



**WP2: Sviluppo del Quadro
Teorico di Riferimento, degli
Strumenti e del Protocollo
Sperimentale**

*D2.1 Quadro Teorico Thriving
Schools guidato da IHU*



Co-funded by
the European Union

Informazioni sul Progetto

Titolo del Progetto:	Thriving Schools – Un Approccio Sistemico e Globale alla Salute Mentale e al Benessere nella Scuola
Acronimo del Progetto:	ThrivingSchools
Numero del Progetto:	101196057
Coordinatore del Progetto:	P1 – Regional Directorate of Primary & Secondary Education of Epirus (PDPDEI)
Partner del Progetto:	P2 – IHU (International Hellenic University) P3 – IoD (Institute of Development) P4 – CARDET (Center for the Advancement of Research and Development in Educational Technology) P5 – CUPIT (National University of Science and Technology POLITEHNICA Bucharest – Pitesti University Center) P6 – IȘJ ARGEȘ (INSPECTORATUL ȘCOLAR JUDEȚEAN ARGEȘ ROMANIA) P7 – UNIMIB (University of Milano-Bicocca) P8 – D.P.E.W.T (Directorate of Primary Education of Western Thessaloniki)

Informazioni sul Documento

Titolo del Documento	D2.1 Thriving Schools Framework
Autore del Documento	Anastasia Vatou, Lila Kosyvaki, Eri Zachopoulou,, Chiara Fiscione, Guido Veronese, Georgeta Chirleşan, Cristina Dumitru, Marina Besi, Ioannis Krommydas, Charikleia Gouveli, Evangelia Boutskou, Charalambos Vrasidas, Vicky Charalambous, Vasilis Grammatikopoulos
Versione	Finale
Data	02/10/2025

Vatou, A., Kosyvaki, L., Zachopoulou, E., Fiscione, C., Veronese, ... & Grammatikopoulos, V. (2025). **D2.1 Thriving Schools Framework**. *Thriving Schools – Un approccio sistemico e globale alla salute mentale e al benessere nelle scuole* (Progetto n. 101196057). Rapporto dell’Unione Europea.

Questa pubblicazione è concessa in licenza secondo i termini della **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License (CC BY-NC-SA 4.0)**.



Indice

<i>Riepilogo</i>	4
Introduzione	5
<i>Terminologia chiave</i>	8
Organizzazione del rapporto attuale	9
Part 1. Salute Mentale e Benessere nelle Scuole	10
1. Salute Mentale e Benessere nelle Scuole – Un Approccio Scolastico Globale	10
<i>1.1 Introduzione ai curricula su Salute Mentale e Benessere</i>	10
2. Benessere degli Insegnanti	11
<i>2.1. Che cos'è il benessere degli insegnanti?</i>	11
<i>2.2. Il ruolo significativo del benessere degli insegnanti</i>	12
3. Benessere degli Studenti	13
<i>3.1. Che cos'è il benessere degli studenti?</i>	13
<i>3.2. Il ruolo significativo del benessere degli studenti</i>	14
4. Introduzione alla Psicologia Positiva	15
<i>4.1. L'approccio della Psicologia Positiva al benessere di insegnanti e studenti</i>	15
<i>4.2. Interventi di Psicologia Positiva per il benessere di insegnanti e studenti</i>	16
5. Introduzione al modello PERMA	17
5.1 Emozioni Positive	18
Insegnanti	19
Studenti	22
5.2 Coinvolgimento (Engagement)	25
Insegnanti	26
Studenti	29
5.3 Relazioni	31
Insegnanti	32
Studenti	35
5.4 Significato	37
Insegnanti	38
Studenti	41
5.5 Realizzazione	42
Insegnanti	43
Studenti	45
Parte 2. Apprendimento Socio-Emotivo (SEL) e Supporto Comportamentale Positivo a Livello	

Scolastico (SWPBS) nella Scuola	47
1. Apprendimento Socio-Emotivo (SEL) e Supporto Comportamentale Positivo Scolastico Globale (SWPBS) – Un approccio scolastico globale	47
1.1 Introduzione ai curricula SEL e SWPBS	50
2. Il framework SWPBS	50
2.1 Filosofia e Scopo Condivisi	52
2.2 Leadership	55
2.3 Chiarire i Comportamenti Attesi	57
2.4 Insegnare il Comportamento Atteso	60
2.5 Incentivare i Comportamenti Attesi	62
2.6 Disincentivare i comportamenti inappropriati	66
2.7 Monitoraggio e Valutazione Continuativi	71
2.8 Formazione, Sviluppo e Supporto del Personale	74
Parte 3. Dal PERMA alla Pratica: Adattare gli Elementi dello SWPBS all'interno del Framework Thriving Schools	80
3.1 Adattare gli Elementi dello SWPBS per l'Implementazione del PERMA	80
3.1.1 Esempio Integrato di PERMA + SWPBS in Azione	81
Bibliografia	83
Allegati	90
Allegato 1. Esempio di matrice delle regole del programma e dei comportamenti attesi	90
Allegato 2. Esempio di poster visivo – Comportamento atteso: Essere un ascoltatore attivo	91
Allegato 3. Modello di Piano di Lezione (Competenze Sociali – Fase di Acquisizione)	92
Allegato 4. Modello di Piano di Lezione (competenza sociale – fase di mantenimento)	96
Allegato 5. Piano di lezione (Routine)	98
Allegato 6. Programma di insegnamento	99



Riepilogo

Il progetto The Thriving Schools: A Systemic, Whole School Approach to Mental Health and Well-being (Numero di Progetto: 101196057) propone un quadro completo per affrontare le sfide urgenti della salute mentale, del benessere e dello sviluppo socio-emotivo nelle scuole europee. Radicato nella Psicologia Positiva e nell'Educazione Positiva, il quadro integra il modello PERMA (Emozioni Positive, Coinvolgimento, Relazioni, Significato, Realizzazione) con gli Approcci di Whole School (WSA) e il School-wide Positive Behaviour Support (SWPBS) per promuovere la fioritura sia tra insegnanti che studenti.

Il rapporto evidenzia che le scuole non sono solo istituzioni accademiche, ma anche ambienti centrali per favorire il benessere psicologico e sociale. Il benessere degli insegnanti, il benessere degli studenti e i climi scolastici positivi sono fattori interdipendenti che influenzano significativamente i risultati educativi, la resilienza e l'equità. Le evidenze dimostrano che quando educatori e studenti prosperano emotivamente e socialmente, mostrano maggiore motivazione, relazioni migliorate, resilienza più forte e prestazioni accademiche superiori.

La Parte 1 del quadro fornisce una base teorica e scientifica per la salute mentale e il benessere nelle scuole. Introduce i concetti chiave come il benessere degli insegnanti e degli studenti, esplora il ruolo della Psicologia Positiva e dettaglia l'applicazione del modello PERMA. Ogni pilastro di PERMA è descritto attraverso definizioni, fondamenti teorici e attività pratiche per insegnanti e studenti, offrendo alle scuole un approccio strutturato e basato sull'evidenza per integrare il benessere nella pratica quotidiana.

La Parte 2 si concentra sull'Apprendimento Sociale ed Emotivo (SEL) e sullo School-wide Positive Behaviour Support (SWPBS). Delinea un approccio sistemico e preventivo per costruire ambienti scolastici inclusivi e di supporto. I componenti chiave includono chiarire e insegnare i comportamenti attesi, incoraggiare azioni positive, scoraggiare comportamenti inappropriati attraverso strategie costruttive e garantire un monitoraggio continuo e lo sviluppo professionale. Il quadro sottolinea che i comportamenti e le competenze socio-emotive devono essere insegnati esplicitamente, rinforzati costantemente e supportati dal coinvolgimento attivo dei dirigenti scolastici, del personale, delle famiglie e dei coach esterni.

La Parte 3 collega teoria e pratica integrando il modello PERMA del benessere con elementi selezionati del framework School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS). Illustra come le scuole possano tradurre i principi del PERMA — Emozioni Positive, Coinvolgimento, Relazioni, Significato e Realizzazione — in routine quotidiane, politiche e pratiche didattiche attraverso gli strumenti dello SWPBS.

Il Thriving Schools Framework rappresenta un modello innovativo e sistemico con valore aggiunto europeo. Si basa su iniziative Erasmus+ precedenti (ad esempio, SWPBS, PROMEHS, ProW) e si allinea alle priorità dell'UE, come la Raccomandazione del Consiglio sui Percorsi verso il Successo Scolastico e le Linee guida della CE (2024) sul Benessere e la Salute Mentale a Scuola.



Introduzione

Il progetto Thriving Schools è stato sviluppato in risposta alla crescente preoccupazione per il calo dei livelli di salute mentale e benessere tra studenti e insegnanti in tutta Europa. Evidenze recenti evidenziano l'urgente necessità di approcci sistemici che affrontino le dimensioni emotive, psicologiche e sociali dell'educazione insieme al rendimento accademico (OCSE, 2023; Commissione Europea, 2024). Le scuole sono sempre più riconosciute come ambienti chiave non solo per l'apprendimento, ma anche per favorire la resilienza, le competenze socio-emotive e il senso di appartenenza.

Questo deliverable (D2.1) presenta il Thriving Schools Framework, che integra i principi della Psicologia Positiva, dell'Educazione Positiva e degli Approcci di Whole School (WSA) con il modello School-Wide Positive Behaviour Support (SWPBS). Al centro del quadro si trova il modello PERMA di Seligman—Emozioni Positive, Coinvolgimento, Relazioni, Significato e Realizzazione—che offre sia una base scientifica sia strategie pratiche per promuovere la fioritura all'interno della comunità scolastica. Integrando questi elementi nella pratica quotidiana, le scuole possono creare ambienti che migliorano il benessere di insegnanti e studenti.

Il quadro si basa su oltre un decennio di ricerca e sperimentazione attraverso iniziative europee come PROMEHS, ProW, SWPBS e Learning to Be. Esso affronta tre ambiti interconnessi: (a) il benessere degli insegnanti, (b) il benessere degli studenti e (c) il clima scolastico complessivo. In questo modo risponde direttamente alle priorità politiche dell'UE, incluse la Raccomandazione del Consiglio sui Percorsi verso il Successo Scolastico e la visione dello Spazio Europeo dell'Educazione, che sottolineano equità, inclusione e benessere come prerequisiti per un'istruzione di qualità.

Il Thriving Schools Framework è un modello innovativo e sistemico che integra tre approcci chiave: la Psicologia Positiva (specificamente il modello PERMA), l'Apprendimento Sociale ed Emotivo (SEL) e il School-wide Positive Behaviour Support (SWPBS). Sebbene ciascun quadro abbia un focus specifico, sono progettati per lavorare insieme al fine di creare un approccio coerente e globale della scuola alla salute mentale e al benessere (Diagramma 1).

- **PERMA** è un modello per il benessere e la fioritura individuale. Esso fornisce il “cosa” del benessere, concentrandosi sui cinque elementi fondamentali: Emozioni Positive, Coinvolgimento, Relazioni, Significato e Realizzazione.
- **L'Apprendimento Sociale ed Emotivo (SEL)** fornisce il “come”, dotando gli studenti delle competenze necessarie per raggiungere gli obiettivi del modello PERMA. Il SEL si concentra sullo sviluppo di competenze come la consapevolezza di sé, la regolazione emotiva, l'empatia e le abilità sociali. Ad esempio, il pilastro PERMA delle Relazioni è direttamente supportato dalla competenza SEL delle abilità relazionali.
- **Il School-wide Positive Behavior Support (SWPBS)** fornisce il “sistema” che rende sostenibili gli altri due framework. Esso crea un ambiente scolastico proattivo, preventivo e coerente, dove i

comportamenti positivi e le competenze SEL possono essere insegnati, praticati e rinforzati in modo esplicito. SWPBS stabilisce le strutture e le routine (le “regole” e i “sistemi”) che permettono l’applicazione coerente di SEL e PERMA in tutta la comunità scolastica.

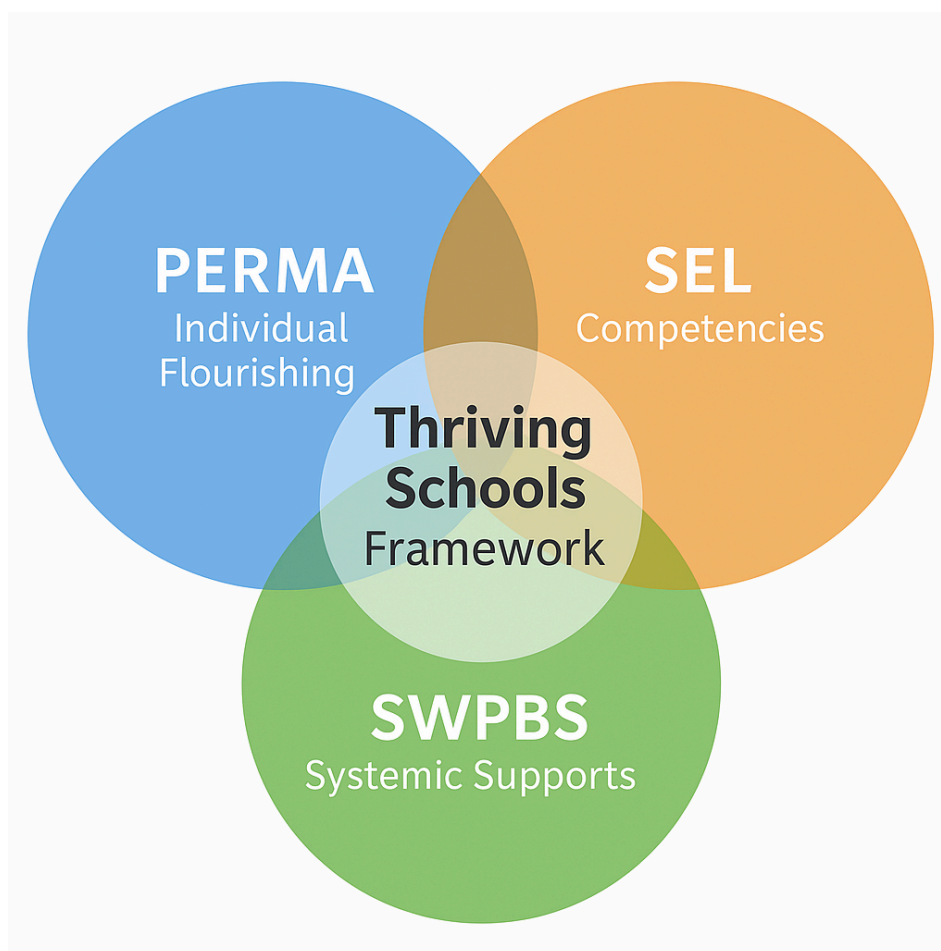


Diagramma 1: Integrazione di PERMA, SEL e SWPBS all’interno del Thriving Schools Framework.

Lo scopo di questo rapporto è duplice: in primo luogo, fornire una giustificazione teorica e basata su evidenze per la promozione del benessere e dell’apprendimento socio-emotivo nelle scuole; in secondo luogo, presentare strumenti pratici, interventi e meccanismi di monitoraggio che guideranno l’implementazione. Il deliverable è strutturato in tre parti principali, con strumenti integrati per il monitoraggio e la valutazione:

1. **Salute Mentale e Benessere nelle Scuole** – una panoramica sul benessere di insegnanti e studenti, sulla Psicologia Positiva e sul modello PERMA, con attività suggerite per l’integrazione nella vita scolastica.



2. **Apprendimento Sociale ed Emotivo (SEL) e SWPBS** – un approccio sistemico per insegnare, rinforzare e sostenere comportamenti positivi, supportato dalla leadership, dal monitoraggio e dallo sviluppo professionale.
3. La terza e ultima parte mostra come il modello PERMA offra la visione del fiorire, mentre lo SWPBS ne garantisce l'attuazione coerente e sostenibile all'interno dell'ambiente scolastico.

Combinando teoria, pratica e valutazione, il *Thriving Schools Framework* offre alle scuole un modello innovativo, olistico e sostenibile per promuovere la salute mentale e il benessere di tutti i membri della comunità scolastica—insegnanti, studenti, personale e famiglie.

Terminologia chiave

Termine	Definizione
Benessere	Concetto multidimensionale che comprende aspetti emotivi, psicologici, sociali e fisici. Nelle scuole, si riferisce al sentirsi sicuri, supportati, coinvolti e in grado di prosperare di insegnanti e studenti.
Benessere degli insegnanti	Qualità della vita professionale e personale degli insegnanti, influenzata da carico di lavoro, risorse, relazioni e supporto. Include soddisfazione lavorativa, resilienza e autoefficacia, influenzando la permanenza in ruolo e i risultati degli studenti.
Benessere degli studenti	Come gli studenti si sentono, funzionano e interagiscono con l'apprendimento e i pari. Comprende sicurezza emotiva, senso di appartenenza, autonomia, resilienza e capacità di gestire lo stress—considerati sia un diritto sia una condizione per apprendere.
Psicologia Positiva	Studio scientifico dei punti di forza e dei fattori che permettono a individui e comunità di prosperare, focalizzandosi sulla fioritura piuttosto che sui deficit.
Modello PERMA	Quadro per il benessere (Seligman, 2011) composto da cinque pilastri: Emozioni Positive, Coinvolgimento, Relazioni, Significato e Realizzazione.
Approccio Whole School (WSA)	Strategia sistemica che integra il benessere nel curriculum, nella pedagogia, nelle politiche, nella leadership e nel coinvolgimento familiare, coinvolgendo tutti i membri della comunità scolastica.
Apprendimento Socio-Emotivo (SEL)	Processo di sviluppo di competenze per consapevolezza di sé, regolazione emotiva, empatia, relazioni e decisioni responsabili, essenziali per il successo accademico e nella vita.
School-Wide Positive Behaviour Support (SWPBS)	Quadro basato su evidenze per promuovere comportamenti positivi e ridurre comportamenti problematici in tutta la scuola. Implementato a livelli universale, mirato e intensivo, usando dati per guidare le decisioni.
Well-being Champions	Team centrali basati sulla scuola (insegnanti, dirigenti, stakeholder) supportati da coach, responsabili del coordinamento e dell'integrazione del Thriving Schools Framework.



Organizzazione del rapporto attuale

Questo deliverable (D2.1) presenta il *Thriving Schools Framework* come un modello completo e basato su evidenze per promuovere la salute mentale, il benessere e l'apprendimento socio-emotivo nelle scuole. Il rapporto è strutturato in due parti principali, ciascuna delle quali affronta una dimensione chiave del quadro e la sua applicazione. La Parte 1 introduce il contesto teorico sulla salute mentale e il benessere nelle scuole, con un focus sul benessere di insegnanti e studenti, sulla Psicologia Positiva e sul modello PERMA. La Parte 2 presenta l'integrazione dell'Apprendimento Socio-Emotivo (SEL) e del *School-Wide Positive Behaviour Support* (SWPBS) all'interno di un Approccio Whole School, delineando i componenti chiave per l'implementazione. Riferimenti e allegati con risorse pratiche completano le sezioni principali. La Parte 3 collega teoria e pratica integrando il modello PERMA del benessere con elementi selezionati del framework School-Wide Positive Behavior Support. Riferimenti e allegati con risorse pratiche completano le sezioni principali. Insieme, queste sezioni costituiscono una risorsa coerente che collega teoria, pratica e valutazione, supportando scuole, educatori, decisori politici e ricercatori nell'implementazione di strategie sostenibili per favorire ambienti di apprendimento prosperi.

Part 1. Salute Mentale e Benessere nelle Scuole

1. Salute Mentale e Benessere nelle Scuole – Un Approccio Scolastico Globale

1.1 *Introduzione ai curricula su Salute Mentale e Benessere*

Negli ultimi due decenni, è cresciuto il riconoscimento del ruolo centrale delle scuole non solo nello sviluppo accademico degli studenti, ma anche nel loro benessere emotivo, psicologico e sociale. La salute mentale è sempre più vista come una componente fondamentale dell'apprendimento, piuttosto che come un problema da affrontare solo quando emergono difficoltà. Di conseguenza, molti sistemi educativi in Europa e oltre hanno iniziato a integrare direttamente la salute mentale e il benessere nei curricula scolastici.

Un curriculum scolastico che promuove la salute mentale e il benessere va oltre il semplice insegnamento sulla malattia mentale o l'offerta occasionale di eventi di sensibilizzazione. Include opportunità sistematiche per gli studenti di sviluppare alfabetizzazione emotiva, consapevolezza di sé, empatia, resilienza, competenze sociali e capacità di prendere decisioni responsabili—competenze essenziali per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e la partecipazione alla società. Questi sono i componenti principali di ciò che è noto come Apprendimento Socio-Emotivo (SEL), un quadro ampiamente studiato e implementato in contesti scolastici diversi. Le meta-analisi hanno costantemente dimostrato che i programmi SEL universali possono migliorare il rendimento accademico degli studenti, le relazioni sociali, la regolazione emotiva e gli esiti di salute mentale (Cipriano et al., 2024; Learning Policy Institute, 2023).

È importante sottolineare che esperti come Carmel Cefai hanno evidenziato come il benessere non debba essere trattato come un "aggiunta" o come una materia autonoma, ma come una dimensione integrata e trasversale dell'educazione (Cefai et al., 2018). Nel suo rapporto NESET per la Commissione Europea, Cefai e colleghi (2018) sostengono la necessità di rafforzare l'Educazione Socio-Emotiva (SEE) come area curriculare centrale, con tempo dedicato, pedagogia strutturata e formazione degli insegnanti. Il suo modello incoraggia le scuole a insegnare il benessere sia attraverso lezioni dedicate sia attraverso le interazioni quotidiane, il clima in classe e le pratiche a livello di tutta la scuola.

Questo conduce al quadro più ampio dell'Approccio Whole School, che riconosce come la promozione della salute mentale non riguardi solo ciò che viene insegnato, ma anche il modo in cui viene insegnato e i valori, le relazioni e l'ambiente in cui l'apprendimento avviene. Un Approccio Whole School coinvolge tutti i membri della comunità scolastica—studenti, insegnanti, dirigenti scolastici, personale non docente e famiglie—nella creazione di un clima sicuro, di supporto e inclusivo che favorisca il benessere emotivo. Ricerche recenti (Lekamge et al., 2025; Flitcroft et al., 2024) hanno dimostrato che questo tipo di approccio sistemico può portare a riduzioni del bullismo, dell'aggressività e dei comportamenti a rischio, oltre a favorire un senso di appartenenza e fiducia che supporta sia la salute mentale sia l'apprendimento.

Un tale approccio include anche attenzione al benessere degli insegnanti, riconoscendo che gli educatori non possono supportare efficacemente gli studenti se essi stessi sono sopraffatti o privi di supporto. Le scuole che investono nel benessere e nelle competenze emotive del personale sono più propense a



creare le condizioni per l'implementazione efficace dei curricula sul benessere (Frazier & Doyle Fosco, 2024).

Integrare salute mentale e benessere nel curriculum scolastico non è quindi solo una risposta alle crescenti preoccupazioni per stress, ansia o sfide comportamentali. È un modo proattivo e basato su evidenze per supportare lo sviluppo olistico di ogni bambino e garantire che le scuole siano luoghi in cui tutti gli studenti—non solo quelli già prosperi—possano imparare, crescere e fiorire. Sia attraverso programmi SEL, attività di sviluppo della resilienza o strategie a livello di tutta la scuola, il curriculum diventa un veicolo chiave per promuovere lo sviluppo umano, la crescita emotiva e l'educazione inclusiva.

2. Benessere degli Insegnanti

2.1. *Che cos'è il benessere degli insegnanti?*

Una delle principali sfide nella ricerca sul benessere degli insegnanti risiede nell'assenza di una definizione universalmente accettata (Hascher & Waber, 2021). Il benessere è intrinsecamente multifacetico (McCallum et al., 2017) e, nel caso degli insegnanti, diventa ancora più complesso a causa delle dinamiche professionali, organizzative e relazionali uniche che caratterizzano le loro esperienze quotidiane. Queste includono la struttura della carriera docente, gli stili di leadership scolastica, le richieste di carico di lavoro e le risorse disponibili, la qualità delle interazioni sociali (ad es. con genitori e studenti) e vari fattori situazionali come la motivazione degli studenti (McCallum, 2021; Viac & Fraser, 2020).

Diversi approcci concettuali sono stati applicati nella ricerca educativa per definire e valutare il benessere. Una prospettiva comunemente utilizzata è quella del benessere soggettivo, come formulato da Diener e colleghi (1999), che comprende le valutazioni cognitive e le risposte emotive degli individui alle circostanze della vita, spesso operazionalizzate in termini di soddisfazione lavorativa e equilibrio emotivo (ad es. Chan, 2009; Hung et al., 2016). Altri approcci orientati alla sfera occupazionale mirano a cogliere la natura specifica del benessere sul lavoro. Un esempio chiave è il Job Demands-Resources (JD-R) Model (Bakker & Demerouti, 2007), che concettualizza il benessere come il risultato dell'equilibrio tra richieste lavorative (ad es. carico di lavoro, stress emotivo) e risorse professionali (ad es. autonomia, supporto), integrando sia esperienze positive (ad es. coinvolgimento) sia negative (ad es. burnout).

Sono emersi anche sforzi per definire il benessere degli insegnanti in modo olistico. Ad esempio, Aelterman et al. (2007) hanno proposto un modello integrato che evidenzia l'interazione tra fattori personali (ad es. bisogni, aspettative) e condizioni ambientali (ad es. clima scolastico, supporto dei colleghi). Analogamente, Viac e Fraser (2020) hanno sviluppato un quadro completo comprendente quattro dimensioni: cognitiva (ad es. autoefficacia), soggettiva (ad es. soddisfazione), fisica/mentale (ad es. sintomi psicosomatici) e sociale (ad es. relazioni collegiali). Da una prospettiva multidimensionale occupazionale, Van Horn et al. (2004) hanno concettualizzato il benessere in termini di domini affettivi, cognitivi, professionali, sociali e psicosomatici.



Data la diversità di prospettive e la necessità di un quadro integrativo ma pratico per guidare la progettazione del prossimo protocollo sperimentale, questo progetto adotta il modello PERMA di Seligman (2012) come fondamento concettuale. Il framework PERMA proposto da Seligman (2012) definisce il benessere attraverso **cinque elementi fondamentali: Emozioni Positive, Coinvolgimento, Relazioni, Significato e Realizzazione**. Insieme, essi offrono una struttura scientificamente fondata e praticamente applicabile per comprendere e promuovere il benessere degli insegnanti nell'ambito educativo.

2.2. Il ruolo significativo del benessere degli insegnanti

Negli ultimi anni, il benessere degli insegnanti è diventato una preoccupazione crescente per le politiche, la ricerca e la pratica educativa, poiché la professione docente si colloca costantemente tra le più stressanti. Le difficoltà quotidiane, tra cui intense interazioni umane, carichi di lavoro pesanti, supporto insufficiente, relazioni negative e comportamenti complessi degli studenti, aumentano la vulnerabilità degli insegnanti a problemi di salute mentale e insoddisfazione professionale (McCallum et al., 2017; Michael et al., 2025; Skaalvik & Skaalvik, 2017). La mancata gestione di queste sfide può portare a disimpegno professionale, riduzione dell'efficacia e tassi elevati di turnover (Falecki & Mann, 2021; Hall-Kenyon et al., 2014).

Il crescente corpus di ricerca sul benessere degli insegnanti evidenzia il suo potenziale impatto sui risultati educativi per insegnanti, studenti e sull'ambiente più ampio di aula e scuola. I sistemi educativi sono sempre più interessati agli stati psicologici degli insegnanti, come benessere, resilienza e autoefficacia, poiché tali fattori svolgono un ruolo proattivo nel mantenere la permanenza in ruolo e ridurre il turnover (OCSE, 2019a). Oltre al fatto che il benessere degli insegnanti è associato al coinvolgimento e alla soddisfazione lavorativa (Falecki & Mann, 2021), evidenze convincenti suggeriscono che esso possa migliorare le pratiche didattiche, contribuendo così a migliori risultati degli studenti e a un'esperienza educativa complessivamente arricchita (Braun et al., 2020; Mennes et al., 2023). Studi precedenti hanno anche evidenziato che stati emotivi positivi degli insegnanti possono favorire interazioni insegnante–studente più sane (Virtanen et al., 2019) e una gestione più efficace dei comportamenti complessi degli studenti (Jennings & Greenberg, 2009). Infatti, il modello di classe prosociale di Jennings e Greenberg (2009) considera il benessere degli insegnanti come una componente contestuale principale della classe che può influenzare indirettamente i risultati sociali, emotivi e accademici degli studenti attraverso meccanismi di processo, inclusi le relazioni insegnante–studente, la gestione efficace della classe e l'implementazione efficace del SEL. D'altro canto, stati affettivi negativi degli insegnanti possono influenzare negativamente i risultati sociali e accademici degli studenti (Hamre & Pianta, 2001).

