

**Pubblicato il: febbraio 2023**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)  
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Promoting social-emotional skills in pre-primary school. Results of a quasi-experimental study**

**Promuovere le competenze socio-emotive nella scuola dell'infanzia. Risultati di uno studio quasi-sperimentale**

*di*

Flavio Manganello

[flavio.manganello@itd.cnr.it](mailto:flavio.manganello@itd.cnr.it)

Consiglio Nazionale delle Ricerche

Irene Frazzetto

[irene.frazzetto@unige.it](mailto:irene.frazzetto@unige.it)

Università di Genova

**Abstract:**

Several studies have shown that participating in interventions promoting social-emotional skills from early childhood can contribute to improved school outcomes, even in the long term. The present quasi-experimental study compared the effectiveness of two methods of promoting social-emotional skills in 19 kindergarten students who participated in either a structured program consisting of specifically designed activities (experimental group) or a program based solely on the activity of reading a book and drawing (control group). For each child, basic emotion knowledge was measured before and after the activities using a heteroadministered questionnaire. Consistent with previous

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – n. 3, 2023

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

doi: 10.14668/QTimes\_15324

studies, the results indicate that structured activities are more effective in supporting the learning of social-emotional skills, although relevant differences emerge according to the age of the pupils.

**Keywords:** social-emotional skills, social-emotional learning, pre-school, early childhood education

**Abstract:**

Diversi studi hanno evidenziato che partecipare ad interventi di promozione delle competenze socio-emotive fin dalla prima infanzia può contribuire al miglioramento degli esiti scolastici, anche a lungo termine. Il presente studio quasi-sperimentale ha confrontato l'efficacia di due metodi di promozione delle competenze socio-emotive in 19 alunni di una scuola dell'infanzia, i quali hanno partecipato ad un programma strutturato composto da attività costruite ad hoc (gruppo sperimentale) o ad un programma basato sulla sola attività di lettura di un libro e disegno (gruppo di controllo). Per ciascun bambino, è stata valutata la conoscenza delle emozioni di base, prima e dopo le attività, tramite l'uso di un questionario eterosomministrato. In linea con studi precedenti, i risultati indicano che le attività strutturate sono più efficaci nel sostenere l'apprendimento di competenze socio-emotive, sebbene emergano interessanti differenze in base all'età degli alunni.

**Parole chiave:** competenze socio-emotive, apprendimento socio-emotivo, scuola dell'infanzia, istruzione della prima infanzia

## 1. Introduzione

A scuola e a casa, i bambini non apprendono da soli ma in collaborazione con i loro insegnanti, in compagnia dei propri pari e con l'incoraggiamento e l'aiuto delle loro famiglie. Le relazioni educative, alla base di ogni processo di insegnamento e di apprendimento, sono costantemente caratterizzate da componenti sociali ed emotive. Nell'ambito di tali relazioni diviene quindi molto importante per i bambini riuscire a riconoscere le emozioni e saperle gestire in senso positivo: un'adeguata regolazione emotiva in contesto scolastico può, ad esempio, aiutare il bambino nell'esecuzione del compito di apprendimento, permettendogli (in autonomia o con un supporto esterno) di riflettere ed esercitare un certo livello di controllo di emozioni negative quali ansia o delusione. La capacità del bambino di coordinare abilità di apprendimento, motivazione ed emozioni per raggiungere i propri scopi può essere dunque un importante prerequisito per vivere serenamente l'esperienza scolastica e, più in generale, il percorso di vita.

La regolazione delle emozioni è tuttavia un processo complesso e articolato, derivante dalla sommatoria di una serie di processi interni ed esterni che portano a maturare un livello di consapevolezza circa le emozioni e i mutamenti della loro intensità e durata al fine di agevolare il conseguimento dei propri obiettivi (Thompson et al., 2013). Lo sviluppo dell'autoregolazione emotiva diventa particolarmente importante sin dai primi anni di scuola, quando i bambini iniziano ad apprendere in che modo imparare all'interno di tale contesto formativo. A scuola diventa necessario quindi prestare attenzione non solo al miglioramento dei risultati di apprendimento,

all'efficacia e all'efficienza del processo educativo, ma anche a promuovere la qualità delle relazioni in termini di collaborazione, corresponsabilità, dialogo, rispetto. La scuola deve pertanto rivestire un ruolo cruciale nell'accompagnare adeguatamente gli alunni non soltanto nel loro sviluppo cognitivo, ma anche in quello delle competenze sociali ed emotive.

Si può senz'altro affermare che la storia della promozione delle competenze socio-emotive in ambito educativo abbia avuto inizio con le prime interazioni tra alunni e insegnanti, in quanto i suoi principi fondanti sono alla base di ogni tipo di relazione nella quale vi sia cura, consapevolezza, empatia, rispetto e collaborazione. Tuttavia, molti alunni - nell'esperienza degli insegnanti - risultano carenti dal punto di vista dello sviluppo delle competenze socio-emotive (McClelland et al., 2017), e la loro pratica di queste competenze diventa sempre meno connessa alla scuola man mano che essi avanzano nel corso degli studi, dalla scuola primaria alla scuola superiore (Durlak et al., 2011). In molti casi, questa mancanza di connessione tra il loro sviluppo socio-emotivo e le attività scolastiche può avere effetti negativi non solo sui loro risultati di apprendimento, ma anche sul loro comportamento e sulla loro salute (Libbey, 2004; Greenberg et al., 2017).

