il sequestro emotivo

... innescando la reazione di alcuni istanti prima che il *cervello pensante* abbia avuto la possibilità di comprendere ciò che sta accadendo ... e quindi **PRIMA** che si sia potuto accertare se si tratta di una **BUONA** idea o di una **PESSIMA** idea ...



Unità di formazione
Riconoscimento e Gestione delle emozioni

Il sequestro emotivo

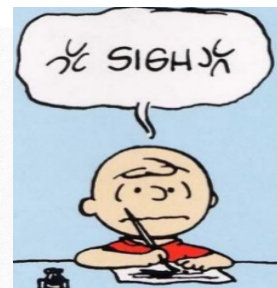
.... E le conseguenze possono essere disastrose ...
Vi è capitato di pentirvi amaramente
di quello che avete fatto?



Unità di formazione
Riconoscimento e Gestione delle emozioni

Quando siamo travolti da emozioni potenti e distruttive come la rabbia e l'ira, non riusciamo più a comunicare con gli altri e ci troviamo immersi nel nostro dolore e siamo molto...

SOLI !!!



SECONDA FASE

Discussione di gruppo

Nella seconda fase dell'attività, ti invito a rispondere alle domande che il formatore ti rivolge e di esporre il frutto della tua riflessione con i tuoi colleghi. Al termine del dibattito, il formatore sintetizza e riformula gli aspetti più importanti dell'attività svolta. Il tempo a disposizione è di 5 minuti.

4.8. «Io mimo l'emozione ... tu provi a riconoscerla!»

4.8.1. Guida per il formatore

Obiettivi formativi generali

Migliorare la capacità di usare il codice non verbale per esprimere un'emozione perseguendo la chiarezza comunicativa.

Caratteristiche degli insegnanti cui l'attività è proposta
Docenti di scuola primaria.

Contenuti di riferimento
Riconoscere le emozioni.

Obiettivi specifici operativamente verificabili

- Porre attenzione al codice non verbale dell'interlocutore;
- Individuare l'emozione pertinente nel comunicare informazioni su un avvenimento;
- Verificare il successo comunicativo del proprio intervento.

Tempi di realizzazione: 15 minuti.

Strategie formative per lo svolgimento dell'attività
Lavoro in piccoli gruppi, circle time, discussione di gruppo.

Materiale necessario per lo svolgimento dell'attività
Scheda di lavoro e penna.

Svolgimento del lavoro

Che cosa possono fare gli insegnanti

L'attività prevede due fasi.

Nella prima fase, gli insegnanti sono invitati a lavorare individualmente e a leggere un elenco di emozioni, a trascrivere nell'apposito spazio indicato nella scheda cinque emozioni a caso da loro scelte. Si chiede agli insegnanti di scegliere un collega e a iniziare il lavoro in coppia, avendo cura di non far vedere ciò che si è scritto sulla scheda. Successivamente, a turno si chiede di mimare ad una ad una le cinque emozioni. Se l'emozione è stata riconosciuta viene segnata un segno V in caso contrario una X (vd. riquadro n. 1 - tempo, 10 minuti).

Nella seconda fase, un rappresentante di ciascun gruppo, precedentemente individuato, socializza gli esiti del lavoro (tempo, 5 minuti).

Che cosa può fare il formatore

Il formatore osserva lo svolgimento dell'attività e restituisce la sintesi degli interventi della seconda fase dell'attività.

Verifica degli obiettivi

Per la verifica degli obiettivi, si analizzano le risposte restituite nella scheda dell'attività redatta dai docenti. La valutazione si basa sulle risposte che i rappresentanti dei piccoli gruppi

forniscono oralmente nella seconda fase dell'attività. Per la verifica del coinvolgimento e del gradimento dell'attività ci si avvale della griglia di autovalutazione appositamente costruita.

4.8.2. Attività per gli insegnanti: «Io mimo l'emozione ... tu provi a riconoscerla!»

Cognome		Nome
Classe		Data
Tempo impiegato		

L'attività ha l'obiettivo di far comprendere se si è in grado di identificare e di riconoscere le emozioni dell'altro dalle espressioni facciali.

Individualmente si chiede di leggere l'elenco delle emozioni che si trova nel riquadro n. 1. Si trascrive nell'apposito spazio indicato sulla scheda cinque emozioni a caso, scelte dal docente. Si sceglie un collega e si inizia il lavoro in coppia, avendo cura di non far vedere ciò che si è scritto sulla scheda. Successivamente, a turno si mima ad una ad una le cinque emozioni. Se l'emozione è stata riconosciuta si segna un segno V in caso contrario una X (tempo, 10 minuti). Infine, un rappresentante di ciascun gruppo, precedentemente individuato, socializza gli esiti del lavoro (tempo, 5 minuti).

PRIMA FASE

Riquadro n. 1

«Io mimo l'emozione ... tu provi a riconoscerla!»

Ti invito a pensare e ad annotare individualmente e senza che l'altro possa vederlo, cinque emozioni che compaiono nel seguente elenco, che dovrai scrivere nel riquadro sotto. Una volta che tu e il tuo collega avrete individuato le emozioni, dovrete a turno mimarle con gesti e posture, al fine di riconoscerle e identificarle. Il tempo che hai a disposizione per completare l'attività è di 10 minuti.

Noia	Confusione	Gioia	Ira	Sentirsi capace
Afflizione	Colpevolezza	Energia	Irritazione	Sentirsi dominato
Esaurimento	Curiosità	Arrabbiatura	Compassione	Sentirsi ferito
Aggressività	Passione	Irritazione	Paura	Interesse
Allegria	Decisione	Dolore	Ottimismo	Solitudine
solievo	Depressione	Invidia	Orgoglio	Sorpresa
Amore	Abbandono	Speranza	Pace	Spavento
Angoscia	Scoraggiamento	Eccitazione	Pena	Timore
Umore	Agitazione	Fastidio	Perplexità	Tensione
Ansia	Turbamento	Felicità	Pessimismo	Timidezza
Apprezzamento	Sfiducia	Frustrazione	Fiducia	Tranquillità
Pentimento	Disgrazia	Ostilità	Rabbia	Tristezza
Stanchezza	Abbattimento	Impotenza	Ribellione	Vergogna
Affetto	Determinazione	Indecisione	Rilassamento	Tranquillità
Cautela	Delusione	Inquietudine	Soddisfazione	Tristezza
Gelosia	Dispiacere	Ispirazione	Sicurezza	Vergogna

N°	1		2		3		4		5	
Emozioni										
	v	f	v	f	v	f	v	f	v	f

SECONDA FASE

Discussione di gruppo

Nella seconda fase dell'attività, ti invito a confrontarti con i tuoi colleghi e con il formatore se siete stati in grado di identificare le emozioni dall'altro. Al termine del dibattito, il formatore sintetizza e riformula gli aspetti più importanti dell'attività svolta. Il tempo a disposizione è di 5 minuti.

4.9. «Dalla situazione-problema alla strategia emotiva»

4.9.1. Guida per il formatore

Obiettivi formativi generali

Potenziare la capacità di gestire le emozioni con strategie adeguate.

Caratteristiche degli insegnanti cui l'attività è proposta

Docenti di scuola primaria.

Contenuti di riferimento

La gestione delle emozioni.

Obiettivi specifici operativamente verificabili

Individuare una strategia adeguata per la gestione di situazioni-problema.

Tempi di realizzazione: 60 minuti.

Strategie formative per lo svolgimento dell'attività

Lezione frontale, lavoro di gruppo, role-playing, circle time, discussione di gruppo.

Materiale necessario per lo svolgimento dell'attività

Video proiettore, computer, slide, schede dell'attività.

Svolgimento del lavoro

Che cosa possono fare gli insegnanti

L'attività viene svolta in quattro fasi.

Nella prima fase, gli insegnanti sono invitati ad assistere alla proiezione delle slide sulle strategie di gestione delle emozioni (vd. riquadro n. 1 - tempo, 10 minuti).

Nella seconda fase, si individuano alcuni volontari che dramatizzano le tre situazioni problema davanti al gruppo con la tecnica del role-playing (vd. riquadro n. 2 - tempo, 20 minuti).

Nella terza fase, agli insegnanti si chiede di rispondere individualmente alle tre domande stimolo (vd. riquadro n. 3, n. 4 e n. 5 - tempo, 10 minuti).

Nella quarta fase, agli insegnanti è proposto di socializzare le risposte individuate e gli esiti dell'attività (tempo, 20 minuti).

Che cosa può fare il formatore

Il formatore spiega l'attività, fa applicare la tecnica del role-playing ad alcuni docenti, distribuisce le schede di lavoro e coordina gli interventi che vengono socializzati nella parte finale dell'attività.

Verifica degli obiettivi

Per la verifica degli obiettivi, si analizzano le risposte restituite nella scheda dell'attività redatta dai docenti. La valutazione si basa sulle risposte che i docenti forniscono oralmente nella seconda fase dell'attività. Per la verifica del coinvolgimento e del gradimento dell'attività ci si avvale della griglia di autovalutazione appositamente costruita.

4.9.2. Attività per gli insegnanti: «Dalla situazione-problema alla strategia emotiva»

Cognome		Nome
Classe		Data
Tempo impiegato		

L'attività seguente ha l'obiettivo di potenziare alcune strategie di gestione delle emozioni.

L'attività viene svolta in quattro fasi.

Nella prima fase, si chiede di ascoltare la spiegazione sulle strategie di gestione delle emozioni e di interagire con il formatore per chiarire eventuali dubbi (tempo, 10 minuti).

Nella seconda fase, si individuano alcuni volontari che drammatizzano le tre situazioni problema davanti al gruppo con la tecnica del role-playing (vd. riquadro, n. 2 - tempo, 20 minuti).

Nella terza fase, si propone di rispondere individualmente alle tre domande stimolo che trovi nella scheda (vd. riquadro n. 3, n. 4 e n. 5 - tempo, 10 minuti).

Nella quarta fase, si socializzano le risposte individuate e gli esiti dell'attività (tempo, 20 minuti).

PRIMA FASE

Di seguito, si riportano le slide sul riconoscimento e sulla gestione delle emozioni elaborate da chi scrive. *Riquadro n. 1*

RICONOSCIMENTO E GESTIONE DELLE
EMOZIONI

**Tecnica n. 1:
respirazione profonda**

Consiste nel gestire le varie fasi del respirare lentamente e con un po' più di intensità del consueto.

Per verificare che la respirazione viene fatta correttamente è possibile mettere una mano sul petto e una sull'addome. Si sta facendo una respirazione corretta quando si sposta solo la mano sull'addome (chiamata anche da alcuni respirazione addominale).



RICONOSCIMENTO E GESTIONE DELLE
EMOZIONI

**Tecnica n. 2:
Arresto del pensiero**

Questa tecnica può essere utilizzata anche prima, durante o dopo la situazione che ci provoca problemi.

Questa strategia si concentra sul controllo del pensiero

Passi da seguire:

1. Quando si inizia a provare disagio, siamo nervosi o si è sconvolti, prestare attenzione al tipo di pensieri che si stanno vivendo, e identificare quelli negativi (concentrandosi sul fallimento, l'odio nei confronti di altre persone, ecc.)
2. Di a te stesso "Stop!"
3. Sostituirli con pensieri più positivi

RICONOSCIMENTO E GESTIONE DELLE

EMOZIONI

Tecnica n. 3: rilassamento muscolare

Sedetevi tranquillamente in una posizione comoda. Chiudete gli occhi.

Lentamente rilassate tutti i muscoli del corpo, iniziando con le dita e poi rilassate il resto del corpo per raggiungere i muscoli del collo e la testa.

Dopo aver rilassato tutti i muscoli del corpo, immaginate un luogo tranquillo e rilassante (ad esempio, sdraiato su una spiaggia). Ovunque tu scelga, immagina e disinteressati, completamente rilassato.

Immaginate che ciò esista nel modo più chiaro possibile. Praticate questo esercizio il più spesso possibile, almeno una volta al giorno per circa 10 minuti ogni volta. Se ne ritenete l'utilità, ricordatevi di praticarlo per automatizzare il processo, e il relax in pochi secondi.

RICONOSCIMENTO E GESTIONE DELLE

EMOZIONI

Tecnica n. 4: esame mentale

È utile utilizzarla prima di affrontare situazioni in cui non ci si sente sicuri.

Bisogna immaginare di trovarsi in una situazione (ad esempio, chiedere a qualcuno di uscire con te) e immaginare di stare bene, sentendosi completamente rilassati e sicuri.

È necessario mettere in pratica ciò mentalmente. Ripetere più volte fino a quando non ci si comincerà a sentire più rilassati e sicuri di sé.

SECONDA FASE

Riquadro n. 2

«Dalla situazione-problema alla strategia emotiva»

Dei volontari simulano le tre situazioni-problema davanti al gruppo con la tecnica del Role-playing.

Situazione – problema 1	
Situazione – problema	Scaletta delle risposte
1. Ti dirigi verso uno studente mentre è in classe e lui non ti risponde.	- Docente spiega e domanda. - Alunno non risponde. - Reazione emotiva del docente con l'alunno. - Applicazione di strategie di controllo e gestione delle emozioni.
Situazione – problema 2	
Situazione – problema	Scaletta delle risposte
2. In una riunione di docenti si insiste sulla necessità di aumentare le ore di sostegno didattico degli alunni e si stabilisce un calendario delle riunioni che	- Docenti riuniti. - Proposta sollevata nel corso della riunione genera tensione emotiva.

non soddisfa molti degli insegnanti presenti, per cui si genera un clima di tensione e di stress emotivo.	- Docente che cerca di gestire correttamente le emozioni di tutti gli insegnanti (rinnovo emozionale positivo). - Applicazione delle strategie di controllo delle emozioni degli altri e di se stessi.
---	---

Situazione – problema 3	
Situazione – problema	Scaletta delle risposte
3. In un ricevimento con una famiglia di uno studente nel vostro gruppo classe si verifica una situazione di disagio di uno dei genitori dello studente a causa dello scarso rendimento scolastico del loro bambino.	Docente referente riunito con la famiglia. Famiglia con stress emotivo dovuto alla situazione scolastica del loro bambino. Docente referente che cerca di gestire adeguatamente le emozioni della famiglia (rinnovo emozionale positivo). Attuazione delle strategie di controllo delle emozioni dei genitori e di se stesso.

TERZA FASE

<i>Riquadro n. 3</i> «Dalla situazione-problema alla strategia emotiva» <u>Situazione – problema 1</u> Dopo che le tre situazioni-problema sono state simulate in gruppo con la tecnica del Role-playing, ti chiedo di formare un piccolo gruppo di tre e di riflettere individualmente sulle situazioni problema.

Situazione – problema	Scaletta delle risposte
1. Ti dirigi verso uno studente mentre è in classe e lui non ti risponde.	- Docente spiega e domanda. - Alunno non risponde. - Reazione emotiva del docente con l'alunno. - Applicazione di strategie di controllo e gestione delle emozioni.
a) Tu cosa avresti fatto?	
b) Quale sarebbe stata la tua reazione emotiva?	
c) Quale strategia di controllo e gestione delle emozioni avresti utilizzato?	

Riquadro n. 4

«Dalla situazione-problema alla strategia emotiva»

Situazione – problema 2

Dopo che le tre situazioni-problema sono state simulate in gruppo con la tecnica del Role-playing, ti chiedo di formare un piccolo gruppo di tre e di riflettere individualmente sulle situazioni problema.

Situazione – problema	Scaletta delle risposte
2. In una riunione di docenti si insiste sulla necessità di aumentare le ore di sostegno didattico degli alunni e si stabilisce un calendario delle riunioni che non soddisfa molti degli insegnanti presenti, per cui si genera un clima di tensione e di stress emotivo.	- Docenti riuniti. - Proposta sollevata nel corso della riunione genera tensione emotiva. - Docente che cerca di gestire correttamente le emozioni di tutti gli insegnanti (rinnovo emozionale positivo). - Applicazione delle strategie di controllo delle emozioni

	degli altri e di se stessi.
a) Tu cosa avresti fatto?	
b) Quale sarebbe stata la tua reazione emotiva?	
c) Quale strategia di controllo e gestione delle emozioni avresti utilizzato?	

Riquadro n. 5

«Dalla situazione-problema alla strategia emotiva»

Situazione – problema 3

Dopo che le tre situazioni-problema sono state simulate in gruppo con la tecnica del Role-playing, ti chiedo di formare un piccolo gruppo di tre e di riflettere individualmente sulle situazioni problema.

Situazione – problema	Scaletta delle risposte
3. In un ricevimento con una famiglia di uno studente nel vostro gruppo classe si verifica una situazione di disagio di uno dei genitori dello studente a causa dello scarso rendimento scolastico del loro bambino.	Docente referente riunito con la famiglia. Famiglia con stress emotivo dovuto alla situazione scolastica del loro bambino. Docente referente che cerca di gestire adeguatamente le emozioni della famiglia (rinnovo emozionale positivo). Attuazione delle strategie di controllo delle emozioni dei genitori e di se stesso.
a) Tu cosa avresti fatto?	
b) Quale sarebbe stata la tua reazione emotiva?	
c) Quale strategia di controllo e gestione delle emozioni avresti utilizzato?	

QUARTA FASE

Discussione di gruppo

Nella quarta fase dell'attività, ti invito a confrontarti con i tuoi colleghi e con il formatore, sulle strategie individuate. Al termine del dibattito, il formatore sintetizza e riformula gli aspetti più importanti dell'attività svolta. Il tempo a disposizione è di 20 minuti.

4.10. Proposte per l'approfondimento: sviluppare le capacità di riconoscere e gestire le emozioni in classe con i bambini

I testi di seguito proposti hanno l'obiettivo di proporre delle piste di lavoro e di approfondimento agli insegnanti per poter sviluppare le capacità di riconoscimento e gestione delle emozioni degli studenti in classe e migliorare il clima d'aula.

Di Pietro M., Dacomo M. (2007), *Giochi e attività sulle emozioni. Nuovi materiali per l'educazione razionale-emotiva*, Erickson, Trento.

Il volume è basato sui principi dell'educazione razionale-emotiva ed è dotato di un kit di attività e giochi sulle emozioni che ha la finalità di consentire ai bambini e ai ragazzi dai 3 ai 16 anni di acquisire in modo divertente e coinvolgente una maggiore competenza nella gestione delle proprie emozioni.

Di Pietro M. (2014), *L'ABC delle mie emozioni. 8-13 anni. Giochi e attività di alfabetizzazione affettiva con il metodo REBT*, Erickson, Trento.

Il testo risponde al bisogno di tracciare un aggiornamento degli ultimi esiti della Terapia Razionale Emotiva Comportamentale (REBT) e permette di strutturare un intervento completo, finalizzato a insegnare a bambini dagli 8 ai 13 anni come gestire le proprie emozioni attraverso tecniche specifiche di ristrutturazione cognitiva. Al fine di raggiungere la padronanza del pensiero positivo, l'apprendimento del dialogo interiore e la correzione dei pensieri negativi, il percorso si snoda attraverso specifiche unità tematiche, che ripropongono alcuni dei punti chiave essenziali della Terapia Razionale Emotiva Comportamentale.

Colli M., Mauri G. (2011), *Caccia alle emozioni. Conoscere e superare paura, rabbia e disgusto. Con CD Audio*, Erickson, Trento.

Il testo è un quaderno-diario dedicato a due emozioni particolari, quelle buie come rabbia e paura, spesso difficili da individuare e gestire, soprattutto per i bambini. Attraverso le parole e le avventure di Martina e Mattia, due fratelli di 9 e 7 anni, si andrà alla scoperta delle emozioni e comprenderle sarà più facile grazie a esempi presi dalla vita di tutti i giorni, a test e domande, alla spiegazione di come il nostro corpo risponde alle diverse emozioni, al ricordo, al paragone con gli eventi atmosferici, per cui la rabbia può essere un vero e proprio temporale, con tuoni e fulmini o un piccolo acquazzone. Una volta imparato a riconoscere le emozioni però, bisogna anche capire come affrontarle; per questo, il diario di Martina suggerirà ai bambini una serie di rimedi-antidoti per affrontare al meglio ogni situazione, dai giochi di gruppo, alle attività manuali, alle canzoni a tema. Al libro è allegato un CD audio con una raccolta di canzoni sulle emozioni.

Arlati V. (2010), *Emozioni in fiaba. Aiutare i bambini ad accogliere e gestire la propria sfera emotiva*, Red Edizioni, Como.

Accompagnare i bambini nella scoperta del mondo delle emozioni, insegnando loro a riconoscerle, accettarle e gestirle, è il compito che si prefigge questo libro. Sotto tale aspetto la fiaba rappresenta uno strumento privilegiato per accedere alla sfera emotiva dei più piccini perché il linguaggio che usa, fatto di simboli e immagini, parla direttamente al loro cuore. Le fiabe proposte nel libro, illustrate con disegni, trattano di temi che toccano sia la sfera familiare sia l'ambito sociale e che, per un bambino, possono risultare di difficile comprensione ed elaborazione: la paura, la tristezza, la rabbia, l'accettazione del diverso, l'ansia da prestazione, la gelosia tra fratelli, la separazione dei genitori, l'inserimento scolastico. Ogni fiaba è corredata di una scheda di lettura che inquadra l'argomento trattato e che può servire all'adulto come spunto per avviare il dialogo con il piccolo o per dare vita a un'attività al contempo ludica e costruttiva, da condividere insieme.

Costa N. (2008), *L'alfabeto delle emozioni*, Emme Edizioni, Milano.

Il testo propone per ogni pagina una lettera, e per ogni lettera, un'emozione da scoprire, e imparare. La lettera A, come amicizia, è un amico con cui condividere un passatempo, la G, come gelosia, è il fratellino più piccolo che gioca con la mamma, la M come malinconia è stare alla finestra in un giorno di pioggia, e così fino alla lettera Z.

5. QUINTA UNITÀ DI FORMAZIONE: «TOLLERANZA ALLA FRUSTRAZIONE»

Le attività della quinta unità di formazione permettono di potenziare negli insegnanti la competenza di tollerare la frustrazione come capacità di gestire le situazioni stressanti e agire sui pensieri irrazionali che provocano eccessiva sofferenza emozionale o ostacolano il raggiungimento degli obiettivi.

Carbonero e i suoi collaboratori (2012) sostengono che «la frustrazione è un sentimento generato da una situazione o fatto che ci impedisce il conseguimento di un obiettivo o di un'aspettativa precedentemente definita e stabilita. Questa situazione psicologica sviluppa emozioni negative (ansia, paura, ira, arrabbiatura), portando a reazioni senza riflessività e assenza di controllo. La realtà educativa è in continua interazione con situazioni che scatenano la frustrazione. In questo modo, la tolleranza alla frustrazione si configura come un'abilità del docente importante per gestire adeguatamente le emozioni nel gruppo-classe, così come per sviluppare un processo di insegnamento-apprendimento efficace e con elevati livelli di efficacia» (vd. Allegato 5 «Tolleranza alla frustrazione»).

Per sviluppare la competenza relativa alla tolleranza alla frustrazione degli insegnanti, è stata costruita, adattata e somministrata la «Dimensione socio-emozionale: tolleranza alla frustrazione» del Programma socio-emozionale dell'insegnante efficace (Carbonero e al. 2012). Come si evince confrontando lo scadenziario (vd. tabella 18) con l'allegato 5 («Tolleranza alla frustrazione»), in corrispondenza delle informazioni acquisite dalla griglia di valutazione del Programma (vd. da pag. 61 a pag. 64) e delle criticità rilevate, chi scrive ha aggiunto tre attività:

- «*Tolleriamo la frustrazione?*», un'attività iniziale aggiunta allo scopo di creare uno spazio di confronto e di riflessione sul significato attribuito al termine frustrazione e di analisi degli aspetti principali della tolleranza alla frustrazione;
- «*Proposte per l'approfondimento: sviluppare la capacità di tollerare la frustrazione nei bambini in classe*», uno spazio in cui vengono date indicazioni bibliografiche sull'argomento e si sviluppano idee su come creare delle attività in classe con gli alunni;
- «*Analisi metacognitiva dell'unità di formazione*», un'attività conclusiva concepita come uno spazio in cui si esplorano e si rilevano i diversi punti di vista dei docenti sulle questioni proposte e si stimola la consapevolezza sulle domande e sui bisogni formativi che richiedono ulteriori approfondimenti.

Hanno subito degli adattamenti e ulteriori integrazioni sono state due:

- «*Imparo a rilassarmi*», un'attività adattata allo scopo di permettere il rilassamento degli insegnanti, creando un percorso con cui rilassarsi;
- «*Penso positivo*», un'attività in cui si rendono consapevoli gli insegnanti della necessità di esercitare le abilità personali per superare situazioni che generano frustrazione.

Per lo svolgimento delle attività è necessario prevedere almeno 4 ore di lavoro degli insegnanti. Si riporta lo scadenziario delle attività così come è stato realizzato con i docenti.