Il benessere degli insegnanti è spesso trascurato nelle politiche e nelle riforme (Hall-Kenyon et al., 2014). Gli insegnanti sono chiamati quotidianamente a soddisfare le esigenze emotive dei bambini e a gestire sfide comportamentali. Inoltre, i bisogni di apprendimento dei bambini in classe sono spesso altamente diversificati, mentre le indicazioni o il supporto specifico da parte della direzione scolastica o di specialisti sono generalmente insufficienti (Heilala et al., 2023). Queste complesse richieste interpersonali, insieme a sfide come la bassa retribuzione, la ridotta autonomia e le aspettative dei genitori, possono contribuire a incrementare stress e burnout (Ballantyne & Retell, 2020; Ng et al., 2023), che, come evidenziato da studi precedenti, possono portare anche a elevati tassi di turnover nella professione docente (Cumming et al., 2021; McMullen et al., 2020).



Organizzazioni internazionali, come la Commissione Europea (2021) e l'OCSE (2019), hanno recentemente sottolineato l'importanza di studiare, valutare e monitorare il benessere degli insegnanti. Tuttavia, sebbene il benessere degli insegnanti stia guadagnando attenzione a livello internazionale, le strategie efficaci per affrontarlo sono ancora in ritardo (Hall-Kenyon et al., 2014). Negli ultimi anni, operatori e ricercatori hanno adottato strategie provenienti da altri campi di ricerca per valutare il benessere degli insegnanti (ad es. psicologia organizzativa). Inoltre, le pratiche tradizionali per promuovere il benessere si sono concentrate principalmente sugli stati psicologici negativi (ad es. stress), che potrebbero aver ostacolato l'effetto positivo degli insegnanti nelle scuole (Michael et al., 2025; Van Horn et al., 2004). Ciò evidenzia la necessità di nuovi approcci orientati al positivo per affrontare gli aspetti del benessere lavorativo degli insegnanti.

3. Benessere degli Studenti

3.1. *Che cos'è il benessere degli studenti?*

Il benessere degli studenti è oggi un concetto fondamentale nell'educazione, strettamente legato a come gli studenti si sentono, funzionano, si relazionano con gli altri e si impegnano nell'apprendimento. Esso si riferisce alla qualità complessiva dell'esperienza di vita dello studente, sia a scuola sia al di fuori, comprendendo dimensioni emotive, psicologiche, sociali e fisiche. Piuttosto che concentrarsi esclusivamente sull'assenza di problemi—come ansia, bullismo o stress accademico—il benessere degli studenti evidenzia la presenza di condizioni positive che permettono ai giovani di prosperare.

Il benessere a scuola include sentirsi sicuri, apprezzati e supportati; avere relazioni forti e rispettose con pari e insegnanti; sperimentare gioia e senso nello studio; e credere nella propria capacità di avere successo e fare la differenza. Comprende anche la capacità di gestire lo stress, superare gli ostacoli e sviluppare un senso di identità e appartenenza. L'OCSE (2021) definisce il benessere degli studenti come un quadro multifacetico che incorpora non solo la salute mentale ed emotiva, ma anche il benessere fisico, la connessione sociale, il senso di agenzia e il coinvolgimento nella vita scolastica.

Questa visione più ampia è supportata da ricerche internazionali che mostrano come gli studenti con livelli più elevati di benessere tendano a dimostrare maggiore motivazione accademica, comportamenti migliori, relazioni tra pari più solide e risultati di apprendimento superiori (Cipriano et al., 2023). Benessere e apprendimento non sono separati: si rafforzano a vicenda. Quando gli studenti si sentono emotivamente sicuri e psicologicamente protetti, sono più aperti all'apprendimento, più concentrati e più propensi a partecipare attivamente in classe (Norrish et al., 2013).

L'ambiente scolastico gioca un ruolo cruciale nella formazione del benessere degli studenti. Non si tratta solo di una questione personale, ma di un aspetto influenzato dalle pratiche didattiche, dal clima in classe, dalle politiche scolastiche e dai valori incorporati nel curriculum. Una cultura scolastica attenta, inclusiva e potenziante può incrementare significativamente la fiducia degli studenti, ridurre lo stress e incoraggiare un coinvolgimento significativo nell'istruzione. Piccole interazioni quotidiane—come un insegnante che ascolta, un compagno che offre supporto o uno spazio in cui gli studenti possono esprimersi liberamente—possono avere un impatto duraturo.

I principali studiosi del settore sostengono che le scuole debbano assumere un ruolo attivo e strutturato nella promozione del benessere degli studenti, integrandolo intenzionalmente nell'insegnamento e



nell'apprendimento. Si auspica che l'educazione socio-emotiva diventi un'area curriculare centrale, non un'attività occasionale o un progetto extra. Di conseguenza, il benessere dovrebbe essere insegnato, modellato e praticato durante l'intera giornata scolastica e in tutte le materie, come parte naturale dello sviluppo complessivo degli studenti. Questo approccio si basa sull'idea che il benessere sia un diritto sia un prerequisito per l'apprendimento, l'equità e l'inclusione (Cefai et al., 2018).

In sintesi, il benessere degli studenti non è un tema marginale né una preoccupazione riservata ai soli counselor scolastici. È centrale per il modo in cui gli studenti vivono la scuola, crescono come individui e si preparano alla vita al di fuori della classe. Promuovere il benessere significa dotare gli studenti non solo di conoscenze, ma anche degli strumenti emotivi e sociali necessari per vivere una vita significativa, connessa e resiliente.

3.2. Il ruolo significativo del benessere degli studenti

Il benessere degli studenti svolge un ruolo cruciale nell'educazione—non come una preoccupazione secondaria, ma come condizione centrale per l'apprendimento, lo sviluppo e la partecipazione. Quando gli studenti si sentono bene a livello emotivo, sociale e psicologico, sono più propensi a impegnarsi in modo significativo nella loro esperienza scolastica. Mostrano maggiore motivazione, sono più attenti in classe, instaurano migliori relazioni con i pari e sono generalmente più aperti all'apprendimento.

Numerosi studi confermano che il benessere ha un impatto diretto sul rendimento accademico, sul comportamento e sui risultati di vita a lungo termine. Uno studente che si sente sicuro, rispettato e supportato emotivamente è meglio attrezzato per affrontare le sfide, regolare le emozioni e assumersi responsabilità nel proprio apprendimento (Cipriano et al., 2023; Norrish et al., 2013). Al contrario, quando il benessere viene trascurato, le scuole possono affrontare un aumento dei problemi comportamentali, del disimpegno, del rifiuto scolastico o dell'abbandono precoce.

Il benessere supporta anche lo sviluppo delle competenze socio-emotive, come empatia, cooperazione e resilienza—abilità essenziali per affrontare sia la vita accademica sia quella quotidiana. Queste competenze non si sviluppano automaticamente: richiedono un supporto strutturato attraverso relazioni, esperienze di apprendimento e messaggi coerenti nell'intero ambiente scolastico. Come sottolineato dalla ricerca, integrare il benessere nel curriculum scolastico è un modo per garantire che tutti gli studenti—non solo quelli che affrontano difficoltà evidenti—ricevano gli strumenti necessari per crescere e avere successo (OCSE, 2021).

La presenza del benessere nel curriculum contribuisce anche a una maggiore equità. Gli studenti provenienti da contesti svantaggiati o vulnerabili affrontano spesso stress aggiuntivi che possono influenzare il loro apprendimento. Una scuola che promuove attivamente il benessere crea condizioni protettive che aiutano a ridurre l'impatto di tali rischi (Li & Li, 2024). In questo senso, il benessere degli studenti non è solo un beneficio personale, ma una risorsa collettiva e sistemica che contribuisce all'inclusione e alla giustizia nell'istruzione.

Il benessere ha effetti che vanno oltre i singoli studenti. Le classi in cui il benessere è valorizzato tendono a essere più coese, partecipative e rispettose. Gli insegnanti riportano interazioni più positive, una gestione della classe più efficace e un senso di comunità più forte (Capone et al., 2018). Questo porta a



un circolo virtuoso: gli studenti si sentono meglio, imparano meglio e contribuiscono in modo più positivo all'ambiente di apprendimento degli altri.

Per questi motivi, è essenziale che il benessere degli studenti sia riconosciuto e sostenuto come parte strutturale del curriculum, e non limitato ad attività isolate o progetti a breve termine. Così facendo, le scuole diventano non solo luoghi di istruzione, ma ambienti in cui ogni studente dispone delle condizioni necessarie per prosperare—accademicamente, socialmente e personalmente.

4. Introduzione alla Psicologia Positiva

4.1. L'approccio della Psicologia Positiva al benessere di insegnanti e studenti

La Psicologia Positiva fornisce un quadro potente e ispirante per promuovere il benessere nelle scuole. A differenza degli approcci tradizionali, che si concentrano principalmente su problemi, rischi e deficit, la Psicologia Positiva pone una domanda diversa: "Cosa aiuta le persone a prosperare?". Nel contesto scolastico, questo significa focalizzarsi sui punti di forza, sulle risorse e sul potenziale di studenti e insegnanti, costruendo un ambiente di apprendimento in cui la fioritura non è l'eccezione, ma la norma.

Al centro della Psicologia Positiva vi è la convinzione che il benessere non sia semplicemente l'assenza di sofferenza, ma la presenza di esperienze positive, come gioia, senso, coinvolgimento, connessione e realizzazione (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Questi elementi non sono importanti solo per lo sviluppo personale degli studenti, ma sono strettamente collegati al modo in cui apprendono. Quando gli studenti sperimentano emozioni positive e sentono un senso di appartenenza, sono più curiosi, motivati e resilienti di fronte alle sfide (Waters & Loton, 2019; Shoshani & Steinmetz, 2014).

Una vasta gamma di interventi scolastici basati sulla Psicologia Positiva—come esercizi di gratitudine, identificazione e utilizzo dei punti di forza del carattere, o piccoli atti di gentilezza—ha dimostrato di migliorare la salute mentale degli studenti, ridurre lo stress e rafforzare i legami sociali (Carr et al., 2020). Questi interventi non richiedono grandi risorse o cambiamenti drastici; possono essere integrati nelle routine quotidiane, nelle conversazioni in classe o nei momenti di riflessione. Ciò che conta di più è la coerenza e l'intenzionalità.

La Psicologia Positiva è altrettanto rilevante per gli insegnanti. L'insegnamento è una professione che richiede non solo competenze cognitive e pedagogiche, ma anche energia emotiva, empatia e adattabilità. Gli educatori che praticano l'auto-cura, sviluppano i propri punti di forza e sperimentano relazioni positive sul lavoro hanno maggiori probabilità di mantenere la motivazione e supportare efficacemente gli studenti (McCallum & Price, 2015). Infatti, il benessere emotivo degli insegnanti è un fattore chiave nella costruzione di ambienti di classe sicuri, inclusivi e favorevoli all'apprendimento.

Le evidenze suggeriscono che gli insegnanti che si impegnano in riflessioni basate sui punti di forza, pratiche di mindfulness o attività di definizione degli obiettivi riportano livelli più bassi di burnout e un senso più forte di scopo professionale. Quando i dirigenti scolastici supportano queste pratiche—riconoscendo i contributi del personale, incoraggiando la collaborazione e promuovendo l'autonomia—i benefici si moltiplicano, sia per il personale sia per gli studenti (Slemp et al., 2018; Waters, 2011).



È importante sottolineare che la Psicologia Positiva non suggerisce di ignorare le difficoltà. Piuttosto, offre strumenti per affrontare le sfide con maggiore chiarezza e fiducia, coltivando risorse interne ed emozioni positive che possono mitigare lo stress e costruire resilienza. Essa incoraggia uno spostamento dall'interrogativo "Cosa non va?" a "Cosa è forte?"—non per negare le difficoltà, ma per ampliare la prospettiva attraverso cui individui e comunità comprendono la propria capacità di crescere e adattarsi.

Nei contesti educativi, adottare un approccio di Psicologia Positiva significa promuovere una cultura della fioritura, non solo della sopravvivenza. Ciò implica integrare il benessere nel curriculum, nello sviluppo degli insegnanti e nella vita quotidiana delle scuole. Questo si allinea a modelli come PERMA e l'Educazione Positiva, che saranno discussi nella sezione successiva, e si integra perfettamente con i framework di benessere a livello di tutta la scuola già utilizzati in Europa e oltre.

4.2. Interventi di Psicologia Positiva per il benessere di insegnanti e studenti

La Psicologia Positiva ha fornito le basi per una serie di interventi specificamente progettati per migliorare il benessere nei contesti educativi. Questi interventi mirano a coltivare punti di forza psicologici, piuttosto che limitarsi a trattare i deficit, e si fondano sull'idea che sia gli studenti sia gli insegnanti traggono beneficio da pratiche che promuovono emozioni positive, coinvolgimento, relazioni, senso e realizzazione.

Per gli studenti, gli interventi di Psicologia Positiva (PPIs) sono tipicamente integrati nel curriculum o nelle routine di classe con l'obiettivo di supportare lo sviluppo emotivo e la salute mentale in modo proattivo. La ricerca mostra che gli studenti che partecipano a tali interventi tendono a sviluppare maggiore autoregolazione, resilienza aumentata e una visione più ottimistica, che a loro volta contribuiscono a un maggiore impegno accademico e a migliori relazioni sociali (Shoshani & Steinmetz, 2014). Questi approcci si concentrano sullo sviluppo dei punti di forza del carattere, sul rafforzamento del senso di scopo e sull'aiutare gli studenti a costruire risorse interne per affrontare le sfide della vita. I risultati non sono solo di natura psicologica: gli studenti con livelli più elevati di benessere soggettivo tendono a essere più concentrati, motivati e connessi al loro ambiente scolastico (Carr et al., 2020).

L'efficacia dei PPIs non risiede in attività isolate, ma nella loro integrazione sistematica e coerente nel processo di apprendimento. Quando il benessere viene trattato come parte regolare e intenzionale dell'educazione, aiuta gli studenti a sviluppare abitudini di riflessione, gratitudine e connessione che supportano il loro sviluppo a lungo termine. Inoltre, spostando la prospettiva educativa verso ciò che funziona e i punti di forza, piuttosto che verso ciò che manca, questi interventi contribuiscono a creare un clima di classe positivo, in cui sicurezza emotiva e rispetto reciproco possono prosperare.

I benefici degli interventi di Psicologia Positiva non si limitano agli studenti. Anche gli insegnanti sono sempre più riconosciuti come beneficiari di questi approcci. L'insegnamento è una professione caratterizzata da lavoro emotivo, richieste cognitive e alto rischio di burnout. L'uso di strategie di benessere basate sulla Psicologia Positiva—come mindfulness, definizione di obiettivi e riflessione sui punti di forza—ha dimostrato di contribuire a una maggiore soddisfazione lavorativa, regolazione emotiva e resilienza psicologica tra gli educatori (McCallum & Price, 2015).

Quando gli insegnanti sperimentano un senso più forte di scopo professionale e un equilibrio emotivo, hanno maggiori probabilità di costruire relazioni di supporto con gli studenti e di contribuire a una



cultura scolastica complessivamente più sana. Questo effetto reciproco tra benessere degli insegnanti e degli studenti rafforza l'idea che il benessere non debba essere considerato un "extra", ma un aspetto centrale dell'insegnamento e dell'apprendimento. La ricerca suggerisce, infatti, che le pratiche di leadership che supportano l'autonomia degli insegnanti e riconoscono i loro punti di forza individuali sono significativamente associate a un miglior benessere e motivazione (Slemp et al., 2018).

Un tema ricorrente nella letteratura è che gli interventi di Psicologia Positiva funzionano meglio quando sono inseriti in un approccio scolastico globale. Il loro impatto è maggiore quando non vengono trattati come programmi isolati, ma come parte di una visione educativa più ampia che valorizza la fioritura umana tanto quanto le performance accademiche. In questa prospettiva, il benessere non è semplicemente un mezzo per ottenere migliori risultati di apprendimento: è un obiettivo dell'educazione. L'integrazione della Psicologia Positiva nella vita scolastica promuove una cultura in cui insegnanti e studenti possono prosperare, e dove le scuole diventano ambienti che nutrono, piuttosto che esaurire, le risorse emotive e psicologiche delle loro comunità (Waters, 2011; Waters & Loton, 2019).

5. Introduzione al modello PERMA

PERMA è un modello di Psicologia Positiva proposto da Seligman (2011), progettato per migliorare il benessere e la fioritura umana. "PERMA" è un acronimo che rappresenta le cinque dimensioni del benessere:

- Emozioni Positive
- Coinvolgimento (Engagement)
- Relazioni Positive
- Significato
- Realizzazione (Accomplishment)

I cinque pilastri del modello PERMA sono ugualmente importanti singolarmente, ma combinati tra loro costituiscono le fondamenta per raggiungere alti livelli di benessere. La consapevolezza del modello PERMA può aiutare gli insegnanti a incrementare il proprio benessere, concentrandosi sulla combinazione di sentirsi bene, vivere in modo significativo, instaurare relazioni supportive e amichevoli, raggiungere obiettivi e partecipare pienamente alla vita.

Questi cinque elementi del modello PERMA di Seligman delineano un insieme che funziona come strumento volto a trasferire il background teorico della Psicologia Positiva a un livello pratico, conducendo alla ricerca e al raggiungimento del benessere. Esistono numerose evidenze empiriche che ne confermano l'efficacia, rendendo il modello PERMA un possibile strumento utile per migliorare il benessere degli insegnanti. Come strumento nelle mani degli insegnanti, il modello PERMA può agire da guida sia per la loro felicità personale sia per l'efficace implementazione nel lavoro quotidiano.

In questo progetto, il modello di benessere PERMA sarà utilizzato come possibile modello per il benessere degli insegnanti, data la sua solida evidenza empirica di efficacia. Nella teoria PERMA, Seligman osserva che ciascun elemento del benessere dovrebbe soddisfare le seguenti tre proprietà: a) contribuire al benessere, b) motivare per scopi personali e intrinseci, e c) avere una definizione e una misurazione indipendenti.

PERMA model of well-being

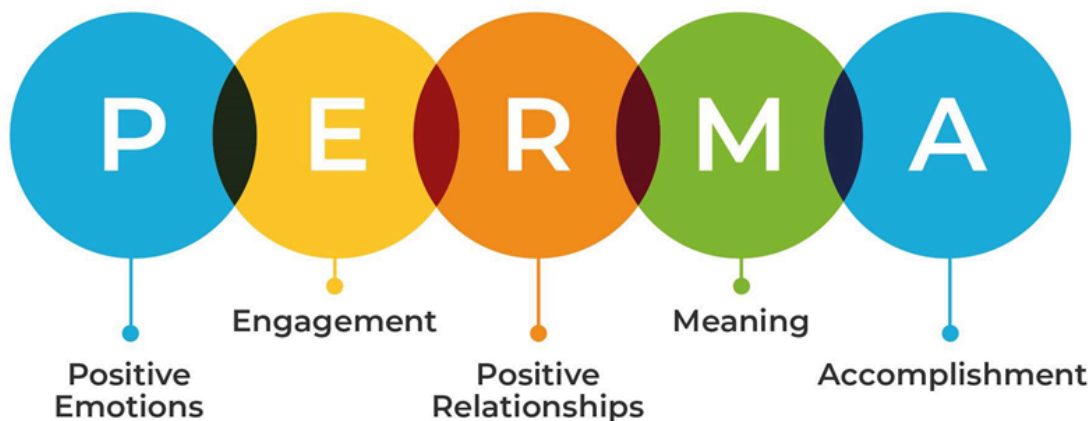


Figura 1. Il modello PERMA del benessere – grafico

5.1 Emozioni Positive

5.1.1 Definizione

Le Emozioni Positive rappresentano il primo dei cinque pilastri del modello PERMA (Seligman, 2012) e costituiscono un elemento fondamentale del benessere. Esse si riferiscono all'insieme delle esperienze emotive piacevoli che aiutano gli individui a sentirsi bene nel momento presente e contribuiscono alla soddisfazione della vita a lungo termine. Queste emozioni includono amore, gioia, gratitudine, serenità, interesse, speranza, orgoglio, divertimento, ispirazione e stupore.

È importante chiarire che la presenza di Emozioni Positive non implica l'assenza di emozioni negative, né è realistico o salutare aspettarsi una positività costante. Il benessere, infatti, comporta l'accettazione dell'intero spettro delle esperienze emotive e la coltivazione di stati positivi ove possibile. In questo contesto, il concetto di accettazione riveste un ruolo cruciale—incoraggiando gli individui a riconoscere le difficoltà pur facendo uno sforzo consapevole per creare e apprezzare esperienze emotive positive.

5.1.2 Fondamento teorico e concetti chiave

Le Emozioni Positive ampliano il repertorio di pensieri e azioni dell'individuo, stimolando esplorazione, creatività e flessibilità (cfr. Teoria Broaden-and-Build; Fredrickson, 1998). Nel tempo, queste risposte ampliate aiutano a costruire risorse durature psicologiche, cognitive, sociali e fisiche, tra cui resilienza, capacità di problem-solving e relazioni di supporto. Esperienze frequenti di emozioni positive hanno dimostrato di:

- “Annullare” gli effetti delle emozioni negative
- Migliorare la salute fisica e mentale
- Promuovere strategie di coping adattive

- Contribuire alla crescita personale e al miglioramento del funzionamento nei contesti professionali e sociali

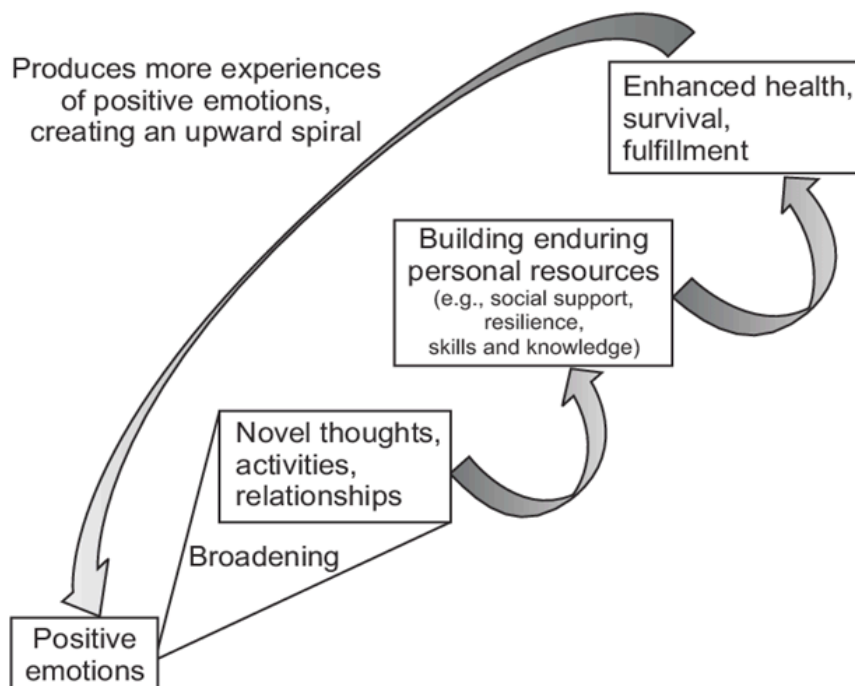


Figura 2. La Teoria Broaden-and-Build delle Emozioni Positive (Cohn & Fredrickson, 2010)

Fredrickson e colleghi (Cohn & Fredrickson, 2010) hanno inoltre sottolineato che gli individui possono aumentare intenzionalmente le emozioni positive legate al passato (ad esempio gratitudine, perdono), al presente (ad esempio gioia, piacere) e al futuro (ad esempio speranza, ottimismo). Tuttavia, esistono limiti naturali alla frequenza con cui le emozioni positive possono essere vissute, motivo per cui la psicologia positiva distingue tra piacere a breve termine e benessere a lungo termine. Mirare esclusivamente alla felicità tramite gratificazione immediata—concetto noto come hedonic treadmill—non è efficace quanto sviluppare risorse significative attraverso esperienze emotive positive ripetute. In sintesi, la coltivazione intenzionale delle Emozioni Positive permette agli individui di costruire forza emotiva, approfondire i legami sociali e migliorare il benessere in modo sostenibile.

5.1.3 Attività per le Emozioni Positive

Insegnanti

1. Riflessione “What Went Well” (Cosa è andato bene)

- **Obiettivo:**
Rafforzare le abitudini di pensiero positivo e costruire percorsi neurali che supportano l’auto-dialogo costruttivo e la resilienza. Concentrarsi regolarmente sulle esperienze positive



aumenta la neuroplasticità del cervello, rendendo più facile nel tempo notare e apprezzare il positivo.

- **Tempo richiesto:** ~10 minuti
- **Descrizione:**
 1. Chiedere agli insegnanti di riflettere sulle ultime settimane e identificare ciò che è andato bene nella scuola, in classe o nelle interazioni con i colleghi. Se emergono aspetti negativi, accettarli senza giudizio e guidare delicatamente i partecipanti a riformularli in modo più positivo, se possibile.
 2. Invitare ciascun insegnante a creare una lista privata di cinque momenti salienti o successi personali. La condivisione è facoltativa.
 3. Riflessione: Concludere chiedendo come si sono sentiti durante l'esercizio, riconoscendo che cambiare focus può risultare inizialmente difficile. Sottolineare che con la pratica diventa più semplice.

2. Il Gioco delle Emozioni Positive

- **Obiettivo:**

Approfondire la comprensione delle dieci Emozioni Positive principali identificate da Fredrickson attraverso espressione creativa e apprendimento esperienziale.
- **Tempo richiesto:** ~10 minuti
- **Descrizione:**
 1. Dividere i partecipanti in coppie o gruppi di tre.
 2. Distribuire (o inviare via chat) una carta con il nome di un'emozione positiva: Amore, Gioia, Gratitudine, Serenità, Interesse, Speranza, Orgoglio, Divertimento, Ispirazione o Stupore
 3. Ogni gruppo prepara una presentazione creativa di 1 minuto—usando mimo, narrazione o disegno—per rappresentare l'emozione assegnata senza nominarla direttamente.
 4. Ricomporre il gruppo completo. Ogni team presenta e gli altri devono indovinare l'emozione.
 5. **Riflessione:** Invitare gli insegnanti a condividere l'esperienza di incarnare e riconoscere le emozioni e come ci si è sentiti esprimendole in modo creativo.

3. Esercizio "Change Your Mindset" (Cambia Mentalità)

- **Obiettivo:**

Incoraggiare il passaggio da una mentalità fissa ("Non posso cambiare") a una mentalità di crescita ("Posso migliorare"), che supporta ottimismo, resilienza e autoefficacia.
- **Tempo richiesto:** ~20 minuti
- **Descrizione:**

1. Iniziare chiedendo se gli insegnanti conoscono i termini **Fixed Mindset** (mentalità fissa) e **Growth Mindset** (mentalità di crescita). Discutere le prime idee.
2. Presentare definizioni chiare:
 - **Fixed Mindset:** Le abilità sono statiche; le possiedi o non le possiedi.
 - **Growth Mindset:** Le abilità possono essere sviluppate attraverso sforzo e pratica.
3. Chiarire eventuali malintesi in modo delicato.
4. Fornire il **Changing Mindset Worksheet**, che elenca esempi di pensieri da mentalità fissa. Gli insegnanti devono riscrivere ciascun pensiero come affermazione di mentalità di crescita. Concedere ~10 minuti per lavorare individualmente o in coppia.
5. **Riflessione:** Riunire il gruppo per condividere esempi e discutere i processi mentali coinvolti. Evidenziare come riformulare i pensieri possa influenzare le risposte emotive e i comportamenti.

Foglio di Lavoro: Cambiare Mentalità

MENTALITÀ FISSA	MENTALITÀ DI CRESCITA
1. Ho commesso un errore (esempio)	Gli errori mi aiutano a migliorare (esempio)
2. Il carattere non cambia	
3. La crisi durerà a lungo	
4. Non sarò mai intelligente come lei	
5. Le amicizie possono essere così complicate	
6. Non sono una persona creativa	
7. Non ci si può fidare di nessuno	
8. Non sono bravo in matematica	
9. Per quanto mi sforzi, non supererò l'esame	
10. La vita è ingiusta. Mi arrendo	



4. Attività “Conta le Tue Benedizioni”

- **Obiettivo:**
Allenare l’attenzione su ciò che è già buono e presente nella propria vita, spostando il focus dalla scarsità e preoccupazione all’apprezzamento. La ricerca mostra che questo può ridurre rapidamente lo stress e proteggere dal burnout.
- **Tempo richiesto:** 5–10 minuti
- **Descrizione:**
 1. Introdurre l’idea di “benedizione” come “qualcosa che ci è stato donato e che apprezziamo.” Chiedere agli insegnanti di scrivere almeno cinque benedizioni nella loro vita, nel lavoro o nelle relazioni.
 2. **Riflessione:** Invitare i volontari a condividere come si sono sentiti durante il processo e eventuali sorprese notate.