In tal senso, e con l'obiettivo di arrivare più preparati all'ingresso della scuola primaria (Denham, 2006), diventa pertanto molto importante che già in età prescolare i bambini siano accompagnati dagli insegnanti in percorsi che favoriscano in loro lo sviluppo delle competenze socio-emotive (Bierman e Motamedi, 2015; Pahl e Barrett, 2007). In particolare, si fa riferimento ad abilità sociali e relazionali come andare d'accordo con gli altri, prestare attenzione per un tempo sufficiente, seguire le regole e gestire le emozioni in modo efficace.

## **2. Le competenze socio-emotive**

Negli ultimi anni, c'è stato un interesse crescente nei confronti delle competenze socio-emotive e, più in generale, del *Social-Emotional Learning* (SEL) (Mahoney et al., 2020; Williamson, 2020). Le competenze socio-emotive riguardano, in linea generale, la capacità di riconoscere, comprendere e gestire le proprie emozioni e quella di sapersi relazionare positivamente con gli altri. Esistono diverse definizioni di competenze socio-emotive in letteratura. In ambito educativo, la competenza socio-emotiva può essere «intesa come un insieme di abilità che possono essere apprese e potenziate» (Di Pietro e Lupo, 2019, pag 17). Nel contesto di questo studio, si fa riferimento alla sistematizzazione fornita dal *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), che definisce cinque livelli di competenze socio-emotive (CASEL, 2003): autoconsapevolezza, autogestione, consapevolezza sociale, abilità di relazione, capacità di prendere decisioni responsabili. Procedendo su un continuum che inizia negli anni della scuola dell'infanzia e prosegue fino alla scuola secondaria di secondo grado, è possibile realizzare (e valutare) molteplici percorsi per l'apprendimento e il potenziamento delle abilità summenzionate (CASEL, 2013; CASEL, 2015).

### **a. Competenze socio-emotive e risultati scolastici degli alunni**

La letteratura scientifica riporta molteplici benefici riscontrati in alunni che abbiano vissuto esperienze di promozione delle competenze socio-emotive, da quelli direttamente legati alla sfera relazionale e affettiva, a quelli che si accostano al tema più recente dell'inclusione scolastica. In una metanalisi condotta da Durlak et al. (2011) è stato analizzato l'impatto del potenziamento delle

competenze socio-emotive degli alunni nell'ambito di interventi condotti a scuola: gli autori hanno individuato effetti significativi nell'applicazione di programmi specifici per la promozione delle abilità socio-emotive, nell'ambito dei quali siano state affrontate anche le attitudini circa sé stessi, gli altri e la scuola. Inoltre, secondo gli stessi autori, le suddette competenze migliorano il comportamento degli studenti in un'ottica prosociale e contribuiscono a ridurre problemi di condotta e disturbi internalizzanti, oltre ad incrementare le performance scolastiche e i risultati nei test.

Alcuni studi longitudinali hanno documentato correlazioni tra le variabili socio-emotive e i risultati accademici (Caprara et al., 2000; Wang et al., 1997). Altri studi hanno dimostrato che studenti con una maggiore consapevolezza e fiducia in sé stessi e nelle proprie capacità si impegnino maggiormente e con insistenza per fronteggiare situazioni sfidanti e complesse (Aronson, 2002). Inoltre, gli studenti che raggiungano alti risultati accademici dispongono di autodisciplina e forte motivazione, riescono a gestire lo stress e organizzano il loro approccio al lavoro imparando di più e ottenendo risultati migliori (Duckworth e Seligman, 2005). Nuove ricerche suggeriscono poi che i programmi di promozione delle abilità socio-emotive possono avere effetti positivi sulle funzioni cognitive esecutive, come il controllo inibitorio e la pianificazione, che sono il risultato del raggiungimento di una maggiore regolazione cognitivo-affettiva, nell'area della corteccia prefrontale (Greenberg, 2006).

Tuttavia, alcune ricerche hanno rivelato che tali effetti positivi spesso abbiano riguardato esclusivamente alcuni bambini e non la totalità di essi, mentre altri studi non hanno osservato cambiamenti significativi. Queste differenze nei risultati ottenuti dagli studi potrebbero essere spiegate da diversi fattori: le specifiche competenze socio-emotive mobilitate dall'intervento, l'approccio utilizzato per l'educazione socio-emotiva, le caratteristiche dell'insegnante che conduce l'intervento, o le caratteristiche dei bambini che partecipano all'intervento stesso (McClelland et al., 2017).

#### **b. Promuovere le competenze socio-emotive nella scuola dell'infanzia**

A livello internazionale, un ambito specifico di ricerca si è focalizzato negli ultimi anni sull'analisi sistematica degli interventi volti a promuovere le competenze socio-emotive nella scuola dell'infanzia (Murano et al., 2020). Gli interventi di promozione delle competenze socio-emotive condotti nella prima infanzia o in scuole con programmi basati su di esse si fondano sulle evidenze derivanti dalla ricerca e seguono particolari prospettive teoretiche. Rispetto al primo punto (le evidenze di ricerca), diversi studi hanno potuto osservare che partecipare ad interventi di promozione delle competenze socio-emotive nella scuola dell'infanzia sia significativamente correlato al miglioramento nei risultati scolastici e nelle competenze socio-emotive, sia a breve che a lungo termine (Jones et al., 2015). Rispetto al secondo punto (le prospettive teoriche), i diversi approcci pongono enfasi su differenti esercizi e abilità. McClelland et al. (2017) hanno individuato tre diverse prospettive teoretiche per la promozione delle competenze socio-emotive nella scuola dell'infanzia:

