



**EUMOSCHOOL**

[www.eumoschool.eu](http://www.eumoschool.eu)

## **Opera d'Ingegno 1: Ricerca Comparata**

Project n° 2015-1-IT02-KA201-015383

**2017**



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



## **Opera d'Ingegno 1: Ricerca Comparata**

Project n° 2015-1-IT02-KA201-015383



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

## INDICE DEI CONTENUTI

<b>Introduzione.....</b>	<b>2</b>
<b>Il Progetto e i suoi obiettivi.....</b>	<b>3</b>
<b>La metodologia applicata.....</b>	<b>4</b>
<b>Struttura della Ricerca Comparata.....</b>	<b>7</b>
<b>Quadro generale: definizione dei termini, studi e misure chiave.....</b>	<b>8</b>
<b>L'educazione emotiva a scuola: pratiche esistenti.....</b>	<b>19</b>
<b>L'abbandono scolastico precoce: una visione d'insieme del fenomeno.....</b>	<b>25</b>
<b>Conclusioni e raccomandazioni.....</b>	<b>31</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>33</b>

### **Allegati da scaricare (in Inglese):**

- 1. EUMOSCHOOL – Linee-guida per l'Opera di Ingegno 1**
- 2. EUMOSCHOOL – Risultati della ricerca comparata internazionale**
- 3. Ricerca bibliografica, questionari e analisi per paese**
  - a. Italia**
  - b. Austria**
  - c. Ungheria**
  - d. Turchia**
  - e. Romania**

## INTRODUZIONE

La presente Ricerca Comparata è stata sviluppata in quanto prima opera d'ingegno del progetto **“EUMOSCHOOL – Emotional Education for Early School Leaving Prevention”**, un progetto finanziato dal *Programma Erasmus +: Azione Chiave 2 – Partenariati strategici nel settore istruzione e formazione* (Progetto n° 2015-1-IT02-KA201-015383).

Questo prodotto presenta una panoramica dei contesti e sistemi educativi dei paesi coinvolti dal progetto e si concentra in particolare sui bisogni delle scuole e degli insegnanti per quanto riguarda la prevenzione dell'Abbandono Scolastico Precoce (di seguito indicato come ASP) e l'implementazione dell'educazione emotiva.

Oggi, l'attenzione verso il cosiddetto mondo interiore degli esseri umani e nello specifico dei nostri studenti – sia bambini che adolescenti – è cresciuta considerevolmente in quanto è sempre più chiaro quanto il benessere emotivo sia fondamentale per le loro vite e – da una prospettiva più generale – per la società del futuro. Questo fenomeno evidenzia la rilevanza dei risultati di questa ricerca, soprattutto quando istituzioni educative di ogni livello si trovano ad affrontare questioni più complesse – quali il benessere emotivo e la prevenzione dell'abbandono scolastico, facendo sì che vi siano maggiori opportunità e più spazio per l'educazione emotiva nel percorso di apprendimento di ogni individuo.

Questa Relazione si propone di chiarire le diverse definizioni di intelligenza emotiva ed educazione emotiva a livello internazionale e, in alcuni casi, a livello nazionale dei paesi partecipanti (Italia, Romania, Ungheria, Turchia e Austria), esplorando possibili legami tra i due concetti e la loro relazione nei confronti del fenomeno dell'abbandono scolastico precoce, e analizzando possibili pratiche esistenti nonché iniziative che si concentrano su questi temi. La relazione si concentra in seguito sull'educazione emotiva nelle scuole dei paesi partner coinvolti, approfondendo anche i bisogni delle scuole e di tutti i professionisti del settore in relazione al fenomeno dell'abbandono scolastico e della promozione dell'educazione emotiva.

## IL PROGETTO E I SUOI OBIETTIVI

Il progetto EUMOSCHOOL si riferisce in modo particolare agli standard chiave del **Quadro strategico: istruzione e formazione 2020** della Commissione Europea, che include fra gli obiettivi principali la riduzione del tasso ASP a meno del 10% entro il 2020. La raccomandazione del Consiglio sulle politiche per ridurre l'Abbandono scolastico (Commissione Europea, 2011) e altre raccomandazioni specifiche per paese, identificano il fenomeno come un'area di intervento prioritaria per alcuni Stati Membri, sottolineando ulteriormente la necessità di agire immediatamente in merito.

L'ASP è fortemente interconnesso a questioni sociali ed educative diverse. Un intervento preventivo dovrebbe concentrarsi anche su dimensioni emotive come la salute mentale, il bullismo, l'atmosfera a scuola, il supporto delle famiglie, la prevenzione all'abuso di sostanze, la paura dei successi e dei fallimenti (Commissione Europea, 2014). EUMOSCHOOL si fonda sul riconoscimento che gli Stati Membri dovrebbero promuovere pratiche olistiche collaborative tra i docenti come strumento efficace per avviare un processo di cambiamento, introducendo nuove pratiche nei sistemi scolastici (Commissione Europea, 2012). Inoltre, gli insegnanti dovrebbero avere sufficienti opportunità per acquisire una vasta gamma di pratiche di insegnamento che si basano sulle ultime ricerche pedagogiche (Barrera-Pedemonte, 2016).

Per questo motivo, le priorità e i temi più importanti cui il progetto EUMOSCHOOL si indirizza sono: 1) supportare le scuole nell'affrontare l'abbandono scolastico precoce; 2) supportare gli studenti di tutti i livelli scolastici; 3) rafforzare il profilo dei professionisti nel settore dell'istruzione. Questo deve essere realizzato attraverso lo sviluppo di nuovi ed innovativi curricula, metodi scolastici e corsi di formazione che, nel caso di EUMOSCHOOL, verranno implementati attraverso risorse online.

Per affrontare queste priorità, EUMOSCHOOL si basa sull'adattamento a livello europeo della metodologia italiana della "Didattica delle Emozioni"<sup>©</sup>, sviluppata nel corso di 16 anni di esperienza e di ricerca nel campo dell'educazione emotiva. Questa metodologia è stata implementata con successo con la partecipazione di 3000 insegnanti, studenti e genitori per migliorare il benessere e le abilità chiave e trasversali degli allievi in modo tale da ridurre l'ASP e allo stesso tempo potenziare le abilità a livello professionale degli insegnanti e dello staff del settore scolastico. EUMOSCHOOL vuole diffondere e adattare questa metodologia ad un ampio numero di studenti e di insegnanti delle scuole – questa volta a livello europeo – attraverso la sperimentazione e l'inserimento dell'educazione emotiva nei curricula scolastici.

I 4 obiettivi specifici che EUMOSCHOOL si prefigge sono:

- Contribuire ad efficaci strategie contro l'abbandono scolastico attraverso l'integrazione di metodologie d'intervento legate all'educazione emotiva nei programmi scolastici per tutti gli studenti, creando un impatto nella riduzione del suddetto fenomeno.
- Attraverso l'educazione emotiva, promuovere lo sviluppo e il riconoscimento delle abilità e delle competenze trasversali tra gli studenti per favorire il loro benessere e diminuire il disagio emotivo e i rischi ad esso connessi.
- Aumentare le abilità professionali degli insegnanti fornendo loro una metodologia accessibile per intervenire sul fenomeno dell'abbandono scolastico attraverso l'utilizzo delle potenzialità delle Risorse Educative Aperte (OERs) combinate a tecniche pratiche e strumenti di valutazione adattati per l'apprendimento in classe ad ogni livello.
- Supportare approcci olistici e collaborativi all'insegnamento attraverso networking ed eventi per promuovere il dialogo con *stakeholders* sull'educazione emotiva in Europa e promuovere lo scambio di buone pratiche per supportare giovani e bambini a rischio di abbandono scolastico precoce.

## LA METODOLOGIA APPLICATA

La presente ricerca è stata coordinata dal partner Doga Schools (Turchia), che ha guidato il partenariato nello sviluppo di questo prodotto.

Seguendo specifiche linee guida sviluppate dal Coordinatore (Annex), la ricerca è stata attuata in Italia, Austria, Ungheria, Turchia e Romania e consta di due parti:

**a) Ricerca Bibliografica:** i partner hanno attuato una ricerca sui contesti e sistemi educativi a livello nazionale, concentrandosi particolarmente sui seguenti argomenti inerenti al progetto:

1. *a) Definizione dell'educazione e dell'intelligenza emotiva; b) Collegamenti fra l'intelligenza e l'educazione emotiva; c) Definizione dei termini "Abbandono scolastico precoce" e "Dispersione Scolastica".*
2. *Identificazione di eventuali collegamenti in letteratura e ricerca tra l'educazione emotiva e l'abbandono scolastico.*
3. *Identificazione delle iniziative e delle pratiche esistenti che promuovono l'educazione emotiva nelle scuole (prendendo in considerazione le politiche o i progetti già esistenti).*
4. *Informazioni su numeri e cifre relative all'abbandono scolastico in ogni paese.*
5. *Sintesi di ricerche che esplorano le possibili spiegazioni dell'abbandono scolastico precoce.*
6. *Identificazione delle connessioni tra il benessere emotivo e un migliore rendimento scolastico (identificando da un minimo di 3 ad un massimo di 5 articoli e/o pubblicazioni scientifiche su questo tema).*
7. *Bibliografia rilevante a proposito di ASP ed educazione emotiva.*

**b) Ricerca primaria:** bisogni degli insegnanti e delle scuole in relazione alla prevenzione dell'ASP e all'educazione emotiva.

Nell'obiettivo di sviluppare gli strumenti usati per condurre la ricerca primaria, il partenariato ha identificato 4 principali domande:

- Come viene concettualizzata l'educazione emotiva da parte degli insegnanti?
- Fino a che punto gli insegnanti ritengono che l'educazione emotiva faccia parte del loro ruolo?
- Come pensano di poter supportare l'educazione emotiva dei propri studenti?
- Quali sono, secondo gli insegnanti, i fattori emotivi che contribuiscono all'ASP?

Da queste 4 domande, il partenariato ha sviluppato:

1. Un questionario online di 20 domande da somministrare ad almeno 100 insegnanti e a 6 scuole per paese.
2. Interviste sui principali temi del progetto (attraverso colloqui individuali, focus group, VOIP, interviste telefoniche, mail) a insegnanti, presidi e professionisti nel campo dell'istruzione e che collaborano con le scuole (max. 10 per paese).

Per quanto riguarda il questionario online, il partenariato ha coinvolto un numero totale di 503 insegnanti, distribuiti fra i vari paesi come mostra la tabella in basso:

Paese	N° insegnanti coinvolti
Austria	100
Italia	99
Ungheria	104
Romania	100
Turchia	100
<i>Totale insegnanti raggiunti online</i>	503

Il questionario ha avuto la finalità di definire:

- a) La comprensione e l'esperienza degli insegnanti nel campo dell'Educazione Emotiva;
- b) L'implementazione e l'utilizzo dell'Educazione Emotiva nelle loro classi;
- c) La situazione attuale delle scuole in relazione all'ASP e i principali fattori che provocano il fenomeno;
- d) La connessione tra l'educazione emotiva e l'abbandono scolastico precoce.

Le risposte sono state raccolte tramite l'utilizzo di un Google Form (una sintesi di tutte le risposte è presente negli allegati a questa relazione).

I partner hanno inoltre intervistato un totale di 50 professionisti che affrontano temi relativi all'educazione emotiva e all'abbandono scolastico. Nella tabella sottostante, potete trovare i dati specifici relativi ad ogni paese:

Paese	N° professionisti coinvolti	Profilo dei professionisti intervistati
Austria	8	Presidi ed ispettori scolastici.
Italia	8	Un insegnante di lingue di una scuola secondaria che supporta il preside nei progetti relativi all'integrazione e all'inclusione; uno psicologo e coordinatore dell'Osservatorio per la Prevenzione all'abbandono scolastico dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia; un'insegnante di un istituto di formazione professionale e responsabile all'interno della scuola della prevenzione all'abbandono scolastico; un insegnante di un asilo nido che realizza e coordina attività relative all'educazione emotiva; il vice-presidente di un'associazione che segue progetti relativi all'abbandono scolastico precoce; uno psicoterapeuta coinvolto in progetti sulla prevenzione dell'abbandono scolastico; insegnanti di scuole superiori di primo grado.
Ungheria	13	Psicologi scolastici; studenti di pedagogia; insegnanti di varie scuole (dall'asilo all'università); un assistente nel campo dell'istruzione e della pedagogia correttiva (attività con bambini disabili); il direttore di un'associazione per scuole alternative; un formatore di insegnanti.
Romania	11	Psicologi/consulenti; insegnanti di scienze sociali/direttori scolastici; professori universitari che formano futuri insegnanti.
Turchia	10	Presidi di scuole; capi dipartimento scolastici; accademici.
<i>Numero totale di professionisti coinvolti</i>	<b>50</b>	

Le interviste sono state realizzate tramite incontri personali, focus group, VOIP, telefono, mail e i partner hanno conservato le registrazioni e le tracce dei vari contatti.

Ogni partner ha successivamente analizzato – tramite una tabella – i dati delle interviste per identificare i principali temi e sotto-temi all'interno degli argomenti delle interviste realizzate. E' stato possibile adattare liberamente la tabella secondo i risultati delle interviste, come mostra l'esempio:

MAIN THEME	SUB THEME	WORD/ PHRASE	FREQUENCY (see example below)	Quote from the interviewee
EMOTIONAL EDUCATION	<i>Definizione</i>	Riconoscere	4	(Esempio: “è l'abilità di <b>riconoscere, capire e gestire</b> le emozioni”)
		Capire	3	
		Gestire	2	
	<i>Risultati dell'Educazione Emotiva</i>	Consapevolezza di sé		
	<i>Ruolo delle istituzioni</i>	Dare consapevolezza sociale	5	(Esempio: “Le scuole possono avere un ruolo fondamentale nel dare agli studenti le opportunità per acquisire una maggiore <b>consapevolezza a livello sociale ed emotivo e a mettere in pratica le competenze interpersonali</b> mentre imparano e crescono.”)
		Dare consapevolezza emotiva	4	
Nessun ruolo		5	“Le scuole <b>non</b> hanno alcun ruolo.”	
EARLY SCHOOL LEAVING	<i>Fattori principali</i>			
	<i>Connessione tra l'abbandono scolastico e l'educazione emotiva</i>			
	<i>Soluzioni</i>			

Tutti i dati sono stati raccolti da Doga Schools, che ha sviluppato la versione finale del presente prodotto integrando le informazioni fornite dai partner.



## STRUTTURA DELLA RICERCA COMPARATA

La struttura della ricerca ha seguito fasi ben definite. A causa della difficoltà nel reperire la letteratura specifica a livello nazionale sull'educazione emotiva e sull'intelligenza emotiva (la disponibilità delle fonti si è rivelata estremamente diversa di paese in paese), il partenariato ha deciso di lavorare insieme sulla letteratura accademica internazionale relativa a questi due principali temi.

E' stata così sviluppata una panoramica generale allo scopo di dare chiarezza in merito alla definizione dei termini alla base del progetto, esplorando i possibili collegamenti nella letteratura fra questi e l'abbandono scolastico e il rendimento scolastico, attraverso le informazioni fornite dalla ricerca bibliografica. A seguito di questa introduzione, la Relazione è stata divisa in due parti:

- 1) *Educazione emotiva a scuola: pratiche esistenti;*
- 2) *Abbandono scolastico precoce: una panoramica del fenomeno.*

Entrambe le sezioni hanno usato dati che provengono sia dalla ricerca bibliografica e che dalla ricerca primaria, facendo un confronto tra i paesi coinvolti.

La struttura della ricerca è la seguente:

Titolo della sessione	<b><u>Panoramica generale: definizione dei termini, studi e misure chiave</u></b>
<i>Principali argomenti/domande della ricerca bibliografica usati in questa parte della ricerca comparata</i>	A) Definizione di educazione emotiva e di intelligenza emotiva; B) Collegamenti fra l'intelligenza emotiva e l'educazione emotiva C) Definizione dei termini "Abbandono scolastico precoce" e "Dispersione Scolastica".
	Identificazione di possibili collegamenti nella letteratura/ricerca tra l'educazione emotiva e l'abbandono scolastico.
	Connessioni tra il benessere emotivo e un migliore rendimento scolastico.
Titolo della sessione	<b><u>Educazione emotiva a scuola: pratiche esistenti</u></b>
<i>Principali argomenti/domande della ricerca bibliografica e della ricerca primaria usati per analizzare i dati raccolti</i>	Identificazione delle iniziative e delle buone pratiche già esistenti che supportano l'educazione emotiva nelle scuole (prendendo in considerazione le politiche o i progetti già esistenti).
	Come viene concettualizzata l'educazione emotiva da parte degli insegnanti?
	Fino a che punto gli insegnanti ritengono che l'educazione emotiva faccia parte del loro ruolo?
	Come pensano di poter supportare l'educazione emotiva dei propri studenti?
Titolo della sessione	<b><u>Abbandono scolastico precoce: una visione d'insieme sul fenomeno</u></b>
<i>Principali argomenti/domande della desk ricerca bibliografica e della ricerca primaria usati per analizzare i dati raccolti</i>	Informazioni sulle cifre relative all'abbandono scolastico in ogni paese.
	Sintesi di ricerche che esplorano le possibili spiegazioni dell'abbandono scolastico precoce.
	Quali sono i fattori emotivi che, secondo gli insegnanti, possono contribuire all'ASP?

# QUADRO GENERALE: DEFINIZIONE DEI TERMINI, STUDI E MISURE CHIAVE

## A. Definizione di Intelligenza Emotiva ed Educazione Emotiva

“**Intelligenza emotiva**” (IE) è un concetto con un significato molto ampio. La sua essenza può essere sintetizzata nella ‘capacità di osservare le proprie emozioni e quelle altrui e di utilizzare queste osservazioni in relazione al proprio pensiero e comportamento’ (Salovey & Mayer, 1989). Il termine fa riferimento ad abilità non cognitive, che contrastano le tipiche abilità cognitive relative al grado di alfabetizzazione e di preparazione matematica e scientifica. Le abilità non cognitive possono essere considerate come una serie di atteggiamenti e comportamenti che rendono gli individui in grado di affrontare in modo appropriato situazioni professionali e accademiche, come la motivazione, la perseveranza, l’autocontrollo, la capacità di cooperazione. L’Istituto di Politiche Economiche include anche il pensiero critico, la capacità di problem solving, la salute emotiva, le abilità sociali, l’etica nel lavoro e la responsabilità comunitaria (García, 2014). È interessante sottolineare che la “Partnership for 21st Century Learning” considera il pensiero critico e la collaborazione come due competenze chiave fondamentali per avere successo nel mondo odierno (2007). Il contributo che Goleman fornisce nella definizione dell’IE, include cinque qualità e competenze fondamentali: 1) Consapevolezza di sé: conoscere e comprendere le proprie emozioni; 2) Dominio di sé: capacità di gestire le proprie emozioni; 3) Motivazione: impegno ed iniziativa, ecc.; 4) Empatia: capire le emozioni degli altri; 5) Abilità sociali<sup>1</sup>.