5. Tenere un Diario della Gratitudine

- **Obiettivo:**
Incrementare i sentimenti di gratitudine, apprezzamento e felicità attraverso una pratica quotidiana costante.
- **Tempo Richiesto:** ~3–5 minuti al giorno, per 21 giorni
- **Descrizione:**
 1. Ogni giorno, gli insegnanti scrivono tre cose per cui si sentono grati. Le voci possono spaziare da piccole (“il gusto del caffè del mattino”) a grandi (“il supporto di un collega in un momento difficile”).
 2. Linee guida per un diario efficace:
 - Essere specifici e personali.
 - Riflettere su come sarebbe la vita senza ciascuna benedizione.
 - Mantenere le voci fresche e genuine, evitando la ripetitività.
 - Scrivere regolarmente, senza forzare il processo.
 3. Riflessione: Dopo 21 giorni, prendersi del tempo per riflettere su eventuali cambiamenti nell’umore, nella consapevolezza o nella visione complessiva della vita. Gli insegnanti possono condividere le esperienze in una futura sessione di gruppo se si sentono a proprio agio.

Studenti

1. “What Went Well” Wall (Il Muro del “Cosa è Andato Bene”)

- **Obiettivo:**
Aiutare gli studenti a riconoscere e concentrarsi sulle esperienze positive, i successi e i momenti di gioia—grandi e piccoli—nella loro vita scolastica quotidiana.

- **Descrizione:**

Si crea un muro o bacheca dedicata in classe, intitolata “Cosa è Andato Bene”. Ogni giorno o una volta alla settimana, gli studenti sono invitati a riflettere sulle loro esperienze e scrivere qualcosa che è andato bene su un post-it o una piccola scheda. Questi possono includere:

- Successi accademici (“Oggi ho finito la mia storia”)
- Interazioni sociali (“Ho giocato con qualcuno nuovo”)
- Sentimenti personali (“Mi sono sentito orgoglioso quando ho aiutato un compagno”)

- **Suggerimenti per l’implementazione:**

- Dedicare 5 minuti durante l’incontro mattutino o alla riflessione di fine giornata.
- Incoraggiare un linguaggio specifico e positivo.
- Ruotare il muro settimanalmente o mensilmente per mantenerlo fresco e visibile.
- Consentire contributi anonimi per gli studenti più timidi.

- **Benefici:**

Favorisce la consapevolezza emotiva, rinforza la gratitudine, normalizza il successo dei pari e aiuta gli studenti a concludere la giornata o la settimana in modo positivo.

2. Charades delle Emozioni

- **Obiettivo:**

Migliorare l’alfabetizzazione emotiva e l’espressione aiutando gli studenti a riconoscere, comprendere e nominare diverse Emozioni Positive in se stessi e negli altri.

- **Descrizione:**

In piccoli gruppi o come classe intera, gli studenti si alternano nell’interpretare una delle 10 Emozioni Positive di Fredrickson—Gioia, Amore, Gratitudine, Serenità, Interesse, Speranza, Orgoglio, Divertimento, Ispirazione o Stupore—senza usare parole. I compagni devono indovinare quale emozione viene rappresentata.

- **Suggerimenti per l’implementazione:**

- Iniziare con una breve introduzione alle 10 emozioni utilizzando immagini o esempi.
- Preparare carte con ciascuna emozione scritta o illustrata.
- Offrire suggerimenti o scenari per studenti più piccoli (“Apri un regalo ed è il tuo giocattolo preferito” = Gioia).
- Dopo ogni turno, discutere come quell’emozione potrebbe sentirsi o manifestarsi nella vita reale.

- **Benefici:**

Amplia il vocabolario emotivo degli studenti, sostiene l’empatia, incoraggia la creatività e rafforza il legame di gruppo.

3. Diari della Gratitudine

- **Obiettivo:**

Favorire gratitudine e apprezzamento quotidiani, aiutando gli studenti a concentrarsi sugli elementi positivi della loro vita e delle esperienze scolastiche.

- **Description:**

Ogni studente tiene un Diario della Gratitudine personale (quaderno o scheda).

Quotidianamente o alcune volte alla settimana, scrive tre cose per cui è grato. Queste possono includere:

- Persone (“Il mio amico mi ha aspettato a pranzo”)
- Esperienze (“Ci siamo divertiti a lezione di arte”)
- Piaceri sensoriali (“Il sole era caldo durante la ricreazione”)
- **Suggerimenti per l’implementazione:**
 - Dedicare del tempo una o due volte a settimana (es. venerdì mattina o dopo pranzo).
 - Offrire frasi iniziali per gli studenti più piccoli (“Oggi mi è piaciuto...” / “Mi sono sentito felice quando...”).
 - Occasionalmente organizzare “Cerchi della Gratitudine” per la condivisione volontaria.
- **Benefici:**
Supporta la regolazione emotiva, migliora l’umore, sviluppa l’abitudine al pensiero positivo e può essere una risorsa personale nei momenti difficili.

4. Poster della Mentalità di Crescita

- **Obiettivo:**
Promuovere una mentalità di crescita aiutando gli studenti a identificare convinzioni fisse poco utili e riformularle in alternative potenzianti.
- **Descrizione:**
Gli studenti lavorano individualmente o in piccoli gruppi per creare poster visivi che contrastano frasi di mentalità fissa con alternative di mentalità di crescita. Esempi:
 - Fissa: “Non sono bravo in questo.”
Crescita: “Sto ancora imparando e posso migliorare con la pratica.”
 - Fissa: “Sbaglio sempre.”
Crescita: “Gli errori mi aiutano a migliorare.”
- **Suggerimenti per l’implementazione:**
 - Iniziare con una discussione in classe sul significato di “mentalità di crescita”.
 - Brainstorming sui pensieri limitanti comuni degli studenti (puoi usare il Changing Mindset Worksheet).
 - Incoraggiare la creatività—i poster possono includere disegni, colori o personaggi che rappresentano le mentalità.
 - Esporre i poster in classe come promemoria visivo.
- **Benefici:**
Sviluppa resilienza emotiva, incoraggia un approccio più ottimista alle sfide e integra l’apprendimento emotivo con l’espressione creativa.

FOGLIO DI LAVORO “CAMBIARE MENTALITÀ”

MENTALITÀ FISSA

MENTALITÀ DI CRESCITA

1. Ho fatto un errore (esempio)	Gli errori mi aiutano a migliorare (esempio)
---------------------------------	--

2. Il carattere non cambia	
3. La crisi durerà a lungo	
4. Non sarò mai intelligente come lei	
5. Le amicizie possono essere così complicate	
6. Non sono una persona creativa	
7. Non ci si può fidare di nessuno	
8. Non sono bravo in matematica	
9. Per quanto mi impegni, non supererò l'esame	
10. La vita è ingiusta. Mi arrendo	

5. Cerchio "Conta le Tue Benedizioni"

- **Obiettivo:**
Cultivare un senso collettivo di gratitudine e apprezzamento, promuovendo la connessione emotiva e un clima di classe premuroso.
- **Descrizione:**
Durante un momento di cerchio strutturato, gli studenti sono invitati a condividere qualcosa per cui si sentono benedetti o grati. Questo può riguardare la scuola, la famiglia, le amicizie o qualcosa che li ha resi felici di recente.
- **Suggerimenti per l'implementazione:**
 - Stabilire regole di rispetto reciproco (es. ascoltare senza interrompere, opzione "passa" se uno studente non vuole parlare).
 - Iniziare con il docente che modella il processo: "Oggi sono grato per quanto siete stati concentrati in classe."
 - Usare un oggetto per parlare (es. una pallina morbida o una pietra della gratitudine) per indicare chi ha il turno di parlare.
- **Benefici:**
Rafforza l'empatia, costruisce comunità, insegna l'ascolto attivo e aiuta gli studenti a riconoscere il bene intorno a loro e negli altri.

5.2 Coinvolgimento (Engagement)

5.2.1 Definizione

Il coinvolgimento è il secondo fattore del modello PERMA. Si riferisce allo stato che le persone sperimentano quando perdono la cognizione del tempo e provano piacere nel processo in cui sono coinvolte. Csikszentmihalyi (1990), che ha descritto per primo questo stato/processo, definisce il "flow"



come: “essere completamente immersi in un’attività per il suo stesso valore. L’ego scompare. Il tempo vola. Ogni azione, movimento e pensiero segue inevitabilmente il precedente, come suonare jazz. L’intero essere è coinvolto e si utilizzano le proprie abilità al massimo.”

5.2.2 Contesto teorico + Concetti chiave

Il coinvolgimento comprende diverse dimensioni, come quella psicologica, cognitiva e quella della partecipazione comunitaria e cittadinanza. La dimensione cognitiva si manifesta quando le persone sono completamente assorbite e concentrate in un’attività e apprezzano attività diverse, come il targeting e l’autoregolazione. Infine, il coinvolgimento può essere comportamentale, comprendendo la partecipazione alla comunità e alle attività comunitarie.

Il flow può essere sia un processo di concentrazione volontario che involontario, e può essere appreso; le persone possono imparare a “entrare nel flow” intenzionalmente. Quando una persona è nel flow, attraverso concentrazione, assorbimento e focus, opera alla massima capacità dinamica, facendo qualcosa che le piace. Ricerche neurocognitive mostrano che, durante il flow, le persone utilizzano la minima quantità di attività cerebrale, il che significa che non devono sforzarsi per concentrarsi, ma operano a livelli ottimali di attenzione. Le persone hanno modi diversi per immergersi nello stato di flow (es. cucinare, fare dolci, guidare, suonare musica, ecc.) ed è una competenza che può essere sviluppata e rinforzata.

Il flow può aiutare le persone nel lavoro professionale, trovando ciò che rende piacevole il loro lavoro e entrando nel flow in modo consapevole e intenzionale. Questo può anche aumentare la produttività e il senso di realizzazione attraverso la propria professione. Per sperimentare coinvolgimento e flow sul lavoro, è necessario che le attività siano collegate ai bisogni del lavoratore. Quando questo criterio è soddisfatto, i datori di lavoro osservano impegno e assorbimento intellettuale nei dipendenti.

Le ricerche indicano inoltre che gli insegnanti che sperimentano flow e coinvolgimento influenzano le esperienze dei loro studenti: insegnanti entusiasti, autentici e ispiratori possono generare engagement e interesse per l’apprendimento negli studenti.

5.2.3 Attività per il Coinvolgimento (Engagement)

Insegnanti

1. Profilo del Carattere VIA: Identificazione dei Punti di Forza Principali

Obiettivo:

Aiutare gli insegnanti a riconoscere i propri punti di forza caratteriali principali e comprendere come l’utilizzo di questi punti di forza possa migliorare il coinvolgimento, il senso di significato e la resilienza sia in contesti professionali che personali.

Tempo richiesto:

10 minuti (attività da svolgere a casa)

Descrizione:

Gli insegnanti sono invitati a completare il VIA Character Strengths Survey online:



<https://www.viacharacter.org/survey/account/register>

Questo strumento validato aiuta gli individui a identificare i cinque principali “punti di forza distintivi” — qualità fondamentali che utilizzano frequentemente e che sentono autentiche nell’esprimere.

Passaggi:

- Illustrare brevemente agli insegnanti le basi scientifiche del modello VIA e i benefici della consapevolezza di sé basata sui punti di forza.
- Incoraggiare risposte oneste e istintive durante il completamento del sondaggio.

Riflessione:

Gli insegnanti sono invitati a riflettere sui risultati ottenuti:

- Qualche punto di forza ti ha sorpreso?
- Riesci a identificare una situazione recente in cui hai utilizzato naturalmente uno dei tuoi punti di forza principali?
- Come ti ha fatto sentire?

2. Ruota dei Punti di Forza: Visualizzare i Punti di Forza in Azione

Obiettivo:

Valutare quanto gli insegnanti utilizzano attivamente i propri punti di forza distintivi nella vita quotidiana e identificare aree con potenziale non sfruttato.

Tempo richiesto:

10–15 minuti

Descrizione:

Using a circular “Strengths Wheel,” teachers score how much they currently use each of their top five strengths (0 = not at all; 10 = fully) and how much room they perceive for expanding their use. Two dots per strength are placed: one for current use, one for potential use. A triangle connecting the dots visualizes the “gap” and highlights growth opportunities.

Domande di Riflessione:

- Quali punti di forza sono poco utilizzati nel tuo lavoro?
- Cosa potresti fare di più per applicare questi punti di forza?
- Quali piccoli gesti quotidiani potrebbero aiutarti ad aumentare il tuo coinvolgimento a scuola?

3. Conversazioni sui Punti di Forza del Carattere con i Colleghi

**Obiettivo:**

Creare uno spazio per il dialogo professionale, l'apprendimento tra pari e il coinvolgimento relazionale condividendo come gli insegnanti utilizzano i propri punti di forza.

Tempo richiesto:

15–20 minuti

Descrizione:

I colleghi si incontrano in coppie o piccoli gruppi per discutere i risultati del VIA e riflettere su:

- Come applicano i propri punti di forza in classe e al di fuori di essa.
- Le sfide che incontrano nell'utilizzare alcuni punti di forza.
- Idee o pratiche che possono apprendere gli uni dagli altri.

Spunto di Riflessione:

Dopo la discussione, gli insegnanti riflettono individualmente:

- Cosa ho imparato su me stesso o sugli altri?
- Come posso applicare le nuove idee che ho ascoltato oggi?

4. Piano d'Azione per i Punti di Forza Distintivi**Obiettivo:**

Creare un piano realistico e personalizzato per applicare i propri punti di forza distintivi in modo più intenzionale in ambiti specifici della vita.

Tempo richiesto:

20–30 minuti (attività da svolgere a casa o in workshop)

Passaggi:

Gli insegnanti selezionano uno dei loro cinque punti di forza principali e rispondono a:

- Come sto già utilizzando questo punto di forza?
- Dove altro nella mia vita potrei applicarlo?
- Qual è il mio piano? Con quale frequenza e in che modo agirò?
- Come apparirebbe il successo?

Follow-up:

I piani possono essere condivisi con i colleghi nelle sessioni successive per incoraggiamento o feedback tra pari.

5. 340 Modi per Utilizzare i Tuoi Punti di Forza (Arricchimento Facoltativo)

**Obiettivo:**

Fornire ispirazione e idee pratiche su come attivare i punti di forza distintivi in modi nuovi.

Tempo Richiesto:

10–15 minuti (home activity)

Risorse:

- [340 Ways to Use VIA Character Strengths \(PDF\)](#)
- [VIA Tips for Using Each Strength](#)

Si incoraggia gli insegnanti a esplorare le idee e integrare 1–2 suggerimenti nel loro piano d'azione.

6. Albero dei Punti di Forza del Personale

Obiettivo:

Celebrare la diversità del personale, rafforzare la coesione del team e rappresentare visivamente i punti di forza collettivi della comunità scolastica.

Tempo Richiesto:

20–30 minuti

Descrizione:

Un grande albero di cartone viene posizionato in un'area comune. Ogni insegnante scrive un punto di forza distintivo su una foglia di carta (cinque foglie per insegnante) e le aggiunge all'albero in modo collaborativo.

Questo atto simbolico rafforza l'apprezzamento reciproco e il lavoro di squadra.

Spunto di Riflessione:

- Come ha cambiato la tua percezione dei colleghi questo esercizio visivo?
- In che modo questa attività potrebbe influenzare la collaborazione futura?

Studenti

1. Punti di Forza VIA per i Bambini

Obiettivo:

Aiutare gli studenti a identificare i propri punti di forza ed esplorare come applicarli a scuola e nella vita.

Tempo Richiesto:

20–30 minuti

Descrizione:

Gli studenti completano una versione adatta ai bambini del VIA Youth Survey (età 10+):

<https://www.viacharacter.org/survey/youth>



Gli insegnanti facilitano la riflessione sui risultati:

- Quali punti di forza usi di più?
- Quando ti senti più “nel tuo elemento” a scuola?
- Come potresti usare il tuo punto di forza principale per aiutare un amico o avere successo in classe?

2. Poster del Supereroe dei Punti di Forza

Obiettivo:

Esprimere e celebrare in modo creativo i punti di forza del carattere degli studenti.

Tempo Richiesto:

30–45 minuti (progetto in classe)

Descrizione:

Gli studenti progettano un poster di se stessi come “supereroi dei punti di forza” utilizzando uno dei loro punti di forza VIA. Il poster include:

- Nome e simbolo del punto di forza
- Descrizione di come utilizzano il punto di forza
- Una situazione immaginaria in cui usano il punto di forza per aiutare gli altri

Risultato:

Gli studenti espongono i loro poster in classe per promuovere una cultura di riconoscimento e positività.

3. Stazioni di Flow in Classe

Obiettivo:

Facilitare attività che inducono lo stato di flow, promuovendo coinvolgimento focalizzato e motivazione intrinseca.

Tempo Richiesto:

Variabile a seconda del programma

Descrizione:

Gli insegnanti allestiscono stazioni tematiche (ad esempio, puzzle, sfide artistiche, giochi di coding, attività di costruzione) in cui gli studenti si impegnano in attività autoselezionate, a bassa pressione e appropriate alle loro competenze.

Questa pratica permette agli studenti di:

- Scegliere in base agli interessi
- Immergersi in azioni focalizzate
- Sperimentare autonomia e creatività



4. “Storie dei Punti di Forza” – Cerchi di Racconto

Obiettivo:

Incoraggiare gli studenti a riflettere e condividere esempi reali di punti di forza che hanno utilizzato o osservato.

Tempo Richiesto:

15–20 minuti (settimanale o bisettimanale)

Descrizione:

In piccoli gruppi, gli studenti sono invitati a raccontare storie su:

- Un’occasione in cui hanno mostrato coraggio, gentilezza, perseveranza, ecc.
- Qualcuno che hanno visto usare un punto di forza
- Come si sono sentiti loro o come ha fatto sentire gli altri

Ruolo dell’Insegnante:

Modellare una storia, guidare l’ascolto rispettoso e celebrare la diversità dei punti di forza.

5. La Mia Sfida dei Punti di Forza

Obiettivo:

Sfida gli studenti ad applicare un punto di forza del carattere in modo nuovo o intenzionale per una settimana.

Tempo Richiesto:

5–10 minuti per l’introduzione + follow-up dopo 1 settimana

Descrizione:

Gli studenti scelgono un punto di forza (ad esempio, perseveranza, curiosità) e fissano un obiettivo personale (ad esempio, “Completerò un libro che ho iniziato”). Dopo una settimana, riflettono su:

- Ho rispettato la mia sfida?
- Cosa ho imparato su di me?
- Come ci si è sentiti ad agire con intenzione?

5.3 Relazioni

5.3.1 Definizione

Le relazioni positive rappresentano il terzo fattore del manuale PERMA. **Esse si riferiscono ai legami tra persone caratterizzati da calore e fiducia, dal senso di appartenenza a un gruppo, comunità o società, e dalla sensazione di essere valorizzati e/o amati per ciò che si è, oltre che dalla soddisfazione per la propria rete sociale.** Tutti i tipi di relazioni positive agiscono come forze dinamiche che facilitano gli individui nel creare e mantenere alti livelli di benessere.

Per costruire relazioni positive, una persona deve essere adattabile all’ambiente in cui opera (professionale, personale o sociale in generale) per favorire esiti positivi. Inoltre, un supporto sufficiente



dall'insieme in cui si opera è percepito come più prezioso e terapeutico, aiutando le persone a vivere una vita significativa e a sviluppare un maggiore senso di appartenenza. Ciò significa che la qualità delle relazioni che instauriamo con le persone intorno a noi è fondamentale per vivere una vita appagante e positiva, con energia positiva.

5.3.2 Fondamento Teorico + Concetti Chiave

Le relazioni positive sono essenziali per il benessere e possono essere coltivate attraverso atti di gentilezza, cooperazione, gratitudine, empatia e comunicazione positiva. Relazioni solide contribuiscono non solo al benessere emotivo, ma anche alla salute fisica, all'autostima e all'integrazione sociale.

Un modo chiave per favorire tali connessioni è l'uso dei punti di forza del carattere, in particolare gentilezza e gratitudine. La gentilezza—fare del bene agli altri senza aspettarsi nulla in cambio—si è dimostrata benefica sia per chi la pratica sia per chi la riceve, aumentando il benessere e rafforzando i legami. La gratitudine, l'apprezzamento per ciò che abbiamo e per le persone a cui siamo legati, è anch'essa strettamente correlata a maggiore felicità e a relazioni migliori.

La mindfulness—essere pienamente presenti e consapevoli senza giudizio—supporta la qualità delle relazioni migliorando la regolazione emotiva, riducendo lo stress e accrescendo empatia e connessione. La mindfulness può essere praticata sia formalmente (ad esempio, tramite la meditazione) sia informalmente (ad esempio, ascolto o conversazione consapevole).

La ricerca evidenzia l'importanza delle relazioni insegnante-studente e tra pari nei contesti educativi. Connessioni calorose e di supporto possono migliorare motivazione, partecipazione e rendimento degli studenti, oltre a incrementare la soddisfazione degli insegnanti.

Sviluppare l'intelligenza emotiva e sociale è fondamentale per relazioni positive. Ciò include la capacità di:

- Riconoscere e gestire le proprie emozioni e quelle degli altri (intelligenza emotiva)
- Comunicare efficacemente, gestire i conflitti e mostrare empatia (intelligenza sociale)

Infine, il modo in cui rispondiamo alle buone notizie degli altri influisce significativamente sulla qualità delle relazioni. Tra i quattro stili di risposta tipici, solo la Risposta Attiva e Costruttiva (mostrare entusiasmo e coinvolgimento genuino) costruisce una connessione e fiducia più profonde.

In sintesi, le relazioni positive si costruiscono attraverso empatia, supporto reciproco, gratitudine, consapevolezza emotiva e comunicazione reattiva. Crescono laddove le persone si sentono valorizzate, comprese e supportate nel diventare la migliore versione di sé stesse.

5.3.3 Attività per Relazioni Positive

Insegnanti

1. Il Mio Insegnante Preferito

Obiettivo: Evidenziare l'importanza della connessione e l'impatto delle relazioni positive tra insegnante e studente.



Tempo: 5–10 minuti

Descrizione:

- Rifletti su un insegnante del tuo passato (dalla scuola dell'infanzia all'università) che ti ha fatto desiderare di andare a scuola e ti ha fatto sentire bene nell'apprendere.
- Identifica 2–3 azioni o comportamenti specifici che hanno reso quell'insegnante speciale per te.

Riflessione:

Condividi i tuoi sentimenti durante questa riflessione e discuti le qualità che costruiscono relazioni significative nell'educazione.

2. La Ricetta delle Connessioni Positive

Obiettivo: Sviluppare una comprensione condivisa di cosa costituisce una relazione positiva e identificare le qualità chiave delle relazioni.

Tempo: 15 minuti

Descrizione:

- In piccoli gruppi (3-4 persone), fare un brainstorming di parole chiave e comportamenti che definiscono connessioni positive.
- Condividere le idee all'interno del gruppo, annotare i temi comuni e poi presentarle al gruppo più ampio. Strumenti come Padlet o Slide possono essere utilizzati per raccogliere le idee.
- Discutere come questi "ingredienti" (competenze, atteggiamenti, comportamenti) possano essere applicati per costruire relazioni positive.

Riflessione:

- Rifletti su come questo esercizio approfondisca la tua consapevolezza delle dinamiche delle relazioni positive e dei modi per favorirle nel tuo ambiente professionale.

3. Quiz sull'Empatia (BINGO)

Obiettivo: Accrescere la comprensione dell'empatia e riconoscere le diverse risposte comunicative nelle conversazioni.

Tempo: 15 minuti

Descrizione:

- Approfondire il concetto di empatia come capacità di comprendere e condividere i sentimenti degli altri.
- Esaminare i diversi modi in cui le persone rispondono nelle conversazioni (ad esempio, empatizzare, dare consigli, prevalere sull'altro, chiudersi).
- Completare un quiz identificando quali risposte esemplificano l'empatia e quali no, utilizzando esempi pratici di dialogo.

Riflessione:

- Discutere le risposte corrette, chiarire eventuali fraintendimenti ed esplorare come una comunicazione empatica possa migliorare le relazioni con studenti e colleghi.



4. Risposta Attiva e Costruttiva

Obiettivo: Apprendere e praticare la “Risposta Attiva e Costruttiva” alle buone notizie per rafforzare le relazioni.

Tempo: 10 minuti

Descrizione:

- Guardare un breve video che spiega i quattro modi in cui le persone rispondono alle buone notizie e perché lo stile attivo e costruttivo è il più efficace.
- Durante la visione, annotare le caratteristiche dei quattro stili di risposta e i loro effetti.

Riflessione:

- Discutere come applicare la risposta attiva e costruttiva nella comunicazione quotidiana con studenti e colleghi per costruire empatia, fiducia e rapport.

5. Lettera o Email di Gratitudine

Obiettivo: Coltivare la gratitudine esprimendo apprezzamento a qualcuno importante nella tua vita.

Tempo: 10–20 minuti

Descrizione:

- Scrivi una lettera o un’email a qualcuno che ha avuto un impatto positivo su di te ma a cui non hai ancora espresso il tuo ringraziamento.
- Sii specifico su ciò che ha fatto, su come ti ha influenzato e sui tuoi attuali sentimenti di gratitudine. Mira a circa 300 parole.
- Stabilisci un’intenzione su quando e come consegnerai questa lettera.

Riflessione:

- Condividi i tuoi sentimenti riguardo alla scrittura della lettera e il tuo piano per consegnarla.

6. Visita di Gratitudine (Compito a Casa)

Obiettivo: Approfondire la pratica della gratitudine consegnando personalmente la propria lettera di ringraziamento.

Tempo: Variable

Descrizione:

- Organizza un incontro o una chiamata con la persona a cui vuoi consegnare la lettera e leggila ad alta voce, chiedendo di non interromperti fino al termine.
- Osserva e condividi le reazioni apertamente. Lascia la lettera come ricordo.

Riflessione:

- Rifletti sull’esperienza e, se ti senti a tuo agio, condividila in una sessione futura.

7. Atti Casuali di Gentilezza (Compito a Casa)

Obiettivo: Costruire relazioni positive attraverso atti di gentilezza regolari.

Tempo: Continuativo, il più spesso possibile (consigliati 3 atti al giorno per 21 giorni)

Descrizione:



- Esegui semplici atti di gentilezza, come preparare un caffè per un collega, offrire il tuo posto o tenere aperta una porta.

Riflessione:

- Rifletti su come questi atti abbiano influenzato il tuo umore e le tue relazioni e condividi eventuali intuizioni o domande nelle discussioni di follow-up.

8. Ascolto Consapevole (Compito a Casa)

Obiettivo: Praticare l'ascolto attento e consapevole senza rispondere, migliorando la presenza nella comunicazione.

Tempo: 5–10 minuti al giorno

Descrizione:

- Osserva almeno una conversazione al giorno senza partecipare. Nota dettagli come il tono, il linguaggio del corpo e il contenuto emotivo.

Riflessione:

- Rifletti su ciò che hai osservato riguardo ai modelli comunicativi e alle tue abitudini di ascolto.

Studenti

1. Riflessione: Il Mio Insegnante Preferito

- **Obiettivo:** Aiutare gli studenti a riconoscere l'impatto delle relazioni positive tra insegnante e studente.
- **Modalità di Implementazione:**
 - Chiedere agli studenti di pensare in silenzio a un insegnante che li ha fatti sentire motivati, considerati o entusiasti di imparare.
 - Invitare gli studenti a ricordare azioni o qualità specifiche che hanno reso quell'insegnante speciale (ad esempio, gentilezza, incoraggiamento, pazienza).
 - Gli studenti possono poi condividere i loro pensieri verbalmente in coppia o in piccoli gruppi, oppure scrivere un breve paragrafo o un'annotazione sul diario.
 - Facilitare una discussione di gruppo sul perché le relazioni positive con gli insegnanti siano importanti e su come gli studenti possano contribuire a creare un ambiente simile.

2. Brainstorming sulle Connessioni Positive

- **Obiettivo:** Incoraggiare gli studenti a identificare cosa rende positive le amicizie e le relazioni in classe.
- **Modalità di Implementazione:**
 - Dividere gli studenti in piccoli gruppi (3-4 studenti).

- Fornire a ciascun gruppo un grande foglio di carta o uno spazio sulla lavagna. Chiedere loro di fare un brainstorming e scrivere parole o frasi che descrivano le qualità delle relazioni positive (ad esempio, fiducia, rispetto, ascolto, gentilezza).
- Dopo 10 minuti, ogni gruppo presenta le proprie parole chiave all'intera classe.
- Insieme, creare una lista principale delle qualità delle relazioni positive e discutere come queste possano essere praticate quotidianamente.

3. Empathy Bingo

- **Obiettivo:** Insegnare agli studenti a distinguere tra risposte empatiche e non empatiche nelle conversazioni.
- **Modalità di Implementazione:**
 - Preparare schede Bingo con diversi tipi di risposte (ad esempio, empatizzare, dare consigli, chiudersi).
 - Presentare brevi esempi di dialoghi realistici in cui una persona condivide un'esperienza e un'altra risponde.
 - Gli studenti segnano le loro schede quando identificano risposte o comportamenti empatici.
 - Rivedere ogni esempio con la classe, spiegando perché una risposta è empatica o meno, e discutere l'importanza dell'empatia nelle amicizie.