- alcuni interventi aiutano direttamente gli insegnanti nella trasmissione delle competenze socio-emotive ai loro studenti attraverso curricula dedicati: questi si basano su principi ispirati alla teoria dell'apprendimento sociale, si focalizzano sulle modalità di interpretazione e di

risposta dei bambini rispetto ai cambiamenti sociali, e seguono modelli di apprendimento fondati sul gioco;

- alcuni interventi di promozione delle competenze socio-emotive, basati sui cosiddetti modelli “*pretend-play*”, pongono enfasi sull’esercitare i ruoli sociali durante il gioco e sul modellamento e sulle strategie di gestione della classe;
- alcuni interventi, infine, basati sulla cosiddetta “*coercion theory*”, si focalizzano sullo sviluppo professionale degli insegnanti per supportare le strategie di gestione della classe che rafforzano le competenze socio-emotive dei bambini durante la giornata.

Una strategia di promozione delle competenze socio-emotive al livello della scuola dell’infanzia sufficientemente consolidata e documentata in letteratura è basata sulla lettura, supervisionata e guidata dall’insegnante, di libri in classe. Tale lettura avviene solitamente in modalità dialogica (Doyle e Bramwell, 2011) oppure condivisa (Ng e Sun, 2022) ed accoppiata ad un’attività di produzione grafica (realizzazione di disegni) da parte dei bambini.

Grazzani e Ornaghi (2013) hanno presentato i risultati di una ricerca condotta secondo la metodologia del training study, finalizzata a verificare l’efficacia di un intervento basato sull’approccio conversazionale (Pons et al., 2004) per incrementare la capacità di comprensione delle emozioni dei bambini, avendo come campione 80 bambini di scuola dell’infanzia di età compresa tra i 3 e i 5 anni. Nell’esperienza riportata nello studio, i bambini hanno incrementato significativamente le loro abilità cognitive e socio-emotive grazie alla conversazione, condotta in gruppo, volta a stimolare la consapevolezza della presenza di diversi punti di vista.

Altri interventi, come l’Educazione Razionale Emotiva (ERE), hanno come obiettivo quello di potenziare i processi cognitivi in grado di favorire un equilibrio delle reazioni emotive (Di Pietro, 2016). Tali interventi avvengono tramite percorsi ben articolati e possono proporre diverse tipologie di attività specifiche (lezioni strutturate, approccio informale e/o integrazione nelle materie curriculari) (Di Pietro, 2014; Di Pietro e Dacomo, 2007).

Esistono poi delle tipologie di intervento progettate per migliorare un’unica abilità o uno specifico sottoinsieme di abilità, come la regolazione cognitiva, la quale si riferisce ad uno specifico insieme di funzioni esecutive, inclusa la flessibilità cognitiva, la memoria di lavoro e il controllo inibitorio. Tali interventi possono ad esempio includere giochi musicali e di movimento cognitivamente complessi da usare nelle classi di scuola dell’infanzia (Tominey e McClelland, 2011).

Al di là i loro diversi approcci teorici, McClelland et al. (2017) hanno identificato tre temi comuni tra gli interventi presentati. Il primo è la presenza di un supporto ad entrambi i protagonisti, bambini ed insegnanti: la maggior parte dei programmi includono una formazione professionale per gli educatori così come curriculum da utilizzare per le classi. Il secondo riguarda l’efficacia degli interventi che appare significativa quando essi sono focalizzati sulle abilità che sono fortemente associate con gli esiti ricercati. Il terzo è l’utilizzo di metodi di apprendimento adatti all’età e basati sul gioco, che aiutano i bambini ad avere successo in questi programmi.

Tuttavia, come evidenziato in una recente revisione sistematica che ha analizzato gli effetti degli interventi scolastici a livello di classe per l’apprendimento socio-emotivo dei bambini in età prescolare (Ştefan et al., 2022), non è chiaro quali programmi possano essere considerati basati sull’evidenza e quali caratteristiche caratterizzino i programmi consolidati. In particolare, soltanto un

numero limitato di interventi a livello di classe soddisfa i criteri per interventi consolidati. Risulta quindi molto importante progettare e condurre interventi i cui risultati siano riportati nel contesto di ricerche sperimentali condotte rigorosamente.