Periodo	Attività	Metodologia	Durata	Totale Tempo dedicato
Maggio	« <i>Tolleriamo la frustrazione?</i> »			
	I. «Frustrazione è ...» e «L'insegnante che tollera le situazioni frustranti è ...»	Brainstorming	10'	30'
	II. Proiezione di slide	Lezione frontale	10'	
	III. Socializzazione delle idee	Discussione di gruppo	10'	
	« <i>Penso in positivo</i> »			
	I. Dai pensieri negativi della situazione frustrante al pensiero positivo	Lavoro individuale	20'	40'
Maggio	II. Socializzazione delle idee	Discussione di gruppo	20'	
	« <i>Imparo a rilassarmi</i> »			
	I. Esercizio 1 e 2	Lavoro individuale	30'	50'
	II. Socializzazione delle idee	Discussione di gruppo	20'	
Maggio	« <i>Capacità resilienti</i> »			
	I. Quale soluzione?	Lavoro individuale	15'	30'
	II. Socializzazione delle idee	Discussione di gruppo	15'	
	« <i>Proposte per l'approfondimento: sviluppare la tolleranza alla frustrazione nei bambini</i> »	Lezione frontale	5'	10'
		Circle time	5'	

<i>Analisi metacognitiva dell'unità di formazione</i>			
I. Questionario di gradimento	Lavoro individuale	5'	20'
II. Socializzazione delle idee	Focus group	15'	
<i>«Metafore del percorso socio emozionale dell'insegnante efficace»</i>			
I. Scrivere	Lavoro individuale	15'	60'
II. Socializzazione delle idee	Focus group	45'	
Totale ore di attività di formazione con gli insegnanti			4 ore

Tabella 18 – Struttura dell'unità di formazione «Tolleranza alla frustrazione»: periodo, attività, metodologia, durata, tempo totale dedicato

Per quanto riguarda i metodi e le strategie impiegati per lo svolgimento delle attività sono stati utilizzati il lavoro individuale, circle time, il brainstorming e la lavoro di gruppo.

Il materiale per lo svolgimento dell'attività è il seguente: schede, musica, computer, video proiettore, materassino fitness.

Con l'unità di formazione ci si propone di raggiungere i seguenti obiettivi:

- conoscere gli elementi e i processi della tolleranza alla frustrazione;
- applicare nei contesti educativi strategie per gestire le situazioni frustranti.
- esercitare le abilità personali per superare situazioni che generano frustrazione.

Per la verifica degli obiettivi, il formatore analizza le risposte scritte dai docenti riportate nelle schede delle attività e le discussioni scaturite dal dibattito. Per sondare il terreno sull'efficacia dell'unità di formazione si utilizza la tecnica del focus group. Per la verifica del coinvolgimento e del gradimento delle attività dell'unità di formazione ci si avvale della griglia di autovalutazione appositamente costruita da chi scrive.

NONO INCONTRO

5.1. «Tolleriamo la frustrazione?»

5.1.1. Guida per il formatore

Obiettivi formativi generali

Migliorare la competenza della tolleranza alla frustrazione come capacità di gestire opportunamente lo nell'ambiente scolastico.

Caratteristiche degli insegnanti cui l'attività è proposta

Docenti di scuola primaria selezionati secondo il campionamento casuale stratificato.

Contenuti di riferimento

La tolleranza alla frustrazione.

Obiettivi specifici operativamente verificabili

- Individuare gli elementi centrali della frustrazione associando in modo opportuno idee e ragionamenti;
- Usare in modo corretto idee e ragionamenti di cui si sa il significato;
- Presentare argomenti pertinenti al tema affrontato.

Tempi di realizzazione: 30 minuti.

Strategie formative per lo svolgimento dell'attività

Lavoro di gruppo, circle time, brainstorming, discussione di gruppo.

Materiale necessario per lo svolgimento dell'attività

Video proiettore, slide, computer, fogli A3, colori.

Svolgimento del lavoro

Che cosa possono fare gli insegnanti

L'attività si svolge in tre fasi.

Nella prima fase, gli insegnanti sono invitati a sedersi in cerchio e si chiede loro di prendere un colore e scrivere sul cartellone A3 una parola chiave sul tema «*Frustrazione è*» utilizzando la tecnica del brainstorming (vd. riquadro n. 1 - tempo, 5 minuti). Successivamente, si chiede di scrivere su un altro cartellone A3 una parola chiave o una frase su «*Chi è l'insegnante che tollera la frustrazione?*» (vd. riquadro n. 2 - tempo, 10 minuti).

Nella seconda fase, agli insegnanti è proposto di assistere alla proiezione delle slide «*La tolleranza alla frustrazione*» (vd. riquadro n. 3) e interagire con il formatore per una maggiore comprensione delle stesse (tempo, 10 minuti).

Nella terza fase, agli insegnanti si chiede di condividere in gruppo le idee che sono emerse dall'attività (tempo, 10 minuti).

Che cosa può fare il formatore

Il formatore introduce l'argomento, motiva l'importanza di migliorare la competenza di tollerare la frustrazione. Il formatore scrive al centro di un foglio A3 «*Frustrazione è*», poggia sulla cattedra dei pennarelli colorati, spiega la consegna dell'attività. Dopo, su un altro foglio A3 scrive «*chi è l'insegnante che tollera la frustrazione?*» e chiede ai docenti di scrivere a ruota libera le loro idee. Il formatore proietta le slide, spiegando i contenuti. Guida il dibattito, supporta la riflessione, rinforza l'acquisizione delle definizioni terminologiche.

Verifica degli obiettivi

Per la verifica degli obiettivi, si analizzano le risposte restituite nella scheda dell'attività redatta dai docenti. La valutazione si basa sulle risposte che i docenti forniscono oralmente nella terza fase dell'attività. Per la verifica del coinvolgimento e del gradimento dell'attività ci si avvale della griglia di autovalutazione appositamente costruita.

5.1.2. Attività per gli insegnanti: «Tolleriamo la frustrazione?»

Cognome		Nome
Classe		Data
Tempo impiegato		

L'attività mira a far comprendere che cos'è la frustrazione e la competenza alla tolleranza alla frustrazione.

L'attività si svolge in tre fasi.

Nella prima fase, si chiede di sedersi in cerchio con i colleghi, di prendere un colore e di scrivere sul cartellone A3 una parola chiave sul tema «*Frustrazione è*» (vd. riquadro n. 1 - tempo, 5 minuti). Quando tutti i componenti del gruppo hanno completato di esprimere le loro idee, si scrive su un secondo cartellone A3 su «*Chi è l'insegnante che tollera la frustrazione?*» (vd. riquadro n. 2). Se già si è scritto qualcosa sul cartellone e si associa qualche nuova idea a quella degli altri puoi ancora scrivere (tempo, 5 minuti);

Nella seconda fase, vengono proiettate alcune slide sulla tolleranza alla frustrazione (vd. riquadro n. 3). Si chiede di interagire con il formatore per una maggiore comprensione dei contenuti proposti (tempo, 10 minuti);

Nella terza fase, è possibile condividere in gruppo le idee emerse dall'attività (tempo, 10 minuti).

PRIMA FASE

Riquadro n. 1

Si chiede di scrivere a ruota libera sul cartellone A3 le idee che vi vengono in mente sul tema «*Frustrazione è...*». Il tempo che avete a disposizione è di 5 minuti.

«**Frustrazione è ...**»

Riquadro n. 2

Si chiede di scrivere a ruota libera sul cartellone A3 le idee che vi vengono in mente sul tema «*Chi è l'insegnante che tollera le frustrazioni?*». Il tempo che avete a disposizione è di 5 minuti.

«**Chi** è l'insegnante che
TOLLERA LE FRUSTRAZIONI?»

SECONDA FASE

Di seguito, vengono riportate le slide sulla tolleranza alla frustrazione, elaborate da chi scrive.

Riquadro n. 2.



Tolleranza alla Frustrazione



**È UNA RISPOSTA
EMOZIONALE**

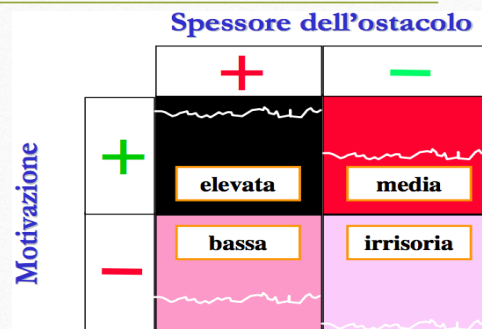
CHE SORGE QUANDO

**NON
SI SODDISFANO LE
ASPETTATIVE ATTESE**

Tolleranza alla Frustrazione

Il **rapporto** fra la motivazione a perseguire i propri obiettivi e la resistenza dell'ambiente (o propria) **determina** il **grado di frustrazione** a cui siamo sottoposti.

Tratto da: Boschi P., Sprugnoli L. (1997), Conflitti e frustrazioni, Demetra (Gruppo Giunti)



Utilità della Frustrazione

La tolleranza alla **frustrazione** non è data da un valore fisso e immutabile:

- Varia da persona a persona
- Varia nella stessa persona da momento a momento

Comunque, per quanto riguarda lo stato di frustrazione possa apparire sgradevole ha una sua **funzionalità** tipica:

Con il crescere della frustrazione cresce anche la spinta all'azione entro una certa soglia. **Ma oltre?**

Tratto da: Boschi P., Sprugnoli L. (1997), Conflitti e frustrazioni, Demetra (Gruppo Giunti)

Tolleranza alla Frustrazione



Tolleranza alla Frustrazione



Competenza

Per gestire adeguatamente
le emozioni
nel gruppo-classe

Per sviluppare un processo
di Insegnamento -
apprendimento efficace

Tolleranza alla frustrazione

Quali strategie?



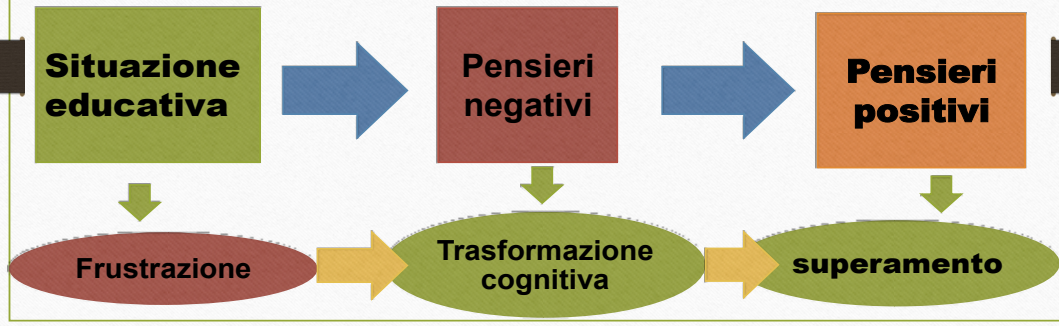
Tolleranza alla frustrazione



Tolleranza alla Frustrazione

Albert Ellis

Processo cognitivo-emozionale



Tolleranza alla Frustrazione Situazione educativa

Azioni o attività che si possono identificare fornendo delle risposte alle seguenti domande:

1. Dove mi trovavo?
2. Con chi mi trovavo?
3. Che cosa stavo facendo?
4. Cosa è accaduto?

Tolleranza alla frustrazione

Pensieri negativi

irragionevoli

inadeguati

illogici

conducono a

stati emotivi **negativi**

“**eccessivamente**”

intensificati e **prolungati**



Tolleranza alla frustrazione

Quali pensieri irrazionali
(paure e pre-concetti culturali
ci portiamo dietro senza mai
mettere in discussione/capire

Pensieri Irrazionali

Quale incidenza abbiano sul
nostro comportamento

Quali emozioni
ci provocano

Come ci impediscono di avere
un comportamento assertivo
nelle diverse situazioni



Es. devo essere perfetto, completamente competente
e produttivo così da considerarmi meritevole

Tolleranza alla frustrazione

Pensieri razionali



Realistici



Emozioni e comportamenti adeguati per
affrontare la situazione in maniera efficace

*Es. "È triste che la donna che amavo mi abbia
lasciato, ma non sta da nessuna parte che lei
dovesse per forza stare con me; posso vivere vivere
lo stesso anche se all'inizio sarà spiacevole".*

TERZA FASE

Discussione di gruppo

Nella terza fase dell'attività, ti invito a esporre il frutto della tua riflessione con i tuoi colleghi e con il formatore. Al termine del dibattito, il formatore sintetizza e riformula gli aspetti più importanti dell'attività svolta. Il tempo a disposizione è di 10 minuti.

5.2. «Penso in positivo»

5.2.1. Guida per il formatore

Obiettivi formativi generali

Esercitare la capacità di superare situazioni che generano frustrazione adottando adeguate strategie cognitivo-comportamentali.

Caratteristiche degli insegnanti cui l'attività è proposta

Docenti di scuola primaria selezionati secondo il campionamento casuale stratificato.

Contenuti di riferimento

I pensieri negativi e i pensieri positivi.

Obiettivi specifici operativamente verificabili

- Individuare una sequenza cognitivo-comportamentale pertinente su una situazione educativa frustrante;
- Individuare il pensiero irrazionale attinenti alla situazione frustrante;
- Formulare un pensiero positivo su una situazione educativa frustrante appropriato che aiuti a trasformare i pensieri irrazionali;
- Verificare il successo del proprio intervento attraverso opportuni comportamenti cognitivo-comportamentali.

Tempi di realizzazione: 40 minuti.

Strategie formative per lo svolgimento dell'attività

Lavoro individuale, circle time, discussione di gruppo.

Materiale necessario per lo svolgimento dell'attività

Schede fotocopiate, penne.

Svolgimento del lavoro

Che cosa possono fare gli insegnanti

Gli insegnanti sono invitati a pensare a una situazione educativa frustrante, a scrivere l'evento frustrante, a individuare i pensieri irrazionali/negativi e i possibili pensieri positivi/razionali (vd. riquadro n. 1 - tempo, 20 minuti). Gli insegnanti è proposto di condividere in gruppo il lavoro svolto (tempo, 20 minuti).

Che cosa può fare il formatore

Il formatore spiega la consegna e guida gli interventi al termine dell'attività avendo cura di evidenziare gli sforzi individuali compiuti nell'imparare a trasformare un pensiero irrazionale in pensiero razionale.

Verifica degli obiettivi

Per la verifica degli obiettivi, si analizzano le risposte restituite nella scheda dell'attività redatta dai docenti. La valutazione si basa sulle risposte che i docenti forniscono oralmente nella seconda fase dell'attività. Per la verifica del coinvolgimento e del gradimento dell'attività ci si avvale della griglia di autovalutazione appositamente costruita.

5.2.2. Attività per gli insegnanti: «Penso positivo»

Cognome		Nome
Classe		Data
Tempo impiegato		

L'attività ha l'obiettivo di far lavorare sui pensieri irrazionali/negativi della situazione frustrante, adottando uno schema cognitivo-comportamentale.

L'attività è divisa in due fasi: una fase individuale e una fase collettiva.

Nella fase individuale, si chiede di pensare a una situazione educativa frustrante, di scrivere l'evento frustrante, di individuare i pensieri irrazionali/negativi e i possibili pensieri positivi/razionali (vd. riquadro n. 1 - tempo, 20 minuti).

Nella seconda fase, si chiede di condividere in gruppo il lavoro svolto (tempo, 20 minuti).

PRIMA FASE

Riquadro n. 1

«Penso in positivo»

Ti invito a provare a pensare a un'esperienza intensa che di recente ti ha creato una situazione di frustrazione e che non hai saputo tollerare. Individua per quella situazione i pensieri irrazionali/negativi e prova a pensare come è possibile trasformarli in pensieri positivi/razionali. Il tempo che hai a disposizione è di 20 minuti.

Situazione educativa frustrante	Pensieri negativi (irrazionali)	Pensieri positivi (razionali)

SECONDA FASE

Discussione di gruppo

Nella seconda fase dell'attività, ti invito a esporre il frutto della tua riflessione con i tuoi colleghi e con il formatore. Al termine del dibattito, il formatore sintetizza e riformula gli aspetti più importanti dell'attività svolta. Il tempo a disposizione è di 20 minuti.

5.3. «Imparo a rilassarmi»

5.3.1. Guida per il formatore

Obiettivi formativi generali

Migliorare il pensiero positivo per gestire meglio le situazioni frustranti in ambito lavorativo attraverso strategie e procedure di rilassamento.

Caratteristiche degli insegnanti cui l'attività è proposta

Docenti di scuola primaria selezionati secondo il campionamento casuale stratificato.

Contenuti di riferimento

Il rilassamento.

Obiettivi specifici operativamente verificabili

- Controllare la corrispondenza del linguaggio corporeo e il linguaggio del formatore;
- Porre attenzione al ritmo della respirazione;
- Utilizzare le immagini mentali quando viene richiesto.

Tempi di realizzazione: 50 minuti.

Strategie formative per lo svolgimento dell'attività

Lavoro individuale, circle time, discussione di gruppo.

Materiale necessario per lo svolgimento dell'attività

Musica, proiettore, computer, materassino fitness.

Svolgimento del lavoro

Che cosa possono fare gli insegnanti

Gli insegnanti sono invitati a sistemare il materassino, a sedersi o a sdraiarsi, a rilassarsi e a seguire le istruzioni: associare ai pensieri immagini positive e praticare rilassamento muscolare (vd. riquadro n. 1 - tempo, 30 minuti). Agli insegnanti si propone di condividere le loro impressioni sull'attività svolta (tempo, 20 minuti).

Che cosa può fare il formatore

Il formatore spiega l'attività e chiarisce l'obiettivo che si vuole raggiungere. Chiede agli insegnanti di sdraiarsi, di rilassarsi e seguire le istruzioni. Da istruzioni con calma e con lunghe pause per dare il tempo agli insegnanti di eseguirle. Fa partire la musica. Al termine del lavoro, coordina le impressioni dei docenti.

Verifica degli obiettivi

Per la verifica degli obiettivi, si analizzano le risposte restituite nella scheda dell'attività redatta dai docenti. La valutazione può essere ulteriormente indirizzata sulle risposte che i docenti forniscono oralmente nella seconda fase dell'attività. Per la verifica del coinvolgimento e del gradimento verso l'attività ci si avvale della griglia di autovalutazione appositamente costruita.

5.3.2. Attività per gli insegnanti: «Imparo a rilassarmi»

Cognome		Nome
Classe		Data
Tempo impiegato		

L'attività mira a far acquisire alcune strategie e procedure di rilassamento per gestire meglio le situazioni frustranti e a far sviluppare il pensiero positivo. Si chiede di riflettere sulle situazioni frustranti in ambito professionale. È lì che si deve concentrare l'attenzione.

Si chiede di sedersi o sdraiarsi sul tappetino, se possibile di togliersi le scarpe. Prima di iniziare prova a sentire il tuo peso, il peso dei piedi sul suolo, delle gambe e della schiena contro il tappetino, tutta la stanchezza fisica e psicologica che si può avere dentro. Sentirai una musica rilassante di sottofondo. Si danno le istruzioni con calma e con lunghe pause per darti il tempo di seguirle. Tutto il rilassamento va eseguito in silenzio, ad occhi chiusi e con tocco leggero ma sufficiente a sentire la pressione della punta delle dita. A fine esercizio si lascia una decina di secondi per ascoltare il tuo respiro e di riaprire gli occhi.

Si propongono due tipi di esercizi: nel primo si chiede di associare ai propri pensieri delle immagini positive (tempo, 15 minuti); nel secondo di rilassare i muscoli (tempo, 15 minuti). Si chiede infine come si è vissuto questo momento di rilassamento e le sensazioni provate (tempo, 20 minuti).

PRIMA FASE

Riquadro n. 1

Esercizio 1

«Respiro e associo immagini positive»

(Tempo, 15 minuti)

Sdraiati sul tappetino. Senti il peso del tuo corpo contro il pavimento. Chiusi gli occhi. Visualizzati mentre percorri una strada affollata nel centro di una città. La folla ondeggia intorno a te. Tutti sono intendi nelle proprie faccende.

Gli esercizi che ti circondano racchiudono un numero infinito di persone, ognuna occupata ad archiviare documenti, telefonare, impartire o eseguire importanti direttive, entrare o uscire dagli alberghi, fare o disfare bagagli, scrivere lettere, leggere libri: in breve la miriade di occupazioni di una metropoli affollata. Ora immagina che tutte queste persone facciano parte della tua «popolazione» di pensieri. Ognuna rappresenta un qualche tuo desiderio particolare, un qualche interesse o bisogno forse dimenticato che hai tenuto imbrigliato anche solo inconsciamente. Tutti insieme, formano quell'immenso territorio di coscienza che è la tua mente.

Osserva con calma tutta quella frenesia e chiediti: «è questo ciò che sono veramente? Io dove sono andato a finire? Cosa potrei mai realizzare inseguendo senza fine tanti scopi e tanti interessi così in conflitto tra loro?» Rifletti su ciò che senti, sulle tue aspettative, sui tuoi desideri, sulle tue frustrazioni. Pensa che potrebbe esserci un'altra strada, una strada migliore!

Continua la tua passeggiata lungo la via. La folla man mano si dirada, gli edifici sono più bassi e meno imponenti, e tu ti senti meno coinvolto a livello personale.

Hai lasciato dietro di te la zona più centrale e affollata. L'attività all'interno degli edifici si è attenuata e la strada ora è tranquilla. Percorri la mentre si snoda verso la periferia. Apprezza la diversa atmosfera della campagna, mentre dici a te stesso con gratitudine: «questa è la pace che il mio cuore veramente desidera». Goditi questa sensazione di sollievo: ti sei lasciato alle spalle l'incessante coinvolgimento nelle ambizioni e nelle aspettative. Concentrati sui suoni che odi e ascolta intensamente, uno alla volta. La strada ora discende e ti conduce alla riva del fiume. Non è possibile attraversarlo facilmente perché è troppo largo e troppo profondo. Fermati sulla riva e osserva la corrente che scorre davanti a te, lenta o veloce a seconda del tuo stato mentale. Anche il fiume, infatti è una parte del tuo essere, la sua corrente è il fluire dei tuoi pensieri e delle tue emozioni. Guarda l'altra sponda! Il cuore ti attira laggiù, una terra di pace, dove ti puoi affrancare dalle tue frustrazioni. Immagina quel luogo presso la sponda del fiume situato nella parte posteriore della tua testa, nella zona alla base del cervello. La zona di libertà sull'altra sponda si trova invece tra le sopracciglia. Il fiume scorre nella parte centrale del cervello. In qualche modo, tu sai che devi oltrepassare il fiume dei pensieri e dei tuoi sentimenti. Ma in che modo? Puoi osservare con calma e distacco interiore il fiume mentre lentamente si prosciuga, poiché tu non lo rifornisci più d'acqua. Quando il suo letto sarà asciutto, potrai attraversarlo a piedi con facilità. Oppure, con un potente slancio della volontà puoi produrre una forte energia per dividere le acque, creando un netto passaggio per attraversare il fiume a piedi. Nel frattempo libera la mente dal flusso dei pensieri: non devono rimanere ostacoli nel tuo viaggio verso ciò che desideri. Guarda l'altra riva e preparati ad attraversare il fiume, mentre continui a sentire, nella parte posteriore del tuo cervello la necessità di calmare le correnti, i pensieri irrequieti, le emozioni, i desideri. Ora espandi la tua mente. Percepisci l'influenza delle sue energie sottili e il modo in cui agiscono su di te. Attingi energie positive: proteggiti da quelle nocive, immaginando di essere racchiuso in una sfera di luce. Canta mentalmente il positivo che c'è in te: «Io ho la luce radiosa! Solo la pace, solo il loro tocco, possono risanarmi!». Lasciati avvolgere da un caldo abbraccio. Manda benedizioni su di te. Nel fare ciò, osserva il cambiamento che avviene nella corrente del fiume. La superficie non è più agitata da increspature che si susseguono una dopo l'altra. Puoi attraversare il fiume se lo vuoi. Quali metodi puoi utilizzare? Aspetta che il fiume si plachi fino a che il suo letto sia asciutto; oppure se preferisci puoi separare le acque con la forza di volontà e aprirti un varco tra le due pareti. Ora c'è una terza possibilità: proietta amore verso i tuoi pensieri e le tue emozioni irrequiete.

Riquadro n. 2

Esercizio 2 «Rilassamento muscolare» (tempo, 15 minuti)

Concentrati nella tua respirazione. Senti come entra e sale l'aria per le fosse nasali. Nota lo sfioramento morbido sulle alette delle narici. Percepisci come i tuoi polmoni si dilatano e si contraggono (se avete difficoltà nel concentrarvi contate le respirazioni: 1, inspiro-espiro, 2, inspiro-espiro, 3,...).

Quando ti sei concentrato bene sulla respirazione porta la tua concentrazione verso la tua mano destra. sentendola, nota la sua forma, il suo volume, il suo peso e la sua temperatura. Fatto questo si può sentire la sottile vibrazione o formicolio della circolazione del sangue nelle viscere. Mentalmente ti ripeti «noto la mia mano pesante... molto pesante». Vai notando come la tua mano rimane «morta» e molto pesante. Senti allora il tuo avambraccio, gomito, braccio e spalla destra. Senti questa zona del tuo corpo con tutta la concentrazione della tua mente. Renditi conto come si rilassa questa zona semplicemente mantenendo la tua attenzione sopra questa.