4. Pratica della Risposta Attiva e Costruttiva

- **Obiettivo:** Sviluppare le competenze degli studenti nel supportare positivamente i pari quando condividono buone notizie.
- **Modalità di Implementazione:**
 - Spiegare il concetto di risposta attiva e costruttiva: mostrare entusiasmo genuino, fare domande e partecipare attivamente.
 - Organizzare attività di role-play in cui uno studente condivide una buona notizia e il compagno pratica una risposta attiva e costruttiva.
 - Ruotare i ruoli e fare un debriefing di gruppo su come ci si è sentiti nel dare e ricevere risposte positive.
 - Incoraggiare gli studenti a praticare questa modalità nelle conversazioni reali.

5. Diario o Lettera di Gratitudine

- **Obiettivo:** Favorire l'abitudine di riconoscere e apprezzare gli aspetti positivi della vita e delle relazioni.
- **Modalità di Implementazione:**

- Introdurre l'idea di un diario della gratitudine in cui gli studenti scrivono ogni giorno tre cose per cui sono grati. Queste possono essere piccole o grandi cose (ad esempio, una giornata di sole, un amico gentile).
- In alternativa o in aggiunta, far scrivere agli studenti una lettera di ringraziamento a qualcuno di importante nella loro vita (amico, familiare, insegnante).
- Fornire spunti per aiutarli a essere specifici su ciò che apprezzano e perché.
- Stabilire un momento regolare (quotidiano o settimanale) per scrivere e offrire opportunità di condividere le riflessioni, se lo desiderano.

6. Sfida degli Atti Casuali di Gentilezza

- **Obiettivo:** Incoraggiare la gentilezza quotidiana e la consapevolezza dei suoi effetti positivi sulle relazioni.
- **Come implementarla:**
 - Sfida gli studenti a compiere da 1 a 3 piccoli atti di gentilezza ogni giorno per un periodo stabilito (ad esempio, una o tre settimane). Esempi includono aiutare un compagno di classe, condividere materiali o fare complimenti.
 - Crea una tabella o un diario per tracciare gli atti di gentilezza, dove gli studenti possano annotare le loro azioni.
 - Alla fine della sfida, facilita una riflessione di gruppo su come si sono sentiti nel compiere atti gentili e su come gli altri hanno reagito.

7. Esercizi di Ascolto Consapevole

- **Obiettivo:** Migliorare l'attenzione, l'empatia e le capacità comunicative degli studenti attraverso l'ascolto attivo.
- **Come implementarla:**
 - Insegna agli studenti le basi dell'ascolto consapevole: concentrarsi completamente su chi parla, non interrompere, osservare il tono e il linguaggio del corpo.
 - Dedica alcuni minuti al giorno o alla settimana alla pratica dell'ascolto consapevole. Ad esempio, ascoltare un compagno raccontare una storia senza interrompere, poi riassumere ciò che è stato detto.
 - Usa domande guida o suggerimenti per aiutare gli studenti a riflettere sull'esperienza ("Cosa hai notato riguardo ai sentimenti di chi parlava?" "Come ti sei sentito ad ascoltare senza interrompere?").
 - Incoraggia gli studenti ad applicare l'ascolto consapevole nelle loro conversazioni quotidiane.

5.4 *Significato*

5.4.1 *Definizione*



Il significato è il quarto fattore del modello PERMA. **Esso descrive lo stato in cui una persona sente di avere uno scopo e una direzione superiore nella propria vita.** Le persone che riportano alti livelli di significato nella loro vita tendono anche a dichiararsi felici e soddisfatte della propria esistenza. Tuttavia, il significato da solo non porta necessariamente a una vita felice.

Avere significato significa possedere un senso di direzione, sentirsi connessi a qualcosa di più grande di sé, fare qualcosa di prezioso e utile e/o percepire che c'è uno scopo in tutto ciò che si fa. Un esempio è la religione e la spiritualità, che forniscono a molte persone un senso di significato nella loro vita.

5.4.2 Contesto teorico + concetti chiave

Il significato può essere raggiunto attraverso l'utilizzo dei punti di forza personali non solo per la soddisfazione individuale, ma anche per il compimento di uno scopo superiore, considerato importante dalla persona stessa e dagli altri. Le strategie per raggiungere il significato nella vita includono agire in accordo con i propri valori e utilizzare i punti di forza personali per il bene comune.

Avere significato nella propria vita aumenta i livelli di benessere, con tutti i benefici che esso comporta per le persone. È importante sottolineare la relazione tra scopo e resilienza psicologica. Quando le persone trovano significato nella propria vita, riescono a gestire meglio le avversità che affrontano e sperimentano livelli inferiori di stress e ansia durante i momenti difficili. Inoltre, le persone che hanno un senso di significato riescono a dare più facilmente un senso alle esperienze traumatiche o avverse rispetto a coloro che non lo hanno.

5.4.3 Attività per il Significato

Insegnanti

1. Identificare il Mio Scopo

- **Obiettivo:** Esplorare ciò che dà agli insegnanti un senso di significato nella vita e nel lavoro.
- **Tempo richiesto:** 7–10 minuti
- **Istruzioni:**
 1. Chiedi agli insegnanti di riflettere individualmente e scrivere le loro risposte alle seguenti domande:
 - Cosa mi piace fare?
 - Quando provo una sensazione di “flow”?
 - Qual è il significato del mio lavoro?
 - Cosa è significativo per me, personalmente?
 2. Concedi alcuni minuti per una riflessione silenziosa e la scrittura nel diario.
- **Riflessione:**

Invita i volontari a condividere le proprie intuizioni con il gruppo. Stimola la discussione: Ti ha sorpreso qualcosa? In che modo queste riflessioni influenzano la percezione che hai del tuo lavoro?

2. Il Significato nella Vita Quotidiana

- **Obiettivo:** Aiutare gli insegnanti a collegare i propri punti di forza caratteristici ad azioni significative che abbiano un impatto oltre sé stessi.
- **Tempo richiesto:** 10 minuti
- **Istruzioni:**
 1. Chiedi agli insegnanti di elencare i loro cinque punti di forza principali (dal profilo VIA Character Strengths).
 2. Poi, scrivi come attualmente applicano ciascuno di essi nella vita professionale e personale, soprattutto in modi che beneficiano gli altri.
- **Riflessione:**
Gli insegnanti possono condividere esempi e riflettere sulla domanda: *Come posso portare più significato nelle attività quotidiane utilizzando i miei punti di forza in modo intenzionale?*

3. Al Meglio di Me sul Lavoro

- **Obiettivo:** Riconoscere i propri punti di forza attraverso il racconto e il feedback dei colleghi.
- **Tempo richiesto:** 15 minuti
- **Istruzioni:**
 1. Forma delle coppie e assegna un oratore e un ascoltatore.
 2. L'oratore descrive una situazione reale legata al lavoro in cui si è sentito "al meglio di sé", fornendo dettagli concreti.
 3. L'ascoltatore rimane in silenzio, prendendo appunti sui punti di forza dimostrati.
 4. Dopo 3–4 minuti, l'ascoltatore condivide le proprie osservazioni, riassumendo i punti di forza dell'oratore.
 5. Scambiare i ruoli e ripetere l'attività.
- **Riflessione:**
Discuti in gruppo: *Come ti sei sentito a essere riconosciuto per i tuoi punti di forza? Ci sono stati punti di forza che non avevi notato prima?*

4. Quali Aspetti Positivi Trovi nel Tuo Lavoro?

- **Obiettivo:** Aumentare la consapevolezza degli aspetti positivi dell'insegnamento e promuovere gratitudine e presenza.
- **Tempo richiesto:** 10 minuti
- **Istruzioni:**
 1. Chiedi agli insegnanti di elencare 3 esperienze positive vissute di recente al lavoro.

Esempi: "I miei studenti oggi erano coinvolti" oppure "Ho avuto una conversazione di supporto con un collega."
 2. Condividere in piccoli gruppi (3–4 persone).



- **Riflessione:**

Invita alla discussione: *In che modo riconoscere i momenti positivi influisce sulla percezione che hai del tuo lavoro?*

5. Gratitudine sul Posto di Lavoro

- **Obiettivo:** Coltivare un senso di apprezzamento per ciò che funziona bene e spostare l'attenzione dai problemi alle soluzioni.
- **Tempo richiesto:** 10 minuti
- **Istruzioni:**
 1. Chiedi agli insegnanti di scrivere quanti più aspetti positivi del loro ambiente di lavoro riescono a pensare (ad esempio: spirito di squadra, leadership, coinvolgimento degli studenti).
 2. Invita alla condivisione e alla discussione in coppie o in gruppo.
- **Riflessione:**

Guida la conversazione con domande come:

 - *Come ti sei sentito mentre scrivevi questi aspetti positivi?*
 - *C'è stato qualcosa che ti ha sorpreso?*
 - *Alcuni di questi elementi possono aiutarti a risolvere una sfida attuale?*

6. Il Mio Miglior Sé sul Posto di Lavoro

- **Obiettivo:** Immaginare un futuro sé significativo e di successo, e usare questa visione per guidare le azioni presenti.
- **Tempo richiesto:** 5 minuti al giorno (meditazione guidata + pratica quotidiana)
- **Istruzioni:**
 1. Guida gli insegnanti in un esercizio di visualizzazione in cui si immaginano tra 5–10 anni, realizzati e soddisfatti nel proprio lavoro.
 2. Dopo la sessione, chiedi loro di continuare questa pratica per una settimana, scrivendo ogni giorno brevi note su come appare il loro “miglior sé” e su cosa serve per arrivarci.
- **Riflessione:**

In una sessione successiva, invita gli insegnanti a condividere la propria esperienza: *Come si è evoluta la tua visione nel corso della settimana? Cosa hai imparato sui tuoi valori e sulle tue aspirazioni?*

7. Praticare la Mindfulness

- **Obiettivo:** Coltivare la consapevolezza del momento presente, soprattutto nei momenti difficili o stressanti.
- **Tempo richiesto:** 5 minuti al giorno
- **Istruzioni:**

1. Insegna l'esercizio di radicamento "3 Cose":
 - Nota 3 cose che vedi
 - Nota 3 cose che senti
 - Nota 3 cose che percepisci/tocchi
 2. Chiedi agli insegnanti di praticarlo ogni giorno per una settimana e annotare le proprie osservazioni.
- **Riflessione:**

Chiedi: *In che modo questa pratica ha influenzato la tua concentrazione o il tuo umore? Potrebbe essere integrata nella tua routine quotidiana o nell'ambiente della classe?*

Studenti

1. Cosa Mi Fa Sentire Orgoglioso

- **Obiettivo:** Aiutare gli studenti a identificare i momenti in cui si sono sentiti orgogliosi e i punti di forza che stavano utilizzando.
- **Istruzioni:**
 - Chiedi agli studenti di scrivere o disegnare un momento in cui si sono sentiti orgogliosi di sé stessi (ad esempio, aiutando un amico o ottenendo buoni risultati in un progetto).
 - Incoraggiali a descrivere cosa ha reso quel momento significativo.
- **Discussione:**
 - Invitali a condividere con la classe o in coppia. Spunto: *Perché pensi che questo momento sia importante per te?*

2. Punti di Forza in Azione

- **Obiettivo:** Gli studenti imparano ad applicare i propri punti di forza personali in modi significativi.
- **Istruzioni:**
 - Dopo aver identificato i loro 3 punti di forza principali (da un questionario VIA semplificato o da una discussione in classe), chiedi agli studenti di scrivere o disegnare come usano ciascun punto di forza per aiutare gli altri o migliorare la loro classe.
- **Discussione:**
 - Condividi esempi come gruppo e proponi un brainstorming su come possono utilizzare più spesso questi punti di forza nella vita scolastica quotidiana.

3. My Best Day at School

- **Obiettivo:** Aiutare gli studenti a riflettere su ciò che rende una giornata scolastica significativa o piacevole.
- **Istruzioni:**
 - Chiedi agli studenti di descrivere la loro "giornata scolastica migliore di sempre": cosa è successo, come si sono sentiti, chi era coinvolto.



- Invitali a riflettere: Cosa ha reso questa giornata così speciale? Possiamo portare di più di questo nella nostra classe?

- **Discussione:**

- Usa la lavagna della classe per annotare gli elementi comuni (ad esempio: sentirsi inclusi, imparare qualcosa di nuovo, aiutare gli altri).

4. Tre Cose Buone (Edizione Significato)

- **Obiettivo:** Incoraggiare gli studenti a notare piccoli momenti di significato ogni giorno.

- **Istruzioni:**

- Ogni giorno per una settimana, gli studenti scrivono tre cose significative che sono accadute (non solo cose felici — momenti in cui si sono sentiti orgogliosi, utili, gentili o connessi).
- Esempi: “Ho aiutato un nuovo compagno di classe”, “Ho dato il massimo in un compito difficile.”

- **Riflessione:**

- Discuti in gruppo o nei diari: Come ti sei sentito nel prestare attenzione ai momenti significativi?

5. Il Mio Futuro Io (Visualizzazione)

- **Obiettivo:** Sostenere gli studenti nell’immaginare una versione futura di sé stessi che li faccia sentire orgogliosi e realizzati.

- **Istruzioni:**

- Guida gli studenti in una breve visualizzazione in cui immaginano la loro vita tra 5 o 10 anni: Cosa stanno facendo? Chi stanno aiutando? Come si sentono?
- Chiedi loro di disegnare o scrivere riguardo al loro “Futuro Io.”

- **Riflessione:**

- Lascia che gli studenti condividano se lo desiderano. Rinforza l’idea che i loro valori e le loro azioni di oggi possono aiutarli a crescere verso quella versione futura di sé stessi.

5.5 Realizzazione

5.5.1 Definizione

La realizzazione è il quinto e ultimo fattore del modello PERMA. Il termine **Realizzazione** si riferisce alla **combinazione tra il raggiungimento degli obiettivi da parte di una persona e la corrispondenza con la sua ambizione personale, la spinta interiore e la personalità.**

La realizzazione descrive il processo di auto-realizzazione, in cui una persona utilizza la propria capacità di lavorare per raggiungere obiettivi, mantenere la motivazione o perseverare nonostante le sfide o i fallimenti. Questo processo coinvolge diverse aree della vita (professionale e personale).

5.5.2 Contesto teorico + concetti chiave

Il concetto di *auto-realizzazione* è un elemento chiave nella ricerca sulla realizzazione. Il termine fu descritto per la prima volta da Abraham Maslow (1954) come il bisogno spirituale dell'uomo di migliorarsi continuamente e di ricercare la propria auto-realizzazione. Maslow classificò i bisogni umani fondamentali nella famosa "piramide di Maslow" e collocò il bisogno di raggiungere un senso di compiutezza al vertice. Egli propose che il bisogno di auto-realizzazione rappresenti una fortissima motivazione nell'essere umano.

Inoltre, Carl Rogers — insieme a Maslow, considerato uno dei padri della Psicologia Umanistica — parlò della tendenza della personalità umana a evolversi da una forma semplice a una più complessa, portando così al raggiungimento dell'auto-realizzazione.

Le ricerche dimostrano che la definizione di obiettivi funge da importante fattore motivazionale, poiché incoraggia l'autogestione, una pianificazione efficace e l'attivazione delle risorse personali.

Per impostare obiettivi in modo efficace, questi devono possedere alcune caratteristiche. Ai fini della *Realizzazione* nel modello PERMA, si propone l'utilizzo di un modello di definizione degli obiettivi: il modello **SMART**.

Il modello SMART è un acronimo delle caratteristiche che gli obiettivi devono avere. Secondo questo modello, gli obiettivi dovrebbero essere **Specifici, Misurabili, Raggiungibili, Realistici** e inseriti in un **tempo definito**.

Un'ulteriore caratteristica affinché la definizione degli obiettivi sia corretta è che questi siano **auto-determinati**, in modo da attivare la motivazione intrinseca della persona.

Gli obiettivi possono essere stabiliti in diversi ambiti della vita (lavorativo, personale, sportivo, ludico, ricreativo), ma si raccomanda generalmente di lavorare su 1–2 obiettivi principali alla volta, per mantenerli realistici e realizzabili.

5.5.3 Attività per la Realizzazione

Insegnanti

Queste attività mirano ad aiutare gli insegnanti a sviluppare una maggiore consapevolezza del proprio stato di benessere, identificare obiettivi personali e professionali e adottare abitudini che conducano a risultati significativi. In questo modo, gli insegnanti possono aumentare il loro senso di efficacia, motivazione e realizzazione personale.

1. Auto-Riflessione: Barriere alla Felicità (Attività da svolgere a casa)

- **Obiettivo:**
Incoraggiare la consapevolezza di sé riguardo al proprio benessere attuale, identificare ciò che influisce sulla felicità e esplorare gli ostacoli al raggiungimento degli obiettivi.
- **Tempo richiesto:** 10 minuti (riflessione da svolgere a casa)
- **Istruzioni:**
 - Chiedi agli insegnanti di completare a casa, per iscritto, la seguente riflessione:
 - Su una scala da 1 a 10, quanto mi sento felice in questo momento?

- Cosa potrebbe farmi sentire più felice nella mia vita personale, familiare e professionale?
 - Quali sono le barriere che mi impediscono di raggiungere questa felicità (interne o esterne)?
 - Nella sessione successiva, invita i partecipanti a rivedere le loro riflessioni.
- **Riflessione:**

Durante l'incontro di follow-up, facilita una condivisione in piccoli gruppi o con tutto il gruppo. Chiedi:

 - *Cosa hai notato nelle tue risposte?*
 - *Le barriere erano per lo più interne (es. insicurezza, abitudini) o esterne (es. mancanza di tempo, problemi organizzativi)?*
 - *Quali piccoli cambiamenti puoi introdurre per superare una di queste barriere?*

2. Brainstorming dei “Potenziali di Felicità”

- **Obiettivo:**

Aiutare gli insegnanti a riconoscere e integrare piccole attività realistiche che migliorano l'umore, l'energia e la soddisfazione generale.
- **Tempo richiesto:** 5 minuti
- **Istruzioni:**
 - Poni la domanda: *Quali sono le piccole cose che ti sollevano costantemente l'umore o l'energia durante la settimana?*
 - Chiedi agli insegnanti di elencare rapidamente 5–10 “potenziatori di felicità” che siano pratici e personalmente piacevoli (ad esempio, ascoltare musica, fare una breve passeggiata, avere conversazioni significative, scrivere un diario).
- **Esempi di Potenziali di Felicità:**
 - Gustarsi una tazza di caffè senza distrazioni
 - Parlare con un collega di supporto
 - Giocare con un animale domestico o trascorrere del tempo nella natura
 - Praticare un breve esercizio di mindfulness
 - Portare a termine con successo un piccolo compito
- **Riflessione:**

Guida una discussione su questi punti:

 - *Quali di questi potenziatori stai già praticando regolarmente?*
 - *Quali potresti realisticamente aggiungere alla tua settimana?*
 - *In che modo i potenziatori di felicità regolari possono sostenere il tuo senso generale di realizzazione e l'energia per raggiungere i tuoi obiettivi?*

Incoraggia gli insegnanti a impegnarsi a utilizzare almeno un potenziatore di felicità ogni giorno per la settimana successiva e a condividere poi la loro esperienza.

Studenti

1. I Miei Momenti di Orgoglio

- **Obiettivo:**

Aiutare gli studenti a riconoscere i momenti di successo e interiorizzare un senso di realizzazione.

- **Istruzioni:**

1. Chiedi agli studenti di riflettere e scrivere o disegnare **un momento recente in cui si sono sentiti orgogliosi di sé stessi**. Può essere un momento accademico, sociale o personale.
2. Incoraggiali a includere:
 - Cosa hanno fatto
 - Come si sono sentiti
 - Perché quel momento è stato significativo per loro

- **Discussione:**

Invita i volontari a condividere. Spunto: *Cosa ti ha aiutato a riuscirci? Cosa puoi imparare da quel momento?*

2. I Miei Obiettivi Settimanali

- **Obiettivo:**

Supportare gli studenti nel definire e raggiungere piccoli obiettivi realistici, aumentando la fiducia attraverso il successo.

- **Istruzioni:**

1. Ogni lunedì, chiedi agli studenti di fissare un piccolo obiettivo da raggiungere durante la settimana (accademico o personale).
2. Farlo scrivere su un post-it o sul proprio diario/planner personale.
3. Ogni venerdì, riflettere: *Ho raggiunto il mio obiettivo? Cosa mi ha aiutato o non mi ha aiutato?*

- **Variante:**

Esponi gli obiettivi su un “Muro degli Obiettivi” in classe per aumentare la motivazione e celebrare i successi.

3. I Miei Potenziatori di Felicità

Obiettivo:

Aumentare la consapevolezza delle piccole cose che fanno sentire gli studenti bene e mostrare loro che prendersi cura di sé supporta l'apprendimento e le performance.

- **Istruzioni:**



- Chiedi: *Quali sono 3 cose che ti fanno sempre sentire meglio quando sei stressato o stanco?*
- Gli studenti scrivono o disegnano le loro risposte (ad esempio, parlare con un amico, disegnare, ascoltare musica, giocare all'aperto).
- Crea un "Menu della Felicità della Classe" con le idee di tutti esposte su una lavagna.
- **Follow-up:**
Incoraggia gli studenti a scegliere un potenziatore di felicità ogni giorno e riflettere su come ha aiutato la loro concentrazione, umore o motivazione.

4. Punti di Forza e Badge del Successo

- **Obiettivo:**
Collegare i punti di forza personali ai risultati e riconoscere l'impegno più della perfezione.
- **Istruzioni:**
 1. Fornisci agli studenti un elenco di punti di forza (es. perseveranza, creatività, gentilezza).
 2. Chiedi loro di scegliere un punto di forza che hanno utilizzato durante la settimana e scrivere o disegnare come lo hanno applicato.
 3. Distribuisci "badge" simbolici o adesivi per celebrare i loro risultati.
- **Riflessione:**

Spunto: *Perché questo punto di forza era importante? Come puoi utilizzarlo di nuovo la prossima settimana?*

Parte 2. Apprendimento Socio-Emotivo (SEL) e Supporto Comportamentale Positivo a Livello Scolastico (SWPBS) nella Scuola

1. Apprendimento Socio-Emotivo (SEL) e Supporto Comportamentale Positivo Scolastico Globale (SWPBS) – Un approccio scolastico globale

Un approccio scolastico globale all'Apprendimento Socio-Emotivo (SEL) e al Supporto Comportamentale Positivo Scolastico Globale (SWPBS) rappresenta uno spostamento dalle interventi reattivi e focalizzati sull'individuo verso un modello proattivo e sistemico che coltiva una cultura scolastica di supporto, equa e inclusiva. Radicato in quadri teorici come la Psicologia Positiva e l'Analisi del Comportamento Applicata (ABA), questo modello integrato dà priorità alla prevenzione, all'intervento precoce e alla promozione di relazioni interpersonali positive in tutta la comunità educativa.

L'Apprendimento Socio-Emotivo (SEL) mira a dotare gli studenti delle competenze intrapersonali e interpersonali necessarie per comprendere e gestire le emozioni, formare relazioni positive, prendere decisioni responsabili e partecipare in modo costruttivo agli ambienti accademici e sociali (CASEL, 2020). L'SEL è integrato non solo attraverso un insegnamento esplicito, ma anche nelle pratiche didattiche, nel clima scolastico, nelle strategie di leadership e nel coinvolgimento delle famiglie.

Il Supporto Comportamentale Positivo Scolastico Globale (SWPBS) è un quadro sistemico basato su evidenze che si concentra sulla ristrutturazione degli ambienti scolastici per sostenere lo sviluppo di comportamenti adattivi in tutti gli studenti. Piuttosto che affrontare i comportamenti problematici tramite misure punitive, lo SWPBS incoraggia le scuole a stabilire, insegnare e rinforzare in modo proattivo aspettative comportamentali coerenti.

Questo modello si basa su decenni di scienza comportamentale ed è risultato efficace in diversi contesti educativi — dall'infanzia, alla scuola primaria e secondaria, fino all'educazione speciale (Horner et al., 2010; Sugai & Simonsen, 2012). È strutturato su un continuum a tre livelli di prevenzione e supporto, rappresentato nel Diagramma 2:

- **Tier I (Prevenzione Universale):** Questo livello fondamentale coinvolge strategie scolastiche globali che interessano tutti gli studenti. Include l'insegnamento esplicito di aspettative comportamentali formulate positivamente, il rinforzo regolare dei comportamenti desiderabili e il monitoraggio continuo dei dati. Si stima che il Tier I supporti efficacemente l'80–90% degli studenti (Bradshaw et al., 2008).
- **Tier II (Supporto Mirato):** Per il 10–15% stimato di studenti che necessitano di assistenza più intensa, il Tier II offre interventi in piccoli gruppi, sviluppo mirato delle competenze e monitoraggio incrementato. Questi interventi sono progettati per colmare le lacune senza la necessità di piani individualizzati.
- **Tier III (Intervento Intensivo Individualizzato):** Il livello di supporto più intensivo è riservato al 3–5% degli studenti con comportamenti cronici e ad alto rischio. Questo tier include valutazioni comportamentali funzionali e lo sviluppo di piani di supporto personalizzati, adattati ai punti di forza, alle sfide e al contesto ambientale di ciascuno studente.

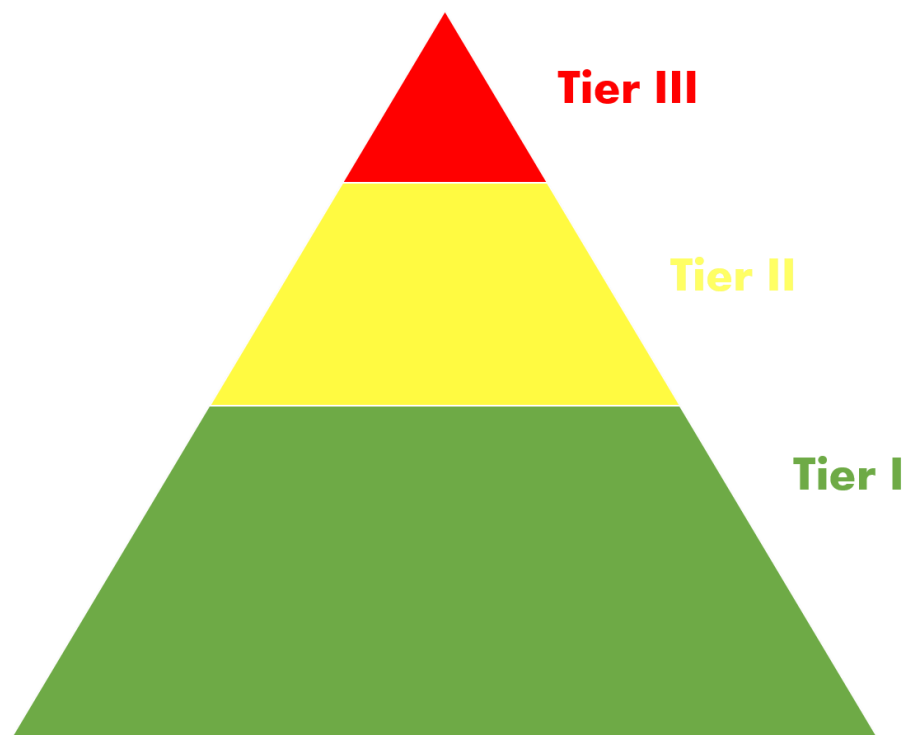


Diagramma 2: Livelli di prevenzione

Fonte: www.vide.vi

Componenti principali del framework SWPBS:

- **Risultati Condivisi:** Le scuole definiscono collaborativamente obiettivi misurabili legati al successo accademico, al benessere emotivo, all’impegno sociale e alla sicurezza scolastica. Questi risultati guidano l’implementazione e vengono rivisti regolarmente.
- **Supporto Sistemico:** Un’implementazione sostenibile richiede strutture di supporto sia interne sia esterne. I team di leadership (spesso chiamati *Well-being Champions*) sono formati e seguiti da coach esterni per sviluppare aspettative scolastiche globali, sistemi di ricompensa e piani d’azione basati sui dati. La leadership attiva dei dirigenti scolastici e l’adesione di almeno l’80% del personale sono essenziali per la fedeltà e la sostenibilità del programma.
- **Decisioni Basate sui Dati:** Le scuole raccolgono e analizzano sistematicamente dati comportamentali, accademici e di frequenza per valutare i progressi degli studenti, la fedeltà all’implementazione e l’efficacia dei supporti. Strumenti come inventari di fedeltà, registri disciplinari e sondaggi sul clima di classe supportano il miglioramento continuo.
- **Pratiche Basate su Evidenze:** Strategie didattiche efficaci sono utilizzate per modellare e rinforzare i comportamenti attesi. Queste includono istruzione diretta, role-play, modellamento e feedback. I sistemi di rinforzo (ad es., elogi verbali, economie di token, contingenze di gruppo) sono impiegati per sostenere la motivazione e sviluppare la padronanza. I comportamenti inappropriati non vengono affrontati con punizioni, ma con istruzione correttiva e opportunità di reinsegnamento.
- **Equità:** Questa componente garantisce trattamento equo e accesso per tutti gli studenti, riconoscendo che provengono da contesti diversi e possono avere bisogni differenti.