### **c. Valutare le competenze socio-emotive nei bambini della scuola dell'infanzia**

Bisogna qui sottolineare come, nella valutazione delle competenze socio-emotive, sia importante considerare la moderazione di alcuni fattori quali genere e età. Denham et al. (2003) hanno condotto uno studio su 143 bambini di scuola dell'infanzia (età 3-4 anni), i cui risultati chiave sono stati esplorati anche alla luce dei fattori genere e età. In particolare, molti degli strumenti di valutazione esistenti sono progettati per misurare diverse componenti e diversi livelli di abilità sulla base dell'età del bambino. CASEL (2013), ad esempio, ha prodotto una guida avente l'obiettivo di fornire un quadro sistematico per valutare la qualità dei programmi di promozione delle abilità socio-emotive in classe specificatamente pensato per la scuola dell'infanzia e la primaria. Tuttavia, nell'ampia fascia di età ricompresa nei summenzionati livelli scolari (dai 3 ai 10/11 anni, tipicamente), possono essere individuati diversi livelli di abilità sulla base delle diverse (fasce di) età. Pons et al. (2004) hanno proposto uno strumento di valutazione della comprensione delle emozioni in bambini dai 3 agli 11 anni articolato in nove componenti dalle complessità crescente: riconoscimento delle espressioni facciali (3-4 anni); comprensione delle cause esterne (3-4 anni); ruolo dei desideri (3-5 anni); ruolo delle credenze (4-6 anni); ruolo dei ricordi (3-6 anni); regolazione delle emozioni (6-7 anni); distinzione tra ciò che viene manifestato e ciò che viene provato (4-6 anni); emozioni a valenza mista (dagli 8 anni); ruolo della morale (dagli 8 anni).

Di Pietro e Lupo (2019), definendo uno strumento per la valutazione e il potenziamento delle competenze socio-affettive destinato a bambini di età compresa tra i 3 e i 6 anni (i.e., questionario «Conosco le mie emozioni?»), hanno identificato cinque livelli di abilità socio-emotive: capacità di riconoscere l'espressione facciale delle emozioni; capacità di identificare le emozioni in base ai segnali del corpo; capacità di riconoscere le emozioni associate a eventi; strategie di coping; competenza metacognitiva. Gli autori riportano un esempio di applicazione del questionario nella scuola dell'infanzia, nell'ambito di uno studio per verificare l'efficacia del training di potenziamento della competenza emotiva in un gruppo di 44 bambini in età prescolare: nel contesto di tale studio, non è stata inclusa la competenza metacognitiva.

### **3. Metodo**

Con l'obiettivo di confrontare due tra i metodi di promozione delle competenze socio-emotive nella scuola dell'infanzia menzionati sopra, è stato condotto uno studio nell'ambito del quale sono stati coinvolti 19 bambini di età prescolare, di una stessa classe, presso una scuola della provincia di Savona. In particolare, si è proceduto a confrontare: da un lato, un training più strutturato e più specifico, basato sulle attività proposte da Di Pietro e Lupo (2019) e due testi basati sull'ERE (Di Pietro, 2014; Di Pietro e Dacomo, 2007); dall'altro, un training più informale e ordinario, basato sulla lettura condivisa di un libro sulle emozioni (Llenas, 2014) con la successiva richiesta di realizzare dei disegni di quanto compreso.



All'organizzazione, realizzazione e supervisione dello studio hanno preso parte quattro insegnanti della classe e due ricercatori. Di questi, uno ha agito operativamente in classe, in supporto alle insegnanti nelle attività di training e nei test (ruolo di ricercatore-esaminatore). I genitori dei bambini coinvolti nello studio hanno dato il consenso alla ricerca. Il campione di 19 bambini è stato suddiviso in due gruppi: il gruppo sperimentale ha partecipato alle attività di training specifico, basate sul metodo più strutturato; il gruppo di controllo ha partecipato alle attività di training più ordinario, basate sul metodo più informale.

Il disegno di ricerca sperimentale ha previsto tre fasi:

- Fase 1: valutazione pre-intervento (mediante pre-test) della intera classe e definizione del gruppo sperimentale e di controllo;
- Fase 2: intervento sperimentale, con le attività di training per la promozione dello sviluppo delle competenze socio-emotive per i due gruppi, come già descritto;
- Fase 3: valutazione post-intervento (mediante post-test) del gruppo sperimentale e del gruppo controllo.

Sia le valutazioni pre e post che le attività condotte nell'ambito dell'intervento sperimentale sono state effettuate dal ricercatore-esaminatore, con la collaborazione delle insegnanti. Nello specifico, lo studio ha avuto come obiettivo quello di rispondere alle seguenti domande di ricerca:

1. Ci sono differenze significative nei punteggi medi del pre-test e del post-test tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo?
2. Ci sono differenze significative tra i gruppi sulla base del fattore età?

#### **a. Partecipanti**

I soggetti erano 19 bambini (maschi e femmine) di età compresa tra i 3 anni e 6 mesi e i 6 anni e 2 mesi ( $M = 5$  anni e 1 mese;  $SD = 1$  anno e 1 mese). La classe era costituita da 7 bambine (36,8%) e 12 bambini (63,2%). Le bambine avevano un'età media più alta ( $M = 5$  anni e 4 mesi;  $SD = 1$  anno) rispetto ai bambini ( $M = 4$  anni e 10 mesi;  $SD = 1$  anno e 1 mese).

#### **b. Strumenti e procedure**

Per valutare le abilità socio-emotive è stato somministrato - in modalità pre-test/post-test - il questionario «Conosco le mie emozioni?» (Di Pietro e Lupo, 2019). Tale questionario è costituito da 20 item sulla conoscenza delle emozioni di base: rabbia, tristezza, paura e gioia. L'obiettivo generale è misurare se il bambino sa cosa sia un'emozione e quali emozioni conosca. In particolare, il questionario utilizzato comprende 5 sottoscale:

1. Competenza 1: capacità di riconoscere l'espressione facciale delle emozioni;
2. Competenza 2: capacità di identificare le emozioni in base ai segnali del corpo;
3. Competenza 3: capacità di riconoscere le emozioni associate a eventi;
4. Competenza 4: strategie di coping;
5. Competenza 5: competenza metacognitiva.