Porta allora la tua concentrazione alla mano, al braccio e alla spalla sinistra e ripeti lo stesso processo. Ti ripeti «sento il mio braccio sinistro completamente pesante».

Confronta le due braccia e portatele allo stesso livello di rilassamento. Entrambe si possono percepire nello stato maggiore di completo rilassamento muscolare. Tanto pesanti... come se fossero fatte di piombo... Tanto rilassati... tanto rilassati... che allora sembra fluttuassero.

Senti le tue spalle, il collo e la nuca. Porta tutta la tua attenzione allora in questa zona. Senti come si allenta e nota in modo chiaro il peso della tua testa. Rilassando la nuca e il collo, sperimenta la sensazione come se la tua testa si aprisse, se si liberasse di tutta la tensione.

Libera allora la tua mandibola... le labbra... Posiziona la punta della lingua nella parte alta del palato. Senti e allenta le guance... il naso... le palpebre e gli occhi. Immaginate che gli occhi galleggiano in un liquido e pertanto non senti la minima tensione in essi. Ammorbidisci e stira la tua fronte e tutto il cuoio capelluto...

Controlla se tutta la tua testa sia rimasta nel più completo stato di rilassamento...

Rivedi e controlla il livello di rilassamento della tua mano, braccia, spalle e testa...

Senti il tuo ritmo respiratorio... il petto si espande e si contrae... Senti i leggeri movimenti nelle costole e nell'addome... come su e giù. Nota il battito del tuo cuore... Non cercare di influenzare il tuo ritmo respiratorio, semplicemente notalo. Tutta questa zona si va rilassando e tu lo percepisci...

Lascia che i muscoli addominali perdano la loro tensione. Lascia che si liberino e si allentino...

Rivedi tutta la tua colonna dal collo fino al sacro. Questa allentata e con questa tutta la tua schiena... nota come si ammorbidisce, si «apre». Senti come tutta la tensione lo abbandoni.

Porta la tua mente ai fianchi... se si sperimenta qualche tensione in questa zona, semplicemente alla presa di coscienza va scomparendo fino a raggiungere uno stato di completo rilassamento.

Passa allora ai glutei e alle gambe. Senti questi grandi muscoli, accresci la tua attenzione a essi fino a che noti che si allentano... i muscoli... le ginocchia... i polpacci...

Focalizza la tua attenzione sulle caviglie... e i piedi... Allenta con la tua semplice attenzione le piante... i colli dei piedi... i talloni... e le dita.

Scopri ora nelle tue gambe la sensazione di grande pesantezza... come se fossero fatti di piombo...

Confronta le tue due gambe con le tue due braccia e osserva come godano dello stesso livello di rilassamento.

Concentrati sulle tue quattro estremità, braccia e gambe, fino a che giungi a un livello più profondo di rilassamento che tu possa immaginare. Estendi questa sensazione a tutto il tuo corpo e senti come questo si affondi con il più profondo e completo rilassamento. Dite a voi stessi mentalmente, in silenzio, «mi sento tranquillo, mi sento in pace».

SECONDA FASE

Discussione di gruppo

Nella seconda fase dell'attività, ti invito a esporre il frutto della tua riflessione con i tuoi colleghi e con il formatore. Al termine del dibattito, il formatore sintetizza e riformula gli aspetti più importanti dell'attività svolta. Il tempo a disposizione è di 20 minuti.

DECIMO INCONTRO

5.4. «Capacità resilienti»

5.4.1. Guida per il formatore

Obiettivi formativi generali

Potenziare le capacità resilienti cioè le capacità personali di far fronte in maniera positiva agli eventi frustranti, riorganizzandosi positivamente di fronte alle difficoltà.

Caratteristiche degli insegnanti cui l'attività è proposta

Docenti di scuola primaria selezionati secondo il campionamento casuale stratificato.

Contenuti di riferimento

La resilienza.

Obiettivi specifici operativamente verificabili

- Individuare azioni adeguate dinanzi alle situazioni avverse;
- descrivere l'evento frustrante in un contesto più ampio mantenendo una prospettiva di lungo periodo;
- Individuare obiettivi realistici e attivarci per raggiungerli;

- Esprimere un atteggiamento ottimistico e fiducioso nell'attesa di vedere realizzati i propri obiettivi.

Tempi di realizzazione: 40 minuti.

Strategie formative per lo svolgimento dell'attività
Lavoro individuale, circle time, discussione in gruppo.

Materiale necessario per lo svolgimento dell'attività
Schede.

Svolgimento del lavoro

Che cosa possono fare gli insegnanti

L'attività si svolge in due fasi.

Nella prima fase, gli insegnanti sono invitati a pensare individualmente ad alcune situazioni frustranti, partendo da delle frasi stimolo. Successivamente, si chiede di individuare per ciascuna situazione la causa del problema e la soluzione alla situazione frustrante (tempo, 20 minuti).

Nella seconda fase, ai rappresentanti di ogni gruppo, precedentemente scelti, si chiede di condividere il prodotto del loro lavoro (tempo, 20 minuti).

Che cosa può fare il formatore

Il formatore chiede agli insegnanti di individuare delle situazioni frustranti partendo da alcune frasi stimolo e di individuare gli aspetti positivi per riorganizzare positivamente le difficoltà. Infine conduce la discussione per rilevare quanto emerso dal lavoro.

Verifica degli obiettivi

Per la verifica degli obiettivi, vengono analizzate le risposte restituite nella scheda dell'attività redatta dai docenti. Per la verifica del coinvolgimento e del gradimento dell'attività ci si avvale della griglia di autovalutazione appositamente costruita.

5.4.2. Attività per gli insegnanti: «Capacità resilienti»

Cognome		Nome
Classe		Data
Tempo impiegato		

L'attività ha l'intento di migliorare la resilienza, cioè la tua capacità di far fronte in maniera positiva agli eventi frustranti, di riorganizzare positivamente una situazione di fronte alle difficoltà.

L'attività si svolge in due fasi.

Nella prima fase, si chiede di pensare individualmente ad alcune situazioni frustranti, partendo da delle frasi stimolo. Successivamente, si propone di individuare per ciascuna situazione la causa del problema e la soluzione alla situazione frustrante (vd. riquadro n. 1 - tempo, 20 minuti).

Nella seconda fase, i rappresentanti di ogni gruppo, precedentemente scelti, condividono il prodotto del loro lavoro (tempo, 20 minuti).

PRIMA FASE

Riquadro n. 1

«Capacità resilienti: come posso superare le situazioni frustranti?»

Ti invito a pensare a livello individuale a situazioni in cui hai avuto qualche problema di reazioni emotive. Successivamente individua qual è il problema/ la causa che ha portato a quella situazione e quale potrebbe essere la soluzione alternativa alla situazione descritta. Il tempo a disposizione è di 20 minuti.

Qual è il problema che ha portato alla situazione?	SITUAZIONE FRUSTRANTE	Quale potrebbe essere la soluzione alternativa che potrebbe portare a superare la situazione frustrante?
	Mi sento male quando	

	Soffro quando	
	Ho vergogna quando	
	Non posso sopportare che	

SECONDA FASE

Discussione di gruppo

Nella seconda fase dell'attività, ti invito a esporre il frutto della tua riflessione con i tuoi colleghi e con il formatore. Al termine del dibattito, il formatore sintetizza e riformula gli aspetti più importanti dell'attività svolta. Il tempo a disposizione è di 20 minuti.

5.5. Proposte per l'approfondimento: sviluppare la tolleranza alla frustrazione in classe con i bambini

I testi di seguito proposti hanno l'obiettivo di consentire ai docenti un approfondimento sulla tematica della tolleranza alla frustrazione; in particolare, l'intento è di suggerire dei volumi che contengono delle attività finalizzate alla promozione delle capacità resilienti nei bambini e migliorare il clima d'aula.

Castelli C. (a cura di) (2013), *Tutori di resilienza. Guida orientativa per interventi psico-educativi*, Edizioni Educatt., Milano.

La guida nasce con l'intento di aiutare i bambini ad affrontare situazioni stressanti. In particolare, vengono proposti strumenti, tecniche e programmi d'intervento finalizzati ad aiutare gli studenti ad affrontare nel miglior modo possibile gli esiti di una situazione stressante.

Cafai C., Kingsley J. (2008), *Promoting Resilience in the Classroom. A Guide to Developing Pupils' Emotional and Cognitive Skills*, trad. it: *Promuovere la resilienza in classe: una guida per sviluppare le abilità cognitive ed emotive degli studenti*, Publishers, Londra.

Il volume esplora il costrutto della resilienza e le strategie per potenziare la resilienza nei bambini, in particolare per quei bambini che si trovano in condizioni di maggiori vulnerabilità. Il testo offre, inoltre, una descrizione delle buone prassi da attuare verso la promozione della resilienza. Il libro costituisce uno strumento teorico-pratico di valore per lo sviluppo della professionalità dei docenti e di coloro che si occupano di educazione e di promozione del benessere a scuola.

Considerazioni conclusive

Le attività del training hanno avuto l'obiettivo di sostenere e favorire il miglioramento dell'intelligenza emotiva degli insegnanti. A tal proposito D'amico scrive: «la scuola, per l'importante ruolo di formazione della persona che svolge, non può trascurare l'importanza dell'IE, sia nella formazione dell'alunno che nella promozione del benessere e dell'efficacia professionale dell'insegnante»³⁰⁹ (D'amico 2012, 182).

Educare «emotivamente» equivale a fornire strumenti cognitivi, linguistici, sociali, emozionali, etc.

La formazione all'emotività non è stata intesa come un comprimere le emozioni quanto piuttosto, a prendere consapevolezza di quello che ogni docente vive a scuola con se stesso e con gli altri.

Il training è stato pensato come uno strumento per imparare ad esplicitare il proprio mondo interiore a partire dai fatti dell'esperienza, cogliendo non solo ciò che si è fatto ma ciò che si sarebbe potuto fare di diverso grazie al confronto con il gruppo di colleghi, ascoltando ciò che avrebbero fatto gli altri di diverso.

³⁰⁹ D'amico A., "Il ruolo dell'Intelligenza Emotiva nella formazione degli insegnanti di sostegno per la scuola primaria: premessa teorica", in Zanniello G. (a cura di) (2012), *op. cit.*, p. 182.

CAPITOLO 5

Analisi dei dati

In questo capitolo verranno presentati i risultati raggiunti dagli insegnanti dopo la somministrazione del training, finalizzato alla promozione delle competenze socio-emozionali, nella fase pre-test e post-test.

Pertanto, partiremo dal volgere l'attenzione sull'analisi dei dati rilevati con i test standardizzati nella fase del pre-test e post-test per poi passare a riassumere le informazioni più importanti emerse dal focus group.

1. Gli esiti dei questionari

Al fine di rilevare i dati concernenti la situazione di partenza e finale del gruppo sperimentale e di quello di controllo, sono state somministrate sei prove: il Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES); il Conflict Mode Instrument (TKI); l'indice di reattività empatica (IRI); il questionario sulla regolazione emotiva (ERQ); Stress Management del Emotional Quotient Inventory (SMeq); il questionario di valutazione della competenza autopercepita del docente di scuola primaria (ECAD-EP).

Riguardo alla Scala ECAD-EP, le differenze tra le medie relative alla rilevazione nel pre-test e nel post-test non risultano statisticamente significative. Le ragioni possono essere diverse. Potrebbe essere intervenuta qualche variabile non controllata oppure, nelle schede di autovalutazione, non è stato garantito sufficientemente l'anonimato, motivo per cui i dati risultano inficiati. Un ulteriore elemento potrebbe essere individuato nell'entusiasmo iniziale dei docenti tanto da condurli a fornire valutazioni elevate fin dalla prima rilevazione.

Per quanto concerne, invece, le altre cinque prove (TSES, TKI, IRI, ERQ, SMeq), al pre-test, i valori della media e della deviazione standard del gruppo sperimentale e di quello di controllo risultano molto simili, così come è descritto nella tabella seguente.

Tabella 19 - Distribuzione di frequenze nelle prove iniziali

		<i>Minimo</i>	<i>Massimo</i>	<i>M</i>	<i>ds</i>
Autoefficacia nelle tecniche di gestione della classe	sperimentale	5	6	5,63	,46
	controllo	3	6	5,00	,67
Autoefficacia nel coinvolgimento degli studenti	sperimentale	5	6	5,75	,32
	controllo	3	5	4,72	,51
Autoefficacia nelle strategie di insegnamento	sperimentale	5	6	5,73	,33
	controllo	4	7	5,94	,73
Competizione	sperimentale	0	1	,83	,12
	controllo	0	1	,77	,16
Collaborazione	sperimentale	0	0	,37	,10
	controllo	0	0	,41	,09
Compromesso	sperimentale	0	0	,68	,11
	controllo	0	0	,39	,11
Fuga	sperimentale	0	0	,68	,11
	controllo	0	0	,41	,07
Adattamento	sperimentale	0	0	,43	,07
	controllo	0	0	,45	,09
Fantasia	sperimentale	1	2	2,10	,34
	controllo	1	2	1,92	,49

Considerazione empatica	sperimentale	2	3	2,75	,20
	controllo	1	3	2,82	,59
Assunzione di prospettiva	sperimentale	2	3	2,09	,25
	controllo	2	3	2,63	,33
Disagio personale	sperimentale	4	5	4,67	,19
	controllo	4	5	4,70	,18
Valutazione cognitiva	sperimentale	2	5	4,04	,79
	controllo	1	5	3,45	,96
Soppressione espressiva	sperimentale	6	7	6,51	,34
	controllo	4	7	6,35	,63
Controllo degli impulsi	sperimentale	1	3	2,14	,69
	controllo	1	3	2,66	,54
Tolleranza allo stress	sperimentale	1	3	2,33	,69
	controllo	1	3	2,68	,59

Nei paragrafi successivi verranno presentate le analisi dei dati facendo riferimento alle cinque ipotesi specifiche del progetto di ricerca. Per ciascuna ipotesi, verranno effettuati i calcoli della media e della deviazione standard nei due gruppi (gs e gc) *prima e dopo il trattamento*. Ci si è riferiti al t di Student per campioni indipendenti per verificare la significatività delle differenze tra le medie dei due gruppi.

1.1. Ipotesi 1

Per verificare se c'è stato o meno un incremento nei livelli di autoefficacia è stato somministrato il Teacher Sense of Efficacy Scale.

L'ipotesi è che gli insegnanti del gruppo sperimentale mostrino un significativo innalzamento dell'autoefficacia nelle strategie di insegnamento, nelle tecniche di gestione dell'aula, nel coinvolgimento degli studenti rispetto ai docenti del gruppo di controllo che non partecipano al training.

Dal calcolo della media e della deviazione standard effettuato nei due gruppi (Gs e Gc) è possibile determinare che i miglioramenti osservati nel campione sperimentale sono superiori a quelli osservati in quello di controllo, così come descritto nella tabella seguente.

Tabella 20 – Statistiche descrittive per i due gruppi selezionati con il campionamento casuale stratificato prima e dopo il trattamento della prima unità di formazione «Autoefficacia»

	Gruppo Sperimentale (20 docenti)				Gruppo di Controllo (22 docenti)			
	pre		post		pre		post	
	M	ds	M	ds	M	ds	M	ds
Autoefficacia nelle tecniche di gestione della classe	5,63	,46	8,48	,27	5,00	,67	4,36	,43
Autoefficacia nel coinvolgimento degli studenti	5,75	,32	8,60	,24	4,72	,51	4,14	,28
Autoefficacia nelle strategie di insegnamento	5,73	,33	8,48	,32	5,94	,73	5,89	,65

Tabella 21 - Confronto tra i gruppi selezionati prima e dopo il trattamento della prima unità di formazione «Autoefficacia»

	T-test			
	pre		post	
	t	p	t	p
Autoefficacia nelle tecniche di gestione della classe	3,54	,001	36,32	,000
Autoefficacia nel coinvolgimento degli studenti	7,65	,000	53,68	,000
Autoefficacia nelle strategie di insegnamento	-1,14	,257	15,97	,000

Il t di Student ha consentito di appurare che le differenze tra i due gruppi sono significative. Infatti, i docenti del campione sperimentale, sottoposti al training, mostrano prestazioni significativamente migliori rispetto al gruppo di controllo, oltre che nelle tecniche di gestione della

classe ($t= 36,32$; $p < .000$), anche nel coinvolgimento degli studenti ($t= 53,68$; $p < .000$) e nelle strategie di insegnamento ($t= 15,97$; $p < .000$).

1.2. Ipotesi 2

Per verificare se c'è stato o meno un incremento nella capacità di risoluzione dei conflitti/mediazione è stato somministrato ai docenti dei due gruppi il test TKI. Nello specifico, l'ipotesi è che gli insegnanti del campione sperimentale presentino un significativo miglioramento dei livelli di competenza nella capacità di accomodamento, di collaborazione, di compromesso e un abbassamento di competizione e di fuga, rispetto ai maestri del gruppo di controllo che non partecipano al training.

Tabella 22 – Statistiche descrittive per i due gruppi selezionati con il campionamento casuale stratificato prima e dopo il trattamento della seconda unità di formazione «Risoluzione dei conflitti/mediazione»

	Gruppo Sperimentale (20 docenti)				Gruppo di Controllo (22 docenti)			
	pre		post		pre		post	
	M	ds	M	ds	M	ds	M	ds
Competizione	,83	,12	,39	,09	,77	,16	,82	,10
Collaborazione	,37	,10	,90	,10	,41	,09	,40	,09
Fuga	,68	,11	,25	,05	,41	,07	,42	,06
Compromesso	,40	,10	,90	,091	,39	,11	,43	,10
Adattamento	,43	,07	,86	,10	,45	,09	,42	,08

Tabella 23 – Confronto tra i gruppi selezionati prima e dopo il trattamento della seconda unità di formazione «Risoluzione dei conflitti/mediazione»

	T-test				
	pre		post		p
	t	p	t	p	
Competizione	1,44	,155	-14,03	,000	
Collaborazione	-1,22	,227	16,50	,000	
Fuga	9,19	,000	-8,36	,000	
Compromesso	,341	,735	15,08	,000	
Adattamento	-,64	,525	14,91	,000	

Il t-test indica una differenza significativa, dopo la formazione, sia del livello di competizione ($t=-14,03$, $p<.000$) che di quello di fuga ($t= -8,36$; $p= < .000$). La media della competizione e della fuga prima del training erano rispettivamente .83 ($ds= .12$) e a .68 ($ds= .11$), mentre nel post-test si abbassano significativamente a .39 ($ds= .09$) e a .25 ($ds= .05$).

1.3. Ipotesi 3

Dal training della terza unità di formazione, ci si è proposti di verificare che gli insegnanti del campione sperimentale mostrano un significativo innalzamento della competenza empatica nell'assunzione di prospettiva, nella fantasia, nella considerazione empatica e nell'abbassamento di livello del disagio personale rispetto ai docenti del gruppo di controllo che non partecipano al training.

L'ipotesi è stata confermata dai calcoli della media e della deviazione standard, grazie ai quali si evince che i valori nel post-test del gruppo sperimentale sono superiori a quelli del gruppo di controllo.

Tabella 24 – Statistiche descrittive per i due gruppi selezionati con il campionamento casuale stratificato prima e dopo il trattamento della terza unità di formazione «Empatia»

	Gruppo Sperimentale (20 docenti)				Gruppo di Controllo (22 docenti)			
	pre		post		pre		post	
	M	ds	M	ds	M	ds	M	ds
Fantasia	2,10	,34	4,69	,20	1,92	,49	1,78	,27
Considerazione empatica	2,75	,20	4,68	,18	2,82	,59	1,66	,24
Assunzione di prospettiva	2,09	,25	4,77	,15	2,63	,33	2,07	,25
Disagio personale	2,33	,27	4,67	,19	2,25	,30	1,98	,24

Tabella 25 – Confronto tra i gruppi selezionati prima e dopo il trattamento della terza unità di formazione «Empatia»

	T-test			
	pre		post	
	t	p	t	p
Fantasia	1,296	,202	38,59	,000
Considerazione empatica	-,486	,630	44,24	,000
Assunzione di prospettiva	-5,861	,000	41,54	,000
Disagio personale	,841	,406	38,77	,000

Inoltre, i risultati del t-test hanno confermato la significatività statistica delle differenze tra le medie iniziali e quelle finali tra Gs e Gc. Infatti, i docenti che partecipano al training hanno presentato valori medi più alti nel post-test rispetto a quelli del controllo.

1.4. Ipotesi 4

Per valutare se è stata incrementata la competenza nel riconoscere e gestire le emozioni dei docenti sottoposti al trattamento, sono stati misurati i livelli di valutazione cognitiva e di soppressione espressiva di entrambi i gruppi prima e dopo il training con il questionario IRI.

Tabella 26 – Statistiche descrittive per i due gruppi selezionati con il campionamento casuale stratificato prima e dopo il trattamento della quarta unità di formazione «Riconoscimento e gestione delle emozioni»

	Gruppo Sperimentale (20 docenti)				Gruppo di Controllo (22 docenti)			
	pre		post		pre		post	
	M	ds	M	ds	M	ds	M	ds
Valutazione cognitiva	4,04	,79	6,64	,26	3,45	,96	3,15	,75
Soppressione espressiva	3,16	1,17	6,51	,34	3,54	,86	3,18	,93

Tabella 27 – Confronto tra i gruppi selezionati prima e dopo il trattamento della quarta unità di formazione «Riconoscimento e gestione delle emozioni»

	T-test			
	pre		post	
	t	p	t	p
Valutazione cognitiva	2,148	,038	19,65	,000
Soppressione espressiva	-1,206	,235	15,02	,000

Dall'analisi delle misurazioni effettuate sono emerse delle differenze significative tra il pre-test e il post-test. In particolare, dopo il training i livelli di valutazione cognitiva degli insegnanti risultano superiori (M= 6,64; ds= .26) a quelli del gruppo di controllo (M= 3,15; ds= .75). È stata rilevata anche una differenza del livello di soppressione espressiva tra prima e dopo il trattamento, con una significativa riduzione dopo la formazione ((t= 15,02; p< .000).

1.5. Ipotesi 5

Anche la quinta ipotesi è stata confermata, così come dimostrano i dati riportati nelle tabelle 28 e 29. Infatti, gli insegnanti del gruppo sperimentale mostrano un significativo innalzamento della competenza di tolleranza alla frustrazione nella gestione dello stress e nel controllo degli impulsi rispetto a quelli del gruppo di controllo che non partecipano al training.

Tabella 28 – Statistiche descrittive per i due gruppi selezionati con il campionamento casuale stratificato prima e dopo il trattamento della quinta unità di formazione «Tolleranza alla frustrazione»

	Gruppo Sperimentale (20 docenti)				Gruppo di Controllo (22 docenti)			
	pre		post		pre		post	
	M	ds	M	ds	M	ds	M	ds
Controllo degli impulsi	2,14	,69	4,58	,38	2,66	,54	2,54	,54
Tolleranza alla frustrazione	2,33	,69	4,45	,36	2,68	,59	2,65	,51

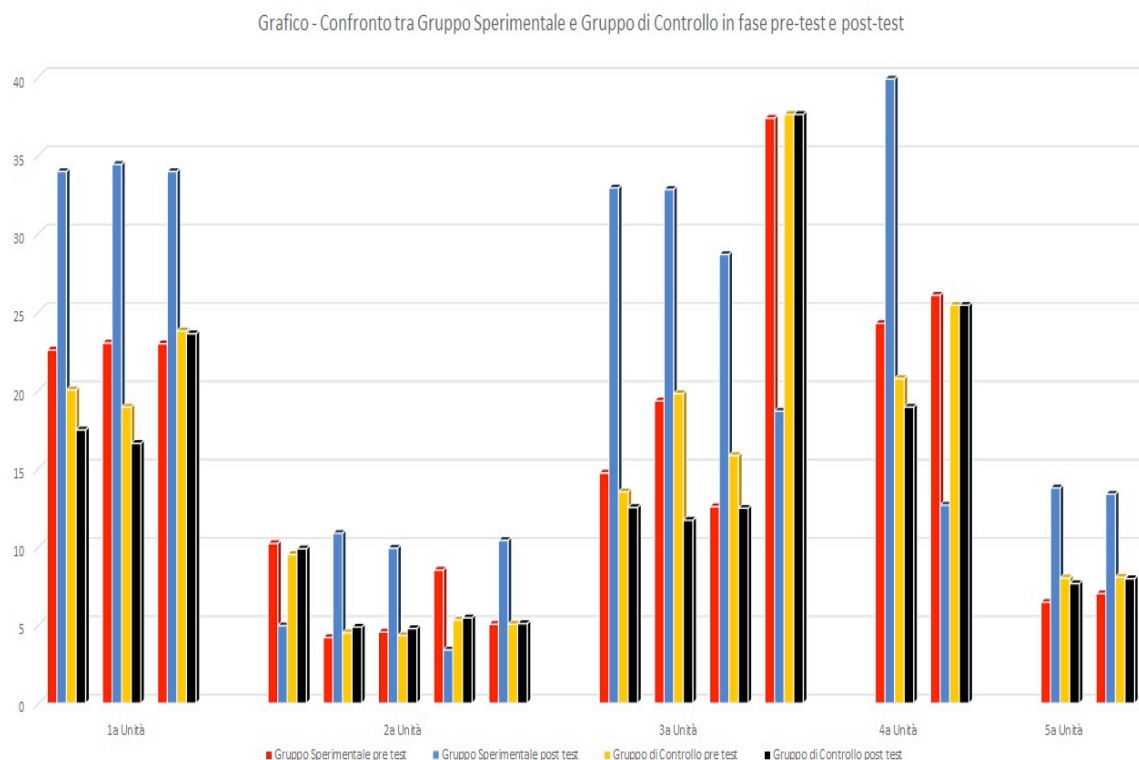
Tabella 29 – Confronto tra i gruppi selezionati prima e dopo il trattamento della quinta unità di formazione «Tolleranza alla frustrazione»

	T-test			
	pre		post	
	t	p	t	p
Controllo degli impulsi	-2,69	,010	13,75	,000
Tolleranza allo stress	-1,75	,087	12,89	,000

Osservando i valori del t-test possiamo affermare che è possibile rilevare nella variabile ‘controllo degli impulsi’ una differenza significativa tra il pre-test ($t = -2,69$; $p < .010$) e il post-test ($t = 13,75$; $p < .000$), così come per la tolleranza allo stress ($t = 12,89$; $p < .000$).