Figura 3. Elementi Essenziali

Questo approccio è strettamente allineato al framework delle Scuole che Promuovono la Salute (Health Promoting Schools) sostenuto dall’Organizzazione Mondiale della Sanità e dall’UNESCO (2021), nonché alle linee guida della Commissione Europea sul benessere e la salute mentale nelle scuole (EC, 2024), entrambe le quali sottolineano l’importanza di azioni coordinate tra curriculum, ethos, ambiente e partenariati con la comunità.

In ultima analisi, un approccio scolastico globale basato su SEL e SWPBS non è un programma a sé stante, ma una trasformazione culturale. Si fonda su uno sviluppo professionale continuo, leadership inclusiva e coinvolgimento delle famiglie, al fine di integrare l’apprendimento socio-emotivo e il supporto comportamentale nel tessuto stesso della vita scolastica. L’obiettivo non è solo ridurre i comportamenti di disturbo, ma creare un ambiente educativo fiorente in cui ogni studente — e ogni adulto — si senta rispettato, connesso e valorizzato per avere successo.

Fattori chiave per un’implementazione di successo

Diversi fattori critici contribuiscono all’implementazione efficace e alla sostenibilità dell’approccio SWPBS:

- **Ampio Impegno del Personale:** Una comprensione condivisa e il sostegno di almeno il 70–80% del personale scolastico sono essenziali per garantire coerenza nelle pratiche in tutti gli ambienti.
- **Relazioni Positive Insegnante–Studente:** Sviluppare fiducia e rispetto reciproco tra educatori e studenti è centrale per promuovere comportamenti prosociali e coinvolgimento.
- **Leadership Forte:** Il coinvolgimento attivo del dirigente scolastico assicura l’allineamento del framework SWPBS con gli obiettivi e le politiche scolastiche.
- **Formazione del Team di Leadership:** Costituire un team di leadership rappresentativo e funzionale è fondamentale per coordinare pianificazione, formazione, comunicazione e decisioni basate sui dati.
- **Supporto da Coach Esterni:** I coach designati forniscono sviluppo professionale continuo e guida pratica ai team scolastici, garantendo un’implementazione ad alta fedeltà.
- **Raccolta Continua di Dati Comportamentali:** Raccogliere e analizzare dati sul comportamento degli studenti permette alle scuole di monitorare i progressi, identificare tendenze e adattare gli interventi.



- **Ricerca e Valutazione Collaborativa:** Le scuole partner contribuiscono con dati comportamentali e sull'implementazione al progetto più ampio per favorire l'apprendimento e la valutazione a livello internazionale.

1.1 Introduzione ai curricula SEL e SWPBS

L'Apprendimento Socio-Emotivo (SEL) e il Supporto Comportamentale Positivo Scolastico Globale (SWPBS) rappresentano strategie complementari e integrate per promuovere il benessere, il coinvolgimento e il successo accademico degli studenti in tutti i contesti scolastici. L'SEL si concentra sul dotare gli studenti di competenze essenziali per la vita, come la regolazione delle emozioni, l'empatia, la collaborazione e la capacità di prendere decisioni etiche, definite dalle cinque competenze chiave articolate dal *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*: consapevolezza di sé, autogestione, consapevolezza sociale, abilità relazionali e presa di decisioni responsabile.

Nel frattempo, lo SWPBS è un quadro proattivo e preventivo basato sulla scienza comportamentale che supporta la promozione coerente dei comportamenti attesi e la riduzione dei comportamenti problematici attraverso un sistema di supporto a più livelli. Si fonda sui principi di inclusione, equità e sulla convinzione che tutti gli studenti traggano beneficio da aspettative comportamentali chiaramente definite, insegnate e rinforzate.

Nel progetto *Thriving Schools*, SEL e SWPBS sono concretizzati attraverso curricula strutturati e basati su evidenze, adattati ai contesti educativi locali a Cipro, Grecia, Italia e Romania. Le scuole adottano una mentalità scolastica globale, integrando le competenze SEL nella pianificazione delle lezioni, nella cultura scolastica e nelle relazioni insegnante-studente. L'implementazione comprende insegnamento strutturato (tramite scenari, discussioni, role-play e riflessione), strategie di rinforzo coerenti e collaborazione con famiglie e comunità.

Gli studenti interagiscono con questi curricula non solo attraverso l'istruzione formale, ma anche tramite le routine quotidiane e i comportamenti modellati dagli adulti all'interno della comunità scolastica. Entrambi i framework si basano fortemente sull'accesso universale, sulle decisioni basate sui dati e sullo sviluppo professionale per costruire capacità e sostenibilità. Integrando SEL e SWPBS nella missione educativa più ampia, le scuole mirano a creare un ambiente coerente e supportivo che favorisca il successo di tutti gli studenti.

2. Il framework SWPBS

Al centro del Tier 1 del modello SWPBS vi sono otto elementi fondamentali che costituiscono la struttura per un'implementazione di successo (Figura 4). Questi elementi riguardano sia il comportamento degli studenti sia lo sviluppo del personale e comprendono: scopo comune, leadership, aspettative definite, insegnamento dei comportamenti, sistemi di rinforzo, decisioni basate sui dati, strategie di risposta e supporto al personale.

Nel contesto del progetto *Thriving Schools*, questi componenti sono stati adattati per un ciclo di implementazione annuale di sei/sette mesi, rendendoli gestibili ed efficaci all'interno delle scuole partecipanti.

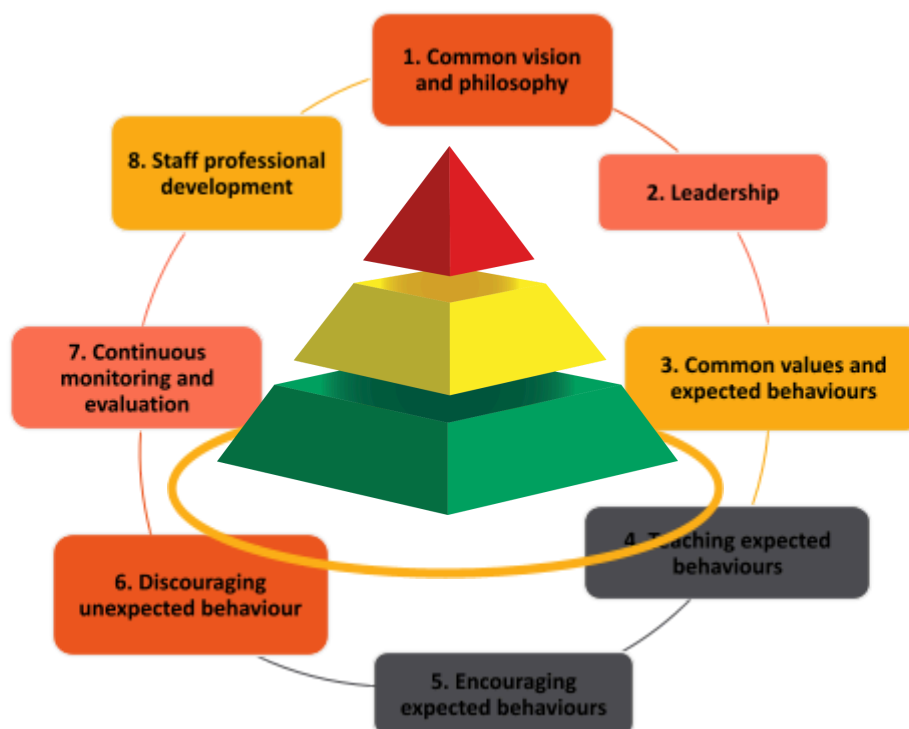


Figura 4: 8 Elementi Fondamentali della Prevenzione Primaria

Fonte: Sugai & Horner, 2008; MOSWPBS, 2018

Una condizione preliminare cruciale per avviare il framework SWPBS è il coinvolgimento e l'accordo del personale scolastico. Prima di qualsiasi intervento, il dirigente scolastico manifesta interesse e lavora insieme ai partner del progetto per presentare il framework SWPBS al personale. Questo orientamento iniziale include una spiegazione completa degli obiettivi del progetto, delle basi scientifiche dello SWPBS e di esempi pratici di implementazioni di successo nei paesi partner.

Dopo questa presentazione, ogni scuola organizza un processo di voto confidenziale tra il personale docente. È richiesto un quorum di voti favorevoli pari al 70–80% per procedere, garantendo un impegno collettivo verso la filosofia e le pratiche dello SWPBS.

Passi per gli insegnanti per iniziare l'implementazione:

1. **Partecipare alla presentazione** iniziale organizzata dal team SWPBS per comprendere il framework e la sua rilevanza nella propria scuola.
2. **Riflettere sulle convinzioni personali** riguardo al comportamento degli studenti, alla disciplina e all'ambiente di apprendimento.
3. **Partecipare al processo decisionale** della scuola, esprimendo il proprio impegno attraverso la procedura di voto.
4. **Prepararsi a collaborare con i colleghi** nello sviluppo di valori condivisi e aspettative comportamentali.



5. **Partecipare a ulteriori sessioni di formazione** e diventare parte del movimento della comunità scolastica verso una cultura di supporto, coerenza e rispetto.

Questo processo di avvio collaborativo e consensuale stabilisce le basi per un personale unito e motivato, elemento che la ricerca indica come essenziale per un'implementazione fedele dello SWPBS e per un impatto duraturo sul comportamento degli studenti e sul clima scolastico.

2.1 Filosofia e Scopo Condivisi

Un'implementazione di successo del modello SWPBS inizia con lo sviluppo di una visione condivisa e di una filosofia comune riguardo al comportamento degli studenti. Questo primo passo stabilisce uno scopo unificato tra tutti i portatori di interesse e pone le basi per una cultura scolastica coerente che promuove relazioni positive, inclusione e benessere.

Il **Team di Leadership** della scuola (spesso chiamato *Well-being Champions*) guida questo processo riflessivo. Insegnanti, dirigenti scolastici e personale esplorano collaborativamente le loro convinzioni esistenti sulla disciplina, sul comportamento e sull'apprendimento. Queste conversazioni sono facilitate tramite riunioni del personale, cerchi di riflessione o sondaggi, concentrandosi su domande come:

- Cosa crediamo su come gli studenti imparano a comportarsi?
- Che tipo di ambiente di apprendimento vogliamo creare?
- Quali valori comportamentali riflettono lo scopo della nostra scuola?

Queste discussioni guidano la creazione di una **dichiarazione di visione unificante** e di una **filosofia scolastica** sul comportamento che enfatizza l'insegnamento di comportamenti positivi piuttosto che la disciplina punitiva.

Esempi di Dichiarazioni di Visione:

- "Creare un ambiente di apprendimento sicuro, coinvolgente e positivo in cui ogni studente possa prosperare."
- "Favorire una comunità di studenti rispettosi, responsabili e resilienti, preparati al successo nella scuola e nella vita."
- "Coltivare una cultura di gentilezza, collaborazione e crescita continua, in cui ogni studente si senta valorizzato e potenziato."



Immagine 1. Visualizzazione della Visione della Scuola

Esempi di Dichiarazioni di Filosofia Comportamentale:

- "Nella nostra scuola, crediamo che ogni studente possa imparare e avere successo. La nostra filosofia scolastica globale si basa sui valori fondamentali di rispetto, responsabilità e gentilezza. Ci impegniamo a creare un ambiente di apprendimento positivo e inclusivo, in cui tutti gli studenti si sentano sicuri, supportati e potenziati per raggiungere il loro pieno potenziale."
- "Nella nostra scuola, siamo dedicati a promuovere una cultura scolastica che favorisca il benessere sociale, emotivo e accademico di tutti gli studenti. Crediamo che il comportamento positivo sia una competenza che può essere insegnata e appresa. Puntiamo a creare un ambiente prevedibile e positivo, in cui gli studenti si sentano valorizzati, rispettati e motivati a imparare."
- "Nella nostra scuola, crediamo che un clima scolastico positivo sia una responsabilità condivisa. La nostra filosofia riflette il nostro impegno a lavorare in collaborazione con studenti, personale, famiglie e comunità più ampia per creare un ambiente di apprendimento sicuro e di supporto."



Image 2. Visualization of the Philosophy Vision

A partire da questa base, le scuole definiscono da **tre a cinque valori fondamentali** che servono come fondamento per tutte le aspettative comportamentali. I valori comunemente selezionati includono **Rispetto, Responsabilità, Sicurezza e Gentilezza**. Questi valori vengono concretizzati identificando come si “manifestano” nei diversi ambienti scolastici—classe, corridoio, mensa, cortile e così via.

Indicazioni per gli Insegnanti:

Gli insegnanti sono incoraggiati a:

- Riflettere su come i valori personali influenzano la gestione della classe
- Condividere sfide e aspirazioni in aula durante workshop collaborativi
- Contribuire con esempi concreti di comportamenti desiderabili degli studenti allineati ai valori chiave

Il risultato di questa indagine condivisa è la co-costruzione di:

- Una **dichiarazione di visione** concisa che esprima gli obiettivi a lungo termine della scuola per l'apprendimento e il benessere
- Una chiara **dichiarazione di filosofia** sulla disciplina e sul comportamento, enfatizzando prevenzione, insegnamento e rinforzo piuttosto che punizione
- **Tre-cinque valori fondamentali** (es. rispetto, responsabilità, inclusione, empatia, perseveranza) che diventeranno le pietre angolari del framework comportamentale

Paradigma nella vita reale: In una scuola primaria a Cipro, il personale ha selezionato tre valori scolastici—Rispetto, Responsabilità e Amicizia. Per ciascun valore, hanno co-sviluppato semplici aspettative comportamentali. Ad esempio, sotto “Rispetto” in mensa: “Usa un tono di voce basso e



aspetta il tuo turno in fila.” Questi comportamenti sono stati stampati su poster colorati e discussi durante gli assembly mattutini.

Basando le pratiche scolastiche su una filosofia condivisa e su valori chiaramente articolati, gli educatori creano un clima comportamentale coerente e positivo che supporta sia l'apprendimento degli studenti sia il loro sviluppo socio-emotivo.

2.2 Leadership

L'implementazione efficace e sostenibile del framework SWPBS si basa fortemente su una leadership impegnata e distribuita all'interno della comunità scolastica. Il Team di Leadership della Scuola, solitamente composto da **4-5 membri**, incluso il dirigente scolastico, svolge un ruolo centrale nel coordinare, monitorare e promuovere l'approccio SWPBS.

La missione principale del team è favorire un clima e una cultura scolastica positivi, allineando le convinzioni del personale, sviluppando capacità e garantendo l'esecuzione sistematica del piano d'azione della scuola. Basandosi sulle migliori pratiche internazionali (Horner et al., 2010; Sugai & Simonsen, 2012), i team di leadership di successo promuovono proprietà, collaborazione e responsabilità attraverso comunicazione trasparente e chiarezza dei ruoli.

Per garantire un funzionamento efficace, il Team di Leadership deve operare secondo principi fondamentali specifici:

Fiducia: Creare un ambiente sicuro in cui i membri del team si sentano liberi di condividere sfide e idee.

Scopo Condiviso: Allineare i membri intorno a obiettivi comuni basati sui bisogni condivisi degli studenti.

Comunicazione Aperta e Onesta: Incoraggiare un dialogo autentico, rispettoso ed empatico.

Dialogo Democratico: Promuovere una cultura in cui tutte le voci sono valorizzate e le decisioni sono prese tramite ragionamento e consenso.

Supporto e Collaborazione: Favorire incoraggiamento reciproco e riconoscimento tra i membri per rafforzare legami interpersonali ed efficacia collettiva.

Valori Operativi Fondamentali:

- **Uguaglianza:** La prospettiva di ogni membro è valida e contribuisce al processo.
- **Scelta e Autonomia:** La partecipazione è volontaria e i membri definiscono cosa e come apprendere.
- **Dialogo e Riflessione:** La comunicazione si basa su indagine condivisa e miglioramento continuo.
- **Applicazione e Pratica:** I team sperimentano pratiche in classe e riflettono sui risultati.
- **Reciprocità:** I membri condividono esperienze, conoscenze e responsabilità.

Composizione Raccomandata del Team:

- Dirigente Scolastico (obbligatorio)
- Un insegnante della scuola primaria inferiore (Classi 1–3)
- Un insegnante della scuola primaria superiore (Classi 4–6)



- Un educatore speciale o membro del personale di supporto

Ruoli Specifici di Ogni Membro:

- **Coordinatore:** Responsabile della guida del coordinamento e dell'esecuzione del piano d'azione SWPBS. Garantisce comunicazioni chiare e continue tra i membri del team, incluso l'educatore e il coach esterno. Sovrintende l'implementazione del piano d'azione, organizza riunioni, comunica i risultati al personale e mantiene l'allineamento con gli obiettivi del progetto. Si occupa di definire le agende, organizzare riunioni regolari del team e guidare le discussioni rimanendo focalizzato sugli obiettivi del progetto. Durante le sessioni con il personale, il coordinatore informa sulle azioni e decisioni del Team di Leadership.
- **Formatore:** Mantiene un rapporto diretto con il coach esterno. Si occupa della formazione del personale all'interno della scuola, modella strategie per le varie classi e coordina il piano di apprendimento professionale e formazione del personale.
- **Segretario:** Documenta decisioni e azioni delle riunioni, garantisce l'accessibilità dei registri e monitora i follow-up.
- **Responsabile del Tempo:** Garantisce il rispetto dei tempi durante le riunioni e l'attuazione puntuale delle attività del progetto.
- **Referenti di Contatto:** Servono come punti di contatto per genitori, studenti e comunità scolastica più ampia.

Ogni scuola ha un **coach esterno assegnato**, il cui ruolo è critico. Il coach esterno è responsabile della formazione delle scuole durante tutta la durata dell'implementazione dello SWPBS. Fornisce linee guida per l'attuazione del progetto e funge da referente per eventuali richieste dalla scuola. Pianifica incontri regolari in presenza con il Team di Leadership (almeno una volta al mese) e sessioni di formazione per tutto il personale docente, oltre a training specifici per il team di leadership.

Il dirigente formalizza l'impegno della scuola tramite il **Modulo di Accordo Scolastico**, e i progressi del team sono monitorati in coordinamento con partner nazionali e transnazionali. Questo promuove la pratica riflessiva e consente alle scuole di adattare gli approcci basandosi sui dati e sulle esigenze in evoluzione. Investendo in un'infrastruttura di leadership solida, basata su fiducia, cooperazione e responsabilità condivisa, *Thriving Schools* costruisce le fondamenta per una trasformazione significativa e sostenibile.

Istruzioni per gli Insegnanti:

- Partecipare in modo proattivo a riunioni regolari e sessioni di sviluppo delle competenze.
- Prendere parte a decisioni collaborative e discussioni democratiche.
- Condividere esperienze in classe che possano informare l'implementazione dello SWPBS.
- Prendere iniziativa nell'applicare strategie e riportarne l'efficacia.

Partenariato Scuola-Famiglia e Collaborazione con la Comunità

Costruire relazioni significative basate sulla fiducia con le famiglie e con la comunità più ampia è un elemento fondamentale del progetto *Thriving Schools*. Le evidenze provenienti dal WP1 del progetto evidenziano il ruolo essenziale delle partnership scuola-famiglia nel promuovere ambienti di



apprendimento inclusivi, rispettosi e coinvolgenti. Quando le famiglie si sentono valorizzate come contributori attivi, lo sviluppo comportamentale ed emotivo degli studenti migliora in modo significativo.

Le scuole che implementano SWPBS sono incoraggiate a promuovere una comunicazione aperta, coerente e culturalmente sensibile con le famiglie. Ciò include aggiornamenti regolari sulle aspettative scolastiche, opportunità di partecipazione alla vita scolastica e responsabilità condivisa nel favorire la crescita socio-emotiva degli studenti. Il coinvolgimento deve andare oltre la semplice condivisione di informazioni—le famiglie devono essere invitate a partecipare alla costruzione della cultura scolastica.

- Organizzare attività partecipative in classe come racconti, presentazioni culturali e “career talks” condotti dai genitori.
- Informare regolarmente i genitori sui valori della scuola, sugli obiettivi comportamentali e sui progressi dei loro figli tramite riunioni, newsletter o piattaforme digitali.
- Partecipare a incontri individuali per discutere punti di forza e sfide specifiche degli studenti.
- Offrire indicazioni alle famiglie su come rinforzare a casa le strategie implementate a scuola.
- Creare collegamenti con istituzioni comunitarie (municipalità, gruppi culturali, organizzazioni professionali) per co-organizzare eventi e mobilitare risorse locali.

Coinvolgimento della Comunità:

Oltre al coinvolgimento delle famiglie, la comunità più ampia svolge un ruolo altrettanto cruciale nel garantire la sostenibilità e l’impatto a lungo termine dell’approccio SWPBS. Le scuole sono incoraggiate a sviluppare attivamente partnership che vadano oltre i propri confini fisici e sfruttino l’esperienza, le risorse e l’influenza delle istituzioni comunitarie locali. Le municipalità possono offrire un supporto fondamentale in termini di infrastrutture, pianificazione della sicurezza e accesso a spazi pubblici condivisi che favoriscano ambienti scolastici sicuri e inclusivi.

La collaborazione con fornitori di servizi sanitari e sociali aumenta la capacità della scuola di sostenere il benessere degli studenti e delle loro famiglie in maniera olistica. Queste partnership possono includere segnalazioni congiunte, screening scolastici o sessioni educative coordinate per le famiglie, in particolare su temi emotivi, dello sviluppo o della salute comportamentale.

Anche le istituzioni culturali ed educative, come musei, biblioteche pubbliche e centri artistici, rappresentano partner preziosi. Attraverso visite, eventi co-organizzati o laboratori creativi, queste istituzioni ampliano gli orizzonti educativi e sociali degli studenti e contribuiscono a una cultura di inclusione, creatività ed empatia. Le scuole beneficiano inoltre della collaborazione con università e organizzazioni di ricerca, soprattutto in ambiti come la raccolta dati, l’action research e la valutazione dei programmi. Queste partnership accademiche possono migliorare la qualità dell’implementazione generando feedback basati su evidenze e opportunità di miglioramento continuo.

In tutti i casi, una forte collaborazione scuola-comunità alimenta un impegno condiviso per lo sviluppo dei bambini, rafforza i valori dello SWPBS nei diversi contesti sociali e arricchisce le esperienze di apprendimento disponibili per ogni studente. Quando le scuole operano non in isolamento ma come parte di un più ampio ecosistema comunitario, diventano più adattive, inclusive e resilienti alle complesse esigenze degli ambienti educativi odierni.

2.3 Chiarire i Comportamenti Attesi



Un elemento fondamentale del framework SWPBS è l’istituzione di aspettative comportamentali chiare e coerenti. Proprio come le scuole sviluppano curricula strutturati per l’insegnamento accademico, è essenziale progettare un curriculum comportamentale parallelo che aiuti gli studenti a comprendere e interiorizzare le norme sociali del loro ambiente scolastico. Una volta che la scuola ha definito la propria visione, filosofia e valori fondamentali—idealmente attraverso processi inclusivi e collaborativi—the il passo successivo è tradurre questi principi in comportamenti osservabili e insegnabili.

Questo processo inizia selezionando tre valori fondamentali—come rispetto, responsabilità e sicurezza—that guideranno il curriculum comportamentale della scuola. Ciascun valore viene quindi ulteriormente definito attraverso comportamenti specifici rilevanti nei diversi contesti scolastici. Ad esempio, sotto il valore “Responsabilità”, può essere scelta la regola “Essere preparati per la lezione” per riflettere le aspettative in classe. Queste regole devono sempre rispettare i criteri OMPUA: devono essere **Osservabili**, **Misurabili**, **Positivamente formulate**, **Comprensibili** e **Applicabili** quotidianamente.

Tabella 1. Esempio di regola comportamentale misurabile

ESEMPIO	
Valore: Rispetto	Contesto: Classe
Regola Comportamentale:	“Alza la mano e aspetta di essere chiamato prima di parlare.”
Osservabile	L’insegnante può chiaramente vedere se lo studente alza la mano e aspetta.
Misurabile:	Gli insegnanti possono monitorare quante volte lo studente segue questa regola (es. 4 volte su 5 durante le discussioni di gruppo).
Positivamente formulata:	La regola si concentra su cosa fare (non “Non interrompere” ma “Alza la mano...”).
Comprensibile:	Il linguaggio è chiaro, adatto all’età e privo di termini complessi.
Applicabile quotidianamente:	Questa regola è rilevante per le discussioni quotidiane in classe e le attività di apprendimento.

Inizialmente, le aspettative comportamentali vengono definite per gli ambienti di classe, ma possono essere progressivamente estese a tutte le aree comuni della scuola, inclusi corridoi, mense, scale, cortili e bagni. Per ciascun spazio vengono sviluppate regole comportamentali specifiche, sempre allineate ai valori fondamentali della scuola. Questo approccio strutturato porta alla creazione di una **matrice delle aspettative comportamentali**—uno strumento visivo spesso denominato “Matrice della Scuola” o “Tabellone dei Comportamenti della Scuola” (Allegato 1). Questa matrice viene esposta in modo prominente in tutta la scuola per garantire che studenti, personale e famiglie siano costantemente ricordati delle norme comportamentali che sostengono la cultura scolastica.

Tabella 2. Esempio di Tabellone della Scuola

Tabellone dei Comportamenti della Scuola					
Ambiente/Routine					
Valori	Aspettative della Scuola	Classe	Scale	Mensa	Bagni
	Sicurezza	1. Sedersi correttamente e tenere le mani per sé	1. Camminare con attenzione e tenersi al corrimano 2. Segnalare se qualcuno si fa male	1. Usare entrambe le mani per portare il vassoio	1. Lavarsi le mani prima e dopo aver mangiato
	Responsabilità	2. Essere preparato con il mio materiale	3. Restare in fila e seguire le istruzioni	2. Pulire il mio spazio dopo aver mangiato	2. Tirare lo sciacquone e gettare la carta nel cestino
	Rispetto	3. Alzare la mano e ascoltare attentamente	4. Aspettare il proprio turno e muoversi in silenzio 5. Mantenere il volume della voce tra 0 e 2	3. Parlare educatamente e usare parole gentili	3. Rispettare la privacy e lo spazio degli altri

Inoltre, le scuole sono incoraggiate a identificare routine collegate alle procedure quotidiane—come rispondere a un segnale di attenzione o mettersi in fila dopo la ricreazione. Le routine sono azioni passo passo che forniscono agli studenti un quadro prevedibile e coerente per comportarsi correttamente in situazioni ricorrenti.

Ad esempio, in risposta a un segnale di attenzione come un battito di mani o una mano alzata, ci si aspetta che gli studenti interrompano immediatamente ciò che stanno facendo, guardino l'insegnante e rimangano in silenzio fino a nuove istruzioni. Un altro esempio riguarda la routine di allineamento dopo



la ricreazione, dove gli studenti imparano a fermarsi al suono della campanella, camminare silenziosamente verso l'area di allineamento e stare in fila ordinata e silenziosa in attesa dell'insegnante.

Queste routine rafforzano le aspettative comportamentali più ampie, fornendo opportunità costanti di pratica e rinforzo positivo, supportando transizioni più fluide e un ambiente di apprendimento più strutturato.

Nel contesto del progetto *Thriving Schools*, le scuole primarie di Cipro, Grecia, Italia e Romania implementano questo approccio selezionando tre valori fondamentali, tre-quattro comportamenti sociali correlati e una-due routine adattate al proprio contesto scolastico e alla popolazione studentesca. Questi componenti sono co-creati con il personale e condivisi con studenti e famiglie tramite diversi formati—poster, manuali, piattaforme digitali e attività in classe. Un curriculum comportamentale visibile e ben comunicato promuove la responsabilizzazione degli studenti e garantisce allineamento tra tutti gli stakeholder. Questa comprensione condivisa dei comportamenti attesi favorisce un ambiente scolastico sicuro, rispettoso e prevedibile, in cui tutti gli studenti possono avere successo sia socialmente sia accademicamente.

2.4 Insegnare il Comportamento Atteso

All'interno del progetto *Thriving Schools*, insegnare il comportamento atteso non è solo una funzione centrale del modello SWPBS, ma anche una pratica fondamentale per creare una cultura scolastica rispettosa, inclusiva e coerente. L'insegnamento del comportamento è un compito istruttivo—basato sulla comprensione che, così come la lettura o la matematica, il comportamento sociale deve essere insegnato esplicitamente, rinforzato costantemente e adattato ai diversi stadi dello sviluppo. La ricerca conferma che l'insegnamento diretto delle aspettative comportamentali porta a un maggiore successo degli studenti e a una riduzione dei problemi disciplinari (Algozzine et al., 2011; Sugai & Horner, 2005).