L’IE viene interpretata in modo leggermente diverso nei paesi coinvolti. Per esempio, in **Ungheria**, ci si concentra maggiormente sulla consapevolezza di sé e sull’autostima, entrambi considerati aspetti cruciali nel permettere un re-inserimento scolastico dei giovani che hanno abbandonato prematuramente gli studi. Ciò si nota anche nei nuovi curricula obbligatori sull’etica (National Curriculum – Hungary, 2010), che includono aspetti dell’IE, come valori, morale, connessione con gli altri, scelte etiche. I programmi che si concentrano su bambini dotati includono anche aspetti di intelligenza emotiva, sebbene non vi siano indicazioni specifiche su *quali* essi siano.

Un approccio all’IE più definito viene fornito dalle Rudolf Steiner/Waldorf Schools (Wegweiser Anthroposophie – Allgemeine Anthroposophische Gesellschaft – Landesgesellschaft in Österreich, 2016) in **Austria**, e nel resto del mondo. Questa pedagogia si concentra in particolare sullo sviluppo olistico della persona e quindi inevitabilmente aspetti dell’IE e dell’educazione emotiva risultano intrinseci. Il concetto chiave è di sviluppare conoscenze e abilità ma anche sentimenti e abilità artistiche e creative. Lo Stato si interessa particolarmente all’IE nell’ambito dell’assistenza sanitaria preventiva, concentrandosi sulla promozione della salute e sul miglioramento dell’autostima allo scopo di ridurre l’abbandono scolastico. Il benessere implica lo sviluppo dell’autostima, la capacità di dare contributi positivi e di costruire relazioni sociali sane.

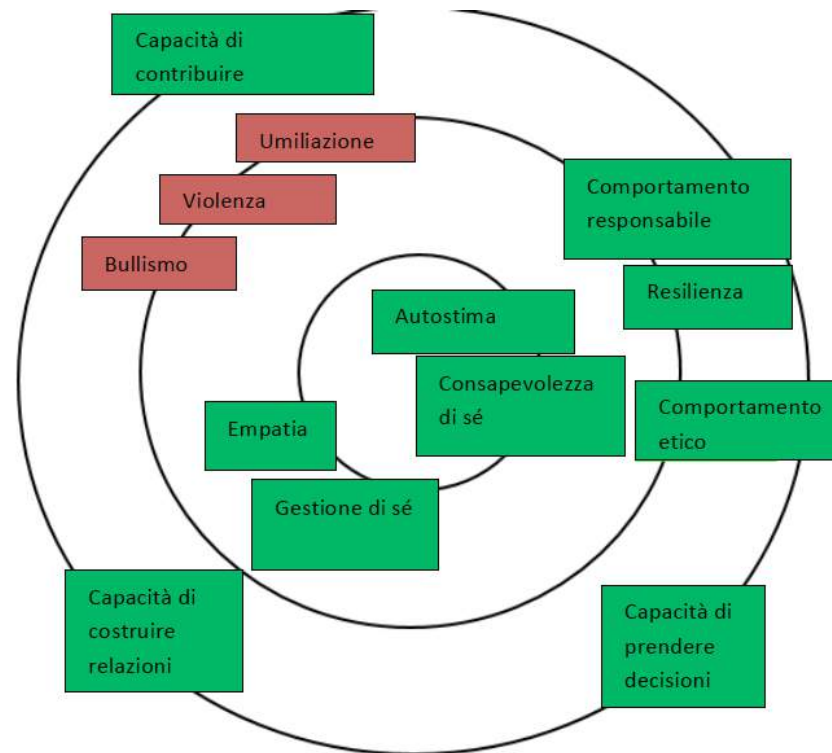
Il punto di vista della **Turchia** si basa su elementi di vari approcci all’IE, che tendono a essere complementari tra loro. Salovey and Mayer considerano l’IE come la capacità che contribuisce al riconoscimento e all’espressione delle emozioni, alla gestione delle emozioni e al loro utilizzo (1989). L’IE può anche essere considerata come un insieme di competenze che aiutano gli individui ad affrontare i bisogni quotidiani, una componente essenziale nella vita personale e sociale (Bar-on et al, 2005). La ricerca condotta in Turchia, mostra che gli approcci di Salovey, Mayer (1989) e Goleman (1996) contengono riferimenti ad approcci positivi, consapevolezza, resilienza, integrazione, vita di comunità. Questo poi porta a competenze come la consapevolezza di sé, la gestione di sé, la consapevolezza sociale, o a competenze a livello relazionale e alla responsabilità nel prendere decisioni (come le scelte etiche che abbiamo già menzionato). Inoltre, termini come consapevolezza di sé e gestione di sé sono assolutamente in linea con l’approccio dell’ **Ungheria**.

L’approccio della **Romania** sembra prendere in considerazione maggiormente la violenza fisica, espressa come

<sup>1</sup> Un altro riferimento relativo a questo termine ci viene fornito da D. Servan-Schreiber che ha affermato: il successo sociale di una persona non è determinato tanto dal suo intelletto ma dalla sua capacità di comunicare con gli altri, di valorizzare le situazioni a livello sociale ed emotivo, di controllare le proprie emozioni, di non farsi guidare dalla rabbia ecc... L’insieme di queste capacità viene definito “intelligenza emotiva” (citazione nell’opera: Emozioni, Apprendimento e Ipermedialità, 2000).

violenza percepita o subita, bullismo e umiliazioni (per esempio quando i bambini escludono i loro coetanei dal gioco). Si sottintende che questo ha un impatto negativo sui bambini, e che non solo gli insegnanti devono esserne consapevoli, ma devono anche essere in grado di prevenire ed affrontare queste situazioni.

In **Italia**, l'IE viene interpretata sulla base delle definizioni della letteratura internazionale, in maniera analoga ai paesi partner. Sebbene non vi sia un pieno accordo sulla definizione dell'IE, non esiste neppure un vero disaccordo. Non si tratta di definizioni contrastanti, sembra invece che l'IE susciti input di vari livelli, come se si trattasse di un cerchio concentrico:



**Figura 1:** la figura illustra termini ed etichette comuni usati nel campo dell'IE nei paesi partner. Più si avvicinano al centro, più sono utilizzati frequentemente. Le abilità guidano verso atteggiamenti positivi (in verde) e allontanano dagli atteggiamenti negativi (in rosso). Sebbene la definizione di Intelligenza emotiva sia diversa, si notano dei punti in comune relativi alla consapevolezza di sé e all'autostima.

Basandoci su quanto già affermato e considerando che la definizione di IE, sebbene dipenda dal contesto e dalla situazione, è basata su un insieme di denominatori comuni, emerge un'immagine più precisa per poter definire **l'Educazione Emotiva (EE)**. Questa può essere considerata come un comprovato processo educativo di trasformazione per far acquisire abilità necessarie a riconoscere e gestire emozioni, sviluppare un atteggiamento altruista, stabilire relazioni positive, prendere decisioni in modo responsabile, e comportarsi costruttivamente ed eticamente. Queste abilità permettono ai bambini di gestire le loro emozioni e di creare amicizie durature. Inoltre, aiutano a prevenire il bullismo e la violenza nonché l'uso di droghe e di sostanze alcoliche (Social Emotional Learning Alliance for Massachusetts, 2016).

Il concetto di educazione emotiva viene anche denominato "apprendimento socio-emotivo", che è il termine più comune usato nella letteratura scientifica. Questo termine si riferisce al "processo attraverso cui i bambini e gli adulti acquisiscono e applicano efficacemente la conoscenza, gli atteggiamenti e le competenze necessarie per capire e gestire le emozioni, per stabilire e raggiungere obiettivi, per provare e mostrare empatia nei confronti dell'altro, per stabilire e mantenere relazioni positive, e per prendere decisioni in maniera responsabile." (Collaboration for Academic, Social and Emotional Learning, 2010).

L'EE fornisce ai bambini gli strumenti necessari per individuare e gestire le emozioni, in modo tale da renderli capaci di riconoscere da dove provengono queste emozioni, che tipo di impatto possono avere su loro stessi e sugli altri e promuovere inoltre empatia. Questo include la capacità di riconoscere sintomi fisici causati da

specifiche emozioni come: farfalle nello stomaco, spalle tese, ecc. Il senso di questo concetto chiave può essere sintetizzato con le parole di Cohen: “Imparare a leggere se stessi e le reazioni degli altri, è importante tanto quanto imparare le lettere e i numeri” (2001).

### **Termini riguardanti l’Educazione Emotiva e relative competenze:**

Il concetto di EE può essere espresso con altri termini, che possono fornire nuove prospettive. Nello specifico, ci sono molti riferimenti nella letteratura di termini e concetti relativi alle competenze acquisite tramite l’educazione emotiva. Questo ci fornisce una lista più dettagliata delle competenze strettamente connesse all’EE:

**1. Apprendimento socio-emotivo e competenze ad esso relative:** le competenze acquisite tramite un efficace apprendimento socio-emotivo sono:

- Riconoscere e gestire le nostre emozioni;
- Sviluppare un atteggiamento altruista nei confronti dell’altro;
- Stabilire relazioni positive;
- Prendere decisioni in modo responsabile;
- Affrontare situazioni difficili in maniera costruttiva ed etica.

(Horizons K-8 School, 2015)

Queste competenze consentono ai “bambini di calmarsi quando si alterano, di creare amicizie durature, di risolvere conflitti in maniera pacifica, di fare scelte etiche e sagge” (Social Emotional Learning Alliance for Massachusetts, 2016). Questo permette agli studenti di “imparare velocemente in una scuola positiva e sana” (Ibid., 2016).

**2. Abilità non cognitive:** sono “schemi di pensiero, sentimenti e comportamenti (Borghans et al. 2008) degli individui che possono continuare a svilupparsi durante il corso delle loro vite (Bloom 1964), e che possono svolgere un ruolo nel processo educativo” [...] “Queste competenze racchiudono quei tratti distintivi che non sono rappresentati in modo diretto dalle competenze cognitive o da una comprensione formale a livello concettuale, ma da caratteristiche di carattere socio-emotivo e comportamentale che non costituiscono tratti fissi della nostra personalità e che sono collegate al processo educativo, venendo coltivate a scuola e/o contribuendo allo sviluppo delle competenze cognitive in quegli anni” (Garcia, 2014).

L’elenco di competenze non-cognitive identificate da Rothstein, Jacobsen, and Wilder (2008) include: competenze relative al pensiero critico, al problem solving, al benessere emotivo, alle competenze sociali, all’etica sul lavoro e alla responsabilità comunitaria. Pianta e i suoi collaboratori (Pianta, Howes, Burchinal, Bryant, Clifford, Early, 2005), hanno aggiunto a questo elenco, altri fattori relativi alle relazioni personali tra studenti ed insegnanti come intimità, affetto, dialogo, autocontrollo, dominio di sé. Garcia (2014) sottolinea l’importanza della perseveranza, della fiducia nelle proprie capacità a livello scolastico, del lavoro di squadra, delle capacità organizzative, creative e delle competenze a livello comunicativo<sup>2</sup>. Secondo una prospettiva olistica, l’apprendimento è un’interazione continua tra competenze cognitive e altre competenze, e i cambiamenti difficilmente possono avvenire in assenza di questa interazione (Bransford, Brown, & Cocking, 2000).

**3. Le 16 “abitudini della mente”** descritte da Costa & Kallick (Artcostacentre.com 2016) per definire l’inclinazione dell’individuo nel **“rispondere in maniera intelligente ai problemi di cui non si conoscono ancora le risposte”** includono i seguenti elementi:

- Persistere.

---

<sup>2</sup> Gutman & Schoon ci forniscono ulteriori informazioni riguardo le competenze non-cognitive: il termine si riferisce ad una serie di atteggiamenti, comportamenti e strategie che sono fattori di successo sia a scuola che nel mondo del lavoro, come la motivazione, la perseveranza e l’autocontrollo. Di solito, sono in contrapposizione con le ‘hard skills’ ovvero abilità cognitive in aree relative all’alfabetizzazione e la preparazione scientifica, che vengono valutate tramite appositi test accademici. Le competenze non-cognitive sono ormai considerate importanti tanto quanto (se non addirittura di più) le competenze cognitive e del quoziente intellettivo per determinare un buon rendimento scolastico e per avere successo nel mondo del lavoro.”(Gutman & Schoon, 2013, The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people, Institute of Education, p. 3).

- Gestire l'impulsività.
- Ascoltare, capire e mostrare empatia.
- Assumersi rischi responsabilmente.
- Usare l'umorismo.

**4. Soft skills** sono competenze trasversali e personali (fiducia in se stessi, disciplina, dominio di se stessi) e competenze sociali (comunicazione, lavoro di squadra, *intelligenza emotiva*) (Commissione Europea, 2015). In questo caso l'IE viene considerata una competenza *sociale*.

**5. Educazione emotiva razionale** viene guidata per lo più tramite il lavoro dei terapeuti (Costa & Kallick, 2000).

## Connessioni tra l'Intelligenza Emotiva e l'Educazione Emotiva

La *ratio* dietro lo stabilire una connessione tra IE e istruzione è la seguente: come possono gli studenti imparare in modo più efficace? Si tratta di una domanda importante per ragioni di carattere etico, deontologico e pragmatico. I bambini vengono istruiti per diventare cittadini responsabili e in grado di apportare il loro contributo alla società. Se supponiamo che sostenere lo sviluppo al livello socio-emotivo migliora il rendimento scolastico, questo dovrebbe rappresentare un'alta priorità per le scuole. L'educazione emotiva è anche connessa a risultati non-accademici, al senso civico e a misure di prevenzione contro l'uso di droghe o contro ogni forma di violenza.

Dal momento che le emozioni possono migliorare o ostacolare il processo di apprendimento, in Austria si cerca di inserire l'educazione emotiva nei curricula nazionali come materia obbligatoria (Bildungsbereiche im Kindergarten | Gesundheitsportal, 2016). Lo scopo è imparare a riconoscere, esprimere e gestire le emozioni, distinguere il bene dal male e l'etico dal non-etico, a prendere le giuste decisioni, e sviluppare relazioni positive. Per raggiungere tale obiettivo, si riconosce l'esigenza di formare educatori e insegnanti, ma la questione non è ancora stata affrontata del tutto. Studi condotti a livello locale raccomandano che le scuole materne adottino curricula sull'educazione socio-emotiva in modo tale da insegnare ai bambini ad essere responsabili del loro benessere personale, a riconoscere i propri bisogni e le proprie sensazioni, a gestire queste emozioni e il proprio corpo. Si ritiene che questo possa comportare una maggiore resilienza e anche un livello maggiore di benessere, come già detto, elementi che aiuteranno gli studenti ad ottenere successi a scuola.

L'approccio della **Turchia** risulta invece più ampio; qui sono stati attuati numerosi progetti riguardanti il processo integrativo e multidisciplinare che consente agli studenti di sviluppare capacità personali e interpersonali nel campo sociale, emotivo e scolastico. Il Ministero dell'Istruzione (Mamak MEB Gov, 2013) supporta lo sviluppo emotivo e sociale dei bambini, definendo tale sviluppo come il processo in cui si imparano competenze, comportamenti nonché valori, allo scopo di acquisire competenze a livello socio-emotivo.

Sebbene uno studio recente non abbia riscontrato una relazione tra l'apprendimento emotivo e il rendimento negli studenti universitari, è stata riscontrata una evidente relazione negli studi condotti sugli studenti delle scuole (Akcaalan 2016). Iniziando con il sottolineare l'importanza del ruolo degli insegnanti, gli studi si sono concentrati su cinque variabili: atteggiamento nei confronti della scuola, senso di appartenenza, autosufficienza nella matematica, motivazione per la matematica, atteggiamento nei confronti dei risultati scolastici e delle attività di apprendimento. Lo scopo è di permettere ai bambini di potenziare le loro capacità per integrare il pensiero, le sensazioni e il modo di comportarsi per raggiungere obiettivi importanti nella vita.

Molti altri progetti sono stati realizzati in **Turchia**, sia dal Ministero dell'Istruzione che da autorità locali. Analogamente all'Austria, Il Ministero dell'Istruzione è coinvolto in un progetto che si focalizza sui bambini tra i 3 e i 4 anni (Mamak MEB Gov, 2013). Il curriculum nazionale specifico si interessa allo sviluppo emotivo, mentale, sociale e del linguaggio.

Sulla base di una visione comune sull'IE e EE, molti progetti sono stati attuati anche in **Italia**: 1) Scuola secondaria di primo grado "C. Nivola" Capoterra, Progetto "Educare all'affettività", 2015/2016; 2) I.C.S.,

Villasimius (CA) Disegnare le emozioni. Progetto di educazione all'affettività, 2005/06; 3) Scuola primaria "I. Calvino" in Vignola (MO), "Vogliamooci bene!". 4) I.C.S. "C. Tura" – Pontelagoscuro (FE), Scuola d'infanzia Statale "Villaggio Ina", Progetto: le emozioni (Gentile 2010). Come denominatore comune, questi progetti mirano a sviluppare le competenze necessarie ai bambini per gestire il rapporto con se stessi e con gli altri. A livello emotivo, questo implica la capacità di motivarsi, di gestire lo stress e altre emozioni, di riconoscere questioni etiche, essere capaci di relazionarsi e di collaborare. A livello meta-cognitivo, implica la capacità di identificare situazioni difficili, essere in grado di osservare strategie e di creare le proprie in modo tale da rispondere in maniera adeguata a tali situazioni (ad esempio: quando/come ottenere aiuto). Sulla base di questi elementi, si promuovono canali di comunicazione diretta e aperta con gli insegnanti e si cerca di promuovere anche l'autostima e la consapevolezza di sé.