Per ciascuna sottoscala, sono inclusi 4 item/domande. Per ciascun item, sulla base della situazione-stimolo e delle immagini proposte, il bambino deve indicare quella che ritiene più adatta. Per ogni

item, è prevista una sola risposta corretta. Il test attribuisce quindi un punteggio compreso tra 0 e 20. Per questo studio, sono stati predisposti due protocolli di somministrazione (uno per i bambini e uno per le bambine) e sono state considerate le sottoscale 1, 2, 3 e 4. La scelta di non utilizzare la sottoscala 5 è stata compiuta in linea con lo studio condotto da Di Pietro e Lupo (2019) e sulla base di quanto discusso da Pons et al. (2004), ripreso poi anche da Grazzani e Ornaghi (2013). Inoltre, nell'ambito del presente studio, il questionario è stato somministrato in formato digitale, individualmente a ciascun bambino, tramite l'utilizzo di un tablet. In tal modo, i bambini hanno potuto interagire in sufficiente autonomia attraverso la guida minima del ricercatore-esaminatore, il quale si è limitato a leggere le consegne in modo che ciascun bambino potesse rispondere alle richieste digitando direttamente sulle immagini proposte.

### **c. Attività**

Preliminarmente all'intervento sperimentale, con l'obiettivo di avere una mappatura iniziale della classe rispetto alle abilità socio-emotive, è stato somministrato il questionario «Conosco le mie emozioni?» in modalità pre-test. I risultati ottenuti dalla valutazione pre-training hanno permesso di rilevare i punteggi delle 4 sottoscale considerate (nonché il punteggio totale) prima di iniziare il trattamento sperimentale e sono stati usati per la composizione dei due gruppi. In tal senso, i gruppi sono stati formati in modo tale da risultare bilanciati per numerosità (9 bambini nel gruppo di controllo, 10 bambini nel gruppo sperimentale), genere (6 bambini e 3 bambine nel gruppo di controllo; 6 bambini e 4 bambine nel gruppo sperimentale), età (controllo:  $M = 4$  anni e 11 mesi; sperimentale:  $M = 5$  anni), fasce di età (4 bambini di 3-4 anni e 5 bambini di 5 anni e oltre nel gruppo di controllo; 4 bambini di 3-4 anni e 6 bambini di 5 anni e oltre nel gruppo sperimentale) e punteggio totale del pre-test (controllo:  $M = 10,78$ ; sperimentale:  $M = 11,40$ ). In particolare, non sono emerse differenze statisticamente significative tra i due gruppi per le dimensioni considerate.

L'intervento si è sviluppato in circa due mesi, in orario scolastico. Per entrambi i gruppi, le attività si sono sviluppate in 12 incontri della durata di 45 minuti ciascuno. Entrambi i gruppi sono stati organizzati in due sottogruppi di lavoro, poiché si è ritenuto più funzionale che le attività venissero svolte in piccolo gruppo, omogeneo per età e disomogeneo per sesso, con una frequenza di 1 attività a settimana per ciascun sottogruppo.

Al termine dell'intervento sperimentale, per analizzarne l'efficacia, i due gruppi sono stati nuovamente valutati per mezzo del questionario «Conosco le mie emozioni?» in modalità post-test.

## **4. Risultati**

### **a. Statistiche descrittive**

Sia il pre-test che il post-test erano misure di tipo quantitativo e, come raccomandato da Field (2016), tali misure possono essere opportunamente rappresentate dalla media e dalle misure della tendenza centrale, cioè la deviazione standard insieme all'asimmetria e alla curtosi. I risultati sono riportati in Tabella 1.



Tabella 1. *Sintesi delle statistiche descrittive*

Gruppo	Test	N	Media	Dev. St.	Asimmetria	Curtosi
Controllo	Pre-test	9	10,78	3,528	-0,423	-1,223
	Post-test	9	10,89	4,622	-0,436	-1,040
Sperimentale	Pre-test	10	11,40	3,921	-0,886	-0,121
	Post-test	10	14,80	1,619	-1,170	-0,095

Per il gruppo di controllo, il punteggio medio del pre-test è stato pari a 10,78 (con deviazione standard pari a 3,528), mentre il punteggio medio del post-test è stato pari a 10,89 (con deviazione standard pari a 4,622). Si osserva quindi un leggero miglioramento del punteggio nel tempo intercorso tra le due misurazioni. Per il gruppo sperimentale, il punteggio medio del pre-test è stato pari a 11,40 (con deviazione standard pari a 3,921), mentre il punteggio medio del post-test è stato pari a 14,80 (con deviazione standard pari a 1,619). Si osserva in questo caso un sostanziale miglioramento del punteggio nel tempo intercorso tra le due misurazioni.

**b. Confronto valutazione pre-intervento e valutazione post-intervento**

Con l’obiettivo di testare se le differenze nei punteggi ottenuti nel pre-test e nel post-test per ciascuno dei due gruppi siano state statisticamente significative o no, è stato applicato il test dei ranghi con segno di Wilcoxon. Tale test non parametrico è stato applicato al posto del test parametrico t di Student, data la piccola dimensione del campione per entrambi i gruppi. Il rango della media e la somma dei ranghi sono riportati in Tabella 2.