Il processo di insegnamento inizia una volta che la matrice comportamentale della scuola è stata finalizzata. Per ogni regola o routine identificata, devono essere sviluppate procedure chiare in modo che ogni studente comprenda cosa ci si aspetta e come raggiungerlo. Queste procedure devono essere suddivise in passaggi gestibili, modellate in modo coerente da tutto il personale e insegnate utilizzando un formato di lezione strutturato e coinvolgente.

Esempio di Insegnamento di un Comportamento

Valore: Rispetto

Ambiente: Aula

Regola Comportamentale: Essere un ascoltatore attivo

Passaggi della Procedura:

1. Mantieni lo sguardo sull'oratore
2. Resta in silenzio mentre gli altri parlano (livello voce 0)
3. Tieni mani e piedi per te
4. Rifletti su ciò che dice l'oratore
5. Alza la mano e aspetta il tuo turno per parlare

Esempio di Insegnamento di una Routine

Routine: Segnale di Attenzione

Segnale: L'insegnante batte le mani due volte e alza la mano

Passaggi della Procedura:

1. Interrompere immediatamente tutte le attività
2. Rivolgersi verso l'insegnante
3. Mantenere il volume della voce a livello 0
4. Restare fermi e in silenzio fino alla prossima istruzione

L'esempio fornito illustra la struttura essenziale di una lezione incentrata sul comportamento. Ogni comportamento o routine attesa viene insegnata tramite una lezione dedicata, sviluppata in collaborazione dal personale scolastico. Queste lezioni vengono somministrate in tutte le aule e generalmente durano un'intera ora di lezione, seguendo un formato istruttivo chiaro e organizzato. Il ruolo dell'insegnante è guidare la lezione attraverso una sequenza di passaggi definiti che favoriscono comprensione, coinvolgimento e pratica. I piani di lezione seguono un modello di insegnamento strutturato:

1. Introdurre e nominare il comportamento (Descrivere chiaramente agli studenti la competenza sociale)
2. Spiegare il suo scopo e la sua importanza per la classe (discutere con gli studenti il motivo e l'utilità sociale del comportamento atteso)
3. Mostrare il comportamento appropriato (utilizzando immagini, giochi di ruolo o brevi video)
4. Eseguire i passaggi della regola spiegandoli ad alta voce mentre gli studenti osservano
5. Fornire esempi e non-esempi
6. Coinvolgere gli studenti nell'identificazione e nella correzione dei non-esempi
7. Offrire opportunità di esercitare il comportamento in piccoli gruppi o a coppie (solo l'insegnante deve applicare il comportamento non-esempio!)
8. Riepilogare i passaggi della regola/comportamento



9. Fornire opportunità durante la giornata per mantenere la competenza attraverso promemoria, supervisione attiva e feedback positivo (mantenimento e generalizzazione)

Per supportare l'implementazione, si incoraggia il personale docente a promuovere l'uso di materiali visivi e didattici che rinforzino i comportamenti insegnati (Allegato 2). Gli insegnanti sono invitati a creare poster o presentazioni in aula che illustrino i passaggi dei comportamenti o delle routine attese. Questi supporti visivi dovrebbero essere esposti in modo ben visibile negli spazi di apprendimento e servire come punto di riferimento quotidiano per studenti e personale. Oltre ai poster, diapositive PowerPoint, schede illustrate o immagini digitali possono rendere i comportamenti più concreti e accessibili—specialmente per gli studenti più piccoli.

Per strutturare l'erogazione delle lezioni, vengono forniti modelli di piano di lezione adattati sia ai comportamenti sociali (Allegato 3) sia alle routine (Allegato 4), adeguati ai livelli di sviluppo. I piani per l'insegnamento dei comportamenti sociali sono più completi e possono includere narrazione, giochi di ruolo e riflessione degli studenti. Al contrario, i piani focalizzati sulle routine enfatizzano i passaggi procedurali e hanno durata più breve. Gli insegnanti devono sempre comunicare chiaramente l'importanza, l'applicazione nella vita reale e i benefici sociali di ciascun comportamento insegnato.

Si incoraggia le scuole a dare priorità all'insegnamento basato sui bisogni comportamentali osservati. Le sfide persistenti dovrebbero essere affrontate per prime per garantire un intervento proattivo. Seguendo la sequenza istruttiva, gli studenti acquisiscono inizialmente il comportamento (fase di acquisizione), diventano gradualmente competenti (fase di fluidità) e infine lo mantengono e lo dimostrano coerentemente in vari contesti (fasi di mantenimento e generalizzazione). Durante la fase di fluidità, gli educatori osservano se gli studenti sono in grado di eseguire autonomamente tutti i passaggi del comportamento. Una volta raggiunta la fluidità, le scuole possono introdurre brevi lezioni "booster" per mantenere le prestazioni (Allegato 5). Nel frattempo, il personale continua a fornire feedback frequenti e specifici, rinforzando i comportamenti positivi durante tutta la giornata. Nella fase di generalizzazione, gli studenti iniziano a dimostrare questi comportamenti in diverse situazioni—fuori dall'aula, a casa o in contesti comunitari (McIntosh & MacKay, 2008).

Il Leadership Team è responsabile dello sviluppo di un calendario annuale delle lezioni che definisca quando e da chi verranno erogate le lezioni (Allegato 6). Questi piani devono garantire una copertura completa durante tutto l'anno scolastico e includere sessioni booster dopo le vacanze o i periodi di transizione. Per rafforzare la coerenza, si consiglia di includere l'insegnamento dei comportamenti e delle routine in eventi scolastici, assemblee e momenti di transizione. Il personale deve essere supportato con sviluppo professionale continuo e incoraggiato a integrare l'insegnamento dei comportamenti naturalmente nella didattica quotidiana. L'inclusione di un motto scolastico condiviso o di una canzone collaborativa—co-creata con gli studenti—rinforza ulteriormente i valori condivisi e aiuta gli studenti a interiorizzare le aspettative in modo significativo ed emotivamente coinvolgente.

2.5 Incentivare i Comportamenti Attesi

Introduzione

Bathia (2024) spiega che "I comportamenti attesi sono azioni o parole che i bambini compiono o dicono, che sono gentili, utili e rispettosi. Rendono gli altri a proprio agio e felici." Il NSW Education (<https://education.nsw.gov.au/>) definisce i Comportamenti Attesi o Aspettative Comportamentali come



“le convinzioni o attitudini valorizzate che vogliamo che gli studenti dimostrino” e sottolinea l’impatto positivo di aspettative chiare e coerenti sull’apprendimento e sul comportamento.

Tuttavia, stabilire semplicemente delle aspettative non è sufficiente; queste devono essere insegnate, rese visibili, periodicamente riesaminate, richiamate regolarmente e reinsegnate secondo necessità. Idealmente, le regole dell’aula dovrebbero derivare dalle aspettative a livello scolastico. Le regole dell’aula dovrebbero essere poche—1-3 regole per ciascuna aspettativa sono generalmente sufficienti. Le aspettative comportamentali sono strumenti che incoraggiano comportamenti positivi: sono standard di condotta che possono assumere la forma di “cose da fare e da non fare” o procedure da seguire in determinate situazioni.

Incoraggiare i comportamenti attesi tra gli alunni è centrale per promuovere un ambiente di apprendimento sicuro, rispettoso e produttivo. Negli ultimi anni, educatori e ricercatori hanno sottolineato l’importanza di strategie proattive rispetto a quelle punitive, evidenziando il valore di aspettative chiare, rinforzo positivo, supporto emotivo e quadri di riferimento a livello scolastico. Questi approcci risultano più efficaci quando sono coerenti, inclusivi e fondati su teorie psicologiche e pedagogiche.

Nelle righe seguenti verranno presentate strategie chiave per incentivare i comportamenti attesi nei bambini in età scolare, basandosi sulla letteratura accademica recente e su esperienze pratiche degli ultimi cinque anni.

Strategie chiave per incoraggiare i comportamenti attesi

a. Stabilire le aspettative tramite modellamento e collaborazione

La base del comportamento positivo nelle scuole inizia con aspettative comportamentali chiaramente definite. La letteratura scientifica sottolinea l’importanza di insegnare esplicitamente queste aspettative sia attraverso istruzione diretta sia tramite modellamento comportamentale. Quando gli educatori modellano i comportamenti desiderati—come mostrare rispetto mentre si ascolta, usare un linguaggio appropriato o seguire le routine della classe—offrono agli studenti esempi concreti di come agire in determinate situazioni (Hulac & Briesch, 2021). Gli studenti imparano tanto da ciò che gli insegnanti fanno quanto da ciò che dicono, e il modellamento coerente aiuta a rinforzare le norme della classe.

Perez et al. (2023) supportano l’idea che “la lode specifica per il comportamento è una strategia pratica e portabile per insegnanti e famiglie per aumentare l’impegno degli studenti e ridurre comportamenti fuori compito e disturbanti in diversi contesti”.

La definizione collaborativa delle regole rafforza ulteriormente queste norme. Piuttosto che imporre una lunga lista di divieti, molti educatori propongono oggi di co-creare con gli studenti un numero limitato (di solito da tre a cinque) di aspettative chiare, positive e osservabili. Ad esempio, invece di dire “non urlare”, una classe potrebbe concordare la regola “alzare la mano per parlare”. Secondo FreeSLP (2023), “limitare le regole della classe a cinque aspettative chiare... formulate positivamente, incoraggia i comportamenti desiderati anziché concentrarsi sulle azioni proibite.” Quando gli studenti partecipano alla definizione di queste aspettative, sono più propensi a sentirsi coinvolti e a rispettarle.



Inoltre, la ricerca supporta l'importanza di esporre e riesaminare regolarmente le regole della classe, specialmente dopo transizioni come vacanze o l'inizio di nuovi periodi scolastici (Bear et al., 2020). Esposizioni visive e discussioni regolari aiutano a mantenere chiarezza e coerenza, soprattutto per alunni più giovani o con differenze di apprendimento.

b. Il ruolo del rinforzo positivo e degli incentivi

Il rinforzo positivo rappresenta un altro pilastro della gestione efficace del comportamento. Piuttosto che concentrarsi solo sulla correzione dei comportamenti indesiderati, le strategie basate sul rinforzo mirano a riconoscere e valorizzare gli studenti quando mostrano comportamenti appropriati. Lodi e feedback specifici—come “Apprezzo come hai aspettato il tuo turno”—possono avere un impatto significativo sulla motivazione e sull'autostima degli studenti. Come spiega l'Orah Blog (2024), “riconoscendo e premiando il buon comportamento di un bambino... gli studenti sviluppano un sano senso di autostima e autonomia.”

Per i bambini più piccoli, premi tangibili come adesivi, gettoni o privilegi in classe funzionano spesso bene. Questi incentivi possono far parte di un sistema di rinforzo più ampio, come una tabella punti o un menu dei premi della classe. Strategie più avanzate includono programmi di rinforzo di gruppo, come il Good Behaviour Game (GBG, https://goodbehaviorgame.air.org/about_gbg.html), in cui gli studenti collaborano per raggiungere obiettivi comportamentali. Tali sistemi non solo rinforzano il comportamento individuale, ma incoraggiano anche il lavoro di squadra e la responsabilità reciproca (Kellam et al., 2020).

Il rinforzo e il feedback sono cruciali in ambito educativo per promuovere comportamenti desiderati e migliorare i risultati di apprendimento. Il rinforzo positivo incoraggia gli studenti a ripetere azioni benefiche, favorendo motivazione e coinvolgimento. Feedback immediato e specifico aiuta gli studenti a comprendere i progressi, identificare aree di miglioramento e sviluppare abilità di autoregolazione. Entrambe le strategie supportano la creazione di ambienti di apprendimento efficaci, rinforzando i comportamenti attesi, riducendo comportamenti fuori compito e promuovendo il successo accademico.

Ghafar (2023) mostra che alcune ricerche supportano l'uso del rinforzo positivo come strategia didattica, mentre altri studi evidenziano situazioni in cui potrebbe non essere sempre efficace in classe. Egli sottolinea che il successo degli studenti dipende in gran parte dalla coerenza delle pratiche, rendendo essenziale identificare e applicare strategie di rinforzo positivo efficaci. Inoltre, fornire compiti adeguatamente sfidanti e definire aspettative chiare è cruciale per promuovere il successo degli studenti.

È comunque fondamentale che i sistemi di rinforzo siano implementati con attenzione. Uno studio recente nel Regno Unito sugli incentivi per la frequenza scolastica ha osservato che gli alunni “vedevano un beneficio tangibile” nei premi basati sul comportamento, ma sottolineava l'importanza di affrontare i bisogni emotivi e di salute mentale sottostanti per garantire il successo a lungo termine (NFER Report, 2025). Questo equilibrio tra riconoscimento e supporto è chiave per una crescita comportamentale sostenibile.

c. Gestione proattiva della classe e coinvolgimento



Un approccio proattivo alla gestione della classe gioca un ruolo cruciale nella formazione dei comportamenti attesi. Le strategie che prevedono e prevencono i comportamenti indesiderati sono spesso più efficaci della disciplina reattiva. Un metodo include l'aumento delle "opportunità di risposta" (OTR) durante l'insegnamento, ad esempio ponendo domande frequenti, utilizzando schede di risposta o incorporando discussioni tra pari. Menzies et al. (2021) notano che "l'OTR aumenta il livello di coinvolgimento accademico degli studenti... [riducendo] le difficoltà comportamentali."

Routine chiare e coerenti in classe supportano ulteriormente il comportamento positivo, fornendo prevedibilità e struttura. Esporre il programma giornaliero, usare segnali non verbali (come gesti o suoni di transizione) e ridurre i tempi morti sono strategie che aiutano gli studenti a rimanere concentrati e regolati (Simonsen et al., 2020). La riorientazione rispettosa—utilizzando promemoria gentili invece di comandi severi—può preservare la dignità degli studenti mantenendoli sulla retta via.

d. Quadri scolastici: PBIS

Oltre la classe, molte scuole hanno adottato il modello PBIS (Positive Behavioural Interventions and Supports) come quadro completo per incoraggiare i comportamenti attesi. PBIS è un sistema a più livelli che include supporti universali per tutti gli studenti, interventi mirati per chi è a rischio e piani individualizzati per chi ha necessità più intensive (Sugai & Horner, 2020). Al centro, PBIS enfatizza l'insegnamento proattivo e il rinforzo delle aspettative comportamentali a livello scolastico, piuttosto che attendere che si verifichino problemi.

Jones et al. (2024) indicano gli elementi chiave degli approcci scolastici al supporto comportamentale, tra cui costruire relazioni positive, promuovere la partecipazione e chiarire le aspettative. Essi mostrano che "l'insegnamento di comportamenti positivi e il supporto aggiuntivo per gli studenti che faticano a rispettare alte aspettative comportamentali" sono altamente raccomandati e sottolineano che "tuttavia, rinforzi positivi (lodi verbali, adesivi, premi dei dirigenti) e sanzioni (riduzione del tempo libero, detenzioni durante o dopo la scuola, sospensioni o esclusione) sono considerati importanti e necessari."

Secondo vari autori, il modello PBIS si basa sulla prevenzione dei comportamenti problematici prima che si verifichino, su un approccio psicologico comportamentista e sulla definizione, insegnamento e rinforzo dei comportamenti appropriati (Algozzine et al., 2010; Pas et al., 2019; Fortune-Wilson, 2023). La ricerca conferma l'efficacia del PBIS non solo nel migliorare i risultati comportamentali, ma anche le prestazioni accademiche, il clima scolastico e la soddisfazione degli insegnanti (Simonsen & Freeman, 2021).

e. Influenza del supporto tra pari e apprendimento socio-emotivo

I pari svolgono un ruolo significativo nel rafforzare o sfidare le norme comportamentali. Programmi che incorporano strategie mediate dai pari—come il Classwide Peer Tutoring (CWPT) o i team di apprendimento cooperativo—sfruttano il desiderio degli studenti di connessione sociale. Quando i compagni fungono da modelli o tutor, aiutano a normalizzare i comportamenti attesi in un modo che gli adulti spesso non possono (Greenwood & Kim, 2020).

Allo stesso tempo, gli interventi di apprendimento socio-emotivo (SEL) e di costruzione della resilienza stanno guadagnando importanza come strumenti vitali per gestire i comportamenti. Le lezioni che aiutano gli studenti a riconoscere e regolare le emozioni, praticare l'empatia e risolvere problemi



possono ridurre significativamente conflitti e impulsività. Come riportato dal The Guardian (2024), “gli interventi di resilienza funzionano”; la terapia cognitivo-comportamentale (CBT) e la mindfulness possono apportare benefici significativi alla salute mentale. Strategie come il Think Time (noto anche come spazio di calma), dove gli studenti riflettono sul legame tra emozioni e comport.

f. Affrontare i bisogni individuali e coinvolgere le famiglie

Infine, un supporto efficace al comportamento deve considerare i bisogni individuali degli studenti. Alcuni alunni – in particolare quelli con ansia, ADHD o autismo – possono avere difficoltà a rispettare determinate aspettative comportamentali. In questi casi, sono fondamentali l’identificazione precoce, piani di intervento comportamentale personalizzati e il supporto del personale di educazione speciale. Coinvolgere le famiglie è altrettanto cruciale. La comunicazione tra scuola e casa aiuta ad allineare le aspettative e a rinforzare le strategie comportamentali in modo coerente in tutti i contesti (Bambara et al., 2020).

Conclusione

In conclusione, incoraggiare il comportamento atteso nelle scuole è un’impresa sfaccettata che richiede una combinazione di chiarezza, coerenza, compassione e collaborazione. Modellando comportamenti positivi, rinforzandoli attraverso lodi e incentivi, utilizzando strategie proattive in classe, implementando sistemi a livello scolastico come il PBIS, promuovendo il supporto tra pari e sviluppando la resilienza emotiva, gli educatori possono creare ambienti di apprendimento in cui gli studenti prosperano. Le evidenze degli ultimi anni sottolineano che gli approcci proattivi e di supporto non sono solo più umani rispetto a quelli punitivi, ma anche più efficaci nel favorire il successo comportamentale a lungo termine.

2.6 Disincentivare i comportamenti inappropriati

Introduzione

La gestione della classe e la capacità di affrontare comportamenti inappropriati degli studenti rimangono tra le sfide più significative per gli insegnanti oggi (Karasova & Nehyba, 2025). Tuttavia, molti docenti riferiscono di sentirsi insufficientemente preparati a gestire efficacemente i comportamenti di disturbo, citando una mancanza di formazione su strategie basate sull’evidenza e un repertorio limitato di risposte costruttive (Flynn et al., 2025). Mantenere un ambiente di apprendimento positivo e ordinato è essenziale non solo per il successo accademico degli studenti, ma anche per il benessere e la soddisfazione professionale degli insegnanti.

La ricerca mostra costantemente che molti insegnanti ritengono di non possedere le competenze necessarie per la gestione della classe e spesso si sentono impreparati a rispondere ai comportamenti problematici in modo produttivo e basato sull’evidenza (Flower et al., 2017; Freeman et al., 2014). Questa mancanza di preparazione può far sentire gli insegnanti frustrati e inefficaci di fronte a studenti disturbatori, influenzando negativamente la loro fiducia e la capacità di promuovere un clima di apprendimento positivo (Gray et al., 2017). L’obiettivo di questa sezione è discutere strategie efficaci che gli insegnanti possono utilizzare per disincentivare i comportamenti inappropriati in classe, creando un ambiente di apprendimento positivo e supportando sia lo sviluppo degli studenti sia il benessere degli insegnanti.

Prima di esplorare strategie efficaci per disincentivare i comportamenti inappropriati in classe, è essenziale sviluppare una chiara comprensione di cosa costituisca tali comportamenti. Definire e riconoscere azioni, atteggiamenti e schemi di condotta fornisce una base necessaria per selezionare interventi appropriati e basati sull'evidenza, che affrontino le cause principali e promuovano cambiamenti positivi (OSEP Center on Positive Behavioral Interventions and Supports, n.d.). Il comportamento inappropriato in classe si riferisce a qualsiasi azione, atteggiamento o atto verbale degli studenti che interrompe l'ambiente di apprendimento, manca di rispetto ai diritti altrui o viola il codice di condotta scolastico stabilito.

Per comprendere meglio e affrontare i comportamenti inappropriati, è utile distinguere tra problemi comportamentali minori e maggiori, basandosi sulla loro gravità, frequenza e impatto sull'ambiente di apprendimento (Horner et al., 2004).

- I **comportamenti inappropriati minori** sono tipicamente di basso livello, spesso non intenzionali, e possono interrompere solo momentaneamente il flusso dell'insegnamento. Questi includono parlare fuori turno, bisbigliare con i compagni durante la lezione, non seguire prontamente le istruzioni, lieve disattenzione (ad esempio sognare ad occhi aperti, giocherellare con oggetti) o arrivare in ritardo in classe. Sebbene questi comportamenti possano sembrare poco gravi isolatamente, se non vengono gestiti possono peggiorare o contribuire nel tempo a un clima negativo nella classe.
- I **comportamenti inappropriati maggiori**, al contrario, sono azioni più gravi, deliberate o persistenti che interrompono significativamente il processo di apprendimento, minacciano la sicurezza o la dignità degli altri o sfidano direttamente l'autorità dell'insegnante. Esempi includono aggressioni verbali verso compagni o insegnanti, ripetuta disobbedienza o rifiuto di rispettare le regole, bullismo o molestie, vandalismo e aggressioni fisiche. Tali comportamenti richiedono generalmente interventi più immediati, strutturati e, talvolta, individualizzati.

Tali comportamenti compromettono gli obiettivi educativi della classe, interrompono i processi di insegnamento e apprendimento e possono influenzare negativamente il clima della classe. Il comportamento inappropriato degli studenti nelle aule rappresenta una fonte significativa di preoccupazione per gli insegnanti (Malak et al., 2017).

Principi di una Gestione Efficace del Comportamento

Gli insegnanti sono responsabili di affrontare efficacemente questi comportamenti e di promuovere un ambiente di apprendimento positivo, rispettoso e produttivo. Per raggiungere questo obiettivo, è fondamentale stabilire un insieme di principi chiari e basati su evidenze per guidare sia la prevenzione sia l'intervento nei confronti dei comportamenti dirompenti in aula (Sugai et al., 2000). Questi principi garantiscono che le strategie riducano efficacemente le interruzioni promuovendo al contempo la crescita degli studenti, l'equità e il rispetto reciproco (De Jong, 2005).

Uno dei principi più importanti è la prevenzione rispetto alla reazione. Una gestione efficace del comportamento inizia creando condizioni che riducano al minimo la probabilità che si verifichino comportamenti inappropriati. Ciò include stabilire aspettative chiare, strutturare lezioni coinvolgenti e mantenere un ambiente ordinato e di supporto in cui gli studenti si sentano valorizzati e compresi (Sugai



et al., 2000). Quando gli studenti sanno cosa ci si aspetta da loro e si sentono parte della comunità della classe, è più probabile che mostrino comportamenti appropriati (Sugai & Horner, 2006).

Un altro principio chiave è la coerenza nell'applicazione delle regole, delle aspettative e delle conseguenze, sia da parte degli insegnanti in classe sia da parte dei genitori a casa, in modo che gli studenti ricevano messaggi chiari e unificati sul comportamento accettabile e comprendano che gli stessi standard si applicano in contesti diversi (Irby & Clough, 2015). Gli studenti rispondono meglio quando gli insegnanti applicano le regole e le conseguenze in modo prevedibile e imparziale. Risposte incoerenti o arbitrarie ai comportamenti inappropriati possono confondere gli studenti e minare l'autorità dell'insegnante (Irby & Clough, 2015).

Allo stesso tempo, una gestione efficace del comportamento dà priorità al rinforzo positivo rispetto alle misure punitive (Skinner, 1938). Piuttosto che concentrarsi esclusivamente sulla punizione dei comportamenti indesiderati, gli insegnanti dovrebbero riconoscere e premiare i comportamenti appropriati. Il rinforzo positivo, come elogi, privilegi o ricompense tangibili, non solo incoraggia la ripetizione dei comportamenti desiderati, ma promuove anche un clima di classe più positivo e motivante (Balliet et al., 2011).

Aderire ai principi di prevenzione, coerenza, rinforzo positivo e rispetto permette agli insegnanti di gestire il comportamento in classe in modo da supportare sia l'ordine immediato sia lo sviluppo a lungo termine degli studenti. Questi principi forniscono la base per l'implementazione efficace di strategie specifiche, che verranno esplorate nelle sezioni successive.

Strategie per scoraggiare i comportamenti inappropriati

Un approccio efficace e sempre più raccomandato per la gestione del comportamento in classe prevede l'uso di strategie a bassa intensità. Si tratta di tecniche sottili e non conflittuali che gli insegnanti possono applicare in modo proattivo e costante per scoraggiare comportamenti inappropriati prima che escano fuori controllo (Lotfizadeh et al., 2020). Affrontando le piccole interruzioni in modo calmo e il meno intrusivo possibile, le strategie a bassa intensità aiutano a reindirizzare l'attenzione degli studenti sul compito, a mantenere il flusso della lezione e a rafforzare l'impegno positivo senza creare conflitti inutili o attirare attenzione negativa sullo studente.

È stato dimostrato che queste strategie non solo sono efficaci nell'affrontare le sfide comportamentali, ma aumentano anche **l'impegno e la partecipazione accademica degli studenti** (Waebey & Lane, 2019). Fornendo agli insegnanti strumenti gestibili di questo tipo, le scuole possono supportare sia l'armonia in classe sia la resilienza degli insegnanti, creando un ambiente in cui tutti gli studenti possono prosperare. La ricerca mostra che gli insegnanti possono utilizzare strategie a bassa intensità per affrontare efficacemente i comportamenti problematici e aumentare l'impegno accademico (Waebey & Lane, 2019).

Scoraggiare i comportamenti inappropriati in classe richiede una combinazione di strategie di intervento dirette e indirette. Le strategie dirette affrontano il comportamento scorretto nel momento in cui si verifica, mentre le strategie indirette creano condizioni che prevengono o riducono la probabilità di comportamenti inappropriati nel tempo. Secondo l'OSEP Center on Positive Behavioral Interventions and



Supports (n.d.), è possibile implementare entrambe le strategie per gestire i comportamenti inappropriati.

Le strategie di intervento indirette per scoraggiare comportamenti inappropriati sono misure proattive che creano una cultura e un ambiente di classe positivo e inclusivo, dove i comportamenti inappropriati hanno meno probabilità di manifestarsi (Algozzine et al., 2010). Queste strategie si concentrano sulla prevenzione e sulla costruzione di abitudini positive a lungo termine. Alcune strategie includono:

- Stabilire aspettative e routine chiare aiuta gli studenti a comprendere ciò che ci si aspetta da loro e quali saranno le conseguenze dei comportamenti inappropriati. Gli insegnanti dovrebbero comunicare queste regole e routine in modo chiaro e coerente fin dall'inizio dell'anno scolastico. Modellarle e praticarle regolarmente rafforza la comprensione e supporta gli studenti nel rispettare le aspettative.
- Costruire relazioni solide insegnante-studente e creare un ambiente di classe rispettoso contribuisce a ridurre i comportamenti scorretti. Gli insegnanti possono creare un clima positivo salutandoli calorosamente, mostrando un interesse genuino per le loro vite e riconoscendo costantemente i loro sforzi. Queste azioni costruiscono fiducia e incoraggiano la cooperazione, rendendo gli studenti più propensi a partecipare positivamente all'apprendimento e a rispettare le regole della classe.
- Progettare lezioni interattive, differenziate e adeguatamente stimolanti aiuta a mantenere l'attenzione degli studenti e riduce la probabilità di comportamenti scorretti dovuti a noia o frustrazione. Gli insegnanti possono mantenere il focus degli studenti fornendo frequenti opportunità di risposta, offrendo feedback tempestivi e incorporando attività collaborative di gruppo. Un'istruzione coinvolgente promuove non solo l'apprendimento, ma anche comportamenti positivi in classe.
- Integrare l'apprendimento socio-emotivo (SEL) in classe aiuta gli studenti a sviluppare empatia, autoregolazione emotiva e capacità di risoluzione dei conflitti. Attività come giochi di ruolo, riflessioni guidate e discussioni sulle emozioni insegnano agli studenti a gestire la frustrazione, risolvere i disaccordi in modo costruttivo e rispondere alle sfide in modi appropriati. Il SEL supporta sia la crescita individuale sia un ambiente di classe positivo.

Le strategie di intervento diretto prevedono risposte immediate e in tempo reale che gli insegnanti utilizzano per affrontare i comportamenti inappropriati mentre si verificano, con l'obiettivo di interrompere le interruzioni, mantenere l'ordine e riportare gli studenti al compito in modo rispettoso e costruttivo (Sugai & Horner, 2020). Le strategie dirette più comuni sono:

- La sorveglianza attiva prevede di muoversi intenzionalmente per l'aula e stabilire contatto visivo per segnalare attenzione e prevenire ulteriori comportamenti inappropriati.
- I segnali non verbali comprendono azioni sottili, come avvicinarsi a uno studente, usare un leggero gesto della mano o dare un richiamo discreto, per reindirizzare il comportamento senza interrompere il flusso della lezione o attirare attenzione indesiderata.