Sebbene collegamenti specifici tra l'EE e l'IE siano molto chiari in **Ungheria**, questi implicitamente si sviluppano intorno al tema chiave dell'abbandono scolastico prematuro. I programmi mirano ad affrontare le cause che inducono all'abbandono scolastico (mancanza di motivazione, difficoltà di apprendimento, comportamenti sbagliati in campo socio-culturale ecc.). Questo viene realizzato specialmente nei programmi extra-scolastici che sono strutturati e organizzati a livello individuale.

Analogamente, in **Romania** lo scenario ideale espresso dagli insegnanti prevede programmi volti al miglioramento delle pratiche in modo tale da potenziare i risultati degli allievi.

Sulla base di quanto già affermato, si deduce che un approccio multidisciplinare che veicoli l'EE tramite un approccio pedagogico e metodologico piuttosto che un'unità didattica a sé stante, permetterebbe di affrontare a scuola questioni a livello emotivo e metacognitivo. L'approccio richiede di riconsiderare le comuni pratiche scolastiche, iniziando da formazioni mirate degli insegnanti e da una valutazione chiara dei risultati di apprendimento.

### **Definizione dei termini "Abbandono Scolastico" e "Dispersione Scolastica"**

Esistono vari termini usati a livello internazionale e varie definizioni riguardo Abbandono Scolastico Precoce e Dispersione Scolastica. All'interno dell'UE, gli stati membri definiscono l'ASP in modo diverso: abbandono dell'istruzione e della formazione prima della fine dell'età dell'obbligo o prima di raggiungere una qualifica minima o prima di aver completato la scuola secondaria di secondo grado.

Una delle definizioni più recenti è che coloro i quali abbandonano gli studi prematuramente "sono persone tra i 18 e i 24 anni che rispondono alle due seguenti condizioni:(1) il grado più alto di istruzione e formazione acquisito appartiene al livello 0, 1, 2 or 3c dello standard ISCED, (2) sono persone che non hanno ricevuto alcuna istruzione o formazione nelle quattro settimane precedenti la rilevazione." (Commissione Europea, 2013).

Una visione d'insieme e un'interessante distinzione vengono date da Jónasson and Blöndal (2005):

- o School leavers (coloro che abbandonano la scuola con una qualifica minima)
- o Dropout (coloro che abbandonano la scuola senza una qualifica minima)
- o Stop-out (coloro che abbandonano la scuola e riprendono gli studi in seguito)
- o Non-starters (coloro che non sono mai andati a scuola)

Allo scopo di questa ricerca, nonostante le variazioni a seconda del paese, la definizione comunemente accettata per gli ESL (dall'inglese "Early School Leavers", coloro che abbandonano gli studi) è in accordo con la definizione fornita dai Ministri dell'Istruzione dell'UE nel 2003 e che è alla base del documento EC del 2013 (Commissione Europea, 2013): gli *early school leavers* sono ragazzi tra i 18 e i 24 anni che hanno completato solo la scuola secondaria di primo grado o anche meno, e che non frequentano nessun altro percorso di educazione o formazione (Commissione Europea 2011).

Come mostrato in **Ungheria**, il numero degli ESL aumenta a seconda dell'etnia, del genere e della classe sociale. Nei 28 stati membri dell'UE, è stato registrato che il numero di ragazzi che hanno abbandonato gli studi corrisponde al 12.4% mentre quello delle ragazze corrisponde al 9.5%. Comunque, in alcune nazioni la percentuale è diversa, ad esempio in Turchia dove la percentuale dei ragazzi è del 35% mentre quella delle

ragazze costituisce il 37.6 % (Eurostat, 2016).

Esistono alcune differenze riguardanti l'età dell'istruzione obbligatoria, come si nota nella tabella in basso. Tecnicamente questa discrepanza rappresenta un problema a livello statistico, in quanto i giovani che si ritirano prima di avere completato l'istruzione obbligatoria non vengono inclusi nel calcolo degli ESL. In base alla tabella sottostante, il tempo che intercorre tra il completamento dell'istruzione obbligatoria e quando si viene inclusi nel numero degli ESL, è definito come una sorta di limbo statistico e varia dai 4 anni in **Turchia** ai 0 anni in **Romania**.

Paesi	Età istruzione obbligatoria
Austria	6-15
Ungheria	6-16 (fino a 18 prima della Legge sull'Istruzione del 2011)
Italia	6-16
Romania	6-18
Turchia	6-14 (fino ai 18 prima della Riforma sull'Istruzione del 2013)

**Tabella 1:** Confronto dell'età dell'obbligo scolastico nei vari paesi; i giovani che non hanno raggiunto un'istruzione di base ma che non hanno ancora 18 anni non vengono considerati ESL, nonostante abbiano interrotto gli studi.

Sebbene ancora non esista una specifica definizione per 'school drop-out' - 'dispersione scolastica' nei vari paesi, il termine chiaramente si riferisce ai bambini in età di istruzione obbligatoria che non frequentano la scuola. Un suggerimento ci viene offerto dalla definizione sviluppata dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE): "sono gli studenti che lasciano uno specifico grado del sistema scolastico senza ottenere una minima qualifica" (2002).

La difficoltà risiede nel stabilire la differenza tra 'stop out' (per esempio un bambino che non frequenta la scuola per un periodo di tempo prolungato ma limitato), e 'drop out' (per esempio un bambino che non si presenta a scuola fino a quando raggiunge l'età in cui non è più obbligatorio andarci). In **Italia**, gli studenti che non hanno raggiunto il diploma di scuola secondaria e hanno tra i 16 e i 18 anni, sono considerati a rischio drop-out, sebbene abbiano completato l'istruzione obbligatoria. Comunque, statisticamente non vengono registrati in quanto la loro fascia d'età non rientra in alcuna delle categorie sopraelencate, si trovano quindi in un limbo statistico e questo potrebbe causare problemi nell'elaborazione di un piano d'azione rivolto ai giovani a rischio. Fornire dati precisi e coerenti può spesso risultare una prova difficile; ad esempio, mentre in Turchia gli ESL sono considerati come un problema serio per il sistema scolastico, non esiste una definizione vera e propria di drop-out: questo viene considerato come assenteismo e i dati non sono registrati accuratamente. Gli assenti a lungo termine non sono registrati come ESL.

Infine, una definizione dei termini relativi all'abbandono scolastico viene fornita nel documento dell'OCSE (2002): definire il fenomeno risulta cruciale nello sviluppo di politiche per ostacolare e ridurre il problema. Se infatti, focalizzarsi sul drop-out significa porre l'enfasi sulla necessità di ostacolare il fenomeno e di intervenire il prima possibile, concentrarsi sul numero di giovani che non hanno ancora completato la scuola secondaria di secondo grado potrebbe spostare l'attenzione verso misure in grado di aiutare i ragazzi a riprendere e terminare gli studi e la loro formazione. La definizione Europa degli ESL supporta quest'ultima prospettiva, riferendosi ai giovani oltre l'età dell'istruzione obbligatoria ma che non hanno completato la scuola secondaria di secondo grado. Tuttavia la maggior parte di questi studenti può aver interrotto gli studi anche prima, frequentando in maniera discontinua. A livello europeo non sono disponibili dati certi in questo senso.

## Connessioni nella letteratura tra Educazione Emotiva e Abbandono Scolastico

Il CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) mette in relazione le competenze chiave dell'Intelligenza Emotiva (EI) con la resilienza a livello accademico, che porta ad ottenere risultati positivi a scuola che a sua volta influenzano positivamente l'ASP, frenando il fenomeno (2010). Generalmente, le competenze individuate nei paragrafi precedenti forniscono una cornice grazie alla quale è possibile individuare i collegamenti tra l'EE e l'ASP:



**Figure 2:** (Pritchard, Shafi & Templeton, 2016)

*Nonostante il CASEL ci fornisca una struttura interessante, l'attenzione che dedica ai risultati educativi può essere considerata troppo limitata in relazione alla portata della nostra ricerca comparata.*

*La ricerca bibliografica condotta ha fornito vari risultati identificando connessioni certe tra l'EE e l'ESL.*

**A. In Ungheria**, dove l'enfasi è posta sulla frequenza scolastica, viene fortemente sottolineata la connessione tra ASP e sviluppo economico. Inoltre, gli studi citati (Kertesi & Kezdi 2009, Martonfi 2014) mostrano le ragioni che stanno alla base dell'ASP, evidenziando la mancanza di competenze specifiche relative all'intelligenza emotiva. Questo, d'altra parte, suggerisce anche una forte mancanza di EE e quindi, in modo indiretto, si stabilisce una connessione tra EE e ASP. I programmi esistenti mirano ad incrementare la consapevolezza di sé stessi e la fiducia nelle proprie capacità e ad insegnare l'etica come uno strumento per ostacolare l'abbandono scolastico. Particolarmente rilevanti sono i programmi per i bambini più talentuosi, alcuni dei quali a rischio ESL. Gli insegnanti vengono formati per far sviluppare l'intelligenza emotiva dei bambini. Questo è l'unico programma riscontrato (Romaeducationfund.hu, 2016) che si rivolge a un gruppo target specifico.

**B. In Austria**, la forte connessione tra l'IE e il rendimento scolastico è osservata dettagliatamente, ma non viene menzionata alcuna connessione con l'ASP in maniera esplicita. Tuttavia, l'IE è anche considerata un elemento importante per gestire positivamente gli atteggiamenti negativi come mancanza di impegno, di motivazione, di disciplina, alienazione, frustrazione, stress e tensione, atteggiamenti che costituiscono spesso importanti fattori dell'abbandono scolastico, e poiché i programmi relativi all'EE cercano di affrontare e di trattare questi



atteggiamenti, si stabilisce in qualche modo una connessione implicita tra l'EE e l'ASP.

Il panorama relativo all'EE in Austria è stato definito dalle Rudolf Steiner Schools (conosciute anche come scuole Waldorf). Questi istituti promuovono un approccio olistico dell'istruzione che include l'educazione emotiva. Lo sviluppo umano è il principio fondamentale delle Rudolf Steiner Schools (waldorfschule.de, 2016), che promuovono lo sviluppo fisico, mentale, spirituale ed emotivo del bambino. Il concetto alla base del sistema educativo Waldorf aiuta l'individuo a sviluppare sensazioni e competenze di varia natura e include attività artistiche e creative.

Un esempio austriaco specifico di EE è rappresentato dai 'Fonds Gesundes Österreich' (Fondi per un'Austria Sana, fgoe.org| derStandard.at, 2016), che sostengono progetti a livello regionale per fornire assistenza sanitaria preventiva, per promuovere la salute a scuola e per migliorare l'autostima dei ragazzi in modo tale da combattere l'abbandono scolastico. Una questione particolare che viene sottolineata, è il numero crescente di bambini e adolescenti lasciati soli con i loro problemi esistenziali, a causa della continua pressione dell'economia e del mercato del lavoro.

**C.** La ricerca bibliografica condotta in **Turchia** fa riferimento alle politiche del Ministero dell'Istruzione (2013) volte a ridurre l'ASP che, considerando l'alta percentuale di giovani di 15 anni o meno nel paese (che fa posizionare la Turchia in cima alla classifica della tabella specifica dell'OCSE), assume una dimensione più ampia. Sono stati portati a esempio sette progetti su larga scala attuati a livello nazionale e locale. Questi impiegano l'educazione emotiva al fine di potenziare le capacità dei giovani per aiutarli ad avere successo nel mondo di oggi e del futuro e cercando così di contrastare l'ASP. Tra i progetti più interessanti possiamo citare "We worth it" organizzato dal Ministero dell'Istruzione (2013) che si focalizza sui bambini tra i 3 e i 4 anni. Il progetto prevede un curriculum specifico per lo sviluppo emotivo, mentale, sociale e del linguaggio; lo scopo è di preparare i giovani alla vita promuovendo comportamenti corretti e coerenti (Biz Degeriz Project, 2013). Il progetto è di grande interesse in quanto è l'unico progetto che si rivolge direttamente a bambini in età prescolare, basandosi su un intervento precoce.

Tuttavia, la ricerca preliminare condotta in Turchia mostra anche che esistono alcune questioni oltre la portata dell'EE, come la povertà o il matrimonio prematuro e forzato, che hanno una forte impatto sull'ASP anche durante la scuola primaria e che colpiscono in particolare le ragazze. La maggiore preoccupazione è che la riforma scolastica avviata nel 2012 possa rendere più semplice l'abbandono scolastico da parte delle ragazze. Un'altra sfida riguarda la qualità dell'istruzione o il reddito che varia in alcune regioni e nelle aree urbane e rurali. È stato menzionato il potenziale della scuola online ma non vengono forniti ulteriori dettagli sul modo in cui potrebbe contribuire alla riduzione dell'ASP (T.C.Kalkınma Bakanlığı, 2013).

**D.** Il contributo dell'**Italia** si concentra sullo sviluppo emotivo e sul benessere degli studenti a scuola, cosa che può avere un impatto importante sul rendimento scolastico, a sua volta strettamente connesso all'abbandono scolastico. Gli aspetti affrontati dell'IE, come la motivazione e l'integrazione, contribuiscono al benessere dell'allievo e quindi l'EE può trasformare la scuola in un luogo in cui i giovani crescono dal punto di vista accademico e come individui capaci di dare un contributo alla società e alla scuola stessa. Gli studi citati (fondazione Centro di Orientamento, n.d.), si riferiscono all'autostima e alla consapevolezza di sé, due degli elementi chiave dell'IE già menzionati, che sono fra i fattori indispensabili dell'IE e nel determinare un buon rendimento a scuola. L'importanza delle emozioni viene sottolineata, facendo riferimento alla teoria di Heiderb (1958), Kelley (1967) e Weiner (1992). Le ricerche e i progetti portati a esempio (Fondazione Centro di Orientamento, n.d.; Lucangeli 2011; Gentile 1999, 2010; Codiglioni 2007; Progetto "Educare all'affettività" 2015) identificano l'importanza per i bambini di imparare a gestire le emozioni. L'educazione emotiva è esplicitamente inclusa nel curriculum nazionale. Questo consente agli studenti di essere in grado di gestire situazioni difficili, di integrarsi e di far integrare gli altri nel contesto scolastico, mantenendo un dialogo costruttivo con gli insegnanti e relazionandosi in questo ambiente. Ciò a sua volta influenzerà il benessere dell'allievo a scuola, riducendo l'abbandono scolastico. Un buon esempio è il progetto di educazione emotiva attuato nell'anno accademico 2015/16 in una scuola secondaria in Sardegna, intitolato *Educare all'affettività* (I.C.S. "C.Tura", 2015/16). Il progetto è stato seguito da due psicologi che hanno supportato il lavoro degli insegnanti; i risultati sono ancora in fase di valutazione.

Basandosi sul principio che la capacità di fare la scelta giusta dipenda anche dal livello di autostima, il progetto aveva lo scopo di:

- Supportare il processo di apprendimento degli studenti, facilitando le relazioni all'interno della classe;
- Promuovere la conoscenza e l'accettazione di sé stessi;
- Implementare le competenze emotive a livello individuale e di gruppo;
- Sviluppare le capacità di prendere decisioni, a traverso la conoscenza e la fiducia in sé stessi.

Questi obiettivi coprivano quattro aree principali:

- Dimensione emotiva e cognitiva, per aiutare gli studenti a scoprire ed essere consapevoli delle loro emozioni;
- Dimensione affettiva e relazionale, stimolare riflessioni sui differenti modi per esprimere sensazioni e per relazionarsi con gli altri;
- Consigli scolastici e professionali, per aiutare gli studenti a sviluppare interessi e ad essere in generale più consapevoli di se stessi;
- Corsi di formazione per insegnanti, fornendo gli strumenti e le competenze necessarie per affrontare dinamiche di relazioni all'interno della classe.

**E. In Romania**, Il 'Progetto per l'Istruzione Secondaria in Romania' (ROSE) (Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, 2016) mira al miglioramento del rendimento scolastico e alla riduzione dell'abbandono. Le attività in materia di EE ricevono anche dei fondi. Il progetto è stato avviato nel Dicembre 2015 e al momento non sono ancora disponibili dati o risultati.

Un ulteriore studio condotto dall'Università Babes-Bolyai (non pubblicato) si è concentrato sugli atteggiamenti degli insegnanti delle scuole materne, primarie e secondarie su questioni emotive e comportamentali. Lo studio ha rilevato dei dati molto interessanti:

- I bambini in età scolare, che sono considerati a rischio di sviluppare problemi emotivi e comportamentali costituiscono circa il 5-15% del totale della popolazione in età scolare;
- Gli insegnanti sono consapevoli di questi problemi e sanno che devono intervenire attivamente per arginare preventivamente la situazione;
- Circa il 70% degli insegnanti condividono l'idea che i programmi di formazione avrebbero un impatto positivo sulle pratiche scolastiche.

### **Connessioni tra benessere emotivo e un migliore rendimento scolastico sulla base di pubblicazioni scientifiche**

Secondo una prospettiva internazionale, la letteratura scientifica offre variati esempi di collegamenti tra il benessere emotivo degli studenti e il rendimento a livello accademico. Tra questi citiamo:

- Farrington, C.A. et al. (2012) "Teaching Adolescents To Become Learners - The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance: A Critical Literature Review, Farrington et al., UCHICAGO

CCSSR - gli autori affermano che "il rendimento scolastico, misurato da voti e punteggi, riflette non solo la conoscenza dei contenuti accademici ma anche importanti fattori non cognitivi e attributi dello studente, quali una "serie di comportamenti accademici, atteggiamenti e strategie che sono fondamentali per decretare il successo a scuola e successivamente nella vita". Questa lista di fattori determinati da Farrington e dai suoi collaboratori include competenze relative allo studio, alla frequenza, alle abitudini, alla gestione del tempo, a strategie metacognitive, a competenze di problem-solving a livello sociale e anche accademico (alcune di queste competenze possono essere considerate anche cognitive). Secondo la cornice concettuale degli autori, le competenze non-cognitive operano in un contesto a tre livelli, determinati dal background dello studente, dal contesto scolastico e all'interno della classe, e dal contesto sociale e culturale, elementi che possono influenzare in modo specifico il raggiungimento degli obiettivi dell'allievo" (Garcia 2014).