Dalle tabelle delle statistiche descrittive e da quelle dei risultati del t test proposte nelle pagine precedenti del presente capitolo (da pag. 188 a pag. 192), si evince che l’intervento per la promozione delle competenze socio-emozionali ha gradualmente realizzato un miglioramento in tutte le dimensioni. L’analisi dei dati ha confermato l’ipotesi generale che sta alla base della ricerca e, cioè che gli insegnanti avrebbero migliorato le competenze socio-emozionali rispetto agli altri insegnanti (Gc) per effetto del fattore sperimentale.

Il grafico seguente illustra l’effetto del trattamento, ovvero le differenze tra le medie ottenute nelle diverse fasi del trattamento dal gruppo sperimentale rispetto a quelle calcolate sul gruppo di controllo.



Sebbene le rilevazioni positive del gruppo sperimentale ci inducono ad attribuire il risultato al fattore sperimentale, la poca numerosità del campione non consente di generalizzare i risultati, motivo per cui la ricerca andrebbe ripetuta su un’ampia varietà di gruppi. Pertanto, i risultati della ricerca pilota non ci permettono di giungere a conclusioni definitive ma possono essere solamente considerate come delle linee guida che dovrebbero essere nuovamente esaminate e ulteriormente approfondite.

2. I focus group

Durante il percorso formativo, a supporto delle informazioni rilevate con i questionari, è stato utilizzato il metodo del focus group, allo scopo di esplorare e rilevare le opinioni dei partecipanti al

training. Questa è stata un'occasione importante per registrare i punti di vista dei docenti e, qualora necessario, per specificare e per esemplificare alcuni passaggi importanti che altrimenti sarebbero rimasti ambigui. Di seguito, viene proposta la sintesi dell'analisi dei contenuti emersi dai cinque focus group in itinere e di quello finale.

Per quanto concerne gli aspetti positivi, gli insegnanti hanno affermato che le attività proposte hanno agevolato la comprensione del ruolo che le skills socio-emozionali giocano nella propria formazione professionale e, soprattutto, sull'influenza sul clima d'aula e nel determinare il successo scolastico degli studenti.

«Ho compreso maggiormente come riconoscere e gestire le mie emozioni sia fondamentale nel mio lavoro di maestra. In merito alla tolleranza alla frustrazione, oggi posso dire 'lavori in corsol' Dinanzi all'insuccesso, al senso di inefficacia capisco, grazie a questo percorso che non devo lasciarmi scoraggiare ma devo prendermi del tempo per rivedere le mie scelte e le posizioni assunte e, quando è necessario, recarmi presso un porto sicuro, non perché si vendano certezze assolute, ma sicuramente si possono intravedere delle opzioni nuove o possibili». (Insegnante A.)

«Il corso di formazione mi ha offerto numerosi spunti di riflessione e la possibilità di 'guardarmi dentro'. Sono diventata maggiormente consapevole dei pensieri irrazionali, negativi che riescono a 'sabotare' il mio entusiasmo e 'minare' l'autostima, scoraggiandomi. Ho capito che sono improduttivi e non portano alla risoluzione dei problemi. Alla maggiore consapevolezza si è aggiunta la possibilità di pensare ad autoistruzioni positive di miglioramento, iniezioni di fiducia, speranza e determinazione: ce la posso fare a raggiungere qualunque risultato, a risolvere un conflitto o a trovare la soluzione a un problema! Penso che sia migliorata la capacità di osservare gli altri, riconoscendone le emozioni ed entrando in rapporto empatico con i bambini e con chi opero. Credo che queste competenze non mi caratterizzino ancora del tutto e che saranno oggetto di un lavoro personale costante e attento che continuerà ancora per qualche tempo». (Insegnante B.)

In secondo luogo, l'esperienza formativa è stata identificata da alcuni insegnanti come un «viaggio interiore», un percorso che li ha condotti a chiarire innanzitutto quale fosse il loro punto di partenza in merito al loro mondo socio-emozionale. In buona sostanza, le attività e le riflessioni che ruotavano attorno agli esercizi si sono rivelati come un'opportunità per esperire qualcosa di più riguardo loro stessi, alle volte piacevole, altre volte un po' meno ma comunque un *iter* rivolto a condurre i maestri verso una crescente consapevolezza del proprio modo di agire. La consapevolezza verso i propri meccanismi conduce alla fase della responsabilità personale verso il cambiamento.

«Le attività mi hanno aiutato a sforzarmi a non domandare la ricetta ma le varie sollecitazioni mi hanno spinto a domandarmi cosa era possibile fare in quella situazione e soprattutto a capire come percepivo e sentivo dentro di me. È stato un modo diverso di vivermi insieme agli altri. L'attività formativa mi ha aiutato a fermarmi, a puntare prima di tutto un faro dentro di me. Facendo chiarezza dentro di me, sono diventata risorsa per me e per il gruppo. Posso concludere con le parole di Proust: il vero viaggio di scoperta non consiste nel cercare nuove terre ma nell'avere nuovi occhi». (Insegnante C.)

«Ho capito adesso che non è l'esercizio in sé, ma cosa l'attività ha smosso di più profondo che mi porta adesso a dire: come maestra cosa dipende/non dipende da me, cosa voglio/posso cambiare per poter essere un insegnante efficace dal punto di vista socio-emozionale, che cosa voglio o dovrei accettare di me per poter poi accettare anche le dinamiche emotive dei miei alunni in classe?». (Insegnante D.)

In terzo luogo, i docenti hanno dato rilevanza allo spazio della narrazione di ciò che era stato fatto durante l'esercizio, in quanto ha permesso loro di ri-appropriarsi della propria esperienza, di esplorarsi cercando di prendere consapevolezza dei professionisti che sono diventati. L'apprendimento laboratoriale ed esperienziale ha fornito loro l'occasione di organizzare il processo di scoperta, evoluzione che non avrebbero colto se, al contrario, le informazioni su particolari argomenti sarebbero state fornite dall'esperto. Detto in altri termini, i partecipanti non

hanno ricordato tanto quello che è stato detto, bensì quello che loro stessi hanno sperimentato e, quindi, interiorizzato.

Altri hanno rilevato che la scrittura del proprio sé professionale è stata tra le modalità più interessanti del corso perché ha favorito l'introspezione, la conoscenza di sé e la riflessione³¹⁰.

«Inizialmente sospettosa, ho ritenuto inutile, banale questa pratica, non ne capivo il perché. Dopo una giornata di lavoro in classe pensavo di aver scritto abbastanza: correzioni, trascrizioni .. E invece no. Mi veniva chiesto ancora di scrivere. Ma questa volta l'angolazione era profondamente diversa: scrivevo di me! In particolare mi veniva chiesto in alcune attività di riflettere e scrivere sulle mie pratiche didattiche, sulle mie emozioni, sui miei conflitti. E poi mi è stato chiesto di rileggermi. Che strano: ho scoperto aspetti di me che non conoscevo, ho anche capito aspetti di me nei giochi di ruolo ma anche come mi vedono gli altri». (Insegnante E.)

Nei focus group, gli insegnanti hanno evidenziato che la collaborazione e la condivisione dei lavori in piccolo gruppo è una delle prospettive che maggiormente influenza lo sviluppo delle competenze socio-emozionali. Essi ritengono che durante le attività, hanno compreso che lo scambio dei punti di vista sia il nodo cruciale per superare le difficoltà che si incontrano inevitabilmente all'interno delle classi nella routine quotidiana.

«Riferendomi alla prima unità di formazione (autoefficacia), sinceramente non avevo riflettuto su questo tema rivolto a me e, soprattutto, non avevo preso coscienza dei pensieri positivi. Dubbi, limiti, fragilità mi sono ben chiari e familiari, ma attraverso il confronto con il gruppo ho colto i miei lati positivi come la curiosità, la voglia di fare, l'intraprendenza, la tendenza a non abbattermi di fronte alle difficoltà. Ora, carica di questa consapevolezza, mi propongo di affrontare il mare aperto con più fiducia, sapendo che ci sarà sempre un porto pronto a rifocillarmi di pensieri positivi». (Insegnante F.)

Altri hanno rilevato che le attività più interessanti sono state quelle che proponevano esercizi che hanno contribuito a far comprendere come migliorare le competenze con gli alunni in modo da poter essere più efficace.

«Sui conflitti/mediazione ed empatia, ho preso maggiore consapevolezza nell'osservare, nell'ascoltare, nel non lasciarmi imbrigliare da pregiudizi o considerazioni affrettate, cercando di assumere comportamenti imparziali. Di fronte a un conflitto occorre cercare di cogliere il punto di vista dell'altro, capire come si è sentito, cosa ha percepito l'altro e, quindi, spiegare le proprie motivazioni e trovare strade nuove da percorrere, valide per entrambi. Solo così il conflitto può trasformarsi in confronto». (Insegnante G.)

Per quanto attiene i suggerimenti per migliorare l'attività svolta, i docenti hanno richiesto di:

- aumentare il tempo per lo svolgimento dell'attività,
- aumentare lo spazio dedicato alla condivisione tra i docenti,
- creare dei percorsi da realizzare con i bambini in classe, monitorati dall'esperto per migliorare il clima d'aula.

Nel focus group finale, vista la ricettività e il clima di fiducia che è si è instaurato tra i partecipanti all'interno del contesto d'aula, il formatore ha chiesto che ciascuno di loro scegliesse una metafora con cui racchiudere il significato dell'esperienza formativa. Di seguito sono riportate alcune delle metafore più significative.

Per alcuni docenti, il fil rouge del training sull'insegnante efficace è rappresentato dal concetto di formazione come percorso 'attrattivo', capace di valorizzare i loro punti di forza e farli crescere professionalmente.

³¹⁰ A tal riguardo Laneve C. (2011), *op. cit.*, p. 52, scrive: «L'educazione è, innanzitutto prendere coscienza della strutturazione del proprio io: essere consapevoli di quello che si è, quindi, ciò che si accetta o si rifiuta di sé in riferimento a quei valori che attestano la propria umanità. Significa, poi, affrancarsi dalla chiusura nei dati della natura, liberarsi dai lacci di un *imprinting* culturale non scelto, andare oltre i propri limiti culturali [...] elevarsi rispetto a se stessi e, quindi, progettarsi in funzione di quei significati che appaiono congrui con il proprio sé, con il proprio essere persona».

«Come il porto rappresenta un posto sicuro 'attrattivo' per le navi che, dopo lunghe ed estenuanti traversate, trovano un'occasione per rifornirsi del necessario e continuare il viaggio intrapreso, così il corso è stato per me un luogo dove l'incontro, lo scambio, il dialogo, il confronto, mi hanno permesso una crescita personale e professionale, arricchendomi di nuove strategie e permettendomi di assumere angolazioni diverse da cui guardare, per ridurre i rischi di pregiudizio e affrettate tendenze classificatorie». (Insegnante L)

Ricche di suggestioni sono le riflessioni di alcuni docenti, che sintetizzano le competenze apprese durante il training come un'apertura verso qualcosa di nuovo, puntualizzando l'importanza del ruolo dell'insegnante come professionista che sa riflettere sulla sua professionalità come trama narrativa che lo sostiene nello scegliere la traiettoria di senso più adeguata alle situazioni complesse dal punto di vista socio-emozionale che di volta in volta deve affrontare in aula.

«L'immagine scelta rappresenta una figura umana in movimento: una ballerina che danza. All'inizio avevo pensato a una figura statica in posizione frontale che traducesse il mio desiderio di essere una persona e un'insegnante ben centrata, radicata nel contesto socio-educativo, attenta, consapevole e auto-consapevole. In un secondo momento ho valutato l'idea di scegliere una figura femminile in movimento, la quale oltre a incarnare le qualità sopraelencate, mi ha rimandata all'idea di flessibilità come capacità di fluire nel percorso di crescita personale e professionale. Un'insegnante efficace è attenta ai propri bisogni e a quelli del contesto nel quale opera, è disposta a cambiare pensieri, atteggiamenti, convinzioni. La ballerina danza seguendo la musica, ascoltandola. Per essere veramente efficace per me è importante sentire, ascoltare la mia voce interiore, la mia musica e quella di coloro che mi stanno intorno». (Insegnante M.)

«Ho scelto quest'immagine perché penso di essere una persona prevalentemente razionale senza escludere apertura e il valore dell'intuizione. Considero la frequenza a questo corso come un'esperienza di arricchimento e crescita personale e professionale. Ho voluto inserire l'immagine di una porta che si apre all'interno della mente come voler fare entrare e accogliere i concetti importanti che ho acquisito durante questo percorso che spero che vengano elaborati e diventino fruttuosi nella quotidianità della mia vita di insegnante, insieme ai miei alunni e con i colleghi con cui lavoro». (Insegnante N.)

Un elemento interessante rilevato durante i focus group si lega all'idea della comunità di insegnanti come comunità di pratiche, luogo capace di produrre conoscenze, teorie e azioni efficaci, dove insegnare non è o non è solo conoscere una serie di pratiche, bensì saper-in pratica come fare la professione di insegnante (Laneve, 2005).

«Ho scelto l'immagine di un ramoscello con tante foglioline per rappresentare il corpo docente: ciascuna foglia rappresenta ogni docente inserito in un macrosistema. Come ogni foglia per crescere ha bisogno della linfa dell'albero, così ciascun docente ha bisogno di condividere la propria conoscenza con i colleghi per crescere professionalmente. Il corso mi ha permesso di lavorare sulla mia autostima perché individuando i miei pensieri negativi e autobloccanti, li ho contrastati con i pensieri positivi. Ho avuto modo di analizzare e comprendere alcune dinamiche che innescano il conflitto in classe. È stato importante conoscere alcuni metodi di mediazione per migliorare la gestione della classe. Ho affinato le mie capacità empatiche e ho compreso quali elementi fondamentali intervengono nel riconoscimento e gestione delle emozioni». (Insegnante O.)

Esemplificativa è la metafora delineata da una maestra, la quale trova il senso di essere insegnante efficace dentro il 'desiderio' di insegnare, quel 'desiderio'³¹¹ che conduce chi insegna a re-inventarsi, a ri-costruirsi e a ri-progettarsi incessantemente non solo come insegnante ma prima di tutto come persona.

³¹¹ Gili G., *Quando un prof è credibile?*, Il sussidiario.net, 24 febbraio 2011, reperibile su <http://www.ilsussidiario.net/News/Educazione/2011/2/24/SCUOLA-Quando-un-prof-e-credibile-/4/152759/> p. 4: «Ciò che caratterizza un vero rapporto educativo è la passione e il desiderio di chi educa poiché nella passione e nella dedizione che egli mette nella sua azione educativa sta la radice della persuasività della sua azione, la possibilità di suscitare il desiderio del più giovane. Il desiderio, la passione di chi educa coinvolge, contagia, si trasmette anche a chi è educato».

«Ho scelto l'immagine del mondo con la rappresentazione dei cinque continenti perché ogni unità (rappresentata da ogni continente) tende a creare l'unione che determina l'armonia del mondo attorno a noi (come persone e come educatori). Io ho compreso maggiormente che per essere buoni maestri bisogna prima di tutto desiderare di esserlo, mettendosi in gioco. L'autoefficacia mi ha permesso di soffermarmi sui miei punti di forza e di criticità (tendere a liberarsi, per esempio da cattive abitudini così da vivere maggiormente i successi), porre più fiducia nelle capacità anche di chi lavora con me per affrontare meglio ogni situazione personale e professionale. Ho capito che come insegnante dovrei essere un mediatore, cioè un facilitatore nei rapporti, impegnarmi per stimolare la comunicazione del vissuto emozionale del bambino e soprattutto mostrare interesse per ciò che dice. Mettermi nei panni dell'altro non è semplice per me. Questo corso mi ha permesso di fare alcuni esercizi che mi hanno fatto comprendere come ciò può essere fatto. Penso che ne farò tesoro per creare in classe un clima positivo. Penso che in me sia cresciuta la capacità di guardare all'altro, in particolare al collega come risorsa; grazie al confronto con gli altri ho capito che non devo avere paura di far trasparire le mie emozioni. Sono sicura che partendo da me stessa, prendendo maggiormente contatto con le mie emozioni potrò cominciare a gestire meglio la componente emotiva dei miei alunni. La quinta unità è quella che mi ha messo più in crisi: vivere situazioni di frustrazione e non saperle risolvere mi ha fatto percepire come 'tesa', orientata a liberarmi dal disagio, anche se c'è ancora un grande divario tra come penso e come agisco. In generale, credo che già il fatto di aver vissuto questi momenti di formazione e di aver messo in gioco sensazioni ed emozioni, hanno smosso quelle pedine per cominciare il gioco. Ora tocca a tutti noi (almeno quelli presenti a questi momenti formativi) giocare la partita fino in fondo, con la possibilità di attingere, strada facendo agli esperti delle pratiche». (Insegnante P.)

Le riflessioni di una maestra muovono da un'idea precisa di educazione: l'azione didattica si compie all'interno della relazione umana tra docente e studente, che si esplica anche nell'assunzione di responsabilità educativa e il coraggio di riconoscere dentro tale processo le proprie imperfezioni, i propri limiti e le proprie debolezze. A tal riguardo Duccio Demetrio scrive: «L'educazione è più della somma delle tante cose che possono abitarla. Più di una mera istruzione ricevuta, assimilata, restituita in opere e saper fare: più dell'imparare, più dell'addestramento; più di una pedissequa imitazione e copia di quanto a un individuo sia data di apprendere [...]. L'educazione appartiene al divenire dell'esistenza, che auto produce occasioni, incidenti, fantasie imprevedibili, motivazioni impellenti a ricorrervi».³¹²

«Ho scelto la matita rossa e blu perché è stata un simbolo di una scuola pronta a sanzionare l'errore e addirittura con il segno rosso dargli ancora più 'forza'. Invece mi piace pensare che questa matita tracci a tutti i docenti la via giusta per dare ai propri alunni stimoli nuovi e positivi, per segnare tutto ciò che invece è giusto, per incoraggiare, per dare consapevolezza e spessore a ciò che si sa fare. Le attività dell'unità di formazione autoefficacia mi hanno dato maggiore consapevolezza riguardo i miei punti di forza e di debolezza e ciò mi ha aiutato a concentrarmi di più su ciò che so fare per cercare di mettere in atto strategie compensative e per superare le mie incertezze. Nella mia classe si vivono spesso situazioni di conflitto. Le giornate dedicate a questo tema mi hanno fatto prendere coscienza che io a volte non riesco a essere imparziale e che devo assumere un atteggiamento più professionale e non lasciarmi coinvolgere emotivamente a favore dell'uno o dell'altro. Invece, l'unità di formazione sull'empatia mi ha dato parecchi spunti circa il rapporto con i colleghi di lavoro. Di solito ho un buon rapporto con gli altri; però ho capito che se qualcosa non va nel verso giusto va verbalizzato partendo da me, da come io mi sono sentita in quella situazione, senza puntare il dito: 'io mi sono sentita in questa situazione così...'. Penso che ancora devo lavorare tanto. Il percorso è iniziato forse proprio adesso. Si è spalancato un nuovo mondo, quello emozionale che avevo un po' trascurato». (Insegnante R.)

Dall'analisi delle misurazioni effettuate emerge il risultato che i docenti di scuola primaria si reputano più competenti dopo il corso di formazione nelle cinque competenze socio-emozionali.

L'analisi presentata fornisce alcune indicazioni utili per comprendere in che modo un piccolo gruppo di docenti ha reagito alla proposta di una formazione laboratoriale ed esperienziale.

I dati a disposizione consentono inoltre di mettere a fuoco alcune differenze riscontrabili nelle competenze dei docenti del gruppo sperimentale rispetto a quelli del gruppo di controllo.

³¹² Demetrio D. (2009), *L'educazione non è finita*, Cortina, Milano, p. 39.

Attraverso i focus group si è cercato di mettere in evidenza quali siano state le opinioni maggiormente condivise, ma anche quali i temi affiorati che hanno rilevato alcune differenze di opinioni all'interno del gruppo.

In conclusione, è possibile affermare che i risultati ottenuti dai docenti in servizio coinvolti con la ricerca pilota mostrano un miglioramento delle competenze socio-emozionali grazie agli interventi specifici pensati per i corsisti e orientati all'implementazione dell'efficacia professionale.

CONCLUSIONI

Nel presente lavoro è stato proposto un training per lo sviluppo delle competenze socio-emozionali dell'insegnante efficace di scuola primaria.

L'interesse verso questo ambito di indagine è scaturito dall'esperienza personale che chi scrive, in quanto insegnante, ha della vita di scuola. In particolare, si ha avuto modo di constatare che, se per un verso, i docenti hanno un ruolo centrale per l'innalzamento della qualità dei sistemi educativi, dall'altro le opinioni sulle caratteristiche che determinano l'insegnante efficace sono alquanto differenti. Inoltre, anche se alcuni studi indicano le competenze socio-emozionali quali fattori che influenzano i processi cognitivi e determinano l'efficacia didattica, per lo più la formazione è rivolta a potenziare le competenze disciplinari.

La consapevolezza che il miglioramento delle competenze socio-emozionali costituisce un obiettivo fondamentale per i docenti, mi ha condotto a progettare e realizzare un training che influisca sull'efficacia e sul clima d'aula con gli alunni.

Pertanto, nel primo capitolo si è cercato di comprendere cosa si intende per efficacia e come tale costruito si differenzi dai concetti affini di efficienza e di qualità. Successivamente, sono state esaminate alcune definizioni salienti di insegnante efficace per giungere, poi, a definire come è stato inteso nel presente lavoro.

Al fine di scegliere un quadro di riferimento, nel secondo capitolo è stata proposta una breve ricognizione di modelli che presentano gli ingredienti indispensabili per essere docenti efficaci. La scelta è ricaduta sul modello E.C.A.D.-E.P. per varie ragioni: può essere efficacemente utilizzato nella scuola primaria, consente di individuare le dimensioni principali inerenti il costrutto di efficacia, permette di lavorare sulle competenze socio-emozionali, considerate oggi più che mai cruciali per definire l'eccellenza del professionista. A tal riguardo Goleman ha scritto: «oggi siamo giudicati secondo un nuovo criterio: non solo in base a quanto siamo intelligenti, preparati ed esperti, ma anche prendendo in considerazione il nostro modo di comportarci verso noi stessi e di trattare gli altri.[...] In un'epoca che non offre alcuna garanzia di lavoro sicuro, nella quale il concetto stesso di lavoro viene rapidamente sostituito con quello di capacità esportabili da un contesto all'altro, queste sono le principali abilità che ci rendono – e ci mantengono – impiegabili sul mercato»³¹³ (Goleman 1995, 13-14).

Nel terzo capitolo è stata illustrata la metodologia utilizzata, presentando le finalità, gli obiettivi, le ipotesi e le variabili della ricerca per descrivere, poi, le fasi dell'intervento, i destinatari, gli strumenti di rilevazione e la valutazione dei risultati. Inoltre, sono stati individuati i momenti essenziali dell'iter di ricerca, a partire dall'evoluzione tutt'altro che lineare dello sviluppo del progetto. Infatti, il training è nato da un lavoro di adattamento e riadattamento dell'originario Programma socio-emozionale dell'insegnante efficace di Carbonero et al. (2012). Le motivazioni si legano a una serie di circostanze e considerazioni, che è possibile ricondurre alla questione ritenuta più cogente da chi scrive: la declinazione pedagogica di un percorso formativo che risulti «aderente» e «adeguato» a chi lavora all'interno della scuola, ovvero gli insegnanti. Per questo motivo, l'azione formativa è stata strutturata in maniera laboratoriale ed esperienziale per porre il docente al centro del processo formativo, privilegiando alcune strategie (la scrittura di sé, la riflessione, le situazioni-problema, il role-play, il circle time, il brainstorming, etc.).

