

Supportare l'educazione socio-emotiva attraverso un modello *school-wide*

I risvolti sulla qualità dei processi inclusivi

Annalisa Morganti

Professore associato di Pedagogia speciale presso l'Università di Perugia

Alessia Signorelli

Dottoranda in Scienze Umane presso l'Università di Perugia

Francesco Marsili

Cultore della materia presso l'Università di Perugia¹

monografia

Sommario

L'educazione inclusiva è un sistema complesso che richiede la partecipazione attiva e consapevole di tutti gli attori coinvolti e l'implementazione di specifiche azioni che ne migliorino la qualità. Il contributo, frutto del lavoro congiunto dei tre autori, affronta il tema dell'implementazione dell'approccio *school-wide* all'educazione socio-emotiva (*social emotional learning* – SEL) come strategia specifica per promuovere e migliorare non solo le competenze trasversali degli studenti ma anche la qualità stessa dell'inclusione a scuola, grazie al coinvolgimento attivo dell'intera comunità educante. Le esperienze condotte nell'ambito del progetto EBE-EUSMOSI mostrano quanto potenzialmente questi due elementi (*school-wide* – SEL e processi inclusivi) traggano beneficio l'uno dall'altro, anche se occorre promuovere ulteriori esperienze di ricerca da condurre nel contesto della scuola italiana.

Parole chiave

Educazione socio-emotiva, *school-wide* SEL, approccio ecologico, inclusione.

Introduzione

Il contributo presenta le premesse teoriche e le azioni di intervento svolte dal team di ricerca dell'Università di Perugia, all'interno

del progetto EBE-EUSMOSI a cui è dedicato questo numero monografico della rivista. Il focus centrale del contributo illustra da un lato le caratteristiche di un approccio «ecologico» all'inclusione scolastica, dall'altro le potenzialità del coinvolgimento dell'intera comunità scolastica, familiare e sociale per supportare l'introduzione di specifici curricula per l'acquisizione di competenze sociali, emotive e prosociali rivolti a tutti gli

¹ Il lavoro è frutto del lavoro congiunto dei tre autori. Sono da attribuire a Morganti, «Introduzione» e «Conclusioni», a Signorelli il paragrafo «Un approccio *school-wide* all'educazione socio-emotiva», a Marsili il paragrafo «Un approccio ecologico all'inclusione».

allievi. In particolare, vengono evidenziati i rapporti e i nessi esistenti tra gli interventi di educazione socio-emotiva e prosociale e i processi di inclusione scolastica, nell'ottica del coinvolgimento sistemico della comunità educante. Viene presentato, inoltre, il recente approccio all'educazione socio-emotiva denominato *school-wide*, centrato su quattro aree *focus* sulle quali occorre costruire impegni, motivazioni, risorse e azioni specifiche di una molteplicità di sistemi educativi e sociali.

Un approccio «ecologico» all'inclusione

Come proposto nel modello ecologico di Mitchell (2016), dovremmo considerare il sistema educativo come una spirale dove ogni «cerchio», usando le parole di Bronfenbrenner, è cruciale per lo sviluppo di ogni persona (figura 1).

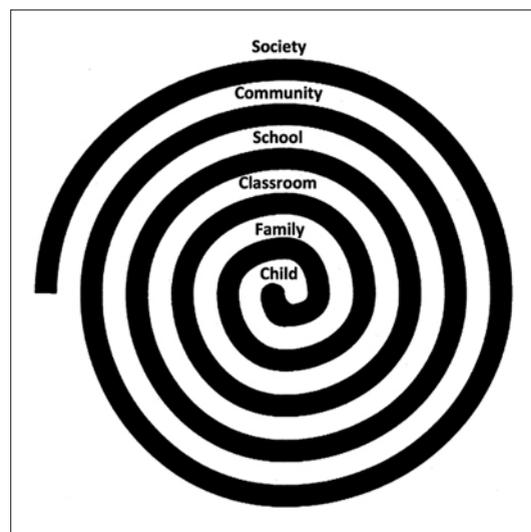


Fig. 1 Il modello ecologico di educazione inclusiva di David Mitchell. Fonte: D. Mitchell (2018), *Diversities in education – effective ways to reach all learners*, *Diversities in education – Effective ways to reach all children*, London, Routledge, p. 16.

Un approccio all'educazione inclusiva che sia «ecologico» non è da considerarsi come un'opzione, ma come una strategia precisa, una *best practice*, orientata al miglioramento della qualità dei processi inclusivi posti in essere, non più dal singolo insegnante, ma dall'intero istituto scolastico (Sailor, 2014).