- Lopera: The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions, Durlak J.A. et al. (2011), “costituisce una meta-analisi di più di 200 interventi che volgono ad incrementare l'apprendimento sociale ed emotivo dei bambini dalla scuola materna fino alla scuola secondaria (età 5–18). Questo studio è una delle analisi più importanti di tali interventi che ha incluso gruppi di controllo e si basa su dati empirici. Le conclusioni suggeriscono che i partecipanti abbiano tratto beneficio da questi interventi e nello specifico hanno registrato miglioramenti netti a livello comportamentale e sociale. In media, gli studenti che hanno partecipato hanno anche mostrato un miglior rendimento scolastico, stimato a un valore equivalente a 11 punti percentuali, un valore che è rimasto costante nelle varie classi” (Garcia 2014).

- Gutman, L. and Schoon, I. (2013) The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people; Institute of Education, London:

Gli autori “mettono in evidenza il fatto che le abilità non cognitive sono sempre più considerate altrettanto importanti se non addirittura più importanti delle competenze cognitive e del quoziente intellettivo per spiegare un miglior rendimento scolastico e nella vita professionale. I responsabili politici cercano di prestare più attenzione al modo in cui le soft skills possono essere sviluppate nei bambini. Nonostante il grande interesse su questo tema, la relazione causale tra abilità non-cognitive e risultati a scuola e nella vita non viene in genere riconosciuta. Questa analisi intende riassumere la prova di come le ‘abilità non cognitive’ possono essere definite e misurate; nonché dimostrare che tali abilità hanno un impatto importante sul rendimento e il ruolo di interventi selezionati per promuovere le abilità non cognitive nei bambini e nei ragazzi” (Garcia 2014).

Per quanto concerne i paesi coinvolti nella ricerca, sono state identificate alcune pubblicazioni scientifiche che hanno identificato una connessione tra benessere emotivo e rendimento scolastico:

- Holzhausen (2006) City of Vienna; Bildungsplan I Wiener Kindergarten:

Dal momento che l'educazione socio-emotiva significa insegnare ad essere consapevoli di se stessi e della società, ad essere in grado di prendere decisioni, ad autogestirsi e a gestire i rapporti umani, gli autori auspicano che il curriculum prescolastico si concentri fortemente sul benessere psicofisico del bambino. Le scuole materne dovrebbero insegnare ai bambini a essere responsabili del loro benessere, a riconoscere le loro sensazioni e i bisogni e imparare ad esprimerli. Devono anche insegnare a prendersi cura del corpo e delle emozioni e a trattare gli altri con rispetto. Sviluppando e sperimentando strategie di problem-solving, gli studenti non solo miglioreranno il loro benessere ma diventeranno più resilienti nell'affrontare situazioni future. Il benessere dell'individuo è un punto d'inizio fondamentale per migliorare il rendimento scolastico e per facilitare il processo di apprendimento.

- Akcaalan, M. (2015) Investigation of The Relationships Between Lifelong Learning And Social Emotional Learning; International Journal of Educational Research Review: la ricerca indaga sul rapporto tra l'apprendimento permanente e l'apprendimento socio-emotivo, utilizzando un gruppo di 590 studenti universitari. La ricerca mostra una forte correlazione tra i due tipi di apprendimento. Si è dimostrata l'esistenza di una correlazione positiva tra l'apprendimento permanente e l'apprendimento socio-emotivo. Secondo questo risultato, si può stabilire che l'apprendimento permanente è correlato a quello socio-emotivo e che questo rapporto può essere influenzato da diverse variabili.

- Akgül, G. et al (2016) Predictors of Teacher Support; Eurasian Journal of Educational Research,

Issue 63, 2016, 115-132: La ricerca si concentra su aspetti del supporto agli insegnanti che spesso vengono trascurati come la frequenza, il benessere e l'abbandono scolastico e si propone di indagare i possibili fattori predittivi che rilevano il modo in cui il supporto degli insegnanti viene percepito dagli studenti di 15 anni. I risultati mostrano che un senso di appartenenza alla scuola, la motivazione per la matematica, l'auto efficienza in matematica e atteggiamenti nei confronti della scuola, in termini di

risultati di apprendimento e di attività di apprendimento, sono fattori predittivi del supporto da parte degli insegnanti.

- Codiglioni, F. (2007) *Dispersione scolastica. Sapere, saper fare e saper essere nella dimensione scolastica: verso nuove "comunità di ricerca"*: cL'abbandono scolastico da parte di studenti dalla scuola secondaria è una prova evidente del disagio provato da molti ragazzi durante il periodo del transito all'adolescenza che coincide col periodo di transizione dalla scuola elementare alla scuola secondaria. L'abbandono scolastico non può e non deve essere considerato come un semplice evento della vita, ma piuttosto come un'esperienza negativa che avrà un impatto decisivo sulla vita dello studente anche dopo l'adolescenza. È quindi importante che gli studenti stessi ne capiscano il significato e che si impegnino attivamente affrontando questo problema. Gli educatori devono aiutare lo studente a capire che loro stessi sono promotori del loro benessere a livello fisico e psichico. Questo li avvicinerà ai loro insegnanti, contribuendo a creare un clima positivo, in cui l'apprendimento risulta un'esperienza unica che trascende l'edificio scolastico. Tale contributo avrà anche un'influenza notevole sul rendimento scolastico.

Divertirsi a scuola è il primo antidoto contro la voglia di abbandonare. Gli studenti che ritengono che la scuola sia calda e accogliente non sono soggetti a frustrazioni e delusioni che spesso portano i loro coetanei ad abbandonare gli studi.

- Gentile M. (2010), *La difficile costruzione dell'Identità in un gruppo di adolescenti in situazione di disagio scolastico*; in Novelli Curi, Mirella (ed.); *Lavorare con il gruppo specializzato*; Franco Angeli Edizioni, Milano, pp. 165-182; 2010: La ricerca si basa su sessioni di gruppo realizzate nella scuola secondaria, allo scopo di potenziare le capacità dello studente di pensare e formare la propria identità. Gli insegnanti hanno collaborato con psicologi prima di iniziare le sessioni di gruppo, in modo tale da analizzare le caratteristiche comuni tra gli studenti (ad esempio irrequietezza, disturbi da deficit dell'attenzione dell'iperattività ADHD, comportamenti aggressivi, ecc.).

Tutti gli studenti coinvolti avevano provato vari livelli di deprivazione, in campo emotivo e cognitivo e le esperienze negative avevano impedito loro di sviluppare la capacità per trasformare emozioni e sensazioni in pensieri ed apprendimento. Durante queste sessioni di gruppo, gli studenti hanno avuto l'opportunità di condividere emozioni e sensazioni, paure e speranze. Inizialmente, gli studenti mostravano riluttanza all'idea di condividere il loro pensiero e non si sentivano liberi di esprimersi all'interno del gruppo. Dopo molte sessioni, si sono dimostrati in grado di condividere queste emozioni e di interpretarle.

- Cefai, C. and Cavioni, V. (2014) *Social and Emotional Education in Primary School*; London, Springer, (Cefai & Valeria 2014): l'educazione emotiva è un approccio integrativo e multidisciplinare, che copre sei diverse prospettive riguardanti il benessere del bambino e la sua salute: apprendimento socio-emotivo, educazione positiva, resilienza, educazione inclusiva, senso di comunità e consapevolezza. I concetti e le pratiche permettono di pianificare, implementare e valutare i programmi di EE, andando oltre le pareti delle aule, per coinvolgere le scuole intere, le famiglie e la comunità in senso generale. I programmi riusciti hanno contribuito a migliorare il benessere del bambino e incrementare l'interesse nell'esperienza di apprendimento.

## L'EDUCAZIONE EMOTIVA A SCUOLA: PRATICHE ESISTENTI

Sebbene l'EE non sia diffusa nel sistema di istruzione **austriaco**, si ritiene che occorra introdurla nel curriculum nazionale. Il Ministero della Salute raccomanda fermamente l'introduzione dell'educazione socio-emotiva per contribuire ad uno sviluppo salutare e al benessere del bambino, il che influenzerà positivamente il rendimento scolastico. Alcune pratiche e progetti riguardanti l'EE sviluppati in Austria si focalizzano sull'approccio olistico delle Waldorf e Rudolf Steiner Schools. A livello regionale, è stato finanziato, il progetto "*Healthy Austria*" (derStandard.at, 2001) che mira a promuovere l'educazione alla salute e l'autostima nelle scuole per ridurre l'abbandono scolastico.

Su scala nazionale, l'**Ungheria** ha introdotto l'etica come materia obbligatoria a scuola. La materia affronta temi relativi all'EE, come valori, morale, connessione con gli altri, differenze tra bene e male.

Altri programmi che esistono in Ungheria si concentrano sull'EE per prevenire l'abbandono scolastico, che è considerato uno dei problemi maggiori per il sistema dell'istruzione a livello nazionale. Secondo uno studio condotto nel 2014 (Martonfi, 2014), l'Ungheria era il solo paese dell'UE con un tasso di abbandono scolastico che non riusciva a diminuire. Il programma "Bridge" (Emberi Erőforr.sok Miniszt.riuma, 2014) si rivolge agli studenti che hanno completato la scuola primaria ma che non sono stati accettati in nessuna scuola secondaria, o che hanno compiuto 15 anni senza avere completato la scuola primaria. Il programma contiene elementi per aumentare la consapevolezza di sé stessi e l'autostima per facilitare il reinserimento di questi ragazzi nel sistema scolastico.

Oltre al programma *Bridge*, il programma extra-scolastico "*Tanoda*" (Emberi Erőforr.sok Miniszt.riuma, 2014) fornisce aiuto e organizza lezioni di recupero per bambini con problemi economici. *Tanoda* non segue un curriculum nazionale e questo significa che spesso non include tutti gli elementi dell'EE.

I programmi rivolti a bambini talentuosi stanno aumentando in Ungheria e affrontano temi relativi all'EE.

In **Italia**, le indicazioni nazionali fornite dal Ministero dell'Istruzione nel 2012, si riferiscono all'esigenza per i bambini della scuola primaria di sviluppare dimensioni cognitive, emotive, sociali e etiche. Il risultato è che l'EE viene inclusa nel curriculum nazionale come argomento trasversale. Ad esempio, l'educazione musicale potenzia l'intelligenza emotiva e sviluppa la capacità di esprimere simbolicamente le emozioni.

Da queste indicazioni nazionali derivano svariati progetti a livello locale. Educare all'affettività (Scuola secondaria di primo grado "C. Nivola", 2015) si basa sull'idea che l'EE è parte integrante dell'identità dell'individuo, quindi è fondamentale inserirla nell'istruzione. Un'EE efficace promuove il dialogo aperto tra studenti ed insegnanti e un metodo di apprendimento interattivo che prevede dibattiti, lavori di gruppo, questionari, giochi di ruolo, riflessioni.

"*Vogliamoci bene!*" (Boni & Cammeda 2010) è un progetto della scuola primaria che mira a supportare gli studenti nell'accettare e rispettare se stessi e gli altri sulla base di quello che sono e di quello che sentono. Soprattutto per i giovani, è più semplice relazionarsi con il mondo esterno se essi sono in grado di relazionarsi prima di tutto con sé stessi.

"*Progetto: le emozioni*": attuato nella scuola primaria, si basa sulla considerazione che l'EE è parte integrante dell'istruzione di un individuo; la scuola dovrebbe quindi stimolare lo studente a livello emotivo e motivarlo non solo a livello cognitivo. Il progetto è stato concepito come un percorso in cui i bambini scoprono le loro emozioni e le riconoscono. Per iniziare, i bambini imparano a percepire le emozioni attraverso il corpo, la voce e la musica, in seguito cercano di associare le emozioni a immagini, colori e parole (Istituto Comprensivo 6 "Cosmé Tura", 2011/2012).

Analogamente all'Ungheria, anche per la **Romania** l'abbandono scolastico è una priorità fondamentale e quindi l'EE è considerata principalmente come un mezzo per ridurre tale fenomeno.

La strategia nazionale rumena per prevenire l'abbandono scolastico, pubblicata nel 2015, riconosce la stretta connessione tra l'abbandono scolastico e problemi personali o a livello emotivo e di salute (www.edu.ro - STRATEGIA PRIVIND REDUCEREA PĂRĂSIRII TIMPURII A ȘCOLII ÎN ROMÎNIA, 2016). La Strategia Nazionale incoraggia le scuole a prendere misure più ampie e più mirate in base all'individuo per ridurre il

fenomeno dell'abbandono scolastico che è determinato da difficoltà sociali, cognitive ed emotive. Nel progetto nazionale intitolato 'Progetto per l'Istruzione Secondaria in Romania' (ROSE), le attività finanziate includono misure per sviluppare abilità degli studenti a livello socio-emotivo.

*Agire contro l'abbandono scolastico nella formazione professionale* (Europeansharedtreasure.eu, 2011) è un programma di vasta portata designato a promuovere la motivazione e le competenze per un apprendimento permanente tra i giovani studenti europei. Come suggerisce il titolo, si riferisce alle formazioni professionali e in questo senso risulta unico il fatto che questo tipo di corsi si focalizzino anche sulla prima infanzia. Cofinanziato dall'UE e dal Ministero dell'Istruzione nazionale, il programma viene attuato anche in **Turchia** insieme a molti altri progetti che cercano di combattere l'abbandono scolastico; il fenomeno ha caratteristiche particolari in Turchia visto che spesso è causato da difficoltà economiche e colpisce maggiormente bambine e ragazze, motivo per cui il programma prende in considerazione diversi aspetti dell'EE.

## Come gli insegnanti concettualizzano l'Educazione Emotiva?

### *Risultati dei questionari*

La maggior parte degli insegnanti sottoposti al sondaggio hanno riconosciuto il significato e soprattutto l'importanza dell'EE. La maggior parte di loro si sente anche fiduciosa del fatto di stare fornendo ai propri studenti le pratiche necessarie per imparare le competenze specifiche relative all'EE. Tuttavia, il fatto che la maggior parte degli insegnanti non abbia seguito una formazione specifica sull'EE né all'inizio della loro carriera né durante corsi successivi, non ha un impatto positivo sul modo in cui l'EE viene concettualizzata. Anche se gli insegnanti dei paesi coinvolti sembrano essere d'accordo sul fatto che l'EE debba essere parte del contesto familiare, essi concordano anche sul fatto che l'istruzione e i professionisti in ambito scolastico debbano comunque svolgere un ruolo importante in tal senso. Sebbene non venga espresso chiaramente, si evidenzia il concetto di *in loco parentis* a proposito del ruolo delle scuole. La maggior parte degli insegnanti interpellati pensa che l'EE abbia un impatto positivo sull'apprendimento e sul benessere dello studente e che, al contrario, i problemi emotivi abbiano un impatto negativo e debbano quindi essere affrontati tramite l'EE. Analogamente, ritengono anche che le scuole abbiano il compito di fornire un'educazione che porti al benessere e questo deve avvenire a tutti i livelli del sistema scolastico, a partire dall'asilo nido (anche se la necessità è meno accentuata ai livelli più alti), sia per gli insegnanti che per i presidi, nonostante si ritenga comunque che fornire EE sia compito principale delle famiglie.

Nei questionari distribuiti online, agli insegnanti è stato chiesto di selezionare quali tra le seguenti tematiche possano essere considerate parte dell'intelligenza emotiva:

- Riconoscere emozioni in sé stessi e negli altri;
- Approcciarsi agli altri e costruire relazioni positive;
- Riconoscere i propri punti di forza e le proprie debolezze;
- Ascoltare attentamente;
- Comunicare accuratamente e chiaramente;
- Mettersi nei panni dell'altro e sentire le sue emozioni;
- Rispettare sé stesso e gli altri e apprezzare le differenze;
- Stabilire obiettivi positivi e realistici;
- Cooperare;
- Gestire le emozioni intense (positive e negative);
- Gestire conflitti in maniera non violenta;

- Lavorare in gruppo efficacemente;
- Cercare e dare aiuto;
- Mostrare un senso di responsabilità etica e sociale.

Tutte queste competenze sono state considerate parte dell'Intelligenza emotiva dalla maggior parte degli insegnanti che hanno risposto al questionario. Sono state segnate con più facilità le competenze riguardanti la descrizione di emozioni e sensazioni (ad esempio 'mettersi nei panni dell'altro e sentire le sue emozioni), rispetto ad altre competenze come 'ascoltare attivamente'. Questo evidenzia almeno due aspetti: come già affermato, l'IE è un termine con vari significati e manca una definizione standard accettata universalmente; inoltre, la maggior parte dei partecipanti al sondaggio non sono stati esposti al concetto di EE durante la loro formazione da insegnanti. Sarebbe quindi desiderabile cercare di standardizzare questa definizione.

### *Le interviste*

Gli intervistati sembrano concordare sull'importanza dell'EE e sui suoi concetti chiave. Questo è un elemento coerente con i dati raccolti dai questionari precedentemente illustrati (vedi figura 1). Quindi, i concetti di fiducia, autostima, empatia, consapevolezza e gestione di emozioni compaiono fra risposte di ogni paese coinvolto. Le differenze si riscontrano negli approcci e nelle idee su come trattare l'EE, il che è imputabile ai diversi ruoli svolti dagli intervistati (presidi, insegnanti di scuole primarie, secondarie o di corsi di formazione, formatori, psicoanalisti ecc.). Gli approcci possono essere riassunti in due categorie: imparare a riconoscere le emozioni e imparare a gestirle. A livello accademico, alcune questioni sono state sollevate riguardo ad un punto fondamentale: se è corretto dire che le emozioni possono essere insegnate (se possono essere ad esempio il risultato di un processo cognitivo), o se le emozioni possono essere semplicemente riconosciute e gestite.

Gli intervistati **austriaci** hanno sottolineato l'importanza dell'apprendimento per riconoscere le emozioni e per gestirle. Si pensa che questo possa portare a un miglioramento della salute e della motivazione dello studente. In tali circostanze, l'apprendimento risulta più sostenibile. Ciò è in linea con i risultati previsti in cui vengono enfatizzati motivazione e benessere degli studenti.