È stato oggetto del capitolo successivo la descrizione del training, composto da cinque unità di apprendimento: 1) autoefficacia, 2) risoluzione dei conflitti/mediazione, 3) empatia, 4) riconoscimento e gestione delle emozioni e 5) tolleranza alla frustrazione. Per permettere di capire come il training si differenzi dal Programma di Carbonero et al. e per mostrare come sono state

³¹³ Goleman D. (1995), op. cit., pp. 13-14.

costruite e somministrate le attività, ogni esercizio del training è stato presentato mediante la «Guida per il formatore» e le «attività per gli insegnanti».

Nel capitolo quinto, l'attenzione è stata focalizzata sull'analisi e sull'interpretazione dei dati della ricerca. Dall'analisi delle misurazioni effettuate è emerso che i destinatari della formazione hanno migliorato la loro efficacia professionale negli aspetti socio-emozionali. In particolare sono stati potenziati i seguenti aspetti: il senso di autoefficacia, la capacità di risoluzione dei conflitti/mediazione, le competenze empatiche, le abilità di riconoscere e gestire le emozioni e la tolleranza alla frustrazione. Inoltre, dal focus group i docenti hanno evidenziato i benefici ottenuti dal corso di formazione, in quanto hanno acquisito maggiore consapevolezza sul ruolo che le emozioni giocano in classe.

Un limite che va riconosciuto a questa ricerca, oltre alla poca ampiezza del campione è quello di non presentare un follow-up che attesti, a distanza di mesi, la tenuta dei risultati ottenuti dai docenti del gruppo sperimentale. Questo non è stato, tuttavia, possibile per i movimenti del personale docente che hanno modificato la tipologia del campione.

Per il grande interesse che la proposta suscita, l'esperienza formativa ha confermato l'idea che è forte la necessità di accostarsi al tema della formazione dell'insegnante efficace in un modo coerente e durevole, evitando interventi estemporanei.

Il training si è retto su un concetto di formazione come pratica riflessiva e ha fatto riferimento a due prospettive:

- una prospettiva trasformativa, che mette al centro il pensiero critico-riflessivo dell'insegnante che re-interpreta le situazioni mediante pratiche di autoanalisi del sé professionale, in cui vengono attivate le condizioni (conoscenze, luoghi, spazi, tempi, metodi, mezzi) per de-costruire e ri-costruire i significati attribuiti agli avvenimenti educativi;
- una prospettiva situata, che considera le comunità di pratiche come un campo di esperienza in cui le conoscenze sono costruite congiuntamente dagli attori presenti sul campo (Fabbri, 2007, 14).

La ricerca pilota presentata ha la caratteristica di essere stata sperimentata e di aver favorito la promozione della formazione socio-emotiva. Quello che è stato chiesto ai docenti è stato di intraprendere un viaggio a partire da sé per poter migliorare, poi, il proprio vissuto emozionale all'interno delle aule scolastiche, auspicabilmente in modo sempre più consapevole. Tutto ciò non accade per caso, ma è conseguenza della consapevolezza con cui si approccia il lavoro educativo, dall'atteggiamento che dà sostanza al proprio agire che si decide di mettere in gioco.

Educare alle emozioni non è solo una questione di attività ed esercizi, tanto meno di attività relegate in due ore settimanali. Le attività hanno inteso suggerire, infatti, alcune idee e materiale con cui lavorare.

Concludendo, è possibile affermare l'aver compreso maggiormente come in campo educativo il vigore di una ricerca si svela e si rafforza nel momento in cui può generare un cambiamento nel processo di insegnamento-apprendimento e della pratica scolastica, ponendosi agli insegnanti come supporto nella costruzione di conoscenze significative, finalizzate al miglioramento del profilo docente efficace e all'aggiornamento delle competenze professionali.

L'auspicio è che il presente lavoro possa risultare utile agli insegnanti e, nello stesso tempo, possa essere, in seguito, sperimentato su ampia scala e rappresentare un riferimento utile per strutturare percorsi di formazione socio-emozionale per gli insegnanti in servizio e in formazione.

BIBLIOGRAFIA

- Albiero P., Ingoglia S., Lo Coco A. (2006), *Contributo all'adattamento italiano dell'Interpersonal Ractivity Index*, in "TPM", 13, 107-125.
- Altet M., Charlier É., Paquay L., Perrenoud P. (1996), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, De Boeck Supérieur, Paris, trad. it. Rigo R. (2006), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Armando, Roma.
- Altieri L. (2009), *Valutazione e partecipazione. Metodologia per una ricerca interattiva e negoziale*, Franco Angeli, Milano.
- Amenta G. (2008), *L'osservazione dei processi di apprendimento*, La Scuola, Brescia.
- Antonietti A., Viganò A. (2007), *Il diario del mio apprendimento. Come migliorare il proprio metodo di studio*, Erickson, Trento.
- Ausubel D. (1968), *Educational psychology. A cognitive View*, Holt, Rinehart & Winston, New York, trad. it. di Costamagna D. (2004), *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano.
- Balzarotti S., John O.P., Gross J.J. (2010), An Italian adaptation of the Emotion Regulation Questionnaire, in "European Journal of Psychological Assessment", 26, 61-67.
- Bandura A. (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*, Freeman, New York, trad. it. di Lo Iacono G. (2000), *Autoefficacia. Teoria e applicazione*, Erickson, Trento.
- Bar-On R. (1997), *The Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical Manual*, Toronto, Multi-Health Systems.
- Bar-On R. (1998), *Bar-On Emotional Quotient Inventory, Facilitator's Guide*, New York, Multi Health Systems.
- Bar-On R. (2000), Emotional and social intelligence: Insight from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i), in Bar-On R., Parker J.D.A (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Bar-on R. (2002), *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Short (Bar-On EQ-i:S). Technical manual*, Toronto, Multi Health Systems.
- Benadusi L., Landri P. (2002), "Verso la governance. L'eclissi della burocrazia scolastica e la costruzione del sistema di istruzione e della formazione", *Economia e Lavoro*, n.1, 2002.
- Bertagna G., Xodo C. (a cura di) (2011), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Betts J.R., Loveless T. (2005), *Getting choice Right. Ensuring Equity and Efficiency in Education Policy*, Brookings Institution Press, Washington, DC.
- Biasi V., Domenici G., Capobianco R., Patrizi N. (2014), Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull'auto-efficacia del Docente – SAED): adattamento e validazione in Italia, pp. 485- 492, in "ECPS Journal" – 10/2014 <http://ledonline.it/ECPS-Journal/>.
- Bonino S., Lo Coco, A., Tani, F. (1998), *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*, Firenze, Giunti.

- Bordignon B., Caputi R. (2009), *Certificazione delle competenze. Una sperimentazione delle Scuole Salesiane*, Armando, Roma.
- Brennan K., Clark C., Shaver P. (1998), "Self-report Measurement of Adult attachment: An Integrative Overview", in J.A. Simpson, W.S. Rholes (wds), *Attachment Theory and Close Relationship*, New York, Guilford Press, pp. 46-76.
- Caggiano V., Di Loreto M. (2015), Valori e stili d'insegnamento nelle scuole primarie. Uno studio sulle auto-percezioni degli insegnanti (Values and teaching styles in primary schools. A study on teachers' self-perceptions), in "CADMO", F.1, Franco Angeli, Milano, pp. 87-105.
- Cairo M.T., "L'osservazione e la valutazione", in Cairo M.T. (a cura di) (2007), *Pedagogia e didattica speciale per educatori e insegnanti nella scuola*, Vita e Pensiero, Milano.
- Calidoni P., "Concezioni dell'insegnamento e formazione dei docenti: tradizioni e prospettive", in Lelli L., Summa I. (a cura di) (2001), *Professionalità docente per l'innovazione*, Tecnodid, Napoli.
- Callini D. (a cura di) (2003), *Su misura. Fabbisogni di professionalità e di competenze*, Franco Angeli, Milano.
- Cambi F., "La qualità dei sistemi educativi: istanze sociali e tensioni pedagogiche", in Greco F. (a cura di) (2005), *Introduzione all'analisi dei sistemi educativi*, Armando Editore, Roma.
- Cambi F., "La scrittura come cura di sé", in Demetrio D. (a cura di) (2007), *Per una pedagogia della scrittura*, Ed. Unicopli, Milano.
- Campbell R.J., Kyriakides L., Muijs R.D., Robinson W. (2004), *Assessing teacher effectiveness: a differentiated model*, RoutledgeFalmer, London.
- Carpano F., Genovese L. (2005), *Insegnanti in formazione: progettare e monitorare il tirocinio*, Armando, Roma.
- Castoldi M. (a cura di) (2002), *L'efficacia dell'insegnamento. Percorsi e strumenti per l'autovalutazione*, Franco Angeli, Milano.
- Castoldi M., Martin M. (2010), *Verso le competenze: una bussola per la scuola. Un percorso di ricerca*, Franco Angeli, Milano.
- Catarci M., Fiorucci M. (a cura di) (2015), *Oltre i confini. Indicazioni e proposte per fare educazione interculturale*, Armando, Roma.
- Cavalli A. (a cura di) (2000), *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, Il Mulino, Bologna.
- Cenerini A., Drago R. (2000), *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti*, Erickson, Trento.
- Cenerini A., Drago R. (2001), *Insegnanti professionisti. Standard professionali e Ordine degli insegnanti*, Erickson, Trento.
- Chianese G. (2013), *Educazione permanente. Condizioni, pratiche e prospettive nello sviluppo personale e professionale dei docenti*, Franco Angeli, Milano.
- Clapham M.M. (1998), "Structure of figursl forms A and B of the Torrance tests of creative thinking", in Educational and Psychological Measurement, 58(2), pp. 275-283.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2005), *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carocci editore, Roma.
- Collins J.B., Pratt D.D. (2011), The Teaching Perspectives Inventory at 10 Years and 100.000 Respondents, Reliability and Validity of a Teacher Self-Report Inventory, in "Adult Education Quarterly", 61 (4), pp. 358-375, doi, 10.1177/ 0741713610392763.
- Communication from the Commission to the Council and the European Parliament: Improving the Quality of the Teacher Education, Brussels, 2007.
- Compare A., Grossi E. (a cura di) (2012), *Stress e disturbi da somatizzazione. Evidence-Based Practice in psicologia clinica*, Springer, Milano.

- CORD (2005), *Teaching Styles Inventory (TSI)*, Waco, Texas.
- Corradini L. (a cura di) (2004), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*, Armando, Roma.
- Corsini C. (2015), *Valutare scuole e docenti. Un'indagine sul punto di vista di chi insegna*, Nuova Cultura, Roma.
- Cortà Fumei (a cura di) (2009), *Formare alle differenze nella complessità. Generi e alterità nei contesti multiculturali*, Franco Angeli, Milano.
- Cottini L. (2004), *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci editore, Roma.
- Cottini L. (a cura di) (2008), *Progettare la didattica: modelli a confronto*, Carocci Faber, Roma.
- Crispiani P., Serio N. (a cura di) (1996), *Manifesto sulla progettazione. Testo e commento al Manifesto di Chiaravalle*, Armando, Roma.
- Damiano E. (1991), La razionalità dell'insegnare. Per un bilancio della "Pedagogia per obiettivi", in "Il Quadrante Scolastico", n. 51, dic. 1991.
- Damiano E. (2004), *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia.
- Damiano E. (2006), *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, La Scuola, Brescia.
- Damiano E. (2007), *Il Mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*, Franco Angeli, Milano.
- Damiano E. (2007), *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla Didattica per concetti con esercitazioni*, Franco Angeli, Milano.
- Damiano E. (2013), *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Franco Angeli, Milano.
- Damiano E., "Profilo di centauro. La formazione degli insegnanti tra saperi pedagogici e saperi disciplinari", in Bucci S. (a cura di), (2000), *Professionalità e formazione universitaria degli insegnanti. Contributi per un'analisi comparativa*, Armando, Roma.
- Davis M.H. (1980), A multidimensional approach to individual differences in empathy, in "JSAS catalog of selected documents in psychology", 10, p. 85.
- Davis M.H. (1983), Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach, in "Journal of personality and social psychology", 44, p. 113-136.
- Delors J. (1997), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione internazionale sull'Educazione per il XXI secolo presieduta da Jacques Delors*, Armando Editore, Roma.
- Demetrio D. (2009), *L'educazione non è finita*, Cortina, Milano.
- Di Mauro M. (2002), *Comunicare bene per insegnare bene. Istituzioni di psicopedagogia dell'insegnamento*, Armando, Roma.
- Dominici P. (2016), *Dentro la società interconnessa. Prospettive etiche per un nuovo ecosistema della comunicazione*, Franco Angeli, Milano.
- Dozza L. et al., "Dimensioni della professionalità docente (in contesto)", in AA.VV. (2005), *Il portfolio degli insegnanti. Per documentare il curriculum professionale dei docenti*, Tecnodid, Napoli.
- Drucker P. F. (1967), *The effective Executive*, Harper & Row, New York, NY.
- Edmonds R.R. (1979), *Effective schools for the urban poor*, in "Educational Leadership", 37(1), pp. 15-27.
- European Council (2009), *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)*, 2009/C 119/02.

Eurydice, Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europa 2015/2016, n. EC-AK-16-001-EN-N, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2016. http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/en_GB/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=ECAK16001.

Fabbri L. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma.

Fan W.Q., Ye S.Q. (2007), Teaching Styles among Shanghai teachers in Primary and Second School, in "Educational Psychology", 27 (2), pp. 255-272, doi, 10.1080/ 01443410601066750.

Fedeli D. (2013), *Pedagogia delle emozioni. Lo sviluppo dell'autoregolazione emozionale da 0 a 10 anni*, Anicia, Roma.

Fedeli D. (2012), *Emozioni e successo scolastico*, Carocci Faber, Roma.

Ferotti C. (2011), *Didattica personalizzata. Analisi di pratiche di formazione degli insegnanti*, Armando, Roma.

Fiorin I., "Analisi dei metodi di insegnamento", in Greco F. (a cura di) (2005), *Introduzione all'analisi dei sistemi educativi*, Armando, Roma.

Fontana D. (1985), *Classroom control. Understanding and guiding classroom behaviour*, The British Psychological Society, Routledge, Leicester, trad. it. di Cimino E. (1990), *Il controllo della classe. Come capire e orientare il comportamento degli alunni*, Armando, Roma.

Fòrema (2012), *Formazione esperienziale: istruzioni per l'uso*, Franco Angeli, Milano.

Franceschini G. (2012), *Insegnanti consapevoli. Saperi e competenze per i docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria*, Clueb, Bologna.

Franco M., Tappatà L. (2009), *EQ-I Emotional Quotient Inventory*, Giunti O.S, Firenze.

Fumarco G. (a cura di) (2006), *Professione docente. Ruoli e competenze*, Carocci Faber, Roma.

Gabrielli G. (a cura di) (2006), *Cambiamento, apprendimento, conoscenza*, Franco Angeli, Milano.

Gabrielli G. (a cura di) (2006), *Cambiamento, apprendimento, conoscenza*, Franco Angeli, Milano.

Galli N., "Prefazione", in AA. VV. (1991), *Educare nella società complessa*, La Scuola, Brescia.

Gallo M.L., Fedeli D. (2013), *Narrazioni ed emozioni*, Psicologia e scuola, Giunti.

Gambirasio G. (2015), *Gestire meglio il tempo. Risparmiare oltre 100 ore di lavoro all'anno ed essere più efficaci*, Franco Angeli, Milano.

Gandolfi G. (2003), *Il processo di selezione. Strumenti e tecniche (colloquio, test, assessment di selezione). Manuale pratico applicativo con test ed esercitazioni*, Franco Angeli, Milano.

Garaigordobil M. (2006), Intervention in creativity with children aged 10 and 11 years: impact of a play program on verbal and graphic-figural creativity, in "Creativity Research Journal", 18 (3), pp. 329-345.

Giorgi G., Bresio E., Shoss M. (2011), *Testing di una versione breve del Bar-On Emotional Quotient Inventory: uno studio italiano*, in "Rivista di Psicologia del Lavoro e dell'Organizzazione", Vol. 16, n. 2, Franco Angeli, Milano.

Giusti M. (2012), *L'educazione interculturale nella scuola*, Rizzoli Etas, Milano.

Goleman D. (1995), *Working with Emotional Intelligence*, trad. it. di Blum I. (1998), *Lavorare con l'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano.

Gordon T. (1974), *T.E.T. Training Effectiveness Training*, Wyden P.H., Minesota.

Gori E., Vittadini G. (1999), *Qualità e valutazione nei servizi di pubblica utilità*, Etas, Milano.

Greenberg M.T., Kuské C.A. (1998), *Promoting Alternative Thinking Strategies. Blueprint for Violence Prevention (Book 10)*, Institute of Behavioural Sciences, Univerity of Colorado Boulder,

- CO, trad. it. di Delfini A., *Emozioni per l'uso. Una proposta per educare i bambini*, La Meridiana, Molfetta.
- Gross J.J. (1998), Antecedent- and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology, in "Journal of personality and social psychology", 74, 224-237.
- Gross J.J., John O.P., (2003), Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implication for Affects, Relationship and Well-Being, in "Journal of Personality and Social Psychology", 85, 348-362 (versione italiana di Balzarotti, John e Gross, 2010).
- Guskey, T., Passaro, P. (1994). *Teacher efficacy: A study of construct dimensions*, in "American Educational Research Journal", 31.
- Hay McBer, "Research into Teacher Effectiveness. A Model of Teacher Effectiveness. Report by Hay McBer to the Department for Education and Employment – June 2000", in <http://www.teachernet.gov.uk/educationoverview/briefing/strategyarchive/modelofteachereffectiveness/> (22.04.2003).
- Iavarone M.L., Sarracino F., Sarracino V. (2006), *L'insegnamento. Progettazione comunicazione efficace*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- INDIRE, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (2015), *Che cosa rende un insegnante un buon insegnante*,
- Isidori E. (2003), *La formazione degli insegnanti principianti. Problemi e strategie*, Morlacchi Editore, Perugia.
- Kettlitz V. (2006), *Come trattare con i propri collaboratori. Introduzione alle nuove tecniche di leadership*, Franco Angeli, Milano.
- Kilman R. H., Thomas K. W., Developing a Forced-choice Measure of Conflict-handling Behavior The MODE Instrument, in "Educational and Psychological Measurement" July 1977, 37 309-325.
- Kim K.H. (2006), Can we trust creativity tests? A review of the Torrance of Creative Thinking (TTCT), in "Creativity Research Journal", 18 (1), 3-14.
- Kyriakides L., Campbell R.J. (2003), "Teacher evaluation in Cyprus: some conceptual and methodological issues arising from teacher and school effectiveness research", in Journal of personnel Evaluation in education, 17(1), pp. 21-40.
- Kyriakides L., Creemers B.P.M. (2006a), "Using the dynamic model of educational effectiveness to introduce a policy promoting the provision of equal opportunities to students of different social groups", in McInerney D.M., Van Etten S., e Dowson M. (Eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning*, vol. 6, *Effective schooling*, Greenwich CT, Information Age Publishing.
- Kyriakides L., Creemers B.P.M. (2006b), *Using different approaches to measure the school and teacher long-term effect: a longitudinal study on primary student achievement in mathematics. Paper presented at the Conference of ICSEI*, Fort Lauderdale, FL, January.
- La Bella A., Battistoni E. (2008), *Economia e organizzazione aziendale*, Apogeo, Milano.
- Laneve C. (2009), *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*, Erickson, Trento.
- Laneve C. (2011), *Manuale di didattica. Il sapere sull'insegnamento*, La Scuola, Brescia.
- Leung K.K., Lue B.H., Lee M.B. (2003), Development of a Teaching Style Inventory for Tutor Evaluation in Problem-Based Learning, in "Medical Education", 37, pp. 410-417, doi, 10.1046/j.1365-2923.2003.01493.x.
- Levine D. M., Krehbiel T. C., Berenson M. L. (2006), *Statistica*, APOGEO, Milano.
- Lichtner M. (1999), *La qualità delle azioni formative: criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*, Franco Angeli, Milano.

- Lisimberti C. (2006), *L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*, Vita e Pensiero, Milano.
- Liss J. (2000), *L'apprendimento attivo. Imparare cose essenziali divertendosi*, Armando, Roma.
- Liu R., Qiao X., Liu Y. (2004), A Paradigm Shift of Learner-centered Teaching Style, Reality or Illusion?, in "Arizona Working Papers (SLAT)", 13, pp. 77-91.
- MacBeath J., McGlynn A. (2006), *Autovalutazione nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*, Erickson, Trento.
- Magnani P., Bombardi S., Battistin M., Pasqualin C. (2015), *Rapporto di autovalutazione (RAV) e miglioramento. Un manuale per le scuole, i docenti e i dirigenti*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna.
- Magnoler P., Rossi P. G., Giannandrea L. (2012), *Dalla ricerca sul Pensiero degli insegnanti alla costruzione di artefatti per la progettazione e la formazione in servizio*, http://www.academia.edu/431202/Dalla_Ricerca_Sul_Pensiero_Degli_Insegnanti_Alla_Costruzione_e_Di_Artefatti_Per_La_Progettazione_E_La_Formazione_In_Servizio.
- Margiotta U. (1999), *L'insegnante di qualità. Valutazione e Performance*, Armando, Roma.
- Margiotta U. (a cura di) (1997), *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*, Armando Editore, Roma.
- Mariani (2014), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, University Press, Firenze.
- Mariani U., Schiralli R. (2012), *Intelligenza emotiva a scuola*, Erickson, Trento.
- Martín-Antón L. J., Carbonero M. A., Román J. M. (2012), Modulator effect of socio-emotional variables on training in elaboration strategies in Compulsory Secondary Education (CSE): Paraphrase and applications, in "Psicothema", 24(1), 35-41.
- Mastromarino R. (1991), *L'azione didattica. Qualità ed efficacia nella classe*, Armando, Roma.
- Mattei F. (2013), *Sul paradigma di efficacia in educazione*, Anicia, Roma.
- Mattioli A. (a cura di) (2009), *Il mestiere di insegnare. Diversi modi di interpretare la professione dell'insegnante nella scuola superiore*, Franco Angeli, Milano.
- McTighe J., Ferrara S., "Performance-based assessment in the classroom: A planning framework", in Blum R.E., Arter J.A. (eds) (1996), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- Midgley C., Maehr M.L., Huda L.Z., Anderman E., Anderman L., Freeman K.E., Urdan T. (2000), *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*, Ann Arbor, University of Michigan.
- Minello R. (2012), *Educational Effectiveness Research e politiche educative. L'evoluzione del quadro teorico*, in "Formazione & Insegnamento", X (2), pp. 215-237.
- MIUR, "Linee guida nazionali per l'orientamento permanente" del 19/02/2014.
- Montalbetti K. (2005), *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Vita & Pensiero, Milano.
- Montuschi F. (1993), *Competenza affettiva e apprendimento dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*, La Scuola, Brescia.
- Moos R.H. (1979), *Improving social settings by climate measurement and feedback*, in Munoz R., Snowden L., Kelly J. (Eds.), *Social and psychosocial research in community settings. (145-171)*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Moos R.H., Moos B.S., Trickett, E.J. (1984), *The Social Climate Scales. Classroom environment scales (CES)*, Madrid, TEA.
- Moos R.H., Moos, B.S., Trickett E.J. (1987), *Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar*, Madrid, TEA.