- Ignora, Osserva, Lodare è una strategia in cui l'insegnante trattiene l'attenzione da uno studente che non rispetta le aspettative mentre elogia uno studente vicino che sta mostrando il comportamento desiderato, senza stabilire contatto visivo con lo studente che si comporta in modo scorretto. Questo reindirizza l'attenzione e rinforza il comportamento appropriato.
- Reindirizzare prevede di dare un breve richiamo verbale chiaro e privato allo studente sul comportamento atteso, aiutandolo a tornare al compito senza attirare attenzione eccessiva.
- Riinsegnare comporta istruire specificamente lo studente su cosa deve fare per rispettare le aspettative della classe, spiegando chiaramente il comportamento appropriato e rinforzando la regola nel contesto.
- Fornire scelta implica offrire allo studente due alternative: il comportamento desiderato appropriato e un'opzione meno preferita (ad esempio completare il lavoro lontano dai compagni o recuperare il compito durante un'attività più divertente), dando allo studente un senso di controllo pur mantenendo la responsabilità.

Se non affrontati, i comportamenti lievemente di disturbo che inizialmente possono passare inosservati in un'aula impegnata possono rapidamente intensificarsi man mano che lo studente attraversa queste fasi. Queste risposte permettono all'insegnante di gestire il comportamento con calma, mantenendo la classe concentrata.

Conclusioni

Gestire efficacemente i comportamenti inappropriati degli studenti è centrale per un insegnamento di successo e fondamentale per mantenere un ambiente di apprendimento positivo e produttivo. Sebbene molti insegnanti si sentano impreparati a rispondere alle sfide comportamentali, la ricerca dimostra chiaramente che l'applicazione di strategie basate su evidenze, proattive e rispettose può avere un impatto significativo.

Comprendendo la natura e l'impatto dei comportamenti lievi e gravi, gli insegnanti possono rispondere in modo appropriato e coerente. Basandosi su principi chiave come la prevenzione rispetto alla reazione, la coerenza, il rinforzo positivo e il rispetto reciproco, gli insegnanti possono sviluppare una solida base per gestire i comportamenti in modo costruttivo.

Le strategie indirette e non intrusive sono strumenti potenti per affrontare i comportamenti minori, preservando al contempo la dignità dello studente e il ritmo della classe. Allo stesso tempo, combinare approcci preventivi indiretti, come la costruzione di relazioni, la strutturazione di lezioni coinvolgenti e l'integrazione dell'apprendimento socio-emotivo, con interventi diretti e immediati, garantisce un quadro olistico e sostenibile per promuovere comportamenti positivi.

In definitiva, gli insegnanti che si considerano leader e modelli di riferimento e che adottano un approccio riflessivo e basato su evidenze nella gestione dei comportamenti sono meglio posizionati per creare aule in cui tutti gli studenti possano prosperare accademicamente, socialmente ed emotivamente. Supportare gli insegnanti attraverso uno sviluppo professionale continuo e promuovere un approccio coerente e a livello scolastico alla gestione dei comportamenti aumenta ulteriormente la loro capacità di



scoraggiare i comportamenti inappropriati e di costruire una solida cultura della classe basata sul rispetto.

2.7 Monitoraggio e Valutazione Continuativi

Introduzione

Una caratteristica distintiva di un efficace framework di School-Wide Positive Behaviour Support (SWPBS) e SEL è che viene continuamente migliorato attraverso dati di alta qualità (Bradshaw, Pas & McIntosh, 2023). Nella pratica, ciò significa che ogni componente introdotto nelle Sezioni 2.1-2.6 è accompagnato da un piano chiaro per la raccolta, l'analisi e l'azione sui dati relativi a **fedeltà, risultati ed equità**.

Un'implementazione efficace di SEL + SWPBS dipende da un ciclo "evidenza-azione" in cui i dati su fedeltà, risultati ed equità vengono raccolti, discussi e utilizzati per guidare il miglioramento. La logica di base del PBIS lo rende esplicito: **sistemi → dati → pratiche → risultati ← equità**.

Di seguito, la sezione segue la struttura utilizzata nella 2.6, passando dallo scopo agli strumenti, alle routine e alle salvaguardie di qualità, terminando con un calendario annuale pratico che i team possono adattare.

Contesto e Importanza

Le scuole del progetto Thriving Schools si impegnano a rivedere i dati di implementazione almeno ogni sei settimane e a disaggregare i dati sui risultati degli studenti per sottogruppi chiave (ad es. genere, BES) per prevenire disproporzioni involontarie. In pratica, ciò significa che ogni componente centrale descritto nelle sottosezioni 2.1–2.6 è associato a indicatori chiaramente definiti e a un calendario di raccolta.

Perché monitorare?

- **Fedeltà** – per verificare che le caratteristiche fondamentali (ad es. aspettative comuni, insegnamento esplicito, sistemi di rinforzo) siano implementate come previsto. I programmi erogati con alta fedeltà producono risultati accademici e comportamentali significativamente migliori rispetto a quelli implementati "solo nominalmente".
- **Risultati** – per capire se il comportamento, l'impegno e il benessere degli studenti stanno migliorando e per individuare precocemente eventuali criticità emergenti.
- **Equità** – per garantire che tutti i gruppi di studenti traggano beneficio in modo equo e che nessun sottogruppo subisca esclusioni o azioni disciplinari sproporzionate. Le scuole impegnate a ridurre le disuguaglianze disciplinari devono adottare sistemi di dati capaci di disaggregazione istantanea per disabilità, genere e razza/etnia (pbis.org).

Fonti e Strumenti Chiave dei Dati

Scopo	Strumenti Esempio	Frequenza	Attore Principale
Fedeltà di implementazione	Tiered Fidelity Inventory 3.0 (TFI) — valuta le caratteristiche core ai Livelli 1-3 (pbis.org, pbisapps.org); PBIS Self-Assessment Survey (SAS) (pbis.org)	TFI: baseline, then 3-4× year; SAS: annually	Team di Leadership + coach esterno
Risultati comportamentali e sul clima	SWIS o altro cruscotto disciplinare SIS; registri di frequenza e puntualità; sondaggi sul clima/student SEL	<i>Riferimenti disciplinari ufficio:</i> settimanale; altri indicatori: mensile	Analista dati + team per livello scolastico
Monitoraggio progressi Tier 2/3	Grafici CICO-SWIS; Goal-Attainment Scaling individuale; dati di valutazione funzionale	Ogni 2-3 settimane	Team Tier 2/Tier 3
Equità e disproporzionalità	Rapporti Risk-ratio; cruscotti locali per equità; template trimestrale di disproporzionalità (wayneresa-cdn.fxbrt.com)	Almeno trimestrale	Sotto-team Equità

Suggerimento: Nei modelli misti SEL/SWPBS, aggiungere le *Well-Being Fidelity Inventories* (vedi Parte 3) una volta per trimestre per triangolare i dati comportamentali con le tendenze del benessere.

Il ciclo di revisione dei dati

1. Raccogliere e visualizzare

I dati comportamentali devono essere caricati su una dashboard accessibile prima di ogni riunione; i dati di fedeltà vengono valutati in collaborazione con un coach esterno per ridurre i bias (pbisapps.org).

2. Diagnosticare

I Leadership Team seguono un protocollo standard (ad es., scheda di problem-solving a 5 domande): Dove siamo in linea con gli obiettivi? Dove siamo fuori strada? Perché?

3. Piano d'azione

Adottare o modificare strategie, assegnare responsabilità e fissare una data di revisione.



4. Comunicare

Condividere i grafici principali con lo staff, gli studenti e le famiglie—la trasparenza rafforza l'efficacia collettiva.

5. Verificare l'equità

Ripetere i passaggi 1-4 per i dati disaggregati; esaminare le cause alla radice se i rapporti di rischio superano 1,25.

I team che si incontrano almeno una volta al mese e seguono un protocollo di dati esplicito hanno dimostrato riduzioni più significative dei comportamenti problematici rispetto ai team che si incontrano in modo occasionale (pbissmissouri.org).

Garantire la qualità dei dati

- **Definire ogni metrica** (ad es., cosa conta come incidente Maggiore vs Minore) e formare lo staff annualmente per codificare i comportamenti in modo coerente.
- **Automatizzare l'estrazione dei dati** ove possibile; i fogli di calcolo manuali introducono ritardi e errori.
- **Triangolare i dati quantitativi** (conteggi di referral) con fonti qualitative (focus group di studenti, osservazioni in cortile).
- **Proteggere la privacy** utilizzando ID anonimizzati nelle visualizzazioni e seguendo le linee guida GDPR/FERPA per qualsiasi report a livello individuale.

Dai dati all'apprendimento professionale

Il monitoraggio è più efficace quando guida uno sviluppo professionale mirato. Dopo ogni TFI trimestrale, il coach individua due elementi prioritari (punteggio più basso, alto impatto) e programma brevi sessioni di aggiornamento per lo staff. Questo ciclo “valuta–insegna–ri-valuta” riflette i cicli Plan-Do-Study-Act usati nella scienza del miglioramento ed è stato dimostrato accelerare i guadagni di fedeltà nelle scuole PBIS emergenti (McIntosh et al., 2024).

Calendario annuale di monitoraggio di esempio

Mese	Fedeltà	Risultato	Equità	Comunicazione
Set.	TFI 3.0 di baseline	Creare SWIS dashboard	Impostare obiettivi di disparità	Incontro di aggiornamento staff: ruoli sui dati
Ott.		1° revisione mensile dei referral		Newsletter: condividere obiettivi a livello scolastico

Nov.	SAS		Scansione risk-ratio	Assemblea studenti: celebrare i miglioramenti
Gen.	TFI di metà anno	Disciplina e frequenza del semestre	Disaggregare per classe	Report al Consiglio
Mar.		Revisione mensile	Verifica equità	PLC: focus sulle soluzioni per punti critici
Giu.	TFI di fine anno & Well-Being Inventories	Sintesi risultati annuali	Report finale disparità	Cruscotto pubblico & celebrazione

Punti chiave

- Il processo decisionale basato sui dati non è un livello aggiuntivo; è il motore del successo di SEL + SWPBS (pbis.org).
- Raccogliere solo i dati che si è pronti a discutere e su cui intervenire.
- Utilizzare misure multiple — fedeltà, risultati ed equità — per ottenere una visione a 360°.
- Pianificare riunioni regolari di revisione dei dati e seguire un protocollo strutturato per passare dall'informazione all'azione.
- Celebrare pubblicamente i progressi; intervenire rapidamente quando i trend indicano bisogni emergenti.

Integrando il monitoraggio e la valutazione sistematica nella vita quotidiana della scuola, i team trasformano SEL e SWPBS da iniziative isolate in un framework vivo e adattivo che supporta in modo affidabile ogni studente.

2.8 Formazione, Sviluppo e Supporto del Personale

Introduzione

Un approccio sostenibile e inclusivo al benessere e al successo accademico degli studenti richiede che gli educatori responsabili dell'implementazione siano non solo ben informati, ma anche continuamente supportati. La formazione, lo sviluppo professionale e il supporto emotivo per il personale scolastico sono pilastri fondamentali per l'attuazione di strategie efficaci in ambito di salute mentale e comportamentale. Secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità e l'UNESCO (2021), un approccio globale alla promozione della salute deve coinvolgere non solo gli studenti ma anche il personale,



riconoscendo che il loro benessere, la fiducia professionale e la resilienza emotiva sono critici per il clima scolastico complessivo.

Contesto e Importanza

Gli insegnanti sono spesso i primi a osservare cambiamenti nel comportamento degli studenti, nel loro benessere emotivo e nelle capacità di apprendimento. In quanto tali, svolgono un ruolo fondamentale sia nelle strategie di prevenzione sia negli interventi precoci per le problematiche di salute mentale. Tuttavia, questa responsabilità può essere assolta efficacemente solo se gli educatori sono adeguatamente formati e si sentono competenti e supportati nei loro ruoli (Commissione Europea, 2024). Senza un appropriato sviluppo professionale e un sostegno istituzionale, gli educatori potrebbero avere difficoltà a identificare difficoltà di salute mentale o ad applicare pratiche inclusive e supportive in modo coerente.

Inoltre, il burnout degli insegnanti, la fatica emotiva e il senso di isolamento sono sempre più riconosciuti come minacce alla qualità educativa e ai risultati degli studenti. In questo contesto, l'investimento nella formazione e nel benessere degli insegnanti non è solo una questione di sviluppo professionale, ma anche di tutela della salute mentale degli stessi educatori.

Scopo e Importanza della Formazione del Personale

La ricerca sottolinea il ruolo cruciale che la formazione del personale riveste nel rafforzare le strategie scolastiche di comportamento positivo e i sistemi di supporto emotivo (Algozzine et al., 2010; Horner et al., 2010). Insegnanti e personale di supporto devono essere formati non solo sulle strategie didattiche, ma anche sulla gestione del comportamento, sulle pratiche basate sul trauma, sull'alfabetizzazione emotiva e sulla consapevolezza della salute mentale (APA, 2025; Jones et al., 2024).

Programmi di formazione efficaci consentono agli insegnanti di riconoscere i segnali precoci di disagio emotivo e disturbi comportamentali e di applicare strategie proattive in classe. Come evidenziato da Greenwood e Kim (2020), gli interventi hanno maggiore successo quando tutto il personale scolastico—insegnanti, personale di supporto e amministratori—applica costantemente pratiche basate su evidenze. L'obiettivo più ampio è stabilire un linguaggio condiviso, aspettative coerenti e una responsabilità collettiva per la creazione di ambienti di apprendimento sicuri e inclusivi.

Principi Chiave

Lo sviluppo del personale scolastico nell'ambito del supporto alla salute mentale e comportamentale si basa su diversi principi interconnessi:

- **Capacity Building (Sviluppo delle Competenze):** Tutti i membri del personale devono essere dotati delle competenze fondamentali in alfabetizzazione sulla salute mentale, apprendimento socio-emotivo (SEL) e interventi comportamentali. La formazione deve essere inserita nel più ampio contesto dello sviluppo istituzionale e allineata ai valori e agli obiettivi della scuola (Horner & Sugai, 2005).
- **Sostenibilità attraverso l'Apprendimento Continuo:** La formazione non deve essere un evento isolato, ma un processo continuo che includa aggiornamenti regolari, approfondimenti sulle

migliori pratiche e spazi per riflessione professionale e collaborazione (McIntosh & MacKay, 2008).

- **Collaborazione e Lavoro di Squadra:** Insegnanti, counselor scolastici, educatori speciali e personale amministrativo devono lavorare insieme per favorire un ambiente di supporto. Responsabilità condivise e opportunità formative congiunte aiutano a costruire una cultura di fiducia e coerenza.
- **Decisioni Basate sui Dati:** Strumenti come il PBIS Tiered Fidelity Inventory (Algozzine et al., 2014) aiutano le scuole a valutare le pratiche attuali e identificare le aree in cui la formazione è più necessaria.
- **Supporto Emotivo per gli Educatori:** La salute emotiva degli educatori è essenziale. Quando il personale si sente psicologicamente sicuro, valorizzato e supportato, è più propenso a impegnarsi in pratiche innovative ed empatiche con gli studenti (WHO & UNESCO, 2021).

Tipi di Sviluppo Professionale e Formazione

La formazione professionale continua e di alta qualità dovrebbe coprire più ambiti:

- **Tecniche di Gestione del Comportamento:** Programmi come il Good Behavior Game (GBG) e il Classwide Positive Behavior Support (Menzies et al., 2021; Kellam et al., 2020) addestrano gli insegnanti a rinforzare comportamenti appropriati, utilizzare elogi specifici per il comportamento e ridurre la dipendenza dalla disciplina punitiva (Bear et al., 2020).
- **Apprendimento Sociale ed Emotivo (SEL):** La formazione aiuta gli educatori a facilitare il SEL attraverso discussioni in classe, role-play e attività di riflessione (McIntosh & MacKay, 2008; Pérez et al., 2023). Le strategie di emotion coaching (APA, 2025) supportano ulteriormente lo sviluppo dell'empatia, della resilienza e dell'autoregolazione negli studenti.
- **Competenza Culturale e Pratiche Inclusive:** Lo sviluppo del personale deve includere formazione su equità, sensibilità culturale e supporto agli studenti con bisogni diversi (Bambara et al., 2020; Hulac & Briesch, 2021).
- **Salute Mentale e Pratiche Informate sul Trauma:** La formazione supporta l'identificazione di problemi di salute mentale e i riferimenti appropriati. Favorisce inoltre ambienti sensibili al trauma, soprattutto nelle scuole con popolazioni ad alta necessità (European Commission, 2024; WHO & UNESCO, 2021).

Pratiche Basate sulla Ricerca

Costruire una Cultura Collaborativa e di Supporto

Un approccio a livello di tutta la scuola richiede che la formazione sia integrata in una cultura scolastica collaborativa. Comunità di apprendimento basate sui team, programmi di mentorship e coaching del personale contribuiscono a una crescita professionale sostenibile (Simonsen & Freeman, 2021; Bear et al., 2020). L'apprendimento tra pari e le pratiche riflessive permettono al personale di condividere strategie di successo e di allinearsi sui valori (Pas et al., 2019).

Inoltre, le scuole devono supportare emotivamente il personale. Carichi di lavoro elevati, sfide comportamentali degli studenti e pressioni sistemiche possono portare al burnout. Pertanto, il benessere del personale dovrebbe essere un focus parallelo nelle iniziative di sviluppo professionale (Guardian, 2024; Jones et al., 2024).

Sfide di Implementazione e Raccomandazioni

Nonostante la crescente consapevolezza, permangono delle sfide. Queste includono tempo limitato, finanziamenti insufficienti, mancanza di accesso a specialisti e incoerenze nell'implementazione (Fortune-Wilson, 2023; NFER, 2025). Per affrontare queste sfide:

- ***L'impegno della leadership*** è essenziale per allocare tempo e risorse alla formazione.
- ***Partnership con agenzie esterne*** (ad es., ONG, università, servizi di salute mentale) possono ampliare le opportunità di formazione.
- ***Meccanismi di monitoraggio e valutazione*** (ad es., feedback del personale, checklist di implementazione, punteggi TFI) dovrebbero guidare i miglioramenti.
- ***Integrare la formazione nei programmi di preparazione degli insegnanti*** può garantire che i nuovi educatori entrino nella professione con competenze di base nel supporto comportamentale e nella alfabetizzazione sulla salute mentale.

Le Interventi e Supporti Comportamentali Positivi a Livello di Scuola (SWPBIS) rappresentano uno dei framework più studiati che evidenziano l'importanza dello sviluppo del personale scolastico. Secondo Horner, Sugai e Anderson (2010), l'implementazione efficace del PBIS dipende in larga misura dalla capacità degli educatori di applicare strategie di supporto a più livelli, raccogliere e interpretare dati comportamentali e adattare gli interventi ai bisogni in evoluzione degli studenti. Gli insegnanti necessitano non solo di conoscenze teoriche, ma anche di strumenti pratici e coaching per generalizzare le pratiche oltre le singole classi (Algozzine, Wang & Violette, 2011).

Le evidenze mostrano inoltre che il personale che partecipa a comunità di apprendimento professionale (PLC) o a cicli di coaching continuo manifesta maggiore fedeltà nell'implementazione e maggiore fiducia nella gestione del comportamento studentesco. McIntosh e MacKay (2008) sottolineano che competenze come l'insegnamento dell'empatia, della regolazione emotiva e della risoluzione dei conflitti richiedono un rinforzo costante da parte degli adulti in tutti i contesti scolastici. Senza un adeguato follow-up e collaborazione tra pari, la formazione può avere un impatto limitato a lungo termine. L'integrazione dello sviluppo socio-emotivo nella formazione del personale è essenziale. Le linee guida della Commissione Europea (2024) raccomandano che gli insegnanti siano formati nella comprensione del trauma, nelle risposte allo stress nei bambini e nelle strategie di de-escalation delle situazioni emotivamente cariche. Tale formazione deve essere contestualizzata nell'ambiente socio-culturale di ciascuna scuola e prevedere metodologie di apprendimento attivo, come role-play, analisi di scenari e problem-solving collaborativo.

Strategie di Implementazione



Per implementare efficacemente una strategia completa di formazione e supporto per il personale scolastico, si raccomandano i seguenti passaggi pratici:

- **Programmi di Induzione Strutturati:** Il personale nuovo deve ricevere un'induzione che lo introduca all'approccio della scuola al benessere degli studenti, alle aspettative comportamentali e alle strutture collaborative.
- **Sviluppo Professionale Continuo:** Opportunità di formazione programmate e cicliche dovrebbero coprire aree quali consapevolezza della salute mentale, educazione inclusiva, de-escalation comportamentale, pratiche informate sul trauma e SEL.
- **Mentoring e Coaching:** Sistemi di mentoring tra pari e coaching istruzionale focalizzati sul supporto comportamentale possono aiutare gli insegnanti a perfezionare le loro pratiche e affrontare le sfide in aula in tempo reale.
- **Uso di Strumenti Diagnostici:** Strumenti come il PBIS Tiered Fidelity Inventory (Algozzine et al., 2014) possono guidare i team scolastici nella valutazione dell'efficacia delle strategie attuali e nella prioritizzazione delle aree di sviluppo del personale.
- **Programmi per il Benessere del Personale:** Le scuole dovrebbero offrire accesso a supporto psicologico, sessioni di gestione dello stress e attività di team-building per rafforzare il morale e la resilienza del personale.
- **Circuiti di Feedback e Pratica Riflessiva:** Gli insegnanti dovrebbero essere coinvolti nella valutazione dell'efficacia della formazione e nella definizione delle future opportunità di apprendimento. Questo favorisce il senso di responsabilità e ne garantisce la pertinenza.
- **Strutture Collaborative:** Deve essere previsto tempo per riunioni di team, dialogo interprofessionale e collaborazione tra ruoli diversi. Tali strutture riducono l'isolamento e supportano una pratica coerente in tutta la scuola.

Conclusione e Implicazioni

La qualità della formazione, dello sviluppo e del supporto forniti al personale è direttamente collegata al successo dei programmi scolastici di salute mentale e benessere. Come evidenziato dalla ricerca di Horner et al. (2010) e supportato da WHO e UNESCO (2021), educatori ben preparati e emotivamente supportati sono più capaci di creare ambienti inclusivi, sicuri e accoglienti.

Le scuole devono riconoscere che il loro bene più prezioso è il personale. Investire nello sviluppo professionale, nei sistemi di supporto emotivo e nelle pratiche collaborative non solo migliora il benessere degli educatori, ma amplifica anche la loro capacità di avere un impatto positivo sugli studenti. Un approccio strategico, strutturato ed empatico allo sviluppo del personale è essenziale per realizzare un approccio sostenibile e a livello scolastico alla salute mentale e al supporto comportamentale positivo.

La formazione, lo sviluppo e il supporto efficaci del personale scolastico sono fondamentali per promuovere comportamenti attesi, prevenire condotte scorrette e sostenere la salute mentale. Un quadro completo e continuo di sviluppo professionale—fondato su pratiche basate su evidenze e adattato alle esigenze diverse delle scuole—consente agli educatori di favorire ambienti di apprendimento inclusivi e emotivamente sicuri. Come sottolineato da Sugai e Simonsen (2012), la



formazione non dovrebbe essere vista come un'iniziativa unica, ma come un processo continuo e adattivo che rafforza la capacità della scuola di servire tutti gli studenti.



Parte 3. Dal PERMA alla Pratica: Adattare gli Elementi dello SWPBS all'interno del Framework Thriving Schools

L'attuazione dell'intervento Thriving Schools si fonda sul modello PERMA, che si concentra su Emozioni Positive, Coinvolgimento, Relazioni, Significato e Realizzazione. Questi cinque pilastri racchiudono l'essenza del benessere umano e possono essere applicati sia agli studenti che agli insegnanti per favorire la resilienza, la motivazione intrinseca e lo sviluppo olistico.

Tuttavia, mentre il PERMA definisce che cosa costituisce il benessere, resta aperta la questione di come questi elementi possano essere implementati in modo coerente a livello scolastico. Per questo motivo, il progetto attinge in modo selettivo al modello School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS) (Sugai & Horner, 2002).

Lo SWPBS non ridefinisce i fondamenti concettuali del benessere, ma offre strumenti pratici, routine e supporti sistemici che rendono sostenibile l'applicazione del PERMA in tutto l'istituto. In questo senso, lo SWPBS complementa il PERMA fornendo il "come"—le condizioni sistemiche che permettono ai principi del PERMA di radicarsi nella pratica quotidiana.

Lo SWPBS è un quadro di riferimento basato sull'evidenza, progettato per promuovere comportamenti positivi attraverso la prevenzione, la coerenza e il rinforzo (Sugai & Horner, 2006). All'interno del Framework delle Thriving Schools, lo SWPBS non viene adottato nella sua totalità, ma adattato in modo selettivo per integrare il PERMA attraverso i seguenti supporti sistemici:

- Filosofia e scopo condivisi: creare una visione comune di benessere per tutta la scuola.
- Chiarire e insegnare i comportamenti attesi: stabilire routine e lezioni esplicite.
- Promuovere comportamenti positivi: rinforzare azioni basate sui punti di forza.
- Monitoraggio e valutazione continua: utilizzare i dati per seguire i progressi.
- Sviluppo professionale: sostenere gli insegnanti nell'integrare pratiche di benessere.

Attraverso questi elementi, l'intervento assicura che i principi astratti del PERMA diventino pratiche quotidiane integrate nelle routine scolastiche, nelle politiche e nei climi di classe.

3.1 Adattare gli Elementi dello SWPBS per l'Implementazione del PERMA

1. Chiarire i Comportamenti Attesi

- **Collegamento PERMA:** Relazioni, Significato, Realizzazione
- Adattando lo SWPBS, le scuole possono co-creare insieme agli studenti una **matrice di comportamenti basata sui valori**, che rifletta esplicitamente i pilastri del PERMA.
 - **Esempio:** i comportamenti attesi possono essere formulati in modo positivo secondo i pilastri PERMA, come "Mostra gentilezza e gratitudine" (Relazioni), "Impegnati al massimo e celebra i progressi" (Realizzazione), oppure "Trova gioia nelle attività di apprendimento" (Emozioni Positive).

2. Insegnare i Comportamenti Attesi

- **Collegamento PERMA:** Coinvolgimento, Relazioni

- Lo SWPBS enfatizza l’insegnamento esplicito dei comportamenti sociali. In un contesto PERMA, tali lezioni possono concentrarsi sulla pratica della gratitudine, dell’ascolto attivo o su strategie di *growth mindset*.
 - **Esempio:** un “cerchio della gratitudine” settimanale (Emozioni Positive + Relazioni) oppure una simulazione strutturata sull’ascolto costruttivo (Relazioni).

3. Promuovere i Comportamenti Positivi

- **Collegamento PERMA:** Emozioni Positive, Realizzazione
- Le strategie di rinforzo dello SWPBS possono essere riformulate in chiave PERMA. Invece di semplici sistemi di ricompensa, l’incoraggiamento può focalizzarsi sulla celebrazione dei progressi, dell’impegno e dei punti di forza.
 - **Esempio:** sistemi di riconoscimento in cui gli studenti guadagnano “punti PERMA” non per la mera conformità, ma per aver dimostrato perseveranza (Realizzazione) o per aver aiutato un compagno (Relazioni).

4. Monitoraggio e Valutazione Continua

- **Collegamento PERMA:** Coinvolgimento, Significato
- Lo SWPBS fornisce strutture per il monitoraggio basato sui dati. In un modello PERMA, ciò può includere il tracciamento di indicatori di benessere insieme ai dati comportamentali.
 - **Esempio:** verifiche di classe con semplici scale di auto-valutazione PERMA (“Quanto ti sei sentito coinvolto oggi?” “Hai vissuto qualcosa di significativo questa settimana?”).

5. Formazione e Sviluppo del Personale

- **Collegamento PERMA:** Significato, Coinvolgimento
- Integrando il PERMA, la formazione professionale può includere il *coaching* basato sui punti di forza, interventi di psicologia positiva e strategie per creare climi di classe che favoriscano il fiorire.
 - **Esempio:** laboratori per insegnanti sull’integrazione dei punti di forza del carattere nella pianificazione delle lezioni (Coinvolgimento + Significato).

3.1.1 Esempio Integrato di PERMA + SWPBS in Azione

Immaginiamo una scuola che introduce il pilastro PERMA delle **Emozioni Positive**. Gli insegnanti progettano attività come un “Muro delle Cose Andate Bene” per gli studenti. Lo SWPBS contribuisce stabilendo routine: ogni venerdì, ogni classe dedica cinque minuti a questa pratica, garantendo coerenza e sostenibilità. I comportamenti attesi (“Celebra i successi”, “Ascolta con rispetto”) vengono insegnati e rinforzati, mentre gli strumenti di monitoraggio registrano sia la partecipazione sia il benessere percepito dagli studenti.