Tabella 2. *Test dei ranghi con segno di Wilcoxon - Ranghi*

Gruppo			N	Rango della media	Somma dei ranghi
Controllo	Post-test –	Ranghi negativi	4 <sup>a</sup>	4,00	16,00
		Ranghi positivi	4 <sup>b</sup>	5,00	20,00
	Pre-test	Correlazioni	1 <sup>c</sup>		
		Totale	9		
Sperimentale	Post-test –	Ranghi negativi	0 <sup>a</sup>	0	0
		Ranghi positivi	9 <sup>b</sup>	5,00	45,00
	Pre-test	Correlazioni	1 <sup>c</sup>		
		Totale	10		

- a. Punteggio Post-test < Punteggio Pre-test
- b. Punteggio Post-test > Punteggio Pre-test
- c. Punteggio Post-test = Punteggio Pre-test

Il rango della media positivo del pre-test ha lo stesso punteggio per i due gruppi (M=5,00). Il rango della media negativo del pre-test, invece, è stato più alto per il gruppo di controllo (M=4,00) rispetto al gruppo sperimentale (M=0). I risultati del test dei ranghi con segno di Wilcoxon sono riportati in Tabella 3.

Tabella 3. *Risultati del test dei ranghi con segno di Wilcoxon*

Gruppo	Post-test – Pre-test
--------	----------------------

Controllo	Z	-0,288 <sup>a</sup>
	Sign. Asint. (a due code)	0,774
Sperimentale	Z	-2,675 <sup>a</sup>
	Sign. Asint. (a due code)	0,007

a. Basato su ranghi negativi

Per il gruppo sperimentale, con il valore di  $Z = -2,675$  ( $p = .007$ ), dove il valore di  $p$  è inferiore di  $0,05$ , si nota quindi una differenza statisticamente significativa nella prestazione tra il punteggio ottenuto nel pre-test e quello ottenuto nel post-test. Di contro, per il gruppo di controllo, tale differenza è statisticamente non significativa ( $Z = -0,4288$ ;  $p = .774$ ).

### c. Confronto tra gruppi per i punteggi del pre-test e del post-test

Con l'obiettivo di verificare eventuali differenze, almeno in uno dei due test, anche rispetto all'età dei bambini, si è proceduto al confronto delle medie tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo in linea con le fasi del disegno di ricerca. Pertanto, è stata condotta un'analisi della varianza a misure ripetute avente come fattori fra i soggetti il gruppo (controllo vs. sperimentale) e l'età (3-4 anni vs. 5 anni e oltre). I punteggi totali ottenuti al pre-test e al post-test sono stati considerati come il fattore intra-soggetti (ovvero, la misura ripetuta nel tempo). L'omoschedasticità è stata testata con il test di Levene. Si è verificato che il punteggio  $Z$  per asimmetria e curtosi fosse compreso tra  $\pm 1,96$ , per ciascuna delle categorie delle variabili indipendenti considerate (Kim, 2013). In Tabella 4 sono riportate le statistiche descrittive del pre-test e del post-test rispetto al gruppo (Controllo vs. Sperimentale) e all'età.

Tabella 4. *Statistiche descrittive del pre-test e del post test rispetto al gruppo (Controllo vs. Sperimentale) e all'età*

Test	Gruppo	Età	N	Media	Dev. St.
Pre-test	Controllo	3-4 anni	4	7,50	2,082
		5 anni e oltre	5	13,40	1,517
	Sperimentale	3-4 anni	4	8,50	4,435
		5 anni e oltre	6	13,33	2,160
Post-test	Controllo	3-4 anni	4	6,50	2,517
		5 anni e oltre	5	14,40	1,817
	Sperimentale	3-4 anni	4	13,25	1,500
		5 anni e oltre	6	15,83	0,408

L'analisi della varianza per misure ripetute condotta sul punteggio totale per le competenze 1, 2, 3 e 4 ha evidenziato:

- un effetto principale del fattore “tempo” (e quindi della misura ripetuta) ( $F(1, 15) = 12,591$ ;  $p = .003$ ;  $\eta^2 = .055$ );
- un effetto dell'interazione tra il fattore “tempo” e il fattore “gruppo” ( $F(1, 15) = 12,591$ ;  $p = .003$ ;  $\eta^2 = .055$ ).

Inoltre, si evidenziano anche i seguenti effetti fra soggetti:

- un effetto principale del fattore “gruppo” ( $F(1, 15) = 6,648$ ;  $p = .021$ ;  $\eta^2 = .088$ );

- un effetto principale del fattore “età” ( $F(1, 15) = 36,006$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2 = .475$ ).

Ai fini della discussione, si ritiene utile riportare, poiché prossimi a essere statisticamente significativi, i valori relativi all’effetto dell’interazione fra il fattore “tempo”, il fattore “gruppo” e il fattore “età” ( $F(1, 15) = 4,327$ ;  $p = .055$ ;  $\eta^2 = .019$ ). Nel dettaglio, si riportano in Figura 1 le medie marginali stimate per i due gruppi di età (3-4 anni vs. 5 anni e oltre) e divisi per la condizione del gruppo (controllo vs. sperimentale).