Abbastanza interessante è il fatto che un ispettore scolastico intervistato abbia dichiarato di non aver ricevuto una specifica formazione riguardo l'EE. Anche se non si può considerare un campione rappresentativo, solleva la questione di come l'EE venga rappresentata all'interno di politiche e di pratiche.

In **Ungheria**, gli intervistati sembrano concentrarsi più sul 'fare', che sul 'sentire'. Quindi l'EE è considerata come un mezzo per rendere i giovani consapevoli delle loro emozioni e per aiutarli a comportarsi in modo adeguato. L'EE è anche vista come uno strumento di supporto nel metabolizzare il dolore. Per questo, gli intervistati vogliono concentrarsi anche su aspetti pratici dell'EE, come l'empatia. Essi desiderano anche essere sicuri che i bambini imparino a riconoscere, formulare emozioni, per imparare a gestire frustrazioni ma anche sensazioni fisiche, probabilmente connesse alla pubertà. Si è registrata un'alta richiesta per tecniche per supportare i bambini ad aiutare sé stessi in situazioni emotivamente difficili e anche il bisogno di creare un ambiente sicuro, stabile ed accogliente. Si è stabilito anche un collegamento con il background economico, in quanto un intervistato ha suggerito che bisogna valutare le conseguenze emotive scaturite dalla povertà.

Gli intervistati **italiani** hanno evidenziato l'importanza di rendere i bambini capaci di riconoscere fasi emotive e fisiche, in loro stessi e negli altri. Questo porta a una maggiore armonia nel gruppo, che previene situazioni di stress o comportamenti violenti. I bambini che sono stati sottoposti ad un'EE sono consci della diversità e hanno un modo di vedere le cose del tutto trasparente. Per loro, esiste un unico spazio comune di gioco, dove tutti sono uguali. Questo atteggiamento è meno pronunciato nei bambini che non sono stati esposti all'EE. Bisogna ricordarsi che i benefici che derivano da questo tipo di educazione continuano anche al di fuori del contesto scolastico. Uno degli intervistati, uno psicoterapeuta, ha spiegato che le emozioni non possono essere parte dell'istruzione in quanto non possono essere insegnate; ciononostante, si dovrebbe effettuare un lavoro per riconoscerle e gestirle.

Nonostante le risposte della **Romania** contengano molti elementi in comune con gli altri paesi, si notano anche degli elementi di differenza in quanto ci si concentra principalmente su metodologie e tecniche per aiutare i bambini a acquisire importanti abilità sociali e a riconoscere le proprie emozioni e quelle di chi li circonda. Anche se ci si concentra soprattutto su aspetti pratici, si includono fra i risultati previsti soft skills difficilmente valutabili: accettazione della diversità, autostima, abilità sociali ed emotive, uno stile di vita salutare, ecc... Un elemento allarmante è costituito dal fatto che un intervistato ha dichiarato che, nonostante se ne sia parlato, a scuola non viene realizzato niente di pratico sull'EE. Occorre quindi ancora una volta sottolineare l'importanza di un approccio sistematico all'EE, non solo in termini di formazione degli insegnanti ma anche di valutazione dei risultati.

Anche le risposte della **Turchia** riflettono punti in comune con gli altri paesi. Si ritiene importante che i bambini siano capaci non solo di riconoscere ma anche di esprimere sensazioni e di riflettere su di esse, specialmente su quelle negative. Ancora una volta, l'abilità di riconoscere e gestire impulsi a livello fisico oltre che emotivo viene considerata parte importante dell'EE, e si rivolge particolare attenzione anche ad aspetti sociali, come per esempio al potenziale che ha la famiglia di creare contesti di supporto e alla necessità di avere legami emotivi per creare coesione all'interno della società.

Un preside ha anche messo in dubbio la possibilità di insegnare le emozioni, analogamente allo psicoanalista italiano: le emozioni possono essere acquisite, ma non imparate; possono essere riconosciute ad un livello cognitivo e sono pertanto parte dei programmi sull'EE.

## **Fino a che punto gli insegnanti ritengono che l'Educazione Emotiva sia parte del loro ruolo?**

### ***Risultati dei questionari***

In linea di massima, gli insegnanti credono che l'EE sia parte integrante del loro ruolo e la maggioranza riesce ad individuare collegamenti diretti con il curriculum nazionale (non è possibile stabilire una correlazione diretta tra insegnanti che credono che l'EE sia parte del loro ruolo e quelli che identificano l'EE nel curriculum nazionale). Gli insegnanti hanno espresso quanto il benessere degli studenti stia loro a cuore: ciò viene confermato dal fatto che la maggior parte degli insegnanti concordano sul fatto che l'EE abbia un impatto positivo sugli studenti e che quindi sarebbero interessati a seguire corsi di formazione professionale per scoprire meglio il tema e colmare le lacune della loro formazione iniziale da insegnanti. Essi riconoscono anche la necessità di migliorarsi costantemente in questo ambito.

Il contesto dell'EE fornisce un quadro più complesso. Visto che la maggior parte degli insegnanti concordano sul fatto che l'EE debba essere insegnata all'interno delle famiglie, identificano questa come parte dell'educazione informale. Tuttavia, sono anche d'accordo sul fatto che la scuola abbia un ruolo importante da svolgere nell'impartire l'EE e quindi questa debba essere ripensata come parte dell'educazione formale. Gli insegnanti non sono infatti d'accordo con l'idea che l'EE debba essere insegnata tramite attività extra-scolastiche. Anche se i questionari non fanno riferimento ad aspetti relativi alla valutazione dell'EE, questo è un elemento che gli insegnanti devono tenere in considerazione nel contesto formale. Ciononostante, questo argomento merita ricerche più approfondite.

### ***Risultati delle interviste***

Si concorda per lo più sul fatto che la scuola abbia un ruolo fondamentale nel fornire EE e che essa non possa svolgere questa funzione senza il supporto delle famiglie. Il valore che la scuola può apportare va oltre gli aspetti fondamentali dell'EE; essa deve infatti fornire un ambiente sano e un valido modello specialmente in contrasto con gli enormi cambiamenti delle strutture familiari. L'incremento dei flussi migratori, il crescente individualismo della società e altri fattori contribuiscono a una tendenza osservata dagli intervistati in molti paesi partecipanti, per cui le famiglie sono sensibilmente meno capaci di fornire un supporto educativo ai



bambini. Tenendo questo punto in considerazione, gli insegnanti approfondiscono aspetti specifici in base al contesto a cui si rivolgono.

Anche se gli insegnanti **austriaci** concordano sull'esigenza di includere l'EE nell'educazione formale, sottolineano anche che l'EE debba iniziare in famiglia, e che l'intera comunità abbia un ruolo da svolgere in tal senso. Si ritiene che la scuola abbia un ruolo ben definito ma che non possa essere lasciata da sola ad affrontare tale situazione. Iniziare l'EE a scuola sarebbe troppo poco e troppo tardi, soprattutto in una società in cui le famiglie appaiono meno in grado di fornire un supporto educativo.

Gli **ungheresi** condividono questo punto di vista e sottolineano inoltre altri specifici ruoli che devono essere svolti dalle scuole, come garantire un ambiente sano, stabilire un collegamento con i genitori e coinvolgerli, e cosa ancora più importante, fornire modelli positivi. Viene evidenziata l'importanza di far giocare i bambini, di farli recitare in piccole rappresentazioni o di farli cantare in un coro in un contesto sano e viene richiesta inoltre la presenza a scuola di psicologi in grado di supportare i bambini.

Le risposte provenienti dall'**Italia** si concentrano su proposte per effettuare modifiche sistemiche. L'apprendimento dovrebbe essere designato in base ai bisogni dello studente e in questo senso l'EE dovrebbe costituirne il nucleo. Tuttavia, come espresso dai colleghi degli altri paesi, gli intervistati italiani affermano chiaramente che la scuola non può affrontare tale sfida senza l'aiuto della famiglie: la scuola deve quindi assicurarsi che si crei un canale di comunicazione cooperativa e aperta con le famiglie (anche se si capisce che non sempre le famiglie siano in grado di fornire l'EE o un supporto emotivo, come già espresso dai colleghi austriaci).

Analogamente, gli intervistati **rumeni** sottolineano l'importanza che la scuola svolge nell'EE, soprattutto nel caso in cui i genitori siano assenti e i bambini siano affidati alle cure di parenti o amici. La migrazione sembra essere una grande causa dietro questo assenteismo: visto il numero elevato di flussi migratori all'intero dell'UE, si presume che il numero di bambini affidati a parenti sia piuttosto elevato. Questo rafforza il concetto secondo cui la scuola debba avere un ruolo chiave nel fornire EE al fine di creare coesione all'interno della società (come già sottolineato, questo è un aspetto affrontato anche dagli intervistati turchi); questo risulta particolarmente importante se si prendono in considerazione i profondi cambiamenti della società (flussi migratori, strutture familiari, individualismo accresciuto fra altri fattori anche dall'avanzamento della tecnologia). Alcune risposte però rivelano che la scuola sta purtroppo fallendo in tal senso e che non risulta in grado di supportare lo sviluppo emotivo del bambino.

Anche gli intervistati **turchi** condividono il fatto che la scuola abbia un ruolo importante nello sviluppo emotivo di individui sani, in maniera complementare a quello delle famiglie. Il ruolo della scuola nell'EE deve iniziare molto presto, anche durante gli anni prescolastici. Emerge la rappresentazione di un triangolo formato da studente, famiglia e scuola per illustrare l'importanza di tale relazione nel fornire modelli validi. La portata di questo triangolo dovrebbe includere la comunità per essere più efficace. Un altro ruolo specifico assegnato alla scuola è di trasmettere le norme sociali insieme all'EE: in tal senso, l'EE è considerata un approccio olistico allo sviluppo personale degli studenti.

## Come pensano gli insegnanti di poter supportare l'educazione emotiva del bambino?

### *Risultati dei questionari*

Nei paesi partecipanti, l'assenza di un approccio formalizzato e coerente dell'EE durante la formazione iniziale per gli insegnanti o anche la mancanza di corsi di formazione successivi, non può non essere notata. Sembra esserci infatti una stretta connessione tra la mancanza di sviluppo professionale, l'esperienza e gli anni di servizio degli insegnanti (gli insegnanti che hanno più anni di esperienza, hanno affrontato in misura più ridotta il tema dell'EE durante la formazione). Si osserva molto interesse, da parte loro, nell'approfondire il

tema dell'EE: si potrebbe dunque proporre di creare e fornire corsi in merito. Ad esempio, come già affermato, l'80% degli intervistati italiani non hanno mai partecipato a formazioni riguardanti l'EE ma accoglierebbero favorevolmente tale opportunità.

Dal sondaggio, si nota che la maggioranza degli insegnanti credono di poter supportare l'EE dei loro alunni, in relazione ai principi più comuni definiti nei curricula nazionali o in base alla loro percezione di cosa l'EE dovrebbe essere. Questo è il caso per esempio dell'**Ungheria**, in cui gli insegnanti possono ideare i loro standard. In **Turchia**, gli insegnanti possono non riconoscere gli standard EE menzionati nel curriculum, ma tendono a fare in modo che si applichi comunque. Un elemento che emerge chiaramente è che almeno un terzo dei partecipanti non è capace di ritrovare standard relativi all'EE nel curriculum nazionale, il che, sommato alla mancanza di una formazione, porta a situazioni in cui gli insegnanti vorrebbero offrire l'EE, ma non hanno gli strumenti necessari per farlo.

I due terzi degli insegnanti **austriaci** non identificano alcuno standard dell'EE nel curriculum nazionale, ma riconoscono comunque il bisogno di includerla e concentrano i loro sforzi sullo sviluppo delle capacità interpersonali, come la cooperazione, il rispetto e l'apprezzamento delle differenze. Lo sviluppo della personalità del bambino è una delle abilità intrapersonali evidenziate.

Gli insegnanti **ungheresi** enfatizzano il contributo apportato allo sviluppo delle competenze interpersonali degli studenti. Anche la gestione di conflitti e il riconoscere emozioni sono fra le loro priorità. Il problema che gli insegnanti hanno sollevato è che, mentre l'EE affronta e copre sia competenze personali che interpersonali, i curricula nazionali si concentrano solo sulle prime e in maniera parziale.

La grande maggioranza degli insegnanti **italiani** (80%) mette in luce la mancanza di corsi di formazione professionale durante la loro carriera, che impedisce la promozione dell'EE oltre gli standard comuni contenuti nei curricula nazionali.

Le risposte degli insegnanti **rumeni** sono simili, si riferiscono agli standard contenuti nei curricula e vedono il loro contributo limitato al raggiungimento di questi principi. Per quanto riguarda la Turchia invece, sembra che la maggior parte degli insegnanti non sia capace di rintracciare gli standard dell'EE nel curriculum nazionale, a causa delle diverse terminologie usate. Comunque, un piccolo gruppo ha affermato di focalizzarsi sulle competenze interpersonali, e sull'importanza del riconoscere e gestire le emozioni.

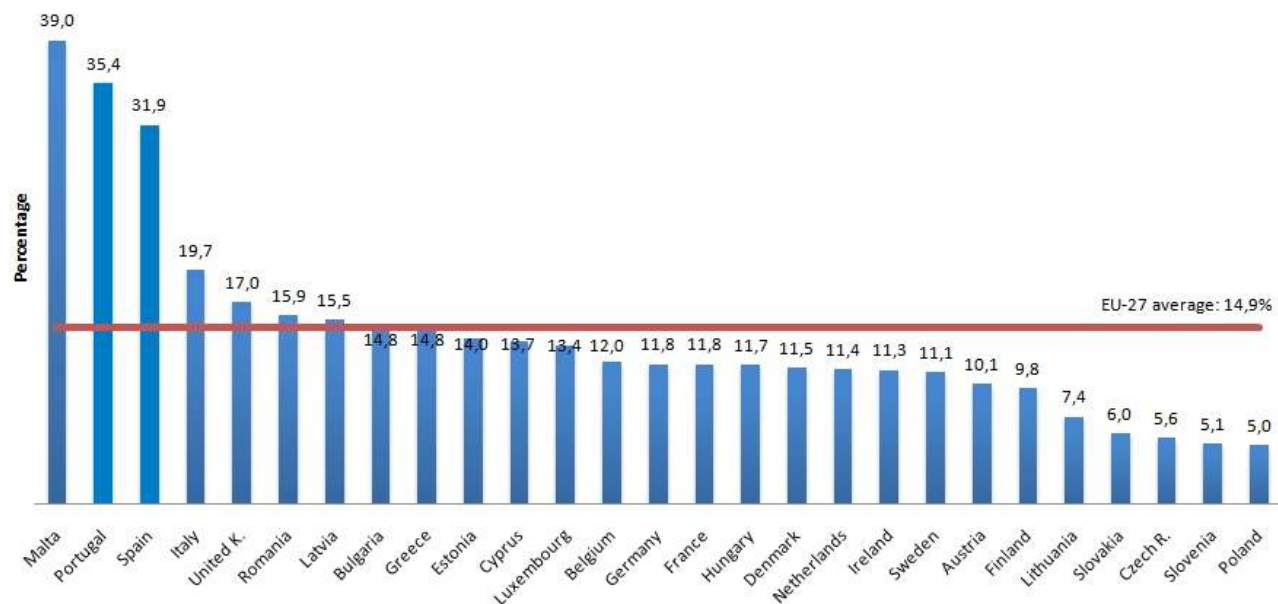
### *Risultati delle interviste*

Nonostante le interviste si concentrino più sul ruolo delle istituzioni che sul ruolo dei singoli insegnanti, si sono utilizzati anche esempi specifici su come singole scuole o insegnanti supportino l'EE.

Ad esempio, gli intervistati ungheresi hanno sottolineato l'importanza della pedagogia teatrale come un metodo basilare per il successo dell'EE e l'importanza del gioco in quanto è percepito come unico spazio che dia ai bambini la possibilità di esplorare liberamente le proprie emozioni. Altri esempi includono discussioni di gruppo di studenti che si mettono in cerchio all'inizio della giornata scolastica, oppure un programma di non violenza o sessioni per rilassarsi. Tutti questi esempi hanno un elemento chiave in comune: conoscere gli studenti in qualità di individui. Molto interessante è il progetto 'Happiness Programme' (Jobb Veled a Vilag Alapitvany, 2016) implementato in due classi, basato sulla psicologia positiva e volto allo sviluppo personale dello studente.

## L'ABBANDONO SCOLASTICO PRECOCE: UNA VISIONE D'INSIEME DEL FENOMENO

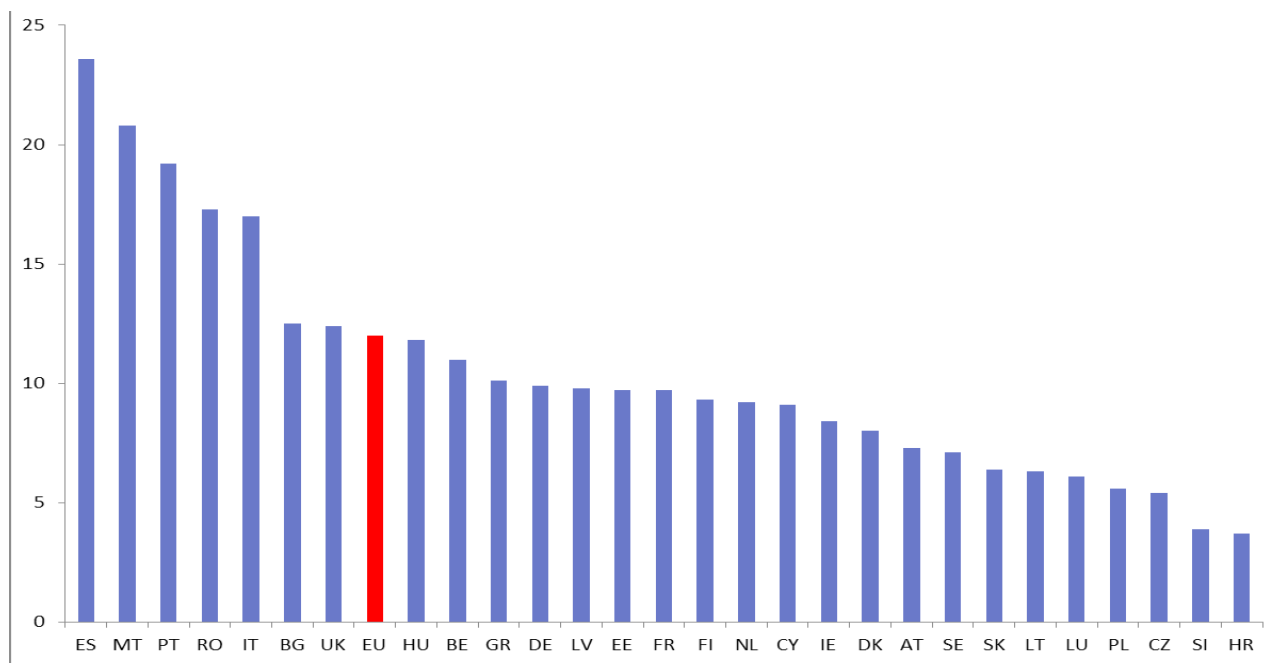
In linea generale, nei paesi partecipanti, il fenomeno è caratterizzato o da numeri stabili o in calo. Gli intervistati condividono l'idea che l'abbandono scolastico abbia un rimpatto negativo sulla società e che possano in qualche modo contribuire a superare questo problema attraverso l'EE. Ogni paese ha le proprie peculiarità da tenere a mente in base a fattori etnici e geografici, stereotipi di genere ecc.