- Mordini V., Castellucci V., Giardi W., Tripaldi S., Burnout, empatia e regolazione emotiva: quali relazioni, in "Cognitivismo Clinico", 2013; 10 (2), 185-199.
- Morganti A. (2012), *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*, Carocci, Roma.
- Nottis K., Feuerstein A., Murray J., Adams D. (2000), The Teacher Belief Inventory: Measuring the Theoretical and Practical Orientations of Preservice Teachers, in "Education", 121 (1), pp. 90-101, <http://www.natefac.org/JFCSE/v24no2/v24no2Lichty.pdf>.
- Oosterheert I.E., Vermunt J.D., Denessen E. (2002), "Assessing Orientations to Learning to teach", *British Journal of Educational Psychology*, 72 (1), pp. 41-64.
- Park G.P., Lee H.W. (2006), The Characteristics of Effective English Teachers as perceived by High School Teachers and Students in Korea, in "Asia Pacific Education Review", 7 (2), pp. 236-248.
- Pellerey M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Scandicci.
- Perrenoud P. (1996), *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*, Paris, ESF éditeur, 2° édition,
- Perrenoud P. (1999), *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, ESF, Paris, trad. it. Grandinetti M. (2002), Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio, Anicia, Roma.
- Pezzuti L., Artistico D. (2007), *La ricerca in psicologia. Dalla formulazione delle ipotesi alla comunicazione dei risultati*, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto LED, Milano.
- Pizzoli A., Vegni N. (2008), *Introduzione alla metodologia della ricerca pedagogica*, Edizioni universitarie romane, Roma.
- Porcarelli A., "Autonomia e qualità dell'insegnamento", in Corradini L., Macchia G., Milletti A., Ciatelli S. (2001), in *Professione docente e autonomia delle scuole*, La Scuola, Brescia.
- Porcarelli A., "La professionalità docente nella letteratura scientifica", in Corradini L. (a cura di) (2004), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*, Armando Roma.
- Portera A., Böhm W., Secco L. (2007), *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa. Lineamenti introduttivi*, UTET, Torino.
- Quagliata A. (2002), *Per una valutazione formativa e proattiva. Riflessioni e strumenti per migliorare efficacia ed efficienza delle procedure di insegnamento-apprendimento*, Anicia, Roma.
- Raffaghelli E. J. (2012a), *Fare ricerca educativa in contesti culturali allargati*, Franco Angeli, Milano.
- Raffaghelli E. J. (2012b), *Apprendere in contesti culturali allargati. Formazione e globalizzazione*, Franco Angeli, Milano.
- Riva M.G. (2008), *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, ETS, PISA.
- Riva M.G., "Professionalità riflessiva e relazionale dell'insegnante", in Id. (a cura di) (2008), *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, Ets Editore, Pisa.
- Rivoltella P.C., (a cura di) (2015), *SMART FUTURE. Didattica, media digitali e inclusione*, Franco Angeli, Milano.
- Roberts J.K., Henson R.K. (2001), A Confirmatory Factor Analysis of a New Measure of Teacher Efficacy: Ohio State Teacher Efficacy Scale, articolo presentato al convegno annuale dell'*American Educational Research Association*, Seattle. Ronsivalle G.B. (a cura di) (2009), *L'arte della progettazione didattica. Dall'analisi dei contenuti alla valutazione dell'efficacia*, Franco Angeli, Milano.
- Rosa A. (2013), *Il valore aggiunto come misura dell'efficacia scolastica. Un'indagine empirica nella scuola secondaria di primo grado*, Nuova Cultura, Roma.

- Ross S. M. (1996), *Introductory Statistics*, McGraw-Hill, New York, trad. it. di Pistone L. (2014), *Introduzione alla statistica*, Apogeo Education, Milano.
- Santerini M. (2010), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Erickson, Trento.
- Sarsini D., "La professionalità docente: oltre i modello riduttivi, verso un incrocio di competenze" in Cambi F. (a cura di) (1998), *Nel conflitto delle emozioni*, Armando Editore, Roma.
- Scaglia E., "Il ritratto del good teacher in alcune ricerche in lingua inglese", in Bertagna G., Xodo C. (a cura di) (2011), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubettino, Soveria Mannelli.
- Schön D.A. (1983), *The Reflexive Practitioner*, Basic Books, New York, trad. it. di Barbanente A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari.
- Serio N., "Creatività ed educazione: mezzo secolo di storia", in Rosati L., Serio N. (a cura di) (2004), *Le dimensioni della creatività*, Armando, Roma.
- Shulman L. S. (1986), *Those who understand: knowledge growth in teaching*, in "Educational researcher", n. 15, 1986, pp. 4-14.
- Sibilio M. (2003), *Le abilità diverse. Percorsi didattici di attività motorie per soggetti diversamente abili*, Esselibri, Napoli.
- Silva L. (2016), *La misura dell'efficacia scolastica per mezzo del valore aggiunto: Un'indagine longitudinale nella scuola secondaria di primo grado*, Nuova Cultura, Roma.
- Spairani F. (2012), *Bassa produttività: lavorare di più*, Franco Angeli, Milano.
- Steiner C., Perry P. (1979), *Achieving Emotional Literacy: A Personal Program to Increase your Emotional Intelligence*, Avon Books, New York, trad. it. di Sgorbati Buosi L. (1999), *L'Alfabeto delle Emozioni. Come conquistare la competenza emotiva*, Sperling & Kupfer, Milano.
- Stronge J.H. (2007), *Qualities of effective teachers*, II edit., Association for Supervision and Curriculum Development, USA, trad. it. di Furia E. (2010), *Le qualità degli insegnanti efficaci*, LAS, Roma.
- Tamarro R., Calenda M., Ferrantino C., Guglielmini M. (2016), "Il Profilo professionale dell'insegnante di qualità", *Form@re* Vol. 16 n. 2, pp. 8-19.
- Teddlie C. (1994), "The integration of classroom and school process data in school effectiveness research", in Reynolds D., Creemers B.P.M., Nesselrodt P.S., Schaffer E.C., Stringfield S., Teddlie C. (Eds), *Avances in school effectiveness research and practice*, Pergamon Press, Oxford, pp. 111-133.
- Teddlie C., Reynolds D. (2000), *The International Handbook of School Effectiveness Research*, Falmer Press, London.
- Teddlie C., Reynolds D. (2000), *The International Handbook of School Effectiveness Research*, Falmer Press, London.
- Teddlie S., Creemers B.P.M., Kyriakides L., Muijs D., Fen Y. (2006), "The International System for Teacher Observation and Feedback: evolution of an international study of teacher effectiveness constructs", in «Educational Research and Evaluation», 12(6), 561-582
- Teddlie S., Creemers B.P.M., Kyriakides L., Muijs D., Fen Y. (2006), *The International System for Teacher Observation and Feedback: evolution of an international study of teacher effectiveness constructs*, in "Educational Research and Evaluation", 12(6), 561-582.
- Tochon F. V. (1993), *L'enseignant expert*, Nathan, Paris.
- Townsend T., Clarke P., Ainscow M. (Eds) (1999), *Third millennium schools: a world of difference in school effectiveness and school improvement*, Swets & Zeitlinger, Lisse.

- Tschannen-Moran M., Hoy A.W. (2001), Teacher efficacy: Capturing an elusive construct, in "Teaching and teacher education", 17, 783-805. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1).
- Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A. (2007), The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers, in "Teaching and Teacher Education", 23, 944-956. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.00>.
- Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A., Hoy W. (1998), Teacher efficacy: Its meaning and measure, in "Review of Educational Research", 68, 202-248.
- Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A., Hoy W. (1998), Teacher efficacy: Its meaning and measure, in «Review of Educational Research», 68, 202-248.
- Valdivieso J., Carbonero M.A., Martín L.J. (2013), La competencia docente autopercibida del profesorado de Educación Primaria: un nuevo cuestionario para su medida, in "Revista de Psicodidáctica", 18 (1), pp. 47-80.
- VALSIS (2010), *Il Quadro di riferimento teorico della Valutazione del sistema scolastico e delle scuole*, www.invalsi.it/valsis.
- Venturi F. (2015), *Reinventare la strategia. Dalla guerra dei prezzi alla competizione specifica*, Franco Angeli, Milano.
- Viganò R. (1995), *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Vita & Pensiero, Milano.
- Viteritti A., "Le competenze degli insegnanti traducono i cambiamenti della scuola", in Benadusi L., Consoli F. (a cura di) (2004), *L'autonomia oltre l'Autonomia*, Il Mulino, Bologna.
- Wittrock M. C. (ed.) (1986), *Handbook of Research on Teaching*, MacMillan, New York
- Zanniello G. (1987), *Educazione e orientamento professionale*, Armando, Roma.
- Zanniello G. (1997), *La prepedagogicità della sperimentazione*, Palumbo, Palermo.
- Zanniello G. (2000), "I disegni sperimentali per la ricerca didattica", *Studium Educationis. Pedagogia Sperimentale*, 2, 297-315.
- Zanniello G. (2010), "Dalla didattica della persona alla persona della didattica", in Cicutelli S., Malizia G. (a cura di), *La scuola della persona*, Armando Editore.
- Zanniello G. (a cura di) (2008), *La formazione universitaria degli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del saper essere e del saper fare*, Armando Editore.
- Zanniello G. (a cura di) (2012), *La didattica nel corso di laurea in scienze della formazione primaria*, Armando Editore, Roma.
- Zanniello G., "Origine ed evoluzione del concetto di competenza", in Malizia G., Cicarelli S. (a cura di), (2009), *Verso la scuola delle competenze*, Armando, Roma.
- Zhang L.F. (2011), Teaching Styles and Conceptions of Effective Teachers, Tibetan and Han Chinese Academics compared, in "Learning and Individual Differences", 21 (5), pp. 619-623, doi, 10.1016/j.lindif.2011.06.005.

SITOGRAFIA

- www.ccsso.org/Documents/2011/InTASC%202011%20Standards%20At%20A%20Glance.pdf
- <http://ospitiweb.indire.it/adi/Aran/ARAN%20COMPLETO.pdf>
- <http://wmpeople.wm.edu/asset/index/mxtsch/scoringetcfortses>
- <http://www.apred.eu/>
- <http://casel.org/>
- <http://www.invalsi.it/valvis>

http://www.istat.it/it/files/2013/07/la_classificazione_delle_professioni.pdf

http://www.istruzione.it/orientamento/linee_guida_orientamento.pdf

http://www.indire.it/lucabas/lkmw_img/eurydice/articolo_professione_docente_SB_finale.pdf (versione 11.09.2015)

<https://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwid6cLchYDRAhWrK8AKHVk6AV0QFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.unikore.it%2Findex.php%2Fregolamenti%3Fdownload%3D14457%3Amanuale-della-qualita-di-ateneo&usg=AFQjCNEAMAlGy8PGmGP9TpJqqY4yaq55PQ&sig2=6OJTvK5L1aTaxivsvBDoxA&bvm=bv.142059868,d.d24> , Cataldo Salerno, *Manuale della Qualità di Ateneo*, Edizione 21 giugno 2016 Versione 2.0 Entrata in vigore 1 luglio 2016

ALLEGATI

Di seguito sono stati riportati gli allegati suddivisi in due sezioni:

- la **sezione A**, dall'allegato n. 1 al n. 5, contiene il «*Programma socio-emozionale dell'insegnante efficace*» di Carbonero et al. (2012), aggiunto nel presente lavoro allo scopo di poter monitorare e confrontare gli adattamenti apportati da chi scrive all'interno del training
- la **sezione B**, dall'allegato n. 6 al n. 15, comprende gli strumenti di rilevazione utilizzati nella presente ricerca.

ALLEGATO N. 1

DIMENSIONE SOCIO-EMOZIONALE AUTOEFFICACIA

In questa attività si sviluppa il senso e il valore di auto-efficacia come mezzo di conoscenza personale e come insegnante, per un posteriore sviluppo didattico positivo e su misura alle esigenze del processo di insegnamento-apprendimento.

L'auto-efficacia è formata come una variabile psicologica strettamente legata al concetto di sé e all'autostima, diventando il prodotto di entrambi (Herrera Ramirez, Roa e Herrera, 2006), grazie a un cerchio di azione contenute nella figura seguente:

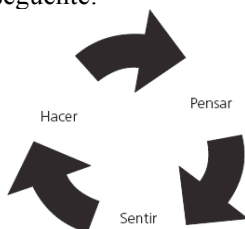


Figura 1. Il comportamento dei processi di sviluppo dal modello di Ellis (2003)

Si tratta di ciò che gli insegnanti analizzano sulle proprie caratteristiche individuali e ottengono una vera immagine di sé e di valutazione affettiva, che portano ad un sentimento e a un comportamento positivo ed equilibrato, per afferrare un adeguamento ai processi di insegnamento-apprendimento e generare negli studenti sentimenti di motivazione e interesse.

OBIETTIVI

- Conoscere in maniera differenziata e applicata nella pratica docente le variabili di “concetto di sé”, “autostima” e “autoefficacia”.
- Sviluppare strategie personali di conoscenza di se stessi.

COMPETENZE SVILUPPATE (avanzate)

- Conoscenza di se stessi.
- Sviluppo della fiducia personale e professionale.

ATTIVITÀ

ATTIVITÀ 1: RIFLESSIONE TEORICA-CONCETTUALE

Tutti noi abbiamo un'idea di come siamo, come lavoriamo, quali idee abbiamo... e, quando pensiamo a ciò, stiamo creando il nostro “concetto di Sé”. Questo pensiero o immagine mentale che abbiamo di noi stessi si applica all'ambito della vita personale, sociale, professionale... e fa sì che, a sua volta, effettuiamo una valutazione affettiva. Questo sentimento su noi stessi è quello che si chiama “autostima”.

Guarda il video “Cos'è quello che si vede nello specchio?”

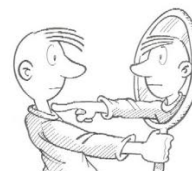
Dopo la visione del video, proponiamo una serie di domande a cui chiediamo di rispondere per iscritto nella seguente scheda:

1. Qual è il motivo perché l'uomo si guarda allo specchio?
2. Che cosa tenta di sviluppare la donna nell'uomo?
3. Si riscontra la differenza fra conoscenza di sé e autostima?
4. Che cosa credi che pretenda la donna con la strategia che viene fuori nel video?
5. Credi che l'esercizio di guardare allo specchio ed esprimere verbalmente qualità, pensieri e sentimenti su se stesso renda possibile la conoscenza di se stessi? E l'autostima?

ATTIVITÀ 2: RIFLESSIONE DEL MIO IMPIEGO PERSONALE

Guardati allo specchio. Fermati a pensare su te stesso, sulle tue qualità come persona, come professore, come individuo sociale. Pensa e rispondi alle seguenti domande:

1. Credi di avere un'idea chiara e concreta su te stesso?



2. Ti costa immaginarti come sei?
3. Puoi scoprire il tuo modo di essere in un modo rapido e comodo?
4. Che cos'è ciò che più ti piace di te?
5. Che cos'è ciò che meno ti piace di te?
6. Fai una lista in ordine crescente delle tue cinque virtù e difetti che credi di avere.
7. Credi che le qualità che hai elencato sono così realmente e danno risalto alla tua valutazione?

Una volta che avete pensato e riflettuto su queste domande, discutatele in piccolo gruppo, annotando le risposte degli altri membri, così come le differenze date nelle risposte. La discussione sulle registrazioni delle valutazioni positive/negative delle affermazioni date da ciascuno dei membri.



ATTIVITÀ 3: ATTUAZIONE (messa in pratica)

I. *Pensiero personale:* Dobbiamo scoprire cosa pensiamo di noi stessi

- Il mio pensiero può cambiare la mia forma di sentire e di comportarmi?
- Che opinioni hai di te stesso? Perché?
- Credete che la vostra forma di pensiero vi faccia felici? Perché lo credete?
- Vi sentite tristi e miserabili? Perché? Se penso che non servo a nulla ...

Alcuni dei nostri problemi di stato d'animo e dei disagi sono connessi con la forma erronea che abbiamo o della concettualizzazione di come vediamo gli altri, nelle situazioni che affrontiamo, e di noi stessi.

Questi pensieri erronei li chiamiamo "cattivi pensieri" e possiamo classificarli nella seguente categoria: Io dovrei ... È orribile ... Io sempre/mai, tutto/niente, ...

I pensieri inadeguati seguono una serie di linee guida: sono illogici e irrazionali; sono imprecisi e non si adeguano alla realtà; sono improduttivi; sono negativi e svalorizzanti; essi tendono a drammatizzare; hanno portato a un maggiore angoscia e ansia.

II. *Autoistruzioni:* Dobbiamo parlare e diciamo che abbiamo buone cose, con il fine di cambiare i pensieri irrazionali (individuati nella precedente attività), con pensieri positivi, che si traducano in un'azione personale e professionale più efficace.

Per continuare si presenta una tabella nella quale si hanno delle corrispondenti situazioni educative quotidiane che gli insegnanti vivono giorno per giorno a scuola, per quanto riguarda i possibili pensieri negativi che generano. Il nostro compito sarà giungere all'identificazione delle autoistruzioni per mezzo dei pensieri positivi che modificano i loro pensieri negativi generati da questa situazione. Si dovrebbero notare situazioni educative nelle quali i pensieri negativi vengono attivati e pensare alle possibili autoistruzioni di miglioramento, come è illustrato nel seguente esempio:

Situazione educativa	Pensiero negativo	Autoistruzioni
Ogni volta che spiego un argomento ai miei alunni non mi prestano attenzione.	Non vale la pena spiegare. Non sono motivante.	Si tratta di un gruppo difficile, però voglio trovare nuove metodologie per sviluppare la loro attenzione.

III. *Definizione degli obiettivi:* Una volta individuate le autoistruzioni che rendono possibile il cambiamento dei pensieri negativi in altri positivi, dobbiamo realizzare una serie di obiettivi per ottenere un miglioramento effettivo della nostra auto-efficace di insegnante. Per generare cambiamenti nelle nostre convinzioni di autoefficacia è necessaria la definizione di nuove sfide e obiettivi nella nostra dinamica professionale, rompendo con la continuità e la regolarità delle nostre solite prestazioni. A seguire è mostrato un grafico con tre dimensioni dell'autoefficacia docente, Che nuove sfide proponiamo per il suo miglioramento in ognuna di quelle?



ALLEGATO N. 2

Dimensione socio-emozionale: Risoluzione dei Conflitti / Mediazione

Definizione operativa

La Risoluzione dei Conflitti è una variabile importante di sviluppo professionale del docente nella misura in cui l'intermediazione con gli alunni sia estremamente efficace per il conseguimento dell'adattamento nei loro processi di insegnamento-apprendimento (Díaz, Tapia, 2004), esigendo l'applicazione delle strategie di collaborazione e negoziazione.

Per risoluzione dei conflitti s'intende il processo di conclusione di un conflitto attraverso dei metodi analitici che si rivolgono alla causa del problema, non essendo una mera gestione o "aggiustamento", bensì si orientano le parti verso un risultato che, in accordo con le parti coinvolte, implica una soluzione permanente del problema.

La creazione di un clima di convivenza pacifica nei loro centri educativi, attraverso lo sviluppo di abilità sociali specifiche, come il miglioramento della comunicazione, la negoziazione e la mediazione, è una forma efficace per generare un rapporto adeguato e stabilire un ambiente per la stimolazione della motivazione e interesse negli alunni.

Esistono numerose forme di affrontare i conflitti, essendo la mediazione uno strumento di questo processo per quei casi in cui le parti hanno esaurito già le possibilità di risolverli per se stessi, o in cui la situazione della violenza o della incomunicabilità impediscono loro di poterlo fare.

Il grande incremento prodotto negli ultimi anni nello sviluppo e utilizzazione della mediazione ha avuto come conseguenza l'esistenza di molteplici approcci e definizioni della stessa (Vinyamata, 2003).

Obiettivi specifici

- Analizzare e comprendere i diversi processi ed elementi che si delineano in modo operativo nella risoluzione dei conflitti d'aula.
- Sviluppare negli insegnanti le abilità e strategie necessarie per la risoluzione dei conflitti a livello interpersonale e dentro il contesto scolastico.
- Sensibilizzare il corpo docente sull'importanza dell'uso di abilità nella risoluzione dei conflitti e di mediazione per l'adeguata gestione dell'aula.

Attività

1. Video forum: "Il ponte"

Risorse	Video intitolato "Il ponte". Chian, T. (2010). Bridge. Academy of Art University.
Pianificazione	Presentazione delle attività: 5' Visione del video: 2':45'' Attività di analisi: 20'
Metodologia di applicazione	Applicazione individuale: sviluppo di tutta l'attività a livello personale, enfatizzando la riflessione, l'autoanalisi e l'elaborazione delle risposte di applicazioni d'aula. Applicazione di gruppo: dopo il processo di analisi e riflessione personale, realizzare uno spazio di scambio di esperienze e dibattito tra gruppi di lavoro previamente formati.

Dopo aver visto il video del cartone animato "Il ponte" (Chian, 2010), riflettere sull'importanza di possedere abilità e strategie adeguate per la risoluzione di conflitti in ogni situazione interpersonale. Per continuare si presentano una serie di domande a cui si debba rispondere per iscritto sinteticamente nella seguente scheda:

Credete che il video rifletta una situazione di risoluzione di conflitti a livello interpersonale? Perché?

Quale ti sembra la postura adatta per l'Alce e l'Orso?

Qual è la tua opinione sul comportamento adottato dal Procione e dal Coniglio per mediare il conflitto tra l'Alce e l'Orso? Perché?

Dopo aver mediato il conflitto tra l'Alce e l'Orso, il Coniglio e il Procione si incontrano reciprocamente in una situazione di conflitto simile. Credete che adottano un atteggiamento adeguato per risolverla? Perché?

Quali conseguenze credete che abbia per la tua vita quotidiana il contenuto o l'informazione vista nel video?

2. Applicazione strategica del processo di risoluzione dei conflitti

Per continuare si mostra un modello guidato per il processo di risoluzione dei conflitti, attraverso delle tecniche di mediazione. Si tratta di visualizzare una situazione quotidiana che ti è successa nell'aula e di sistematizzare e trasferire il processo di mediazione a partire da questo modello.

Un processo di mediazione potrà avere le seguenti fasi (Lederach, 2011), anche se non si può che comprenderlo come un processo esaustivamente lineare e rigido:

(1) Entrata, che implica:

- L'accettazione della mediazione come forma di affrontare il conflitto, come alla persona o persone che li aiutano. Inoltre sarà importante, dalla parte del mediatore, apprendere a ascoltare e a sviluppare la fiducia e l'empatia necessaria per riuscire ad essere accettata dalle parti.

- Raccogliere informazioni: chi va a mediare raccoglierà informazioni sul conflitto e le persone coinvolte, individuando una lista di punti che le parti devono trattare e disegnando una prima strategia sul modo di affrontarlo che si presenterà alla parte per la sua accettazione.

(2) Definizione e accettazione delle regole del processo di mediazione, che implica:

- La definizione di quale è il suo ruolo e quale è quello delle parti e che cosa è che le parti possono o no aspettarsi da quella: non prendere posizione, non dare ragione, non dare soluzioni, confidenzialità, mai nascondere per chiarezza dell'accordo, ...

- La definizione di che cosa si possa fare e che cosa no durante il processo: ascoltare, non aggredire, rispettare i turni di parola, ...

- L'accordo da dove, quando e come si svilupperà il processo: chi media deve ottenere e garantire un ambiente gradevole che dia fiducia e sicurezza alle parti.

(3) Analisi comune del conflitto, che serve per identificare e stabilire in che cosa consista il conflitto, quali sono i problemi che ci sono alla radice, e ci porta a definire una agenda comune dei punti da trattare e risolvere.

(4) Proposta di soluzione, che sorgono da entrambe le parti e sono loro che decideranno. Chi media, aiuta a sviluppare la creatività (attraverso il brainstorming o altre tecniche che stimolano la creatività) e si preoccupa di raccogliere tutte le proposte in modo che non se ne perda nessuna. Un aiuto per sviluppare la creatività ed evitare di essere stagnanti nelle proprie posizioni, è ricordare che ora si stanno facendo le proposte, non si stanno prendendo decisioni.

(5) Accordo finale, che soddisfi ampiamente entrambe le parti (non deve essere esattamente uguale) e che sia fattibile. La funzione di chi media deve essere assicurare che l'accordo soddisfi tali condizioni e che entrambe le parti lo intendano in ugual modo e si sentano soddisfatte. Non dimenticare, né concretizzare tutti gli aspetti pratici e responsabilità concrete che sono necessarie per completare tali accordi (chi, come quando,...).

(6) Verifica e valutazione dell'accordo finale, accertamento del processo di analisi e riflessione continua dell'accordo e del processo di risoluzione del conflitto adottato.

Applicazione del processo di mediazione	Situazione-problema All'inizio del corso, la direzione degli studenti ha stabilito un orario in cui entrano in conflitto due compagni, addebitato al disaccordo tra loro nella distribuzione temporale di determinate aree. Uno di loro vede il suo programma pregiudicato a danno del tempo del suo compagno.
Passi della mediazione	Intervento a seguire
Passo 1. Entrata	Si accetterà il processo di mediazione?
1.1. Accettazione della mediazione	Chi dovrebbe partecipare al processo? La persona selezionata come mediatore è la più adeguata? (sa ascoltare, entrare in empatia...)
1.2. Raccolta di informazioni	Quali informazioni è necessario raccogliere sulla situazione del conflitto e le persone coinvolte? Elenca i possibili punti da affrontare da ciascuna delle parti. Indica quale sarebbe il primo passo per affrontare la situazione-problema.

Passo 2. Definizione e accettazione delle regole. 1.3. Accettazione della mediazione	Quale pensi debba essere il compito del mediatore? Cosa credi che le parti si attendono da lui? Cosa si può fare durante il processo di mediazione? (ascoltare) E cosa no? (non aggredire) Il processo di mediazione Dove? Quando? Come?
Passo 3. Analisi comune del Conflitto	Delimitazione del conflitto. Problemi che l'hanno causato. Calendario di interventi da effettuare (punti da affrontare e risolvere).
Passo 4. Proposta di soluzioni	Tecniche per l'uso. Presentazione di proposte (possibilità).
Passo 5. Accordo finale	Negoziazione di una soluzione finale che possa soddisfare le seguenti condizioni: a) Fattibilità. b) Che soddisfi entrambe le parti. Quale sarebbe la migliore soluzione e adatta? Il processo di mediazione: soluzione finale Chi? Dove? Quando? Come?
Passo 6. Verifica e valutazione	Riflessione sull'adeguamento del processo condotto. Definizione di un calendario dei giorni di controllo.