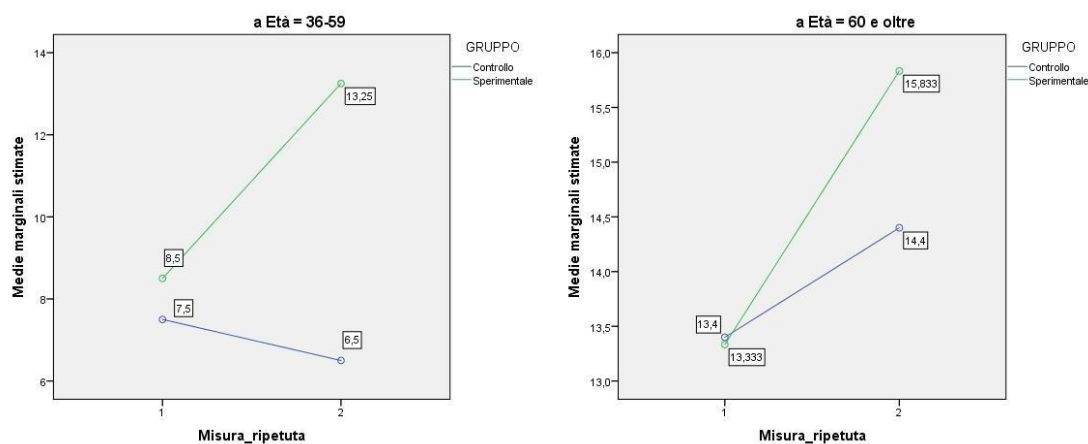


Figura 1. Confronto delle medie marginali stimate della misura ripetuta, per i due gruppi di età e divisi per la condizione del gruppo (controllo vs. sperimentale)

## 5. Discussione

Il confronto tra valutazione pre-intervento e valutazione post-intervento ha consentito di osservare un cambiamento, nel tempo intercorso tra le due misurazioni, delle abilità di comprensione delle emozioni da parte dell’intero gruppo classe. Tale miglioramento è avvenuto a fronte di entrambe le attività proposte ai bambini, sia quella meno strutturata del gruppo di controllo sia in quella più strutturata del gruppo sperimentale. Più nel dettaglio, in linea con quanto già emerso da studi precedenti (Di Pietro e Lupo, 2019; Grazzani e Ornaghi, 2013), si è potuto osservare come le attività più strutturate, proposte ai bambini del gruppo sperimentale, abbiano prodotto un effetto maggiore rispetto a quelle meno strutturate, proposte ai bambini del gruppo di controllo: nel gruppo di controllo il miglioramento è risultato statisticamente significativo ( $p = .007$ ); nel gruppo di controllo il miglioramento, sebbene verificatosi, è risultato statisticamente non significativo ( $p = .774$ ).

Inoltre, tramite il confronto tra gruppi per i punteggi del pre-test e del post-test, è stato possibile osservare l’incidenza del fattore età. In particolare, si è osservato come i bambini più grandi, quelli della fascia d’età di 5 anni e oltre, rispetto ai bambini più piccoli, abbiano ottenuto un punteggio medio più alto, indipendentemente dalla condizione del gruppo (sperimentale vs. controllo). In tal senso, è possibile affermare che il fattore età abbia inciso sull’esito della prestazione, a prescindere dall’attività svolta. Tuttavia, dalla lettura dei risultati (non statisticamente significativi, ma prossimi ad esserlo) dell’interazione fra il fattore “tempo”, il fattore “gruppo” e il fattore “età”, è possibile ipotizzare che, in presenza di differenze più ampie, l’interazione sarebbe stata probabilmente significativa. In particolare, è possibile ipotizzare che un’attività meno strutturata possa risultare meno efficace per i bambini della fascia di età 3-4 anni, mentre un’attività più strutturata possa

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – n. 3, 2023

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

doi: 10.14668/QTimes\_15324

produrre un miglioramento tale da portare i loro livelli di abilità non molto al di sotto di quelli dei bambini della fascia di età 5 e oltre.

## 6. Conclusioni

L'obiettivo dello studio qui presentato è stato quello di esplorare e confrontare l'effetto di due diversi metodi di training usati per potenziare le abilità socio-emotive in bambini di età prescolare, nel contesto della scuola dell'infanzia: da un lato, un training più strutturato e più specifico, basato sull'approccio dell'Educazione Razionale Emotiva; dall'altro, un training più informale e ordinario, basato sulla lettura condivisa di un libro sulle emozioni.

I risultati dello studio hanno mostrato che entrambi i metodi si sono rivelati utili e funzionali agli obiettivi prefissati: tutta la classe ha tratto giovamento dall'intervento sperimentale. Tuttavia, tra i due metodi esplorati, quello più strutturato è risultato essere maggiormente efficace, soprattutto per i bambini della fascia di età 3-4 anni. Inoltre, il fatto che i bambini della fascia di età di 5 anni e oltre abbiano ottenuto al pre-test punteggi medio-alti, che non si sia osservata alcuna differenza statisticamente significativa nei punteggi ottenuti dagli stessi bambini al post-test (confrontando gruppo di controllo e gruppo sperimentale), e che gli stessi bambini abbiano ottenuto al post-test un punteggio medio più alto, indipendentemente dalla condizione del gruppo, rende possibile ipotizzare l'utilità di inserire percorsi differenziati e specifici, per questa fascia di età, con l'obiettivo di lavorare sul potenziamento di componenti di complessità più elevata delle abilità socio-emotive, quali ad esempio la metacognizione e la regolazione delle emozioni.