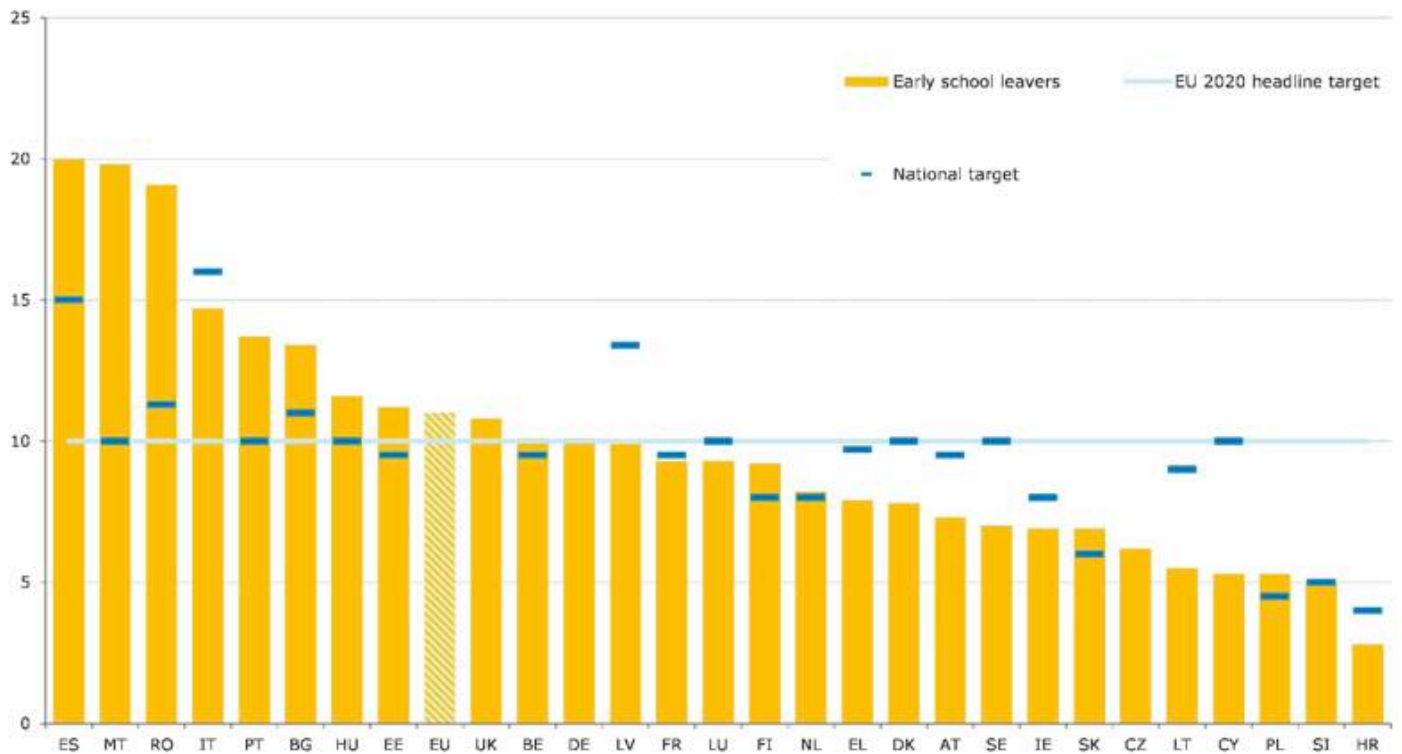
Source: Labour Force Survey (Eurostat).

OBSERVATORY OF INEQUALITIES

**Figure 2:** L' ASP nell'EU-27, 2008 (fonte: Osservatorio sulle Diseguaglianze); la media EU è 14.9%



**Figure 3:** L' ASP nell' EU-27, 2013 (fonte: Cedefop); la media EU è 17%



**Figure 4:** L'ASP nell' EU-27, 2015 (fonte: Commissione Europea); la media europea è 11%

In **Austria**, è aumentata l'attenzione rivolta alla prevenzione dell'ASP. Grazie all'aiuto dei Fondi Sociali Europei, sono stati implementati numerosi progetti che hanno riportato risultati positivi in termini di numeri (derStandard.at, 2016). Non soltanto il tasso di ASP in Austria è stato costantemente sotto la media UE, ma negli ultimi sei anni è diminuito progressivamente. La nota negativa è che il tasso di abbandono scolastico nelle scuole secondarie di secondo grado rimane ancora troppo elevato. Sono più esposti all'ASP alcuni gruppi a rischio come i migranti o le fasce economicamente svantaggiate. La strategia nazionale riconosce un rischio più alto per alcuni gruppi più vulnerabili da un punto di vista socio-economico e suggerisce alcune misure che includono programmi di formazione e di sostegno mirati. Le condizioni socio-economiche sono elementi predittivi dell'ASP in quanto sono connessi alle pari opportunità nell'istruzione. Il background etnico svolge anche un ruolo importante, ma la ricerca ha dimostrato che è il background socio-economico sfavorevole a spiegare l'effetto dell'etnicità sull'ASP. In Austria, non esiste una grande differenza di genere relativamente ai dati sull'ASP e il numero dei ragazzi che abbandonano la scuola è leggermente più alto. Insieme ad alcuni fattori che contribuiscono al fenomeno, come la noia, esistono altri fattori che favoriscono l'ASP come l'attrazione nei confronti del mercato del lavoro. È opinione diffusa che gruppi classe più ristretti e il supporto di operatori sociali siano elementi necessari allo sviluppo della consapevolezza emotiva degli studenti.

In Austria, si crede che le scuole prendano in considerazione soltanto questioni strutturali e organizzative ignorando il collegamento tra ASP ed EE. Il dibattito dovrebbe includere la conoscenza da parte degli insegnanti degli aspetti psicologici e comportamentali. Ci sono passi avanti nella direzione giusta. Il tema principale della Conferenza dei Presidi Austriaci tenuta nel 2015 era la Leadership Emotiva che mira ad incrementare la consapevolezza dell'EE. L'opinione generale è che le scuole possano e debbano prendere iniziativa per combattere l'ASP, riconoscendo la necessità di uno sviluppo professionale nella sfera emotiva.

In **Ungheria**, il regime comunista ha lasciato in eredità un livello molto alto di alfabetizzazione, circa il 98% degli studenti ha completato la scuola primaria. Tuttavia, si riscontra un'ambivalenza per quanto riguarda l'ASP. Il tasso di ASP era all'11.4% nel 2014, dato in calo rispetto all'anno precedente (11.8%). Questi dati collocano l'Ungheria nella media europea, ma tra gli ultimi tre paesi membri dell'UE. A parte i numeri, esiste anche un'altra preoccupazione: mentre nell'Unione Europea l'ASP sta diminuendo, il tasso in Ungheria è stagnante e ci sono indicazioni di un nuovo incremento. È stato dimostrato altrove che il tasso di ASP è collegato alle

politiche nel campo dell'istruzione e purtroppo le politiche educative in Ungheria sono drasticamente cambiate nel 2010 (Mártonfi, 2014), con una riduzione dei fondi significativa (in termini reali e anche riguardo al PIL). In Ungheria, non soltanto l'ASP riflette differenze di genere, ma anche divari tra le varie regioni. La regione centrale vicino Budapest ha raggiunto il livello più basso di ASP (circa 7%), mentre nella parte settentrionale, il tasso è del 18.8% (per i ragazzi, il tasso è superiore al 20%). Le differenze tra le regioni mostrano una correlazione con lo sviluppo economico; secondo uno studio condotto dal governo ungherese, il maggior determinante dell'ASP è il background economico.

Il divario è ancora più netto fra i gruppi etnici. La minoranza più colpita è costituita dai Rom, infatti soltanto il 77.7% ha completato la scuola primaria (su una media nazionale del 94.6%). Meno dell'1% ha un diploma, su una media nazionale del 18.4% (Commissione Europea, 2015). Essi sono considerati come il gruppo etnico più svantaggiato a livello economico nel paese. Le condizioni economiche disastrose e il livello minimo di istruzione viene tramandato di generazione in generazione.

Il fattore più importante che causa l'ASP per tutti i gruppi etnici è la mancanza di attrazione nei confronti dell'istruzione; quelli che abbandonano la scuola lo fanno pensando che non abbia nulla da offrire loro. Tuttavia, all'interno della comunità Rom la maggioranza dei giovani, soprattutto le donne, abbandonano la scuola per creare una famiglia. Mentre il tasso nazionale di abbandono è molto più alto per i ragazzi rispetto alle ragazze, all'interno della comunità Rom si verifica l'esatto opposto.

Nel 2011, l'istruzione obbligatoria è stata abbassata dai 18 ai 16 anni (Mártonfi, 2014). Non ci sono studi disponibili, ma secondo i dati ministeriali ci sono 36.000 giovani tra i 18 e i 24 anni, molti dei quali appartenenti alle comunità Rom, che non hanno completato il percorso di istruzione obbligatoria e vengono assunti alle dipendenze delle municipalità locali, svolgendo lavori poco qualificati e poco pagati, invece che ricevere un sussidio. Esistono studi che suggeriscono che un numero elevato di ragazzi Rom è costretto a lasciare la scuola a 16 anni e ad iniziare a svolgere lavori pubblici di questo tipo, per guadagnare del denaro per sostenere le proprie famiglie.

In **Italia**, l'istruzione obbligatoria dura 10 anni, allo scopo di fornire un diploma di scuola secondaria o una qualifica professionale di tre anni entro i 18 anni. Questo significa che l'istruzione è obbligatoria per i bambini dai 6 ai 16 anni, e che gli studenti che non hanno ottenuto un diploma di scuola secondaria con un'età compresa tra i 16 e i 18 anni sono a rischio di abbandono scolastico.

Secondo l'ISTAT (2016), i giovani tra i 18 e i 24 anni che non hanno completato l'istruzione obbligatoria e non stanno frequentando corsi di formazione rientrano nella categoria di ASP. Questo ha portato a un tasso nazionale di ASP del 15% nel 2014 (il tasso era del 17.7% per i ragazzi e del 12.2% per le ragazze; 12% al nord, 12.4% al centro e 19.4% al sud). Il tasso nazionale è sotto il target del 16% indicato nella Strategia UE del 2020. Comunque, se si includono tutti i 'NEET' (giovani tra i 15 e i 30 non impegnati in un percorso di istruzione, formazione e che non lavorano), il tasso raggiunge il 25.7%, che è un dato preoccupante.

Le figure 2-4 mostrano che in Romania il tasso è sopra la media dei paesi UE; tuttavia esso sta diminuendo e il paese mira a ridurre l'ASP fino al 11.3% entro il 2020.

Uno studio condotto nel 2011 nelle zone rurali della Romania ha identificato numerosi fattori che contribuiscono all'ASP (Jurcan, 2011). La ricerca ha identificato soprattutto fattori di natura socio-economica, concludendo inoltre che, siccome i genitori e gli insegnanti hanno l'impatto più forte sui bambini, il loro impegno ha un grande potenziale per frenare l'assenteismo scolastico e l'ASP. Il rapporto evidenzia la necessità di promuovere attività scolastiche interessanti in grado di sedurre gli studenti facendoli anche divertire a scuola.

Per combattere l'ASP, è stata lanciata una strategia nazionale nel 2015 (Guvernul României, 2016). Le misure sono state definite a livello scolastico come soluzioni personalizzate in modo tale da rafforzare la resilienza degli studenti nei confronti dell'ASP.

L'ASP è una sfida anche in Turchia. Nel 2013 il tasso era del 38%, contro il 12% nell'UE-28. (Eurostat, 2016). Secondo i dati OCSE, solo il 7% dei bambini di 3 anni e il 36% dei bambini di 4 anni erano iscritti nelle scuole della prima infanzia nel 2013. Il tasso delle iscrizioni dei bambini di 4 anni è aumentato di più del 30% tra il 2005 e il 2013 (OCSE, 2016). Secondo il 'Piano Strategico del Ministero dell'Istruzione Turco' (2015-2019), nel 2014 la media del tempo trascorso a scuola era di 7.6 anni, mentre l'ASP era al 38.2% (Ministero dell'Istruzione

turco, 2015). La Turchia sta cercando di migliorare la partecipazione dei bambini nel sistema scolastico, anche se i tassi di partecipazione rimangono bassi secondo la media OCSE. Le politiche del governo, le iniziative private e i progetti finanziati a livello internazionale stanno contribuendo ad attuare strategie per ridurre l'ASP. L'importanza del ridurre l'ASP assume un significato diverso se si considera che la Turchia ha una popolazione molto giovane, con una percentuale di ragazzi/e sotto i 15 anni fra le più alte tra i paesi dell'OCSE. È quindi importante assicurarsi che i giovani completino l'istruzione e che siano preparati per il mercato del lavoro (oecd.org, 2016). Progetti e programmi specifici sono stati lanciati specialmente per i gruppi più svantaggiati come i Rom, i bambini disabili, e quelli provenienti da famiglie con un reddito basso. Negli ultimi anni della scuola primaria, alcune bambine abbandonano gli studi a causa della povertà e di norme sociali conservative, che le indirizzano verso responsabilità domestiche e ambizioni molto basse. Il Ministero dell'Istruzione Nazionale (2015) ha sviluppato un programma che obbliga le scuole a identificare gli studenti a rischio, a monitorare l'assenteismo e ad agire. Gli ispettori provinciali dell'istruzione sono anche incaricati di verificare i dati raccolti. L'impegno nell'attuazione di tale programma è una preconditione necessaria per affrontare l'ASP. È evidente che alcuni bambini non sono iscritti a scuola, questo però non appare nei dati statistici a causa della mancanza di registrazione delle nascite.

La nuova riforma dell'istruzione del 2012 ha esteso l'istruzione obbligatoria da 8 a 12 anni e, statisticamente, questo avrà un impatto sull'ASP. L'istruzione obbligatoria fino ai 12 anni è entrata in vigore l'11 aprile 2012 con la legge n° 6287 anche chiamata 'Sistema di istruzione 4+4+4' (Gazzetta Ufficiale, 2012). I critici (Eğitim İzleme Raporu, 2012) sostengono che la suddivisione in tre fasi di quattro anni ciascuna potrebbe facilitare anziché scoraggiare l'abbandono scolastico, soprattutto per le ragazze. L'inizio dell'età scolare è stato anticipato, il che probabilmente influenzerà i dati relativi all'accesso all'istruzione, in particolare dato che la scolarizzazione tardiva rappresentava già un problema per alcuni gruppi.

Il matrimonio prematuro e forzato resta ancora un grave problema per le ragazze in Turchia: le ragazze vittime di tali pratiche restano escluse dall'istruzione e private di opportunità di riscatto.

### *Risultati delle interviste:*

Gli intervistati **austriaci** evidenziano la mancanza di supporto da parte dell'ambiente familiare. L'assenza di modelli positivi, la mancanza di supporto e di legami affettivi a casa, hanno una ricaduta sul contesto scolastico. Inoltre, l'istruzione nella società non viene considerata come un elemento positivo, e i giovani imparano con maggiore difficoltà.

Analogamente, in **Ungheria** gli intervistati sottolineano l'importanza dei genitori nel dare sostegno a livello emotivo e accademico e nell'incarnare modelli positivi. Un contesto familiare difficile può avere un impatto decisivo, per esempio nel caso in cui uno studente debba prendersi cura di fratelli o sorelle minori. La motivazione, connessa a un ambiente accogliente, è considerata fra i fattori chiave; viene anche evidenziata la complessità dell'ASP per le minoranze etniche come i Rom, in particolare quando si riscontrano casi di maternità precoce o di matrimonio forzato. In un caso, anche la prostituzione viene menzionata come causa dell'ASP.

Le risposte degli intervistati **italiani** possono essere sintetizzate in quattro categorie. Si concorda sul fatto che i bisogni degli studenti non vengono tenuti in debito conto, che le attuali metodologie non sono adatte per rispondere alle loro esigenze e che i programmi dovrebbero essere pensati tenendo queste a mente. I fattori socio economici favoriscono l'ASP principalmente durante la scuola primaria. I disagi a scuola, non necessariamente sono connessi con l'istituzione in sé, ad esempio nel caso di problemi legati all'adolescenza, ma possono avere un impatto negativo. Infine, si considera che il sistema educativo attuale spesso fallisca nell'introdurre i giovani nel mondo del lavoro, comportando un fattore demotivante.

Le risposte della **Romania** reiterano quello che è stato espresso precedentemente, ma enfatizzano un aspetto in particolare. Infatti, violenza fisica e verbale e bullismo sono considerati più che altrove come fattori che contribuiscono fortemente all'ASP. Si parla inoltre di discriminazioni sistemiche, secondo cui gli insegnanti meno performanti sono mandati ad insegnare nelle aree svantaggiate, il curriculum è etnocentrico, non esiste

integrazione degli studenti di background socio-economici differenti, le istituzioni non sembrano realmente interessarsi a tali problemi. Si nota inoltre che la disciplina scolastica si focalizza troppo sulla punizione e che i metodi di valutazione risultano inadeguati. Infine, viene sottolineata l'importanza dell'ambiente familiare anche se purtroppo in molti casi i genitori affrontano molte difficoltà e non sono in grado di poter offrire un supporto valido.