3. Dinamica di gruppo: "Immagini conflittuali"

Ricerca di soluzioni a una situazione di conflitto presentata. Non si tratta di raggiungere una soluzione specifica accettata dal gruppo, anche se questo può essere.

Si dialoga sulle foto, manifesti, quadri, diapositive ... che mostrano situazioni di conflitto.

Si divide il gruppo in sottogruppi da 3 a 5 partecipanti. In un luogo visibile si colloca una foto della situazione conflittuale. Ogni gruppo discuterà per un po' di tempo e poi rappresenterà in maniera role-playing, per il resto, le possibili soluzioni che potrebbero dare le persone ritratte nell'immagine del conflitto in questione. Poi esporranno al gruppo la forma motivata della loro decisione. Ciascun gruppo può concentrarsi su uno degli attori che partecipano al conflitto.

La valutazione può essere effettuata contrapponendo le differenti situazioni presentate da ciascun gruppo con la realtà, discutendo sul perché si è scelta quella e non altre e dialogando sulla più conveniente.

3.1. Due fratelli adolescenti discutono sul tempo per l'uso condiviso di un videogioco.



3.2. Due consiglieri di un team di professionisti non raggiungono un accordo su come attuare una strategia di sviluppo di business e marketing.



3.3. Il team direttivo di un'organizzazione non raggiunge un accordo prima che una situazione problematica sull'accettazione delle condizioni di organizzazione dei loro lavoratori.



ALLEGATO N. 3

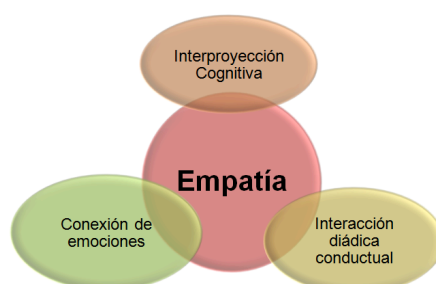
Dimensione socio-emozionale: Empatia

Definizione operativa

L'empatia si intende come una variabile modulatrice dei processi dell'insegnamento, che è stata studiata nel comportamento umano, e la sua analisi risulta di particolare interesse nelle relazioni interpersonali. Consiste nella capacità di mettersi al posto dell'altro e sono alla base della stessa i valori e i principi della fiducia, il rispetto e la stima reciproca, essendo un fattore molto importante nello sviluppo delle interazioni socio-emozionali.

La competenza socio-emotiva del docente raggiunge il suo massimo attraverso lo sviluppo dell'empatia, che si ottiene quando si combinano a livello intellettuale l'ascolto attivo, a livello emozionale la comprensione e a livello comportamentale l'assertività (Balart, 2013). Un insegnante è empatico quando sviluppa ed è in grado di applicare la capacità intellettuale di sperimentare il modo in cui sentono gli alunni, così come il resto dei membri della comunità educativa, facilitando la comprensione del perché del loro comportamento. Tutto ciò le permetterà un maggiore avvicinamento e dialogo con l'altro, generando in maniera reciproca interazioni positive, rispettando sempre i pensieri e i sentimenti di ciascuno in maniera assertiva e concordando i punti di incontro convenienti per entrambi.

In questo modo, l'empatia nell'insegnante comporta l'applicazione di strategie cognitive di pensiero nell'altro (*inter-proiezione cognitiva*), elaborazione di modelli sociali di intervento (*interazione diadica comportamentale*) e retro-alimentazione emotiva (*collegamento di emozioni*).



<i>Inter-proiezione cognitiva</i>	Comprendere e analizzare i pensieri e le intenzioni dell'altro. Fornire situazioni e modelli di comportamenti, adattati al contesto. Interpretare e codificare azioni e processi di tipo interpersonali. Flessibilità di pensiero, adeguamento alle caratteristiche contestuali di una situazione di relazione interpersonale. Mediare e adattare idee e convinzioni in base alle necessità e richieste interpersonali.
<i>Interazione diadica comportamentale</i>	Condurre comportamenti e azioni mirate alle esigenze interpersonali e al contesto sociale. Adattare azioni e dare risposte alle esigenze dell'altro e prestando attenzione ai suoi pensieri e idee. Adattare il modo di comportarsi alle caratteristiche comportamentali dell'altro. Cambiare gli elementi e i fattori comportamentali secondo esigenze sociali e culturali. Adeguare i processi e gli elementi della comunicazione alle domande e caratteristiche sociali e contestuali.
<i>Collegamento di emozioni</i>	Adattare gli stati d'animo e emotivi a livello interpersonale. Rispondere direttamente o indirettamente alle reazioni emotive dell'altro. Adeguare le reazioni emotive alle necessità e domande interpersonali. Esprimere emozioni che migliorano i processi di relazione interpersonale.

Obiettivi specifici

- Comprendere gli elementi costituenti dell'empatia come variabile psicologica che interviene nei processi dell'insegnamento-apprendimento, nelle relazioni interpersonali dentro il contesto scolastico.

- Mettere in pratica e acquisire strategie di sviluppo delle abilità dell'empatia riferite all'insegnante per il miglioramento dei loro processi di insegnamento-apprendimento, con il fine di aumentare la qualità educativa.
- Promuovere atteggiamenti positivi di acquisizione e sviluppo dei comportamenti empatici nell'insegnamento e il suo rapporto con gli altri membri della comunità educativa.

Attività

1. **Attività: Come si sente l'altro**

Per continuare mostrano una serie di immagini relative a situazioni sociali quotidiane e in ciascuna di esse è necessario identificare il vostro pensiero suggerito.

<i>Situazione sociale</i>	<i>Pensiero suggerito</i>
	<i>Che cosa è successo? Come si possono sentire le persone che si sentono coinvolte?</i>
	<i>Cosa è successo? Come si possono sentire le persone che si sentono coinvolte?</i>
	<i>Che cosa è successo? Come si sentono le persone che si sentono coinvolte?</i>

2. **Attività: Dinamica del mimo per coppie**



L'equipe degli insegnanti organizzati per coppie costituisce il nucleo dinamico di questa attività, dove si dovrebbe pensare ed effettuare una coreografia espressiva a livello corporale e l'altro deve cercare di seguire i movimenti e le posture, imitandole in ogni momento.

Stabilita la realizzazione dell'attività, riflette come ti sei sentito e confronta con i tuoi compagni le idee e i pensieri che ti sono emersi svolgendo l'attività:

Tu sei stato in sintonia con il tuo partner?

Pensate che le posture e i movimenti dello specchio rivelano un segno di complicità sociale ed emotiva con l'altro?

3. **Attività: L'uso del role-playing per promuovere l'adattamento a situazioni sociali**



In questa attività si cercherà di effettuare una rappresentazione sociale di una situazione in cui siamo coinvolti e dobbiamo dare risposta immediata per un migliore sviluppo della stessa. Per questo si vanno a dare una serie di casi di interazione sociale e bisogna pensare e cercare di simulare dinanzi ai tuoi compagni come reagiscono in ogni caso, mediante l'uso del Role-Playing.

Un collega è triste perché i suoi alunni non stanno attenti in classe.

- Come reagire dinanzi a questa situazione?
- Cosa vorresti dire al tuo collega?
- Che tipo di posture e gesti adottare?

Un alunno della tua classe ha ottenuto tutti eccellenti e manifesta euforia.

- Come reagire di fronte a questa situazione?
- Cosa vorresti dire al tuo studente?
- Che tipo di posture e gesti adottare?

La madre di un alunno ti manifesta che non sa mettere limiti al suo bambino.

- Come reagire di fronte a queste situazioni?
- Cosa vorresti dire alla madre?
- Che tipo di posture e gesti adottare?

ALLEGATO N. 4

Dimensione socio-emozionale: Riconoscimento e gestione delle emozioni

Il riconoscimento e la gestione delle emozioni fa parte di un insieme di processi integranti dell'Intelligenza Emotiva (Mayer e Salovey, 1997), che fa sì che il professore competente in questa dimensione dispiega abilità socio-emotive negli ambiti: (a) cognitivo (percezione e comprensione); (b) comportamentale (regolamento) e (c) attitudinale (facilitazione); come si presenta nella seguente figura:

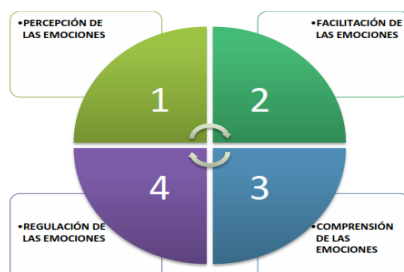


Figura 1. Modello di Intelligenza Emotiva di Mayer e Salovey (1997)

Lo sviluppo dell'Intelligenza Emotiva del docente implica, per tanto, esercitare le seguenti abilità:

Percezione delle emozioni	Analizzare gli elementi facciali e posturali degli altri che definiscono ognuno delle emozioni umane, inferendo le loro caratteristiche fisiche e le peculiarità comportamentali. Identificare le peculiarità delle nostre emozioni, a partire dagli elementi corporali e posturali che ci definiscono. Identificare i differenti codici di sviluppo emotivi (espressione corporale, artistica, di linguaggio, di suono...), così come dei mezzi di espressione diversi.
Espressione delle emozioni	Esprimere adeguatamente i nostri sentimenti e le esigenze ad essi associati. Discriminare i significati delle espressioni emotive.
Facilitazione delle emozioni	Indirizzare le risorse attentive verso l'informazione pertinente, a partire dalla valutazione e identificazione delle emozioni. Acquisire un giudizio e un ricordo adatto ai significati delle emozioni inferite. Adottare differenti punti di vista o approcci davanti ai cambiamenti emotivi, configurando una maggiore flessibilità comportamentale nelle nostre risposte. Sviluppare procedimenti specifici di avvicinamento e confronto dinanzi ai problemi, alle difficoltà e alle diverse situazioni.
Conoscenza e comprensione delle emozioni	Identificare i concetti e gli elementi associativi caratteristici delle emozioni, sapendo applicare adeguatamente il suo valore significativo caratteristico. Sviluppare la capacità di collegamento di ciascuna emozione con le situazioni concrete a cui queste sono collegate e di cui fanno parte. Identificare e comprendere le complesse relazioni delle emozioni. Sviluppare la capacità di riconoscere le transizioni degli stati emotivi degli altri.
Regolazione delle emozioni	Sviluppare la capacità di stare in condizione di apertura agli stati emozionali positivi/negativi. Riflettere sulle emozioni e determinare l'utilità dell'informazione. Sviluppare la capacità di anticipazione, che permetta la previsione e l'inferenza delle nostre proprie emozioni e degli altri, riconoscendo la sua influenza. Sviluppare la capacità di autoregolazione delle emozioni personali e quelle degli altri, essendo in grado di controllarli.

Obiettivi specifici

- Conoscere gli elementi costitutivi dell'Intelligenza Emotiva che intervengono nel riconoscimento e nella gestione delle emozioni, come strategie di base del miglioramento della competenza socio-emotiva del docente.
- Applicare nelle diverse situazioni di insegnamento-apprendimento l'insieme di strategie e di procedimenti per sviluppare le capacità di conoscenza, controllo e gestione delle emozioni.
- Sensibilizzare gli insegnanti sull'importanza di un uso corretto ed efficiente di queste capacità socio-emotive per il conseguimento di livelli di qualità tanto personalmente quanto professionalmente nei processi di insegnamento-apprendimento.

Attività

4. Attività: “Emozioni”

Per continuare si presentano una serie di immagini a modo di ritratti facciali che esprimono emozioni. Si tratta di pensare e identificare quale emozione umana rappresenta, a partire dal modello delle emozioni di base proposto da P. Eckman (1972): *rabbia, repugnanza, paura, allegria, tristezza, sorpresa*.



5. Attività: Role-playing delle mie emozioni

L'equipe degli insegnanti organizzato in coppie forma il nucleo dinamico di questa attività. Ciascuno dei membri devono pensare e annotare in modo individuale e senza che l'altro collega possa vederlo, cinque delle emozioni che compaiono nel seguente elenco:

Noia	Confusione	Gioia	Ira	Sentirsi capace
Afflizione	Colpevolezza	Energia	Irritazione	Sentirsi dominato
Esaurimento	Curiosità	Arrabbiatura	Compassione	Sentirsi ferito
Aggressività	Passione	Irritazione	Paura	Interesse
Allegria	Decisione	Dolore	Ottimismo	Solitudine
solievo	Depressione	Invidia	Orgoglio	Sorpresa
Amore	Abbandono	Speranza	Pace	Spavento
Angoscia	Scoraggiamento	Eccitazione	Pena	Timore
Umore	Agitazione	Fastidio	Perplexità	Tensione
Ansia	Turbamento	Felicità	Pessimismo	Timidezza
Apprezzamento	Sfiducia	Frustrazione	Fiducia	Tranquillità
Pentimento	Disgrazia	Ostilità	Rabbia	Tristezza
Stanchezza	Abbattimento	Impotenza	Ribellione	Vergogna
Affetto	Determinazione	Indecisione	Rilassamento	Tranquillità
Cautela	Delusione	Inquietudine	Soddisfazione	Tristezza
Gelosia	Dispiacere	Ispirazione	Sicurezza	Vergogna

Dopo aver scelto le cinque emozioni, ogni membro deve rappresentarle mediante gesti e posture, cercando di essere compresi dal collega.

6. Attività: Come reagire?

In questa attività cercheremo di effettuare una rappresentazione sociale di una situazione nella quale siamo impegnati e dobbiamo dare una risposta immediata per un migliore sviluppo della stessa. Per questo si presentano una serie di casi di interazione sociale e si deve pensare e cercare di simulare dinanzi ai tuoi compagni come si dovrebbe reagire in ciascun caso utilizzando la tecnica di dinamizzazione del gruppo del Role-Playing.

Situazioni	Scaletta delle Risposte
1. Ti dirigi verso uno studente mentre è in classe e lui non ti risponde.	Docente spiega e domanda. Alunno non risponde. Reazione emotiva del docente con l'alunno. Applicazione di strategie di controllo e gestione delle emozioni.
2. In una riunione di docenti si insiste sulla necessità di aumentare le ore di sostegno didattico degli alunni, e si stabilisce un calendario di riunione che non soddisfa molti degli insegnanti presenti, per cui si genera un clima di tensione e di stress emotivo.	Professori riuniti Proposta presa durante la riunione che genera una tensione emotiva Insegnante che cerca di gestire adeguatamente le emozioni del gruppo (comportamento emotivo positivo) Applicazione di strategie di controllo delle emozioni di se e degli altri
3. In una conversazione tutoriale con una famiglia di un alunno del tuo gruppo classe c'è una situazione di malessere emozionale di uno dei genitori dell'alunno, dovuto al basso rendimento scolastico del figlio.	Docente-tutor riuniti con la famiglia. Famiglia con stress emotivo dovuto allo status accademico del figlio. Docente-tutor che cerca di gestire adeguatamente le emozioni della famiglia (rinnovo emozionale positivo). Attuazione delle strategie di controllo delle emozioni dei genitori e di se stesso.

ALLEGATO N. 5

Dimensione socio-emozionale: Tolleranza della frustrazione

Definizione operativa

La frustrazione è un sentimento generato da una situazione o fatto che ci impedisce il conseguimento di un obiettivo o aspettativa precedentemente definita e stabilita. Questa situazione psicologica sviluppa emozioni negative (ansia, paura, ira, arrabbiatura), portando a reazioni senza riflessività e assenza di controllo. La realtà educativa è in continua interazione con situazioni che scatenano la frustrazione. In questo modo, la tolleranza della frustrazione si configura come un'abilità docente importante per gestire adeguatamente le emozioni nel gruppo-classe, così come per sviluppare un processo di insegnamento-apprendimento efficace e con elevati livelli. Come strategie per migliorare la tolleranza alla frustrazione troviamo tecniche di relazione (comportamentali), tecniche di immaginazione e pensiero positivo (cognitivo) e tecniche confronto personale (attitudinale).



Figura X. *Ambiti di attuazione docente per il miglioramento della tolleranza della frustrazione*

Obiettivi specifici

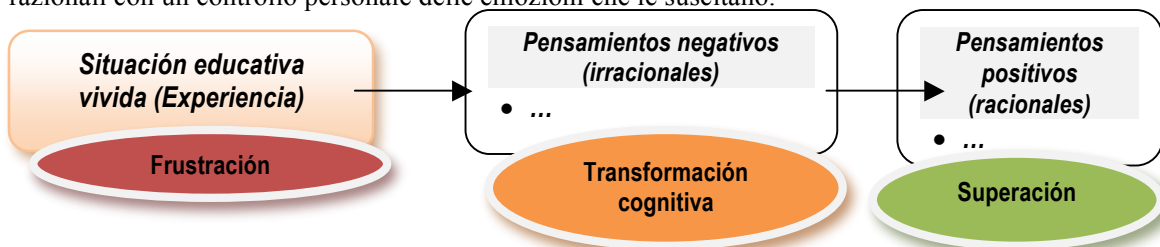
- Conoscere gli elementi e i processi che formano parte della tolleranza della frustrazione come abilità per il suo sviluppo nella funzione docente.
- Applicare nei contesti educativi tecniche e strategie di confronto di situazioni che generano frustrazione.
- Rendere consapevoli gli insegnanti e la comunità educativa in generale sulla necessità di esercitare le abilità personali per superare situazioni che generano frustrazione e come misura di promozione di salute mentale.

Attività

1. Attività: Penso positivo

A seguire si stabilisce una regola di riflessione cognitiva come strategia che induce al pensiero positivo per la riconduzione mentale (*trasformazione cognitiva*) di possibili situazioni educative vissute che possono generare frustrazione.

Provate a pensare a un'esperienza vissuta che di recente ti ha creato una situazione di frustrazione e che non hai saputo tollerare e ricondurre adeguatamente. Secondo Ellis (2003) si deve stabilire un processo di sequenza cognitivo-emozionale che aiuta a trasformare convinzioni e pensieri irrazionali in idee più razionali con un controllo personale delle emozioni che le suscitano.



2. Attività: Imparo a rilassarmi

Il rilassamento è un ambito imprescindibile dell'azione e dell'intervento professionale che in qualsiasi settore devono essere presi in considerazione per aumentare la capacità di attenzione e produttività dei soggetti.

L'insegnante, che vive situazioni di tensione psicoemotiva continue, deve saper acquisire e applicare strategie e procedure di rilassamento. A seguire si propongono una serie di tecniche di rilassamento che riguardano il connettere i sistemi cognitivi e motori, concentrandosi sulla respirazione, rilassamento fisiologico e visualizzazione. Provate a realizzare una sorta di allenamento personale e individuale di 10 minuti quotidiani. Quanto più costante sarà maggiore sarà l'efficacia dell'allenamento.

Miglioramento della respirazione

Per migliorare il nostro respiro possiamo adottare due posizioni:

- Sdraiato. Stendetevi sul pavimento con la schiena su un tappetino o una coperta, e mettetevi in posizione di rilassamento, con le gambe distese e leggermente divaricate (si possono anche piegare le ginocchia), le braccia leggermente separate dal corpo, il palmo delle mani rivolte verso l'alto, e gli occhi chiusi.

- Seduti. Poni le mani sopra le cosce, le gambe parallele e i piedi appoggiati sul pavimento, la colonna vertebrale dritta e in linea con la testa, il collo allungato e il mento in giù.

Dirigi la tua attenzione alla respirazione. Metti la mano destra nell'addome e la sinistra nella parte del petto, sotto la clavicola. Osserva quello che accade sotto le tue mani mentre respiri: quando entra l'aria, nota l'espansione del tuo corpo, in primo luogo l'addome (si solleva la mano destra), e dopo il petto (si solleva la mano sinistra). Esplora la tua respirazione per 2 o 3 minuti. Noti più movimenti nella mano destra o nella sinistra? Questa contrazione è maggiore nell'addome o nel petto? Da dove è iniziato il movimento, dalla mano destra o dalla sinistra? Il petto segue il movimento dell'addome?

Consigli per la pratica della respirazione:

- La respirazione deve seguire il ritmo naturale del respiro di ognuno.
- Deve essere una sorta di "lasciare che l'aria entri" invece di "prendere un respiro".
- La respirazione per il naso è preferibile alla respirazione dalla bocca, poichè i condotti nasali filtrano e riscaldano l'aria.

Respirazione addominale

Nella postura adeguata, già seduto o sdraiato, concentra la tua attenzione sulla respirazione, con il corpo rilassato metti la tua mano destra sull'addome. Concentra la tua attenzione in questa area. Comincia l'esercizio con una respirazione e nota come sprofonda la tua mano. A seguire nota come l'aria scorre verso i polmoni, nota il gonfiore del tuo addome sotto la tua mano. Continua prendendo ed espellendo l'aria in modo naturale e percepisci come si solleva e affonda la tua mano. Pratica per diversi minuti. Cerca durante questo esercizio che non esista nessun movimento toracico di espansione o contrazione.

Variante: Sacchetto della Respirazione.

Immaginate un immaginario sacchetto vuoto dentro il tuo addome ... per inspirare, l'aria si sposta verso sotto per riempire il sacchetto, gonfiando l'addome ... per espirare svuota il sacchetto, facendo sì che l'addome affondi di nuovo ... continua così gonfiando e svuotando il sacchetto immaginario del tuo addome.

Respirazione e immaginazione positiva

- Pratica la respirazione completa.
- Con ogni respiro immagina come spariranno tutte le tensioni.
- Con ogni inspirazione immagina come ti stai riempiendo di pace e tranquillità.

Variante:

- Pratica la respirazione completa.
- Con ogni inspirazione, immagina che entri nei tuoi polmoni una gran quantità di energia che rimanga immagazinata nel tuo addome.
- Per espirare immagina come questa energia fluisca come un fiume in piena per tutte le parti del tuo corpo (è possibile concentrare questa energia nelle zone specialmente tese, deboli o malate del tuo corpo).

Rilassamento muscolare passivo

Concentrati nella tua respirazione. Senti come entra e sale l'aria per le narici. Nota lo sfioramento morbido sulle alette delle narici. Percepisci come i tuoi polmoni si dilatano e si contraggono (se avete difficoltà nel concentrarvi contate le respirazioni: 1, inspiro-espiro, 2, inspiro-espiro, 3,...).

Quando ti sei concentrato bene sulla respirazione porta la tua concentrazione verso la tua mano destra. sentendola, nota la sua forma, il suo volume, il suo peso e la sua temperatura. Fatto questo si può sentire la sottile vibrazione o formicolio della circolazione del sangue nelle viscere. Mentalmente ti ripeti "noto la mia mano pesante... molto pesante". Vai notando come la tua mano rimane "morta" e molto pesante.

Senti allora il tuo avambraccio, gomito, braccio e spalla destra. Senti questa zona del tuo corpo con tutta la concentrazione della tua mente. Renditi conto come si rilassa questa zona semplicemente mantenendo la tua attenzione sopra questa. Porta allora la tua concentrazione alla mano, al braccio e alla spalla sinistra e ripeti lo stesso processo. Ti ripeti “sento il mio braccio sinistro completamente pesante”. Confronta le due braccia e portatele allo stesso livello di rilassamento. Entrambe si possono percepire nello stato maggiore di completo rilassamento muscolare. Tanto pesanti... come se fossero fatte di piombo... Tanto rilassati... tanto rilassati... che allora sembra fluttuassero. Senti le tue spalle, il collo e la nuca. Porta tutta la tua attenzione allora in questa zona. Senti come si allenta e nota in modo chiaro il peso della tua testa. Rilassando la nuca e il collo, sperimenta la sensazione come se la tua testa si aprisse, se si liberasse di tutta la tensione. Libera allora la tua mandibola... le labbra... Posiziona la punta della lingua nella parte alta del palato. Senti e allenta le guance... il naso... le palpebre e gli occhi. Immaginate che gli occhi galleggiano in un liquido e pertanto non senti la minima tensione in essi. Ammorbidisci e stira la tua fronte e tutto il cuoio capelluto... Controlla se tutta la tua testa sia rimasta nel più completo stato di rilassamento... Rivedi e controlla il livello di rilassamento della tua mano, braccia, spalle e testa... Senti il tuo ritmo respiratorio... il petto si espande e si contrae... Senti i leggeri movimenti nelle costole e nell’addome... come su e giù... Nota il battito del tuo cuore... Non cercare di influenzare il tuo ritmo respiratorio, semplicemente notalo. Tutta questa zona si va rilassando e tu lo percepisci... Lascia che i muscoli addominali perdano la loro tensione. Lascia che si liberino e si allentino... Rivedi tutta la tua colonna dal collo fino all’osso sacro. Questa allentata e con questa tutta la tua schiena... nota come si ammorbidisce, si “apre”... Senti come tutta la tensione lo abbandoni. Porta la tua mente ai fianchi... se si sperimenta qualche tensione in questa zona, semplicemente alla presa di coscienza va scomparendo fino a raggiungere uno stato di completo rilassamento. Passa allora ai glutei e alle gambe. Senti questi grandi muscoli, focalizza la tua attenzione su essi fino a che noti che si allentano... le cosce... le ginocchia... i polpacci... Focalizza la tua attenzione sulle caviglie... e i piedi... Allenta con la tua semplice attenzione le piante... i colli dei piedi... i talloni... e le dita. Scopri ora nelle tue gambe la sensazione di grande pesantezza... come se fossero fatti di piombo... Confronta le tue due gambe con le tue due braccia e osserva come godano dello stesso livello di rilassamento. Concentrati sulle tue quattro estremità, braccia e gambe, fino a che giungi a un livello più profondo di rilassamento che tu possa immaginare. Estendi questa sensazione a tutto il tuo corpo e senti come questo si affondi con il più profondo e completo rilassamento. Dite a voi stessi mentalmente, in silenzio, “mi sento tranquillo, mi sento in pace”.