Proprio su questo approccio all'inclusione scolastica è stata costruita l'impalcatura del progetto europeo EBE-EUSMOSI,² centrato su due principali piani sperimentali; il primo sviluppato dalle Università di Udine e Zagabria, con l'obiettivo di rispondere alla domanda se «le scuole più inclusive, sono anche le più efficaci dal punto di vista dell'apprendimento?» (si veda il contributo di Zanon, Zinant e Pascoletti in questo numero); il secondo, invece, ha visto la collaborazione tra le Università di Perugia e Barcellona, per la creazione di un curriculum inclusivo di educazione sociale, emotiva e prosociale (si veda il contributo di Roche e Escotorin in questo numero).

È proprio grazie al lavoro congiunto tra il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali Umane e della Formazione dell'Università di Perugia e il Laboratorio di Ricerca Prosociale Applicata (LIPA) dell'Università Autonoma di Barcellona che si è risposto alla domanda di ricerca «Come migliorare la qualità dei processi inclusivi a scuola?». Il disegno sperimentale scelto in questo secondo caso è stato di tipo quantitativo (Randomized Control Trials – RCT) e ha implicato la presenza di due gruppi di classi IV di scuola primaria: uno sperimentale, nel quale è stato condotto un intervento di educazione socio-emotiva e prosociale, denominato PROSEL

² Progetto finanziato dalla Commissione Europea nell'ambito del programma Erasmus+ Strategic Partnership for Schools - 2014-1-IT02-KA201-003578 (2014-2017). Il partenariato del progetto era composto dalle Università di Perugia (coordinatore), l'Università di Udine, l'Università di Zagabria, l'Università Autonoma di Barcellona, la Open University of Netherlands (Paesi Bassi) e l'Università di Lubiana.

(Prosociality & Social Emotional Learning), e un gruppo che ha svolto la funzione di controllo (dove non sono stati previsti interventi specifici). La variabile *indipendente* ha riguardato, dunque, l'intervento PROSEL, mentre l'inclusione ha rappresentato la *variabile dipendente*. La selezione delle classi di scuola primaria, 10 di tipo sperimentale e 10 di controllo, è avvenuta sulla base di specifici criteri, che prevedevano la presenza di allievi con disabilità certificata (Legge 104/1992 per l'Italia), allievi con disturbi specifici dell'apprendimento con certificazione (dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia), allievi con altri bisogni educativi speciali (ADHD, disturbi di condotta, ecc.), studenti stranieri (realtà molto presente sia in Italia, sia in Spagna).

In totale il campione coinvolto nella ricerca è stato di 434 alunni per l'Italia e 951 alunni per la Spagna.

Il curriculum PROSEL rivolto ad allievi dagli 8 ai 9 anni ha proposto, per la prima volta nel panorama europeo, l'unione di due framework teorici e di intervento: quello dell'*educazione socio-emotiva (social emotional learning)* e della *prosocialità* che, date le loro caratteristiche, possono notevolmente contribuire a migliorare la qualità dei processi inclusivi messi in campo da una scuola, in particolare dal contesto classe. Esso si struttura in 30 sessioni di lavoro e persegue tra i suoi obiettivi quelli di: conoscere e utilizzare tecniche per gestire e regolare le emozioni, in particolare quelle spiacevoli; incrementare la quantità di azioni prosociali in classe, a scuola e in famiglia, migliorare la qualità prosociale dei comportamenti degli allievi; diminuire i conflitti in classe e a scuola; aumentare la metacognizione su questi comportamenti e sulle loro conseguenze nei ricevimenti, nelle relazioni e negli autori delle stesse azioni.³

I dati qualitativi raccolti attraverso interviste e videoregistrazioni di allievi e insegnanti e quelli quantitativi, ottenuti attraverso l'uso della *Scala di valutazione sulla qualità dei processi inclusivi* (si veda il contributo Zanon, Zinant e Pascoletti in questo numero), sembrano indicare un riscontro positivo, ovvero un aumento tra pre-test e post-test dei livelli di inclusività per il gruppo sperimentale, rispetto a quello di controllo. Rimandiamo a ulteriori nostri lavori per approfondimenti sui risultati (Morganti e Roche, 2017; Morganti et al., in corso di stampa) e al sito web del progetto per i prodotti realizzati (inclusive-education.net).