Le risposte della **Turchia** riflettono ragioni economiche che sono alla base dell'ASP. I bassi redditi delle famiglie spingono i bambini a lasciare la scuola per trovare un lavoro e contribuire al sostentamento familiare. In alcuni casi, anche la delinquenza diventa un rischio. Un background economico disagiato può avere un effetto anche sulla motivazione dello studente, e può indicare anche un livello di istruzione o di interesse e consapevolezza bassi o inesistenti nel genitore. Altri fattori possono essere contesti scolastici poco accattivanti, una struttura educativa noiosa e formatori non preparati, mentre le scuole dovrebbero fornire contesti di apprendimento che aumentino la motivazione degli studenti.

## Secondo gli insegnanti, quali sono i fattori emotivi che contribuiscono all'ASP?

### *Risultati dei questionari*

In Austria, gli psicologi sottolineano la mancanza di sviluppo emotivo del bambino. I genitori tendono ad essere troppo occupati nelle loro attività lavorative, sono sotto stress e si sentono sopraffatti. La pressione è risentita dai bambini che non sono capaci di adattarsi agli altri e a nuove situazioni. In questo modo, mancano le condizioni necessarie a uno sviluppo emotivo sano. Inoltre, i bambini non sono pronti per la scuola, non riconoscono gli insegnanti per quello che sono, non mostrano empatia e non sanno distinguere il bene dal male. Hanno difficoltà a imparare dai conflitti in quanto non vedono la connessione tra il loro comportamento e le conseguenze che ne derivano.

I partecipanti **ungheresi** non si sono trovati d'accordo sui fattori che provocano l'ASP. Nemmeno un'affermazione ha generato un consenso fra almeno metà degli insegnanti. Questa situazione può essere vista in due modi diversi: o la maggior parte degli insegnanti non affronta questo problema ed è quindi ignara delle cause, oppure la complessità della situazione genera opinioni molteplici. Questo mostra che occorre lavorare molto su questo tema. Dalle risposte fornite, si nota che secondo gli insegnanti i fattori che contribuiscono all'ASP sono più personali (i giovani non hanno un sostegno, né voglia di fare sforzi) che oggettivi (non potersi permettere un'istruzione). Per quanto riguarda i fattori emotivi, ancora una volta, non è emerso un accordo, anche se i risultati del questionario hanno mostrato che gli insegnanti concordano su tre affermazioni che connettono l'EE all'ASP e al rendimento scolastico. Questo rivela che l'ASP non è un tema semplice e che quindi non sempre gli insegnanti sono d'accordo sui motivi che causano tale fenomeno. Tuttavia si è riscontrato che tendono a credere che le cause siano più a livello personale e quindi genericamente connesse allo stato emotivo dello studente.

La maggior parte dei partecipanti **italiani** (84%) era d'accordo o molto d'accordo sul fatto che le emozioni e l'EE svolgono un ruolo fondamentale nel prevenire l'ASP. Tra i fattori che causano l'ASP, risulta avere un grande impatto negativo il background familiare nel caso in cui non fornisca un valido supporto. Sono state osservate anche altre cause intrinseche, come l'infelicità a scuola, la mancanza di motivazione, la mancanza di un ambiente scolastico accogliente. Questa osservazione è stata riscontrata anche da una ricerca condotta nel 2015 (Noi-Italia.istat.it, 2016) che ha mostrato che l'ASP può essere legato anche al disagio degli studenti della scuola secondaria in Italia. La decisione di abbandonare gli studi viene presa spesso quando gli studenti non vedono una connessione tra le loro esperienze scolastiche e le loro aspirazioni ed esigenze (Codiglion, 2007).

In **Romania**, un background familiare che non fornisce sostegno viene considerato come la causa maggiore dell'ASP (67%). Altre cause identificate comprendono l'incapacità dello studente nel raggiungere i requisiti a

livello scolastico (57%) o la mancanza di volontà e di fare uno sforzo (52%). Mentre le capacità economiche per potersi permettere l'istruzione non sono viste come una causa principale dal 43%, va comunque detto che la maggior parte degli insegnanti rappresentano principalmente scuole situate in grandi città, dove esiste meno povertà e l'accesso all'istruzione è più semplice rispetto alle zone rurali del paese.

Si riscontra meno consenso tra gli intervistati sui fattori emotivi. Ad esempio, sul tema dell'infelicità dello studente a scuola solo il 39% concorda sul fatto che si tratti di un fattore che causa l'ASP, mentre il 34% non è d'accordo. La stessa divergenza di pareri si manifesta per quanto concerne un altro punto chiave cioè se le scuole forniscono agli studenti il sostegno necessario (che include anche un sostegno emotivo); più del 50% inoltre non è d'accordo con l'idea che le iniziative scolastiche siano irrilevanti per gli interessi degli studenti e delle loro famiglie. Ne possiamo dedurre che gli insegnanti non diano la colpa alla natura e alla qualità dell'offerta formativa a scuola. Nonostante ciò, si trovano largamente d'accordo sul fatto che l'EE sia fondamentale nel prevenire l'ASP (94%) e nel migliorare il rendimento scolastico (99%). Concordano anche sul fatto che il disagio emotivo possa causare difficoltà di apprendimento (95%), e quindi risulti un fattore in grado di contribuire all'ASP.

In **Turchia**, il reddito e il livello di istruzione dei genitori sono considerati, insieme all'assenza di sostegno familiare, fra le ragioni principali che causano l'ASP. Emozioni negative nei confronti dell'istruzione e del rendimento scolastico sono fattori che contribuiscono all'ASP. A parte questi elementi, le competenze degli insegnanti e i problemi di salute dei ragazzi sono ulteriori possibili cause dell'ASP. Comunque, si ritiene che i problemi emotivi possano essere causa di difficoltà di apprendimento e che quindi l'EE possa rivelarsi fondamentale nel supportare gli studenti a livello scolastico.

### *Risultati delle interviste:*

In **Austria**, tutti gli intervistati vedono una connessione tra l'ASP e l'EE fino a un certo punto, ma non si spingono fino al punto di affermare che l'EE possa arginare l'abbandono scolastico. Invece, la mancanza di EE è ritenuta un fattore che contribuisce ad aumentare il fenomeno nei casi in cui preesistano altre situazioni come la mancanza di supporto emotivo in famiglia. Enfasi particolare viene posta sulla resilienza, un'abilità emotiva importante che può ridurre l'ASP.

Gli **ungheresi** sottolineano invece l'importanza della motivazione, che è alimentata da emozioni positive. La capacità di gestire la frustrazione e altre competenze emotive è considerata un fattore chiave, anche se le risposte evidenziano che il benessere emotivo deve iniziare a casa e che la scuola non può influenzarlo.

Quasi tutti gli intervistati **italiani** vedono una connessione tra EE e ASP e sottolineano l'importanza del supporto agli studenti nell'affrontare le emozioni, visto come uno strumento per superare il disagio. La richiesta di creare un ambiente accogliente, di pensare alle necessità dello studente e di iniziare l'EE il prima possibile nell'istruzione obbligatoria sono punti su cui si è rifletto a lungo.

Gli intervistati **rumeni** hanno evidenziato la connessione tra EE e ASP: esiste uno stretto legame tra una salute emotiva carente e l'ASP ma come è stato esplicitamente affermato, gli studenti e i professori dovrebbero ricevere una formazione su questi temi. Si è analizzato anche il ruolo cruciale della resilienza; la mancanza di competenze emotive scatena circoli viziosi in cui la vita personale viene influenzata e l'impatto riguarda anche il rendimento scolastico e quindi la motivazione che a sua volta influenzerà la vita personale.

I risultati delle interviste condotte con i partecipanti **turchi** sono simili a quelle degli altri paesi. L'EE può prevenire fallimenti nel gestire le emozioni, specialmente quelle negative. Gli studenti diventano consapevoli del fatto che tali emozioni negative sono normali, e che esistono modi per affrontarle. La serenità a scuola è considerata un elemento fondamentale. Tuttavia, si percepisce l'istruzione come un muro di mattoni in cui le emozioni rappresentano un solo mattone; levando un mattone, comunque, il muro non crolla. Questa metafora sembra concordare con la visione degli intervistati austriaci, secondo cui la mancanza di EE è un fattore che contribuisce all'ASP fra altre situazioni problematiche pre-esistenti.



## CONCLUSIONI E RACCOMANDAZIONI

Questa ricerca traccia un quadro interessante della situazione relativa all'EE e all'ASP nei paesi coinvolti e mette in luce le esigenze degli insegnanti ed educatori nell'affrontare la prevenzione del fenomeno dell'ASP e nel promuovere l'EE.

Da un punto di vista teorico, sia dalla prospettiva dell'IE, dell'EE e dell'ASP si riscontrano idee condivise e situazioni analoghe al livello internazionale e gli studi condotti in materia includono spunti su concetti collaterali che coprono aree simili, come l'apprendimento socio-emotivo. La prospettiva nazionale di ogni paese mostra a volte carenze relative alla letteratura accademica specifica e alle pratiche esistenti. Ad esempio, in Italia, si riscontrano molte esperienze nel campo dell'educazione emotiva e le istituzioni stanno promuovendo varie iniziative a riguardo, mentre in altri casi, come in Romania, manca una direzione nazionale in questa prospettiva che causa difficoltà nell'implementazione di iniziative. Allo stesso modo, l'ASP ha una definizione riconosciuta e condivisa a livello internazionale, ma si sono individuate delle piccole differenze a livello nazionale.

Grazie a questa visione d'insieme, possiamo rivolgere **2 raccomandazioni principali** alle istituzioni scolastiche: 1) di promuovere uno scambio di studi e buone pratiche internazionali sul tema a livello nazionale, generando in questo modo un dialogo tra gli attori interessati al fine di ottenere una migliore comprensione dell'argomento; 2) ideare tutti gli approcci necessari in base al soggetto da trattare. Nel caso dell'EE, bisogna riadattare le pratiche scolastiche in base ai differenti contesti, e questa dovrebbe essere inclusa nella formazione per gli insegnanti, anche in un'ottica di migliore valutazione dei risultati. Per quanto riguarda l'ASP, le definizioni internazionali forniscono una prospettiva chiara che può essere applicata alle varie interpretazioni al livello nazionale, aiutando ad inquadrare il fenomeno in modo tale da potere attuare interventi efficaci.

Osservando i risultati delle risposte della ricerca primaria, è possibile identificare tre livelli:

1. A livello professionale – la maggior parte degli intervistati non aveva ricevuto alcuna formazione sull'EE, né durante la propria formazione iniziale da insegnante, né nel corso della propria carriera. La mancanza di una preparazione specifica, insieme alla ristretta letteratura accademica nazionale sul soggetto, ha chiaramente un impatto sulla sua concettualizzazione. Inoltre, almeno un terzo degli intervistati ha dichiarato di non essere in grado di rintracciare i principi standard relativi all'EE nei propri curricula nazionali. Sebbene si riscontri un'assenza di sostegno per la crescita professionale degli insegnanti nel campo dell'EE, la ricerca ha mostrato che la maggior parte di loro è disposta a promuovere l'EE e a superare le proprie lacune in questo campo. Questo si accompagna ad un desiderio di standardizzazione dell'EE nelle scuole: il quadro che emerge indica infatti la carenza di strumenti forniti dal sistema scolastico. Più precisamente, gli insegnanti sottolineano la difficoltà nel rintracciare e valutare competenze e abilità emotive relative all'EE.
2. A livello di apprendimento – un altro tema interessante è stato sollevato dagli intervistati: nel momento in cui si parla di “educazione emotiva”, si sta implicando che le emozioni possano essere insegnate? Nonostante alcuni pareri discordanti e alcune incertezze, la maggior parte ha dichiarato che le emozioni non possono essere insegnate, ma possono essere riconosciute e gestite. Per questo motivo, “apprendimento socio-emotivo” sembra essere una scelta di termini più largamente accettata. Il ruolo della famiglia risulta cruciale per lo sviluppo socio-emotivo del ragazzo. Malgrado questa considerazione diffusa, gli insegnanti riconoscono l'impatto che la scuola può avere sui ragazzi. Infatti, le risposte fornite suggeriscono la necessità di un approccio olistico e collaborativo tra famiglie e insegnanti tramite vari metodi di sostegno. Nello specifico, alcuni intervistati attribuiscono alla scuola il ruolo di aiutare nel valutare le emozioni con il sostegno della famiglia.
3. A livello di sistema scolastico – le opinioni analizzate suggerivano il bisogno di un cambiamento sistemico. Si è indicata una preferenza per un sistema d'istruzione pensato in base alle esigenze dello studente, non solo dal punto di vista dell'istruzione ma anche da un punto di vista socio-emotivo. Le molteplici cause dell'ASP, che differiscono in enfasi di paese in paese, devono essere affrontate attraverso la promozione di nuovi approcci e tramite interventi su più livelli.

Per sintetizzare, dalla ricerca si deduce che le principali raccomandazioni da tenere in considerazione per il futuro sviluppo del progetto sono:

- aumentare la partecipazione e il dialogo tra i diretti interessati in materia di ASP ed EE, coinvolgendo soprattutto gli insegnanti, che sono in contatto costante con gli alunni;
- offrire corsi di formazione professionale sull'EE e includere l'argomento nella formazione iniziale degli insegnanti, fornendo strumenti che permettano di implementare l'EE all'interno delle attività di insegnamento;
- aumentare la considerazione nei confronti delle abilità non cognitive e fornire strumenti per la valutazione di queste, per permettere di seguire facilmente non solo lo sviluppo accademico dell'allievo ma anche il suo sviluppo sociale ed emotivo, rendendolo un cittadino responsabile;
- adottare un approccio olistico in cui le famiglie devono essere coinvolte come fattore cruciale per lo sviluppo socio-emotivo dello studente, con il sostegno della scuola;
- basare il processo di apprendimento sui bisogni degli alunni, non solo ad un livello accademico ma anche da una prospettiva sociale ed emotiva, sottolineando il concetto di valutazione individualizzata dei bisogni.

## BIBLIOGRAFIA

Akcaalan, M. (2015) 'Investigation of The Relationships Between Lifelong Learning And Social Emotional Learning', International Journal of Educational Research Review. Available at: <http://www.ijere.com/frontend/articles/pdf/v1i1/v01i01-02pdf.pdf> (5 August 2016).

Akcaalan, M. (2016), Yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (Master thesis, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yaşam Boyu, Öğrenme Bilim Dalı, Sakarya, Turkey).

Akgul, G., Cokamay, G., & Demir, E. (2016). Predictors of teacher support: Turkey and Shanghai in the programme for international student assessment, 2012. Eurasian Journal of Educational Research, 63, 115-132. Available at: <http://www.ejer.com.tr/0DOWNLOAD/pdf/eng/edemir63.pdf> (Accessed: 5 August 2016).

Artcostacentre.com. (2016). The Art Costa Centre For Thinking. [online] Available at: <http://www.artcostacentre.com/html/habits.htm> [Accessed 19 Apr. 2016].

Barrera-Pedemonte, F. (2016), "High-Quality Teacher Professional Development and Classroom Teaching Practices: Evidence from Talis 2013", OECD Education Working Papers, No. 141, OECD Publishing, Paris. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/5jlpszw26rvd-en>

Bar-On, R., Tranel, D., Denburgand, N. L., and Bechara, A. (2005), Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. In Cacioppo, J.T. and Bernston, G.G. (Eds.). Social Neuroscience: Key Readings in Social Psychology (1st ed. pp. 223-237) Psychology Press: Taylor & Francis Group.

Bloom, B. (1964) Taxonomy of educational objectives: Volume II, The affective domain. New York, David McKay & Co. (With B. Masia and D. Krathwohl.).

Boni, R. and Cammeda, D. (2010) 'Vogliamoci bene! Educazione all'affettività nella scuola primaria. Tesi conclusiva dell'anno di prova per i docenti neoassunti in ruolo. School year 2010/2011'. Available at: <http://www.direzionendidattica-vignola.it/allegati/75/Vogliamoci%20bene!%20-%20Educazione%20all'affettivit%C3%A0%20nella%20scuola%20primaria.pdf>

Borghans, L., Duckworth, A. L., Heckman, J. J. and Ter Weel, B. (2008) The Economics and Psychology of Personality Traits, Journal of Human Resources, University of Wisconsin Press, vol. 43(4).

Bransford, J. D., Brown A. L. and Cocking, R.R., (eds) 2000. How People Learn: Brain, Mind, Experience and School. Washington D.C.: National Academy Press. Available at: <http://www.colorado.edu/MCDB/LearningBiology/readings/How-people-learn.pdf>

Bryk A., Sebring P., Allensworth E., Luppescu S. and Easton J. (2010) Organizing Schools for Improvement, University of Chicago.