Visualizzazione delle immagini

Con gli occhi chiusi, concentrati sui sintomi di tensione che noti nel tuo corpo. Scegli una immagine per simbolizzare il dolore o la tensione che si verifica in questo momento, per esempio, un martello, una tenaglia, un ago, una forma geometrica, il gelo, il fuoco, una corazza, una maschera, etc. Adesso scegli un’altra immagine per rappresentare il rilassamento, la salute e il benessere fisico, per esempio, il sole, acqua, un simbolo geometrico, una bacchetta magica, etc. Immaginate che le immagini del rilassamento cambieranno quelle della tensione fino ad eliminarla, per esempio, il sole scioglierà lentamente il ghiaccio.

Variante: immagina che il tuo corpo è fatto di luce, la luce rossa nelle zone in cui senti dolore o tensione e la luce blu nelle zone rilassate. Ora immagina che la luce rossa va delicatamente al violetto e poi al blu, fino a che tutto il tuo corpo è inondato da una intensa luce blu. Finalmente la luce blu va cambiando con il bianco fino a che si trasforma in una intensa luce bianca che irradia tutto intorno.

4. Attività: Come supero i miei problemi

La resilienza è la capacità di adattarsi e superare l’avversità. Questa si apprende mediante un processo che richiede tempo e per questo ti proponiamo la seguente attività che cerca di realizzare a partire dal seguente modello metodologico, seguendo una scaletta cognitivo-comportamentale.

In un primo livello, a livello individuale, si pensa a situazioni nelle quali hai assistito a qualche problema di reazioni emotive.

Una volta che si è identificato individualmente ognuna di queste situazioni, si metteranno in comune per gruppi: 1. Si collocheranno tutte le situazioni nel centro. 2. Una alla volta si andranno estraendo ogni situazione e tutti i membri del gruppo esprimeranno la conseguenza o il problema che ha portato alla situazione. 3. Tutti i membri della squadra devono fornire una possibile soluzione alternativa alla situazione sopra descritta.

Mi sento male quando - Soffro quando ... - Ho vergogna quando ... - Non posso sopportare che ... - Mi preoccupa moltissimo ... - Sono offeso con ... perchè ... - Per colpa mia ... - Mi sento pentito ...

SEZIONE B: GLI STRUMENTI DI RILEVAZIONE UTILIZZATI

ALLEGATO N. 6

Scheda di Informazioni Generali

Scuola dove lavori: _____

Luogo: _____

Luogo in cui è situata la tua scuola:

☐ Città

☐ Paese

☐ Villaggio

Sesso:

☐ Maschio

☐ Femmina

Età anagrafica: _____

Anni di insegnamento: _____

Docente:

☐ Docente curriculare

☐ Docente sostegno

Materia insegnata:

☐ Italiano

☐ Matematica

☐ Inglese

☐ Tecnologia

☐ Geografia

☐ Scienze

☐ Storia

☐ Religione

☐ Educazione musicale

☐ Arte e Immagine

☐ Educazione motoria

Tipologia di contratto:

☐ Tempo Determinato

☐ Tempo Indeterminato

Classe in cui insegni:

☐ 1^a

☐ 2^a

☐ 3^a

☐ 4^a

☐ 5^a

Numero di studenti nella classe: _____

Hai studenti con difficoltà di apprendimento? ☐ sì ☐ no

ALLEGATO N. 7

Test Teacher Sense of Efficacy Scale - TSES

a cura di Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001)

Traduzione e adattamento italiano di Biasi, Domenici, Capobianco e Patrizi (2013)

Profilo delle opinioni del docente		Quanto puoi fare?								
		Niente		Molto Poco		Qualcosa		Abbastanza		Moltissimo
Indicazioni: il presente questionario ha lo scopo di aiutarci a comprendere il tipo di questioni che creano difficoltà agli insegnanti nello svolgimento delle loro attività scolastiche. Ti preghiamo di indicare il tuo parere per ciascuna delle seguenti affermazioni. Le tue risposte resteranno riservate.										
1.	Per contenere un comportamento di disturbo nella classe?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
2.	Per motivare gli studenti che mostrano scarso interesse per il lavoro scolastico?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
3.	Per tranquillizzare uno studente di disturbo e rumoroso?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
4.	Per aiutare i tuoi studenti a dare valore all'apprendimento?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
5.	Per creare buone domande per i tuoi studenti?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
6.	Per ottenere che i bambini/ragazzi seguano le regole della classe?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
7.	Per portare gli studenti a credere di poter riuscire a svolgere bene il lavoro scolastico?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
8.	Per mettere in pratica un sistema di gestione dei diversi gruppi in cui si articola la classe?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
9.	Per utilizzare una varietà di strategie di valutazione?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
10.	Per fornire una spiegazione alternativa o mostrare un esempio a studenti che inizialmente appaiono confusi?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
11.	Per assistere le famiglie nell'intento di aiutare i figli ad andare bene a scuola?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
12.	Per attuare strategie alternative nella tua classe?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)

ALLEGATO N. 8

Conflict Mode Instrument - TKI

di Kenneth L. Thomas & Ralph H. Kilman

Istruzioni per la compilazione: per ognuna delle 30 coppie alternative scegli tra (A) o (B) quella che è più vera per te.

1.	(A) A volte lascio che siano gli altri a prendersi la responsabilità di risolvere un problema
	(B) Piuttosto che negoziare i punti su cui siamo in disaccordo, provo a concentrarmi su quali concordiamo
2.	(A) Tento di trovare una soluzione di compromesso
	(B) Tento di risolvere sia i miei problemi che quelli dell'altra persona
3.	(A) Sono solitamente risoluto nel perseguire i miei obiettivi
	(B) Tento di placare le emozioni degli altri per mantenere i rapporti con gli altri
4.	(A) Cerco di trovare una soluzione di compromesso
	(B) A volte sacrifico i miei desideri a favore di quelli dell'altro
5.	(A) Cerco costantemente l'aiuto dell'altro nel trovare una soluzione
	(B) Cerco di fare ciò che è necessario per evitare tensioni inutili
6.	(A) Faccio in modo di evitare situazioni spiacevoli per me
	(B) Cerco di far prevalere la mia posizione
7.	(A) Tendo a rimandare un problema fino a quando posso
	(B) Rinuncio a qualche punto in cambio di altri
8.	(A) Di solito sono risoluto nel perseguire i miei obiettivi
	(B) Cerco di mettere subito sul tavolo, apertamente, tutti i miei problemi
9.	(A) Non mi preoccupa per le divergenze
	(B) Mi preoccupa di perseguire i miei obiettivi
10.	(A) Sono risoluto nel perseguire i miei obiettivi
	(B) Tento di trovare una soluzione di compromesso
11.	(A) Cerco di mettere subito sul tavolo, apertamente, tutti i miei problemi
	(B) Provo a placare le emozioni degli altri per mantenere i rapporti con gli altri
12.	(A) A volte evito di prendere posizioni che potrebbero creare controversie
	(B) Concedo qualcosa all'altro se l'altro fa altrettanto
13.	(A) Propongo una soluzione di compromesso
	(B) Spingo per sostenere la mia tesi
14.	(A) Comunico all'altro le mie idee e gli chiedo quali sono le sue
	(B) Cerco di mostrare all'altro la logica e i vantaggi della mia posizione
15.	(A) Tendo a placare le emozioni degli altri e a preservare i rapporti con gli altri
	(B) Cerco di fare ciò che è necessario per evitare tensioni
16.	(A) Cerco di non ferire i sentimenti degli altri
	(B) Cerco di convincere l'altra persona dei benefici della mia posizione
17.	(A) Di solito sono determinato a raggiungere i miei obiettivi
	(B) Cerco di fare quanto possibile per evitare tensioni inutili

18.	(A)	Lascio che gli altri mantengano la loro opinione se ciò li gratifica
	(B)	Concedo qualcosa agli altri se loro fanno abbastanza
19.	(A)	Cerco di mettere subito sul tavolo, apertamente, tutti i miei problemi
	(B)	Cerco di rimandare un problema fino a quanto posso
20.	(A)	Cerco da subito di appianare le divergenze
	(B)	Cerco di bilanciare giustamente guadagni e perdite per entrambi
21.	(A)	Nell'affrontare una negoziazione, cerco di condividere i desideri dell'altro
	(B)	Tendo sempre a discutere apertamente un problema
22.	(A)	Cerco di trovare una posizione intermedia tra me e l'altro
	(B)	Affermi i miei desideri
23.	(A)	Molto spesso, mi preoccupo di soddisfare i desideri di entrambi
	(B)	A volte lascio che siano gli altri a prendersi la responsabilità di risolvere un problema
24.	(A)	Se una certa idea sembra molto importante per l'altro, cerco di soddisfare i suoi desideri
	(B)	Cerco di portare l'altra persona a raggiungere un compromesso
25.	(A)	Cerco di mostrare la logica e i vantaggi della mia posizione
	(B)	Nell'affrontare una negoziazione, cerco di soddisfare i desideri dell'altro
26.	(A)	Propongo una soluzione di compromesso
	(B)	Sono quasi sempre preoccupato di soddisfare tutti i desideri reciproci delle due parti
27.	(A)	A volte evito di prendere delle posizioni che potrebbero creare controversie
	(B)	Se ciò rende gli altri felici, posso lasciare che mantengano le loro opinioni
28.	(A)	Sono risoluto nel perseguire i miei obiettivi
	(B)	Solitamente cerco l'aiuto nel trovare una soluzione
29.	(A)	Propongo una via di mezzo
	(B)	Sento che non vale sempre la pena di preoccuparsi delle divergenze
30.	(A)	Cerco di non ferire i sentimenti altrui
	(B)	Condivido sempre i problemi con l'altro al fine di risolverli

ALLEGATO N. 9

Test Interpersonal Reactivity Index - IRI di Davis (1980)

Qui di seguito, ti chiediamo di rispondere utilizzando questa scala di valori:

	MAI VERO	RARAMENTE VERO	QUALCHE VOLTA VERO	SPESSE VERO	SEMPRE VERO
1. Sogno ad occhi aperti e fantastico con una certa regolarità sulle cose che potrebbero accadermi	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Provo spesso sentimenti di tenerezza e preoccupazione per le persone meno fortunate di me	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. A volte trovo difficile vedere le cose dal punto di vista di un'altra persona	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. A volte mi sento molto dispiaciuto per le altre persone che hanno problemi	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Resto veramente coinvolto dagli stati d'animo dei protagonisti di un racconto	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. In situazioni di emergenza mi sento apprensivo e a disagio	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Riesco solamente a essere obiettivo quando guardo un film o una rappresentazione teatrale e raramente mi lascio coinvolgere del tutto	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. In caso di disaccordo, cerco di tener conto del punto di vista di ognuno prima di prendere una decisione	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Quando vedo qualcuno che viene sfruttato provo sentimenti di protezione nei suoi confronti	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. A volte mi sento indifeso quando mi trovo in situazioni emotivamente molto coinvolgenti	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. A volte cerco di comprendere meglio i miei amici immaginando come le cose appaiano dalla loro prospettiva	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Mi accade raramente di essere molto coinvolto da un buon libro o da un bel film	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Quando vedo qualcuno farsi male tendo a restare calmo	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Le sventure delle altre persone a volte non mi turbano molto	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Se sono sicuro di aver ragione riguardo a qualcosa non spreco molto tempo ad ascoltare le argomentazioni degli altri	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Dopo aver visto una rappresentazione teatrale o un film mi sento come se fossi uno dei protagonisti	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Trovarmi in situazioni che provocano tensione emotiva mi spaventa	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Quando vedo qualcuno che viene trattato ingiustamente talvolta mi capita di non provare molta piet� per lui	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Sono di solito piuttosto efficiente nel far fronte alle situazioni di emergenza	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Le cose che accadono mi colpiscono molto spesso	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. Credo che esistano due aspetti opposti in ogni vicenda e cerco di prenderli entrambi in considerazione	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Potrei descrivermi come una persona dal cuore piuttosto tenero	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. Quando guardo un buon film riesco a mettermi molto facilmente nei panni del personaggio principale	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. In casi di emergenza tendo a perdere il controllo	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25. Quando sono in contrasto con qualcuno di solito cerco di mettermi nei suoi panni per un attimo	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26. Quando leggo una storia o un racconto interessante immagino come mi sentirei se gli avvenimenti della storia stessero accadendo a me	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27. Quando vedo qualcuno che ha urgente bisogno di aiuto in una situazione di emergenza crollo	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28. Prima di criticare qualcuno cerco di immaginare cosa proverei se fossi al suo posto	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Questionario sulla Regolazione Emotiva – ERO di Gross e John (2003)

Nonostante alcune domande ti sembreranno simili, in realtà esse differiscono per alcuni aspetti importanti. Ti chiediamo quindi di leggere con attenzione e di rispondere utilizzando questa scala di valori:

		Per niente d'accordo		Neutrale		Totalmente d'accordo		
1.	Per sentirmi meglio (ad esempio, felice/ contento/ sollevato/ di buon umore), cerco di guardare le cose da una prospettiva diversa.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
2.	Tengo i miei sentimenti per me.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
3.	Per non starci male (ad esempio, essere triste/in collera/di cattivo umore), cerco di guardare le cose da una prospettiva diversa	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
4.	Quando sono contento/felice, cerco di non farlo notare.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
5.	Quando devo affrontare una situazione difficile, cerco di considerarla da una prospettiva che mi aiuti a stare calmo/a.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
6.	Controllo le mie emozioni non esprimendole.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
7.	Cambiare il modo di pensare riguardo una situazione, mi aiuta a sentirmi meglio.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
8.	Cerco di controllare i miei sentimenti provando a cambiare il modo di considerare la situazione in cui mi trovo.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
9.	Se provo sentimenti negativi, faccio attenzione a non esprimerli.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
10.	Cambiare il modo di pensare riguardo una situazione, mi aiuta a non starci male.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)

ALLEGATO N. 11

Stress management del Emotional Quotient Inventory - EQ-i, YV

di Bar-On, R. e Parker J.D.A. (2000)

Leggi ciascuna delle seguenti frasi e seleziona una delle 5 risposte, quella che sembra più appropriata per te. Seleziona il numero (da 1 a 5) che corrisponde alla risposta scelta e metti una X. Se alcune delle frasi non hanno nulla di vero per te, ugualmente rispondi tenendo in conto di come ti sentiresti, penseresti o agiresti in quella situazione.

	Mai (1)	Poche volte (2)	A volte (3)	Molte volte (4)	Sempre (5)
	MAI	POCHE VOLTE	A VOLTE	MOLTE VOLTE	SEMPRE
1. Faccio fatica a controllare la mia rabbia	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. So come affrontare i problemi inaspettati	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Sono impulsivo/a	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Credo di poter essere all'altezza delle situazioni più situazioni	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Quando mi arrabbio con qualcuno rimango arrabbiato per molto tempo.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Mi risulta difficile aspettare il mio turno.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

ALLEGATO N. 12

ECAD-EP Scala di valutazione della competenza autopercepita degli insegnanti di scuola primaria

Authors: Phd. Juan A. Valdivieso Burón, Phd. Miguel Ángel Carbonero Martín & Phd. Luis Jorge Martín Antón (Department of Psychology of the University of Valladolid) © (traduzione in italiano, prof. Giombattista Amenta)

Al fine di conoscere alcuni pattern di abilità dello stile d'insegnamento nella scuola primaria, ti chiediamo di rispondere, in forma anonima, ai seguenti item. Ti ringraziamo in anticipo per la tua collaborazione.

		Valore				
01.	Stabilisco i contenuti in base agli obiettivi da raggiungere.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
02.	Riesco ad adeguare la mia metodologia alle nuove condizioni richieste dal sistema educativo	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
03.	Quando incontro problemi con gli studenti, utilizzo uno stile di negoziazione.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
04.	Rispondo solitamente con calma e a bassa voce alle domande degli studenti	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
05.	Sembro molto sicuro quando spiego	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
06.	Guido i lavori di gruppo	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
07.	Incoraggio il lavoro di gruppo per condividere le esperienze	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
08.	Se uno studente ha un problema specifico, mi sento direttamente coinvolto	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
09.	Aiuto gli studenti meno capaci a superare gli ostacoli che impediscono loro di progredire.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	Cerco di adeguare il volume della voce alla estensione della classe.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.	Uso un linguaggio adeguato alla capacità di comprendere degli alunni.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.	Cerco di mostrare una predisposizione positiva verso tutti gli alunni.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.	Tratto le differenze culturali e personali degli studenti con rispetto	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.	Rispetto le convinzioni e i valori degli studenti	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.	Mi assicuro che il mio gruppo di studenti capisca i compiti.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.	Chiedo agli studenti di individuare diversi modi possibili per risolvere i problemi.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.	Di fronte a un problema, analizzo carenze e opportunità.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.	Suscito entusiasmo nel mio gruppo di studenti.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.	Quando desidero richiamare l'attenzione su una parte della spiegazione, parlo più lentamente, mi fermo o cambio il ritmo della mia voce.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.	Controllo la classe con lo sguardo.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21.	Accetto i cambiamenti senza sentirmi frustrato.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22.	Di solito ho un piano di lavoro aggiornato.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23.	Di solito avvio la lezione con un sommario di quel che faremo.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24.	Tengo conto dei suggerimenti e dei contributi degli studenti	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25.	Rispondo con piacere alle domande dei miei studenti	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26.	A seconda del contenuto della mia spiegazione, muovo la testa in segno di accordo o di negazione.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27.	Consento ai miei studenti di sostenere i loro punti di vista chiaramente.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28.	Empatizzo in modo appropriato e in ogni momento con i sentimenti del gruppo.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29.	Presto attenzione ai segnali non verbali (mani alzate, movimenti degli occhi, ecc.) come indizio che qualcuno vuole partecipare dicendo qualcosa.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30.	Infondo il rispetto per le differenze culturali tra gli studenti.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31.	Se mi accorgo che uno studente è triste, chiedo qual è il problema	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

32.	Per me, è importante promuovere la cooperazione tra gli studenti.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33.	Non mi dispiace adattarmi a una nuova situazione.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34.	Prima di ogni unità didattica, indico un piano di lavoro.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35.	Gli studenti, come me, gesticolano quando parlano.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36.	Incoraggio l'attività di collaborazione tra gli studenti.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37.	Effettivamente promuovo la comprensione delle situazioni sociali.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38.	Impongo il rispetto per le differenze personali tra gli studenti.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39.	Possiedo le competenze comunicative per lavorare in modo efficace in classe.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40.	Insegno agli studenti a lavorare in gruppo e a cooperare con i loro compagni di classe.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41.	Padroneggio i contenuti delle discipline che insegno.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42.	Quando spiego, guardo le facce degli studenti nei diversi luoghi della classe.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
43.	Mi rivelo direttamente agli studenti.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
44.	Promuovo l'apprendimento cooperativo tra gli studenti.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
45.	Stabilisco di solito delle regole di classe concordandole attraverso il dialogo e la partecipazione di tutti gli studenti.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
46.	Ascolto con attenzione i problemi personali degli studenti.	(1)	(2)		(4)	(5)
47.	Di solito pianifico quello che dirò in classe.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
48.	Ordinariamente preparo prima la lezione del giorno.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
49.	Aiuto gli studenti a risolvere situazioni - problema in modo collaborativo.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
50.	Incoraggio le abitudini di autonomia personale e di rispetto delle regole di convivenza tra gli studenti.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
51.	Mi adopero per insegnare agli alunni che una buona capacità di prendere decisioni dipende dal saper identificare gli elementi del problema.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
52.	Progetto le attività in modo da suscitare l'interesse degli studenti.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
53.	Cerco di essere un buon modello come insegnante.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
54.	Normalmente accompagno la mia spiegazione con i gesti che più si adattano al contenuto.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
55.	Propongo esperienze di gruppo in modo che gli studenti abbiano la possibilità di esprimere se stessi.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
56.	Di fronte a un conflitto tra gli studenti, cerco di promuovere negoziazioni tra le due parti.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
57.	Faccio del mio meglio per non influenzare negativamente gli studenti dal punto di vista emotivo.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
58.	Mi piace presentare i fatti in modo obiettivo, senza attribuire intenzioni segrete a coloro che le presentano.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

ALLEGATO N. 13

QUESTIONARIO DI AUTOVALUTAZIONE DELL'UNITÀ FORMATIVA

Titolo _____

Rispondi alle seguenti domande riflettendo su ciascuna di esse e con la maggiore sincerità possibile.

Segna con una croce la casella che consideri conveniente, avendo chiara la seguente scala:

Male	
Normale	
Bene	

ASPETTI DA VALUTARE			
In generale, l'unità di formazione è risultata			
I temi teorici trattati sono stati			
Le attività iniziali ti sono sembrate			
Il lavoro individuale o in gruppo ti sono sembrati			
Le attività finali ti sono sembrate			
L'unità di formazione ti ha arricchito personalmente			
L'unità di formazione ha raggiunto le tue aspettative			

Commenta brevemente quale è stato, secondo la tua opinione:

Quello che ti è piaciuto nei due incontri dell'unità di formazione

1. _____
2. _____
3. _____

Quello che si dovrebbe migliorare o eliminare dei due incontri dell'unità di formazione

1. _____
2. _____
3. _____

Grazie per la tua collaborazione!

ALLEGATO N. 14

QUESTIONARIO DI GRADIMENTO FINALE DEL TRAINING

Siamo arrivati alla fine degli incontri di formazione. Abbiamo bisogno che tu esprima la tua opinione per migliorare il corso. Come puoi osservare, le risposte sono anonime perché desideriamo che tu risponda con la massima libertà e sincerità.

Misura con una scala da 1 (molto basso) a 10 (molto alto) il tuo grado di soddisfazione, in generale, di questo corso.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Indica tre cose del corso che più ti sono risultate più utili e spiega brevemente il perché.

1. _____
2. _____
3. _____

Indica tre cose del corso che possono migliorarsi e spiega come

1. _____
2. _____
3. _____

Questo corso ha aumentato il tuo senso di efficacia?

NO ☐

NON SO ☐

SI ☐

Raccomanderesti questo corso?

NO ☐

Sì con
riserva ☐

SI ☐

Perché? _____

**Indica in che misura il corso ha contribuito a cambiare
(1 indica niente o quasi nessun cambiamento
e 7 molto cambiamento)**

- | | | | | | | | |
|--------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1. Senso di autoefficacia | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 2. Gestione dei conflitti | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 3. Riconoscere le mie emozioni | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 4. Essere empatici | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 5. Tollerare la frustrazione | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |

Il tema e l'impostazione del corso ha risposto alle tue aspettative?

NO ☐

IN PARTE ☐

SI ☐

Grazie per la tua collaborazione!

ALLEGATO N. 15

TRACCIA PER LA CONDUZIONE DEL FOCUS GROUP IN ITINERE

Tematica da sondare: Sulla base delle attività dell'unità di formazione «_____», sondare le percezioni la competenza acquisita durante il corso di formazione. Il tempo a disposizione è di circa 15 minuti.

1. Secondo te, le attività formative possono essere ritenute utili per migliorare la competenza di autoefficacia degli insegnanti? In che modo?
2. In quali aspetti le attività formative sono state utili?
3. In quali aspetti le attività formative sono state inutili?
4. Suggerimenti per sviluppare l'unità di formazione «_____»?

TRACCIA PER LA CONDUZIONE DEL FOCUS GROUP FINALE

Tematica da sondare: sulla base dell'immagine/metafora dell'insegnante efficace che ciascun docente ha scelto, sondare le competenze acquisite durante il corso di formazione:

- 1) Motivare la scelta dell'immagine /metafora scelta;
- 2) Secondo te, quale competenza hai acquisito nelle seguenti unità di formazione: autoefficacia, risoluzione dei conflitti/mediazione, empatia, riconoscimento e gestione delle emozioni, tolleranza alla frustrazione?

Perché credi che adesso questa/e competenza/e ti appartiene/appartengono?