Un altro esempio riguarda una scuola che si focalizza sulle **Relazioni Positive**. Il PERMA definisce l’obiettivo — coltivare fiducia e senso di appartenenza — mentre lo SWPBS assicura un’attuazione sistematica attraverso:

- la definizione di aspettative comportamentali (“Mostra empatia”, “Aiuta i compagni a riuscire”),
- attività di insegnamento esplicito (giochi di ruolo sulla comunicazione costruttiva),



- il rinforzo delle interazioni positive (gli insegnanti lodano attivamente e registrano esempi di atti prosociali),
- il monitoraggio dei progressi (tracciamento dei conflitti tra pari e dei miglioramenti nel clima relazionale).

In conclusione, questa integrazione dimostra come il **PERMA fornisca la visione del flourishing (i.e., fiorire)**, mentre lo **SWPBS garantisce le strutture che lo rendono sostenibile**. Attraverso questo approccio duale, le scuole possono creare ambienti in cui insegnanti e studenti sperimentano **gioia, scopo, appartenenza e realizzazione** — risultati centrali del PERMA — mentre lo SWPBS offre i meccanismi per mantenere tali condizioni in modo coerente in tutta la comunità scolastica.

Bibliografia

Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Verhaeghe, J. P. (2007). The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285–297. <https://doi.org/10.1080/03055690701423085>

Algozzine, B., Barrett, S., Eber, L., George, H., Horner, R., Lewis, T., Putnam, B., Swain-Bradway, J., McIntosh, K., & Sugai, G. (2014). School-wide PBIS Tiered Fidelity Inventory. OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports. www.pbis.org.

Algozzine, B., Daunic, A. P., & Smith, S. W. (2010). Schoolwide positive behavior support. In *Schoolwide positive behavior support* (2 ed., pp. 33-52). Corwin Press, <https://doi.org/10.4135/9781483387123.n4>

Algozzine, B., Wang, C., & Violette, A. S. (2011). *Effects of a universal positive behavior support on student discipline referrals and academic achievement*. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(3), 160–173.

Algozzine, B., Wang, C., & Violette, A.S. (2011). Reexamining the relationship between academic achievement and social behaviour. *Journal of Positive Behavioural Interventions*, 13, 3-16.

American Psychological Association (APA). (2025). *Emotion coaching and educator mental health: Guidance for schools*. Washington, DC: APA Press.

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>

Ballantyne, J., & Retell, J. D. (2020). Teaching careers: Exploring links between well-being, burnout, self-efficacy and praxis shock. *Frontiers in Psychology*, 10, 2255. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02255>

Balliet, D., Mulder, L. B., & Van Lange, P. A. (2011). Reward, punishment, and cooperation: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 137(4), 594. <https://doi.org/10.1037/a0023489>

Bambara, L. M., Goh, A., Kern, L., & Caskie, G. I. (2020). *School-wide training in culturally responsive behavior support practices*. *Behavioral Disorders*, 45(4), 225–238.

Bear, G. G., Yang, C., Pasipanodya, E., & Hearn, S. (2020). *School climate and support for professional development: A study of teacher engagement in behavior interventions*. *School Psychology Review*, 49(2), 123–135.

Braun, S. S., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2020). Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life satisfaction on student well-being. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101151. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101151>

Capone, V., Donizzetti, A., & Petrillo, G. (2018). Classroom relationships, sense of community, perceptions of justice, and collective efficacy for students' social well-being. *Journal of Community Psychology*, 46, 374-382. <https://doi.org/10.1002/JCOP.21943>.



- Carr, A., Cullen, K., Keeney, C., Canning, C., Mooney, O., Chinseallaigh, E., & O’Dowd, A. (2020). Effectiveness of positive psychology interventions: a systematic review and meta-analysis. *The Journal of Positive Psychology, 16*(6), 749–769. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1818807>
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence* (NESET II report). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/664439>
- Chan, D. W. (2009). Orientations to happiness and subjective well-being among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Educational Psychology, 29*(2), 139–151. <https://doi.org/10.1080/01443410802570907>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development, 94*(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Cumming, T., Wong, S., & Logan, H. (2021). Early childhood educators’ well-being, work environments and ‘quality’: Possibilities for changing policy and practice. *Australasian Journal of Early Childhood, 46*(1), 50–65. <https://doi.org/10.1177/1836939120979064>
- De Jong, T. (2005). A framework of principles and best practice for managing student behaviour in the Australian education context. *School Psychology International, 26*(3), 353-370. <https://doi.org/10.1177/0143034305055979>
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Edwards, R., Byrne, J., & Grace, M. (2024). Enabling pupils to flourish: Six evidence-based principles of whole-school well-being promotion. *Frontiers in Public Health, 12*, 1335861. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1335861>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2024, May 13). *Guidelines for school leaders, teachers and educators to address well-being and mental health at school*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/760136>
- European Commission: European Education and Culture Executive Agency, Birch P., Motiejūnaitė-Schulmeister A., De Coster I., Davydovskaia O., Vasiliou N. (2021). *Teachers in Europe: careers, development and well-being*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/997402>
- European Commission. (2024). *Guidelines for promoting inclusive education and staff mental health*. Brussels: Publications Office of the European Union.
- Falecki, D., & Mann, E. (2021). Practical applications for building teacher well-being in education. In C. Mansfield (Ed.), *Cultivating teacher resilience* (pp. 175–191). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_10



Flower, A., McKenna, J. W., & Haring, C. D. (2017). Behavior and classroom management: Are teacher preparation programs really preparing our teachers? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(2), 163-169. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1231109>

Flynn, N., O'Brien, E., Kennedy, Y., & Greene, G. (2025). An ecological analysis of teacher perceptions of, and responses to, student unproductive behaviour in Irish primary schools. *Irish Educational Studies*, 44(1), 95-112. <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2236079>

Fortune-Wilson, C. (2023). *Teacher training gaps in behavioral support: A review of systemic barriers*. *Educational Review Quarterly*, 35(2), 89–102.

Frazier, T., & Doyle Fosco, S. L. (2024). Nurturing positive mental health and well-being in educational settings—the PRICES model. *Frontiers in public health*, 11, 1287532.

Freeman, J., Simonsen, B., Briere, D. E., & MacSuga-Gage, A. S. (2014). Pre-service teacher training in classroom management: A review of state accreditation policy and teacher preparation programs. *Teacher Education and Special Education*, 37(2), 106-120. <https://doi.org/10.1177/0888406413507>

Gray, C., Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: A review. *Canadian Psychology/psychologie canadienne*, 58(3), 203. <https://doi.org/10.1037/cap0000117>

Greenwood, C. R., & Kim, J. (2020). *Consistency and fidelity in implementing school-wide behavioral systems*. *Education and Treatment of Children*, 43(1), 41–60.

Guardian. (2024). *Teacher well-being: An urgent priority for schools*. The Guardian Education Supplement, March 2024.

Hall-Kenyon, K. M., Bullough, R. V., MacKay, K. L., & Marshall, E. E. (2014). Preschool teacher well-being: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 153–162. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0595-4>

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

Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>

Heilala, C., Lundkvist, M., Santavirta, N., & Kalland, M. (2023). Work demands and work resources in ECEC—turnover intentions explored. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(3), 481–494. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2265597>

Horner, R. H., & Sugai, G. (2005). *School-wide positive behavior support: An alternative approach to discipline in schools*. In L. Bambara & L. Kern (Eds.), *Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans* (pp. 359–390). New York: Guilford Press.



- Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2010). *Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. Focus on Exceptional Children*, 42(8), 1–14.
- Horner, R. H., Todd, A. W., Lewis-Palmer, T., Irvin, L. K., Sugai, G., & Boland, J. B. (2004). The SchoolWide Evaluation Tool (SET): A research instrument for assessing school-wide positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(1), 3–12. <https://doi.org/10.1177/109830070400600>
- Hulac, D. M., & Briesch, A. M. (2021). *Supporting diverse learners: A guide to culturally competent behavior strategies*. Boston: Pearson
- Hung, C., Lin, C., & Yu, M. (2016). Reduction of the depression caused by work stress for teachers: Subjective well-being as a mediator. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 5(3), 25–35. <https://doi.org/10.5861/ijrsp.2016.1461>
- Irby, D., & Clough, C. (2015). Consistency rules: A critical exploration of a universal principle of school discipline. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(2), 153-173. <https://doi.org/10.1080/14681366.2014.932300>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jones, S. M., Bailey, R., & Brush, K. (2024). *Staff wellness and student success: A framework for supporting educators*. Harvard Graduate School of Education Working Paper.
- Karasova, J., & Nehyba, J. (2025). Novice teachers' classroom behaviour management: Situations, responses and impact on student behaviour. *British Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1002/berj.4166>
- Kellam, S. G., Wang, W., Mackenzie, A. C., & Petras, H. (2020). *The Good Behavior Game: Long-term outcomes and school-based adaptation*. *Prevention Science*, 21(1), 65–75.
- Learning Policy Institute. (2023). *Evidence for social and emotional learning in schools: Meta-analytical insights*. <https://learningpolicyinstitute.org/product/evidence-social-emotional-learning-schools-report>
- Lekamge, R. B., Jain, R., Sheen, J., et al. (2025). Systematic review and meta-analysis of the effectiveness of whole-school interventions promoting mental health and preventing risk behaviours in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 54, 271–289. <https://doi.org/10.1007/s10964-025-02135-6>
- Li, Z., & Li, Q. (2024). How Social Support Affects Resilience in Disadvantaged Students: The Chain-Mediating Roles of School Belonging and Emotional Experience. *Behavioral Sciences*, 14. <https://doi.org/10.3390/bs14020114>.
- Lotfizadeh, A. D., Kazemi, E., Pompa-Craven, P., & Eldevik, S. (2020). Moderate effects of low-intensity behavioral intervention. *Behavior modification*, 44(1), 92-113. <https://doi.org/10.1177/0145445518796204>



Malak, Md. S., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2017). Predictors of primary schoolteachers' behavioural intention to teach students demonstrating inappropriate behaviour in regular classrooms. *Cambridge Journal of Education*, 48(4), 495–514. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1364698>

McCallum, F. (2021). Teacher and staff well-being: Understanding the experiences of school staff. In *Springer eBooks*(pp. 715–740). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_28

McCallum, F., & Price, D. (2015). *Nurturing well-being development in education: From policy to practice*. Routledge.

McCallum, F., Price, D., Graham, A., & Morrison, A. (2017). *Teacher well-being: A review of the literature*. Association of Independent Schools of NSW.

McIntosh, K., & MacKay, L. D. (2008). Enhancing generalization of social skills: Making social skills curricula effective after the lesson. *Beyond Behaviour*, 18(1), 18-25.

McIntosh, K., & MacKay, L. D. (2008). *Enhancing sustainability of school-wide positive behavior support: A systems approach to professional development*. *Psychology in the Schools*, 45(9), 887–902.

McMullen, M. B., Lee, M. S. C., McCormick, K. I., & Choi, J. (2020). Early childhood professional well-being as a predictor of the risk of turnover in child care: A matter of quality. *Journal of Research in Childhood Education*, 34(3), 331–345. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1705446>

Mennes, H., von der Embse, N., Kim, E., Sundar, P., Hines, D., & Welliver, M. (2023). Are “well” teachers “better” teachers? A look into the relationship between first-year teacher emotion and use of evidence-based instructional strategies. *School Psychologist*, 39(3), 325–335. <https://doi.org/10.1037/spq0000593>

Menzies, H. M., Lane, K. L., Oakes, W. P., & Ennis, R. P. (2021). *Classwide positive behavior interventions: Practical strategies for implementation*. New York: Routledge.

Michael, D., Georgiou, S. N., & Avraamidou, L. (2025). Addressing teachers' psychological needs through school-wide practices: Towards a new direction for teacher well-being. *Educational Review*. [Forthcoming]

Michael, D., Vatou, A., Charalambous, V., Pezirkianidis, C., Vrasidas, C., Evangelou-Tsitiridou, M., Manolitsis, G., Mouzaki, A., Kypriotaki, M., Oikonomidis, V., Piedade, F., Lemos, A., Alves, D., Grande, C., Cadima, J., Chirlesan, G., Ciucurel, M.-M., Delia, D., & Grammatikopoulos, V. (2025). Exploring the Factor Structure and Measurement Invariance of the Teacher Subjective Well-being Questionnaire Across Four European Countries. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 43(4), 417-436. <https://doi.org/10.1177/07342829251319124>

National Foundation for Educational Research (NFER). (2025). *The state of teacher training in mental health and behavior: Annual review*. London: NFER.



Ng, J., Rogers, M., & McNamara, C. (2023). Early childhood educator's burnout: A systematic review of the determinants and effectiveness of interventions. *Issues in Educational Research*, 33(1), 173–206. <https://www.iier.org.au/iier33/ng-abs.html>

Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Well-being*, 3(2), 147–161. <https://doi.org/10.5502/ijw.v3i2.2>

OECD (2021). *Measuring What Matters for Child Well-being and Policies*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e82fded1-en>.

OECD. (2019a). *PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students' lives*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>

OSEP Center on Positive Behavioral Interventions and Supports. (n.d.). *Missouri schoolwide positive behavior support. Handbook*. OSEP Center on Positive Behavioral Interventions and Supports.

Pas, E. T., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2019). *Teachers' perception of coaching support in school-wide positive behavior interventions and supports*. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(2), 182–208.

Pérez, R., Martínez, I., & Rojas, C. (2023). *Social-emotional learning integration in teacher training programs: A global perspective*. *International Journal of Emotional Education*, 15(1), 77–94.

Seligman, M. E. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon & Schuster.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>

Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1289–1311. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9476-1>

Simonsen, B., & Freeman, J. (2021). *Supporting educators through coaching: Building positive behavior support capacity*. *Intervention in School and Clinic*, 57(1), 10–17.

Simonsen, B., Freeman, J., Dooley, K., Maddock, E., Kern, L., & Myers, D. (2020). *School-wide PBIS implementation: Critical practices for success*. *Preventing School Failure*, 64(4), 265–274.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 20(4), 775–790. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0>

Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: an experimental analysis*. Appleton-Century. New York.

Slemp, G. R., Kern, M. L., Patrick, K. J., & Ryan, R. M. (2018). Leader autonomy support in the workplace: A meta-analytic review. *Motivation and Emotion*, 42(5), 706–724. <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9698-y>



Sugai, G., & Horner, R. H. (2020). *Effective behavior support systems: The foundation of academic success*. OSEP Technical Assistance Brief, 12(3), 1–8.

Sugai, G., & Horner, R. H. (2020). PBIS: A systems framework for effective schoolwide discipline. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 22(4), 197–208.

Sugai, G., & Simonsen, B. (2012). *Positive behavioral interventions and supports: History, defining features, and misconceptions*. PBIS Center Brief, University of Connecticut.

Sugai, G., & Simonsen, B. (2012). *Positive behavioral interventions and supports: History, defining features, and misconceptions*. Retrieved from <https://www.pbis.org/resource/positive-behavioral-interventions-and-supports-history-defining-features-and-misconceptions>

Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Wickham, D., Wilcox, B., & Rued, M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(3), 131–143. <https://doi.org/10.1177/109830070000200302>

Van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 365–375. <https://doi.org/10.1348/0963179041752718>

Viac, C., & Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*. OECD Education Working Papers, 213. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>

Virtanen, T. E., Vaaland, G. S., & Ertesvåg, S. K. (2019). Associations between observed patterns of classroom interactions and teacher well-being in lower secondary school. *Teaching and Teacher Education*, 77, 240–252. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.013>

Waters, L. (2011). A Review of School-Based Positive Psychology Interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75–90. <https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75>

Waters, L., & Loton, D. (2019). SEARCH: A meta-framework and review of the field of positive education. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 4(1), 1–46. <https://doi.org/10.1007/s41042-019-00017-4>




World Health Organization (WHO) & UNESCO. (2021). *Mental health and well-being of educators: A whole-school approach to promoting health*. Geneva & Paris: WHO/UNESCO.

World Health Organization, United Nations Educational, United Nations Educational, Scientific, & Cultural Organization. (2021). *Making every school a health-promoting school: Implementation guidance*. World Health Organization.

Allegati

Nota: Gli allegati 3, 4, 5 e 6 sono stati adattati da materiali sviluppati durante l'implementazione del precedente progetto SWPBS finanziato. Questi allegati sono stati selezionati per la loro coerenza con gli obiettivi dell'iniziativa Thriving Schools e per la loro comprovata efficacia nel supportare l'insegnamento strutturato dei comportamenti e delle routine attese nei contesti della scuola primaria.

Allegato 1. Esempio di matrice delle regole del programma e dei comportamenti attesi

SCHOOL BEHAVIOR BOARD				
Setting/ Routine	School Expectations			
	Classroom	Stairs	Canteen	Toilets
 Safety	Sit properly	Walk on the right	Keep area clean	Use equipment properly
 Responsibility	Be ready to learn	Stay in line	Wait your turn	Flush the toilet
 Respect	Raise your hand	Hold the door for others	Use polite language	Give others privacy

Allegato 2. Esempio di poster visivo – Comportamento atteso: Essere un ascoltatore attivo

Valore: Rispetto

Regola: Essere un ascoltatore attivo



Istruzioni per l'esposizione: Questo poster dovrebbe essere stampato in formato A3 o superiore, plastificato e collocato vicino alla parte anteriore della classe o in un'area di apprendimento dove si svolgono discussioni di gruppo. Gli insegnanti possono fare riferimento al poster durante le lezioni e le transizioni per rafforzare il comportamento atteso. I poster possono essere co-creati con gli studenti utilizzando disegni, fotografie o collage per aumentare il coinvolgimento e il senso di appartenenza.

Allegato 3. Modello di Piano di Lezione (Competenze Sociali – Fase di Acquisizione)

PIANO DI LEZIONE PER L'INSEGNAMENTO DELLE COMPETENZE SOCIALI – ESEMPIO	
(Fase di acquisizione)	
Contenuto del Corso	
Valore:	Rispetto
Area:	Aula
Competenza Sociale (procedura o routine):	<p>“Io sono un ascoltatore attivo”</p> <p>Obiettivo: Lo studente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conoscere e nominare i passaggi principali della competenza sociale “Io sono un ascoltatore attivo” in aula: <ol style="list-style-type: none"> i. Osservo la persona che parla ii. Mantengo la bocca chiusa iii. Tengo mani e piedi per me iv. Rifletto su ciò che dice l'altro v. Aspetto il mio turno per parlare <p>Eseguire correttamente i passaggi fondamentali della competenza sociale</p>
Materiale:	Presentazione PowerPoint, carte di risposta attiva (opzionale) [carta con ✓ verde, carta con ✗ rossa]
Valutazione:	L'insegnante applica strategie di generalizzazione per incoraggiare il mantenimento della competenza durante tutta la giornata scolastica, in ambienti diversi, con persone diverse e in differenti momenti di insegnamento.
Durata della lezione:	40 minuti
Insegnamento	
Riflessione: <i>(Menzione della competenza sociale agli studenti)</i>	<p>Nomo la regola agli studenti:</p> <p>“Oggi impareremo come essere ascoltatori attivi durante la lezione”</p>

<p>Scopo e Necessità: (Discuto con gli studenti il ragionamento e l'utilità sociale della competenza)</p>	<p>Discuto con gli studenti il ragionamento e l'utilità sociale della competenza.</p> <p>“Tutti a scuola si prendono cura di voi e vogliono che progrediate nel vostro apprendimento. Per questo motivo, vogliamo che ascoltiate attentamente durante la lezione, così potrete capire il più possibile ciò che dicono i vostri insegnanti e compagni.”</p> <p>“Quando siamo ascoltatori attivi, mostriamo Rispetto in classe. Cosa pensate di guadagnare se siamo ascoltatori attivi in classe?”</p> <p>“Cosa perdiamo quando non siamo ascoltatori attivi in classe?”</p> <p>Fornisco feedback positivo immediato e specifico alle risposte degli studenti.</p>
<p>Modellamento: (Mostro i passaggi tramite strumenti didattici, es. poster e in pratica)</p>	<p><u>1.</u> PRESENTO i passaggi della regola tramite una presentazione PowerPoint.</p> <p>La presentazione include i passaggi per essere ascoltatori attivi in modo semplice e comprensibile.</p> <p><u>2.</u> DISCUTO con gli studenti esempi e contro-esempi del comportamento desiderato.</p> <p>Fornisco feedback positivo immediato e specifico alle risposte degli studenti.</p>
	<p><u>3.</u> Presento due brevi video (un esempio e un non-esempio della regola) per la comprensione/riconoscimento dei passaggi della regola. Chiedo agli studenti di riconoscere cosa ha fatto il bambino in ciascuno scenario.</p> <p>Nello scenario dell'“esempio corretto”, chiediamo agli studenti di identificare e riportare i passaggi del comportamento desiderato. Nello scenario del “non-esempio”, gli studenti riportano i problemi comportamentali e l'insegnante li guida a identificare quale passaggio non è stato eseguito correttamente e cosa dovrebbe fare il bambino.</p> <p><u>4.</u> ESEGUO i passaggi della regola spiegando ogni passaggio ad alta voce mentre gli studenti osservano. Cioè, imito lo studente MOSTRANDO e ANNUNCIANDO ciò che faccio.</p> <p><u>5.</u> PRATICHIAMO i passaggi della regola. Gli studenti applicano i passaggi comportamentali. L'insegnante mostra il/i non-esempio/i e i bambini correggono.</p> <p>Fornisco feedback positivo immediato e specifico alle risposte degli studenti.</p>

<p>Pratica indipendente: (Vengono presentati più scenari. Role-playing tra studenti e studenti-insegnante)</p>	<p>Riepilogo i passaggi del comportamento desiderato con gli studenti.</p> <p>“Oggi abbiamo imparato come mostrare rispetto durante la lezione, ascoltando la persona che parla. Leggiamo insieme i passaggi da seguire per essere ascoltatori attivi” (presentiamo la slide della presentazione agli studenti e la leggiamo tutti insieme).</p> <p><u>Oggi ci concentreremo su questi passaggi.</u></p>	
<p>Generalizzazione e Mantenimento: (fornire opportunità durante la giornata per mantenere le competenze tramite promemoria, supervisione attiva e feedback positivo)</p>	<p>Promemoria (Prevedo quale attività i bambini troveranno difficile da applicare e ricordo loro i passaggi)</p>	<p>“Ragazzi, tra 5 minuti andremo in teatro ad ascoltare il Dirigente. Vi ricordo cosa significa essere un ascoltatore attivo.”</p> <p>Mentre ricordo ai bambini la regola, posso mostrare lo strumento didattico (poster) che presenta i passaggi comportamentali.</p>
	<p>Supervisione Attiva (Dopo aver dato un promemoria durante la lezione, mi muovo tra i bambini, ascolto e osservo attentamente, mantengo il contatto visivo e interagisco positivamente con loro)</p>	<p>Non appena le istruzioni sono state date ai bambini, l’insegnante monitora, osserva attentamente come si muovono e fornisce feedback positivo e immediato.</p>
	<p>Feedback (Fornisco feedback positivo specifico, verbale e non verbale. Quando i bambini commettono errori, fornisco feedback correttivo immediato)</p>	<p>“Grazie Victor per essere stato un ascoltatore attivo con il tuo gruppo. Mentre il tuo compagno parlava, la tua voce era a 0. Questo mostra rispetto.”</p> <p>“Peter, sono contento che tu sia un ascoltatore attivo durante la lezione. Hai aspettato le istruzioni e poi hai risposto alle domande. Così si mostra rispetto.”</p> <p>L’insegnante fornisce anche feedback non verbale, come un tocco sulla spalla, un gesto o un sorriso al bambino.</p>

<p>Re-insegnamento:</p> <p><i>(Fornisco ulteriori opportunità per re-insegnare la competenza durante la giornata. MOSTRO e chiedo di PRATICARE tramite promemoria, supervisione attiva e feedback positivo)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Chiedo ai bambini di fornire esempi di come essere un ascoltatore attivo in classe. ● Introduco 2-3 scenari di esempio agli studenti e faccio role-playing. I non-esempi sono creati dall'insegnante e danno agli studenti l'opportunità di praticare il comportamento desiderato correggendo il non-esempio. <p>Cito casi di altri studenti che hanno eseguito questo comportamento e come li ha aiutati a ottenere un risultato positivo (es. George è stato un ascoltatore attivo mentre l'insegnante leggeva il testo durante la lezione di Greco).</p>
--	--

Allegato 4. Modello di Piano di Lezione (competenza sociale – fase di mantenimento)

PIANO DI LEZIONE PER L'INSEGNAMENTO DELLE COMPETENZE SOCIALI – ESEMPIO	
(Fase di mantenimento)	
Contenuto del corso	
Valore:	
Area:	
Competenza sociale (procedura o routine):	<u>Obiettivo:</u> Lo studente deve eseguire i passaggi di base della competenza sociale.
Valutazione:	L'insegnante applica strategie di generalizzazione per favorire il mantenimento della competenza <u>durante la giornata</u> in diverse aree della scuola, con persone diverse e in diversi momenti didattici.
Durata della lezione	10-15 minuti
Insegnamento	
Riflessione: <i>(Menzione della competenza sociale allo studente)</i>	
Modellamento: <i>(Mostro i passaggi tramite strumenti didattici, ad esempio poster, e in pratica)</i>	
Pratica: <i>(Presento 3-4 scenari di esempi e non-esempi tramite video e in pratica. I comportamenti inappropriati sono sempre mostrati dall'insegnante e corretti dagli studenti.)</i>	
Generalizzazione e mantenimento: <i>(Fornisco opportunità durante la giornata per incoraggiare il mantenimento della competenza)</i>	Promemoria: <i>(Cerco di anticipare in quali attività gli studenti potrebbero avere difficoltà ad applicare la competenza sociale e ricordo loro i passaggi)</i>

	<p>Supervisione attiva: <i>(Dopo aver dato un promemoria durante la lezione, mi muovo tra gli studenti, osservo attentamente, mantengo il contatto visivo e interagisco positivamente con loro)</i></p>	
	<p>Feedback <i>(Fornisco feedback positivi specifici, verbali e non verbali. Quando i bambini commettono errori, fornisco un feedback correttivo immediato)</i></p>	
<p>Re-insegnamento: <i>(Fornisco ulteriori opportunità per re-insegnare la competenza durante la giornata. MOSTRO e CHIEDO di praticare tramite promemoria, supervisione attiva e feedback positivo)</i></p>		

Allegato 5. Piano di lezione (Routine)

PIANO DI LEZIONE PER L'INSEGNAMENTO DELLE ROUTINE – ESEMPIO (Fase di acquisizione)	
Routine:	Segnale di attenzione
Passaggi della routine: (Comportamenti responsabili e osservabili)	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'insegnante dà il segnale: battere due volte le mani e alzare la mano 2. Mi fermo in quello che sto facendo 3. Tengo mani e piedi a me stesso 4. Mantengo la voce al livello 0 5. Guardo l'insegnante
Corso di insegnamento	Cosa dico e faccio
1. Presentare (Mostro agli studenti come eseguire)	L'insegnante presenta la regola agli studenti. "Quando ascoltate i battiti delle mani e vedete la mia mano alzata, dovete interrompere qualsiasi attività e guardarmi mantenendo la voce al livello 0."
2. Mostrare (Mostro agli studenti cosa devono fare)	L'insegnante mostra il segnale di attenzione agli studenti. "Batto due volte le mani e poi alzo la mano. Voi interrompete ciò che state facendo e vi sedete subito alla vostra sedia. Quando lo fate, alzate la mano per farmi capire che siete pronti."
3. Pratica guidata (Mostro esempi e non-esempi. Gli studenti correggono i comportamenti errati. Fornisco feedback positivi specifici)	<p>L'insegnante chiede agli studenti: "Giratevi e formate i gruppi per lavorare. Quando do il segnale di attenzione, fate ciò che abbiamo imparato."</p> <p>Gli studenti eseguono quanto appreso. Poi l'insegnante mostra non-esempi e chiede agli studenti un feedback correttivo.</p> <p>L'insegnante fornisce feedback positivi specifici.</p>
4. Ripetere (Ripeto i passaggi della routine)	<p>L'insegnante ripete il segnale di attenzione più volte per essere chiaramente compreso.</p> <p>La ripetizione avviene sia quando sono seduti ai propri banchi, sia durante il lavoro in gruppi.</p>

Allegato 6. Programma di insegnamento

Calendario di insegnamento delle competenze sociali		
Anno scolastico:		
Scuola:		
Competenza sociale #1		
Classe	Data	Insegnante
e.g. A1		
e.g. B1		
e.g. C1		
e.g. D1		
Competenza sociale #2		
Classe	Data	Insegnante
Routine #1		
Classe	Data	Insegnante
Competenza sociale #3		
Classe	Data	Insegnante