Camedda, D. (2011), "Vogliamoci bene! Educazione all'affettività nella scuola primaria". Tesi conclusiva dell'anno di prova per i docenti neoassunti in ruolo - Direzione Didattica di Vignola. Available at: <http://www.direzionendidattica-vignola.gov.it/allegati/75/Vogliamoci%20bene!%20-%20Educazione%20all'affettivit%C3%A0%20nella%20scuola%20primaria.pdf>

Cefai, C and Cavioni, V. (2014) Social and Emotional Education in Primary School; London, Springer. Available at: <http://www.springer.com/gp/book/9781461487517>

Cochlar, D., Kalteis, N., Keider, R., Lukan, I., Minich, S., Schiller, S., Schütz, M., Raffelsberger, C., Winklehner,

- R. and Wollmersdorfer, M. (2006). Bildungsplan I Wiener Kindergärten. 1st ed. [ebook] City of Vienna: Holzhasuen. Available at: <https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/pdf/bildungsplan.pdf> (Accessed: 5 August 2016)
- Codiglioni, F. (2007) 'Dispersione scolastica. Sapere, saper fare e saper essere nella dimensione scolastica: verso nuove "comunità di ricerca'. Available at: <http://lms.teleskill.it/tlc-uploads/77/library/2264/Cod.pdf> (Accessed: 1 August 2016).
- Cohen, J. (2001) Caring Classrooms / Intelligent Schools: The Social Emotional Education of Young Children. Teachers College Press, New York.
- Collaboration for Academic, Social, and Emotional Learning (2010) What Is Social and Emotional Learning? Available at: <http://www.casel.org/social-and-emotional-learning/> (Accessed: 17 April 2016).
- Davis, W.L. and Leslie, P.J. (2015) A Comparison of Emotional Intelligence Levels Between Students in Experiential and Didactic College Programs, Short Research Report. The International Journal of Emotional Education. Vol.7, No.2 pp 63-65. Available at: <http://www.um.edu.mt/cres/ijee/latestissue> (Accessed: 17 April 2016).
- derStandard.at. (2001). Das Ich als selbstbewusster Teil von Wir. [online] Available at: <http://derstandard.at/443700/Das-Ich-als-selbstbewusster-Teil-von-Wir>
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. and Schellinger K.B. (2011) The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions, Child Development © 2011 Society for Research in Child Development, Inc.
- García, E. (2014). The Need to Address Noncognitive Skills in the Education Policy Agenda. [online] Available at: <http://www.epi.org/publication/the-need-to-address-noncognitive-skills-in-the-education-policy-agenda/> [Accessed 16 Apr. 2016].
- Eğitim İzleme Raporu, (2012). Turkish Philanthropy Funds'ın mali katkısıyla çoğaltılmıştır [online] Available at: [http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/ERG-EIR2012-egitim-izleme-raporu-2012-\(12.09.2013\).pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/ERG-EIR2012-egitim-izleme-raporu-2012-(12.09.2013).pdf)
- Eğitim Reformu Girişimi (2012) '10 Yıldır Herkes İçin Kaliteli Eğitim'. Available at: [http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/FR2012.12.09.13.WEB\\_.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/FR2012.12.09.13.WEB_.pdf)
- Emberi Erőforrások Minisztériuma (2014). A végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia. Available at: [www.kormany.hu/download/5/fe/.../Végzettség%20nélküli%20iskolaelhagyás%20.pdf](http://www.kormany.hu/download/5/fe/.../Vegzettség%20nélküli%20iskolaelhagyás%20.pdf)
- European Commission (2011) Data Collection on and Monitoring of Early School Leaving (ESL). Available at: [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/data-monitoring-esl\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/data-monitoring-esl_en.pdf)
- European Commission (2012), COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes, /\* COM/2012/0669 final \*/. Available at: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1389776578033&uri=CELEX:52012DC0669>
- European Commission, (2013). Reducing early school leaving: Key messages and policy support. 1st ed. [ebook] Available at: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf)

- European Commission (2014) ET 2020, Working Group on School Policy. Available at: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/schools-work-programme\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/schools-work-programme_en.pdf)
- European Commission (2015), Oktatási és Képzési Figyelő. Available at: <http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor.hu>
- Europeansharedtreasure.eu. (2016). ACTING AGAINST DROP-OUTS IN VOCATIONAL EDUCATION LEONARDO PARTNERSHIPS. [online] Available at: [http://www.europeansharedtreasure.eu/detail.php?id\\_project\\_base=2012-1-FI1-LEO04-09549](http://www.europeansharedtreasure.eu/detail.php?id_project_base=2012-1-FI1-LEO04-09549)
- Eurostat (2016) Early leavers from education and training by sex. Available at: [http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/refreshTableAction.do?tab=table&plugin=1&pcode=t2020\\_40&language=en](http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/refreshTableAction.do?tab=table&plugin=1&pcode=t2020_40&language=en) (Accessed: 23 May 2016)
- Eurostat (2016) Europe 2020 indicators education. Available at: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Europe\\_2020\\_indicators\\_-\\_education](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Europe_2020_indicators_-_education) (Accessed: 23 May 2016)
- Farrington, C.A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T.S., Joshnson, D.W. and Beechum, N.O. (2012) Teaching Adolescents To Become Learners. The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance: A Critical Literature Review. Chicago: University of Chicago Consortium on Chicago School Research. Available at: <https://consortium.uchicago.edu/sites/default/files/publications/Noncognitive%20Report.pdf>
- Fondazione Centro di Orientamento Alessandria, (n.d.) Curare la demotivazione. Teorie, riflessioni, spunti operativi per la prevenzione dell'insuccesso scolastico. Available at: <http://cird.uniud.it/master/demotivazione%20medie%20inf.pdf>
- Fonds Gesundes Österreich - <http://www.fgoe.org/>
- Garcia, E. (2014) The Need to Address Non-Cognitive Skills in the Education Policy Agenda, Economic Policy Institute (EPI), Briefing Paper 386, p. 6. Available at: <http://www.epi.org/press/integrating-noncognitive-skills-into-education-policy-is-critical-to-getting-it-on-the-right-track/>
- Gentile, M. (1998). Successo formativo, dinamica adolescenziale e orientamento. In Bongiorno, A., Orientamento: fra crescita personale ed educazione alla scelta, Palermo (pp. 19-24). Palermo; IPSIA MEDI.
- Gentile, M. (2010) La difficile costruzione dell'Identità in un gruppo di adolescenti in situazione di disagio scolastico, in: Novelli Curi, Mirella (ed.); Lavorare con il gruppo specializzato; Franco Angeli Edizioni, Milano, pp. 165-182. Available at: [http://www.francoangeli.it/Ricerca/Scheda\\_libro.aspx?CodiceLibro=1250.149](http://www.francoangeli.it/Ricerca/Scheda_libro.aspx?CodiceLibro=1250.149)
- Goleman, D. (1996) Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ. Bloomsbury Publishing. London.
- Gutman, L. and Schoon, I. (2013) The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people. Institute of Education, London. Available at: [https://v1.educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/Noncognitive\\_skills\\_literature\\_review\\_2.pdf](https://v1.educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/Noncognitive_skills_literature_review_2.pdf) (Accessed: 5 August 2016).
- Guvernul României. (2016). Guvernul a aprobat Strategia privind reducerea părăsirii timpurii a școlii. [online] Available at: <http://gov.ro/ro/guvernul/sedinte-guvern/guvernul-a-aprobat-strategia-privind-reducerea-parasirii-timpurii-a-colii#null> [Accessed 16 Apr. 2016].
- Heider, F. (1958). The Psychology of Interpersonal Relations. New York: Wiley

Horizons K-8 School. (2015). 1st ed. [ebook] Available at: <http://horizonsk8school.org/wp-content/uploads/2015/08/Horizons-K-8-Open-Enrollment-Presentation.pdf> [Accessed 6 May 2016].

I.C.S., Villasimius (CA), 2005/2006, Disegnare le emozioni. Progetto di educazione all'affettività, 2005/06; Available at: <http://ospitiweb.indire.it/~caic0001/disegnare%20le%20emozioni/Disegnare%20le%20emozioni.ppt>

Istituto Nazionale di Statistica - ISTAT, (2016). Giovani dai 18 ai 24 anni d'età che abbandonano prematuramente gli studi. [online] Dati.istat.it. Available at: [http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCCV\\_ESL&Lang](http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCCV_ESL&Lang)

Istituto Comprensivo 6 "Cosmé Tura", Pontelagoscuro, Scuola d'infanzia Statale: "Villaggio Ina", 2011/2012. Progetto: le emozioni. Available at: <http://scuole.comune.fe.it/2130/attach/cosmetura/docs/progetto%20emozioni.pdf>

Jobb Veled a Világ Alapítvány (2016) Bemutakozó és programismertető. Available at: [boldogsagprogram.hu/gallery/custom/files/jobbveledavilag\\_2016\\_comp.pdf](http://boldogsagprogram.hu/gallery/custom/files/jobbveledavilag_2016_comp.pdf)

Jónasson, J. T., Blöndal, K. S. (2005), Early school leavers and the dropout issue in Europe. In Margrét Jóhannsdóttir (Ed.), Back on Track (bls. 6-9). Reykjavík: The Icelandic Leonardo da Vinci National Agency. Available at: <https://notendur.hi.is/jtj/greinar/Back%20on%20track%20JTJ%20og%20Stella%202005.pdf>

Jurcan, D.M. (coord.) (2011). Studiu-diagnostic privind situația abandonului școlar și părăsirea timpurie a școlii în mediul rural, Fundatia Soros, Bucuresti.

Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine (ed.), Nebraska Symposium on Motivation (Volume 15, pp. 192-238). Lincoln: University of Nebraska Press.

Kertesi G. – Kézdi G. (2009) A roma fiatalok általános iskolai eredményessége, középiskolai továbbtanulása és középiskolai sikeressége. Zárótanulmány. Az MTA-TKI „A közoktatás teljesítményének mérése-értékelése” programjának ROMA 608. számú produktuma.

Lucangeli, D. (2011) Orientamento formativo ed educazione affettivo-emozionale a sostegno dell'interesse e della motivazione dello studente: è possibile insegnare a “voler apprendere”?, Piano Nazionale Orientamento - Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, pp. 237 – 246. Available at: <http://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/materiali/2011%20MIUR%20lucangeli.pdf>

Mamak MEB Gov, (2013). ANKARA - MAMAK İLÇE MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ. [online] Mamak.meb.gov.tr. Available at: <http://mamak.meb.gov.tr/www/biz-degeriz-projesi/icerik/241>

Mártonfi, G. (2014). Korai iskolaelhagyás - Hullámzó trendek. Educatio, 1, Mérleg 2010-2014, 37-49.

Ministerium Frauen Gesundheit (2016) Austria Open Health Portal. Available at: <https://www.gesundheit.gv.at/Portal.Node/ghp/public/content/kindergarten-lernen.html>

Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice (2016), Proiectul privind Învățământul Secundar (ROSE), GHIDUL APLICANTULUI, SCHEMA DE GRANTURI PENTRU LICEE - variantă 2016, p. 15, available at <http://proiecte.pmu.ro/web/guest/rose>

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (Italy), (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. Available at: [http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni\\_nazionali/indicazioni\\_nazionali\\_infanzia\\_primo\\_ciclo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf)

Ministry of Education of Turkey (2013), We worth it (Biz Değeriz Projesi): The behavioral development-based method of social competence and values education to preschool teachers. Available at: <http://mamak.meb.gov.tr>

[gov.tr/www/biz-degeriz-projesi/icerik/241](http://gov.tr/www/biz-degeriz-projesi/icerik/241)

Ministry of National Education Turkey (2015) 'Strategic Plan of the Ministry of National Education Turkey (2015-2019)'. Available at: [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_09/10052958\\_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf) (Accessed: 22 May 2016)

Noi-italia.istat.it. (2016). Istruzione. [online] Available at: [http://noi-italia.istat.it/index.php?id=1&no\\_cache=1&tx\\_usercento\\_centofe%5bcategoria%5d=5&tx\\_usercento\\_centofe%5baction%5d=show&tx\\_usercento\\_centofe%5bcontroller%5d=Categoria&cHash=9789dfecb3efc8fdb6fbe34413b2c38c](http://noi-italia.istat.it/index.php?id=1&no_cache=1&tx_usercento_centofe%5bcategoria%5d=5&tx_usercento_centofe%5baction%5d=show&tx_usercento_centofe%5bcontroller%5d=Categoria&cHash=9789dfecb3efc8fdb6fbe34413b2c38c)

National Curriculum-Hungary, (2010) Nemzeti Alaptanterv (National Curriculum), Ethics curriculum, Available at: [http://kerettanterv.ofi.hu/03\\_melleklet\\_9-12/index\\_4\\_gimn.html](http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html)

Oecd.org. (2016). Education Policy Outlook Highlights: Turkey - OECD. [online] Available at: <http://www.oecd.org/edu/highlightsturkey.htm> [Accessed 3 August 2016].

Official Gazette (2012) Compulsory Education for 12 years (law com no 6287). Available at: <http://www.tbmm.gov.tr/d24/2/2-0358.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development (2002), Education at a Glance, Glossary OECD, Paris. Available at: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/educationataglance2002-home.htm>

Organisation for Economic Co-operation and Development (2016), Country Profile Turkey. Available at: <http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=TUR&treshold=10&topic=EO> (Accessed: 22 May 2016)

Organisation for Economic Co-operation and Development (2013) Education Policy Outlook: Turkey, Available from : <http://www.oecd.org/edu/highlightsturkey.htm> (Accessed: 24 May 2016)

Partnership for 21st Century Learning (2007) Framework for 21st Century Learning. Available at: <http://www.p21.org/about-us/p21-framework> (Accessed: 28 July 2016).

Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. and Barbarin, O. (2005). Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers: Do They Predict Observed Classroom Quality and Child-Teacher Interactions?. *Applied Developmental Science*, 9(3), pp.144-159.

Pritchard, R., Shafi, A., Templeton, S., University of Gloucestershire (2016), EUMOSCHOOL, Social & Emotional Learning and the Prevention of Early School Leaving, Opening for the Desk Based Research.

Raport, Studiu național. Atitudinile și convingerile cadrelor didactice despre problemele emoționale și de comportament ale copiilor, Project title, "Formarea competențelor personalului didactic pentru promovarea stării de bine a copiilor în școli" [Developing teachers' competences to promote students' well-being in school], University of Babes-Bolyai, unpublished.

Romaeducationfund.hu. (2016). Mentor program for disadvantaged children in Hungary | Roma Education Fund. [online] Available at: <http://www.romaeducationfund.hu/news/non-ref/mentor-program-disadvantaged-children-hungary>

Rothstein, R., Jacobsen, R., and Wilder, T. (2008) Grading Education: Getting Accountability Right. Washington, D.C. and New York, N.Y.: Economic Policy Institute and Teachers College Press. Available at: [http://epi.3cdn.net/018e0310b0a63826d0\\_i8m6i8fep.pdf](http://epi.3cdn.net/018e0310b0a63826d0_i8m6i8fep.pdf)

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990), Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211. Baywood Publishing & co, Inc.

Scuola secondaria di primo grado "C. Nivola" Capoterra (2015-2016), Progetto "Educare all'affettività", Available at: [http://scuolamediacapoterra.it/attachments/article/1052/Progetto%20affettivit%C3%A0%20a.s.%202015\\_16.pdf](http://scuolamediacapoterra.it/attachments/article/1052/Progetto%20affettivit%C3%A0%20a.s.%202015_16.pdf) (Accessed: 3 August 2016).

Scuola secondaria di primo grado "C. Nivola" Capoterra,(2015-2016), Progetto "Educare all'affettività". Available at: [http://scuolamediacapoterra.it/attachments/article/1052/Progetto%20affettivit%C3%A0%20a.s.%202015\\_16.pdf](http://scuolamediacapoterra.it/attachments/article/1052/Progetto%20affettivit%C3%A0%20a.s.%202015_16.pdf)

Shriver, T. and Weissberg, R. (2005) 'No Emotion Left Behind', *NY Times*, 16 August. Available at: <http://www.nytimes.com/2005/08/16/opinion/no-emotion-left-behind.html>

Social-Emotional Learning Alliance for Massachusetts (SEL4MA) (2016) What is SEL? Available at: <http://www.sel4ma.org/what-is-sel/> (Accessed: 17 April 2016)

T.C. Kalkınma Bakanlığı, (2013). Development Plan Turkey (2014-2018). 1st ed. [ebook] Available at: <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalkinma%20Planlar/Attachments/12/Onuncu%20Kalk%C4%B1nma%20Plan%C4%B1.pdf> [Accessed 24 Feb. 2017].

Varani, A. (2000), EMOZIONI, APPRENDIMENTO E IPERMEDIALITA, *Psicologia e Scuola* n. 98. Available at: [http://www.costruttivismoedidattica.it/articoli/varani/varani\\_emozioni.pdf](http://www.costruttivismoedidattica.it/articoli/varani/varani_emozioni.pdf)

Waldorfschule.de. (2017). Waldorf im Vergleich - Bund der Freien Waldorfschulen. [online] Available at: <http://www.waldorfschule.de/waldorfpaedagogik/forschung/waldorf-im-vergleich/> [Accessed 9 Mar. 2017].

Wegweiser Anthroposophie – Allgemeine Anthroposophische Gesellschaft – Landesgesellschaft in Österreich. (2016). *Waldorfpädagogik & Bildung*. [online] Available at: <http://www.anthroposophie.or.at/anthroposophie/bildung/>

Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theory, and research*. Newbury Park, CA: Sage

www.edu.ro: STRATEGIA PRIVIND REDUCEREA PĂRĂSIRII TIMPURII A ȘCOLII ÎN ROMÂNIA. (2016). [online] Oldsite.edu.ro. Available at: <http://oldsite.edu.ro/index.php/articles/23306>



# Partner



**CENTRO SVILUPPO  
CREATIVO  
DANILO DOLCI**

## **Coordinatore:**

**Centro per lo Sviluppo Creativo "Danilo Dolci" (Italy)**

*[www.danilodolci.org](http://www.danilodolci.org)*



**EMOTIONAL  
TRAINING  
CENTER**

**Emotional Training Center (Italy)**

*[www.educazioneemotiva.it](http://www.educazioneemotiva.it)*



**VEREIN  
MULTI  
KULTURELL**

**Verein Multikulturell (Austria)**

*[www.migration.cc](http://www.migration.cc)*



**R@gers**

**Rogers Személyközpontú Oktatásért Alapítvány  
(Hungary)**

*[www.rogersalapitvany.hu](http://www.rogersalapitvany.hu)*



**1  
doga**

**SCHOOLS  
A Doga Generation Gives  
SUCCESS = DOGA**

**DOGA Schools (Turkey)**

*[www.dogaokullari.com](http://www.dogaokullari.com)*



**RWCT  
INTERNATIONAL  
CONSORTIUM**

**Consortiul International Lectura Si Scrierea Pentru  
Dezvoltarea Gandirii Critice (Romania)**

*[www.rwctic.org](http://www.rwctic.org)*



**UNIVERSITY OF  
GLOUCESTERSHIRE**  
at Cheltenham and Gloucester

**University of Gloucestershire (United Kingdom)**

*[www.glos.ac.uk](http://www.glos.ac.uk)*



# EUMOSCHOOL

[www.eumoschool.eu](http://www.eumoschool.eu)

 [facebook.com/Eumoschool](https://facebook.com/Eumoschool)

 [twitter.com/eumoschool](https://twitter.com/eumoschool)

 [eumoschool](https://www.youtube.com/eumoschool)



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

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.