Nonostante l'argomento oggetto di questo studio sia ampiamente trattato in letteratura, è possibile valorizzarne alcuni aspetti in termini di originalità e di rilevanza. In particolare, andando nella direzione di quanto suggerito da Ştefan et al. (2022), con questo studio è stato possibile misurare e confrontare, in un contesto naturalistico e sulla base dell'evidenza scientifica, gli effetti e le caratteristiche di due metodi consolidati. Tale approccio risulta essere sempre più determinante al fine di colmare il divario tra la ricerca educativa e la pratica didattica, con l'obiettivo di convergere verso didattiche validate scientificamente.

Da ultimo si riporta, come limite dello studio presentato, il fatto che esso sia basato su un'esperienza circoscritta rispetto alle dimensioni campione, alle variabili considerate e al tempo di attuazione. I risultati hanno pertanto una rilevanza che si apprezza in rapporto alla specifica situazione ma non sono generalizzabili. In tal senso, è auspicabile un ampliamento delle ricerche in questo campo, in riferimenti sia ai metodi di training che agli strumenti e alle procedure utilizzati in questo studio, in riferimento al sistema scolastico italiano. Sebbene siano state intercettate prime potenzialità di sviluppo, ulteriori indagini, a livello sia qualitativo sia quantitativo, nell'ambito della scuola dell'infanzia, ed eventualmente anche in quello dei primi anni della scuola primaria, sarebbero auspicabili per stabilire i presupposti in grado di rispondere al meglio alle caratteristiche organizzative e strutturali del sistema scolastico italiano.

## Riferimenti bibliografici:

Aronson, J. (Ed.). (2002). *Improving academic achievement: Impact of Psychological factors on Education*. New York: Academic Press.

- Bierman, K. L., & Motamedi, M. (2015). Social and emotional learning programs for preschool children. *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, 135-151.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological science*, 11(4), 302-306.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2003). *Safe and sound: An educational leaders' guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. ERIC Clearinghouse.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2013). *The 2013 CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs-preschool and elementary school edition*. Chicago, IL.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2015). *CASEL schoolkit: A guide for implementing schoolwide academic, social, and emotional learning*. Chicago, IL.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?. *Early education and development*, 17(1), 57-89.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence?. *Child development*, 74(1), 238-256.
- Di Pietro, M. (2014). *L'ABC delle mie emozioni 4-7 anni*. Trento: Erickson.
- Di Pietro, M. (2016). *L'educazione razionale-emotiva (nuova edizione)*. Trento: Erickson.
- Di Pietro, M., Dacomo, M. (2007). *Giochi e attività sulle emozioni*. Trento: Erickson.
- Di Pietro, M., Lupo, I. (2019). *Conosco le mie emozioni? Strumenti per la valutazione e il potenziamento delle competenze socio-affettive*. Trento: Erickson.
- Doyle, B. G., & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological science*, 16(12), 939-944.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Field, A. P. (2016). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2013). Lo sviluppo della competenza socio-emotiva nella scuola dell'infanzia: una proposta d'intervento attraverso la conversazione. *Psicologia Dell'Educazione*, 7(3), 385-396.
- Greenberg, M. T. (2006). Promoting resilience in children and youth: Preventive interventions and their interface with neuroscience. *Annals of the new York Academy of Sciences*, 1094(1), 139-150.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The future of children*, 13-32.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American journal of public health*, 105(11), 2283-2290.

- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative dentistry & endodontics*, 38(1), 52-54.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *The Journal of school health*, 74(7), 274.
- Llenas A., (2014). *I colori delle emozioni*. Milano: Gribaudo.
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., ... & Yoder, N. (2020). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*.
- McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., & Duncan, R. (2017). SEL interventions in early childhood. *The Future of Children*, 33-47.
- Murano, D., Sawyer, J. E., & Lipnevich, A. A. (2020). A meta-analytic review of preschool social and emotional learning interventions. *Review of Educational Research*, 90(2), 227-263.
- Ng, S. C., & Sun, H. (2022). Promoting Social Emotional Learning through Shared Book Reading: Examining Teacher's Strategies and Children's Responses in Kindergarten Classrooms. *Early Education and Development*, 33(8), 1326-1346.
- Pahl, K. M., & Barrett, P. M. (2007). The development of social-emotional competence in preschool-aged children: An introduction to the fun FRIENDS program. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 17(1), 81-90.
- Pons, F., Harris, P. L., & De Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European journal of developmental psychology*, 1(2), 127-152.
- Ștefan, C. A., Dănilă, I., & Cristescu, D. (2022). Classroom-Wide School Interventions for Preschoolers' Social-Emotional Learning: A Systematic Review of Evidence-Based Programs. *Educational Psychology Review*, 1-40.
- Thompson, R. A., Virmani, E. A., Waters, S. F., Raikes, H. A., & Meyer, S. (2013). 2 The Development of Emotion Self-Regulation: The Whole and the Sum of the Parts. In *Handbook of self-regulatory processes in development* (pp. 5-26). Psychology Press.
- Tominey, S. L., & McClelland, M. M. (2011). Red light, purple light: Findings from a randomized trial using circle time games to improve behavioral self-regulation in preschool. *Early Education & Development*, 22(3), 489-519.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). Learning influences. *Psychology and educational practice*, 199-211.
- Williamson, B. (2021). Psychodata: disassembling the psychological, economic, and statistical infrastructure of 'social-emotional learning'. *Journal of Education Policy*, 36(1), 129-154.