Negli Stati Uniti, a partire dalla metà degli anni '90, è stato sviluppato un quadro di riferimento teorico e pratico, ispirato ai lavori condotti da Daniel Goleman e in particolare al suo volume *L'Intelligenza Emotiva* (1995), basato su numerose evidenze e diffuso attraverso la creazione di programmi specifici, che prende il nome di Social Emotional Learning (SEL) o Educazione Socio Emotiva.⁴

Questo framework è definito come il processo tramite il quale bambini, giovani e adulti acquisiscono, rafforzano e mettono in pratica in maniera efficace tutta una serie di abilità sociali ed emotive necessarie al loro sviluppo e al benessere personale, lavorativo e sociale (Salovey, Brackett e Meyer, 2004; Oberle et al., 2016).

Il Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL), fondato a Chicago nel 1994, che rappresenta la massima autorità di riferimento internazionale per quanto riguarda il SEL, ha delineato cinque competenze chiave fondamentali che fanno parte di questa cornice e riferite a due ambiti principali, quello interpersonale e quello intrapersonale (CASEL, 2013; 2015; Zins e Elias, 2007; Oberle et al., 2016):

³ Per informazioni sulle caratteristiche e sessioni di lavoro del programma si veda Morganti e Roche (2017).

⁴ In questo contributo sono utilizzati entrambi i termini.

1. autoconsapevolezza (*self-awareness*);
2. autogestione (*self-management*);
3. consapevolezza sociale (*social-awareness*);
4. capacità relazionali (*relation skills*);
5. saper prendere decisioni responsabili (*responsible decision making*).

I diversi curricula di educazione socio-emotiva sviluppati nel tempo,⁵ molti dei quali evidence based,⁶ condividono un approccio di base nell'implementazione a scuola, riassunto dall'acronimo SAFE (CASEL, 2013; 2015): *Sequenced* (le attività devono essere graduali e coordinate tra loro in modo organico così da favorire in maniera ottimale l'acquisizione delle 5 competenze), *Active* (gli studenti devono essere coinvolti in maniera attiva nel processo di acquisizione e sviluppo delle competenze), *Focused* (l'acquisizione e lo sviluppo di queste competenze è focalizzato e sistematico), *Explicit* (l'attenzione è posta in maniera chiara ed esplicita sulle competenze da acquisire e sviluppare).

In sintesi, questo approccio dichiara esplicitamente che è possibile «insegnare» e «educare» le emozioni (Morganti, 2012), in maniera sistematica (Greenberg et al., 2003; Ashdown e Bernard, 2012; Morganti 2012; Weissberg et al. 2015) e che questo può condurre a numerosi benefici per il singolo soggetto e per l'intero contesto educativo, a breve, medio e lungo termine.

⁵ Come, ad esempio, *Providing Alternative Thinking Strategies* (PATHS), sviluppato da Carol Kusché e Mark Greenberg (1994), *The PATHS Curriculum* (Seattle: Developmental Research and Programs), o il RULER (Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, Regulating emotions) dello Yale Center for Social and Emotional Intelligence (<http://ei.yale.edu/ruler/ruler-overview/>), due tra i più diffusi curricula SEL.

⁶ I programmi SEL definiti *evidence based selected* hanno dimostrato, sulla base di numerosi studi sperimentali, di risultare efficaci, secondo specifici criteri, per la popolazione di riferimento.

Una prima estesa meta-analisi condotta da Durlak et al. (2011)⁷ ha mostrato come i programmi SEL — quando applicati in maniera sistematica e integrati con il curricolo generale — producono risultati positivi negli studenti per quanto riguarda gli atteggiamenti verso gli altri e se stessi, i comportamenti prosociali e una diminuzione dello stress, dell'ansia e dei comportamenti problematici; hanno inoltre ricadute positive anche sui risultati scolastici.

La meta-analisi di Taylor e colleghi (2017) sui risultati dei follow-up di circa 82 interventi SEL⁸ (raccolti dai 6 ai 18 mesi dopo la conduzione di sperimentazioni) ha mostrato che, rispetto ai loro pari nelle classi controllo, i bambini e i ragazzi che avevano preso parte a programmi SEL avevano mantenuto e rafforzato nel tempo atteggiamenti positivi nei confronti dei compagni e della scuola e mostravano livelli inferiori di stress e ansia. Inoltre, questi programmi sono stati presi in esame in quanto fattori di prevenzione nell'uso di sostanze stupefacenti e problemi di condotta.

Un approccio *school-wide* all'educazione socio-emotiva

Proprio per queste sue riconosciute potenzialità di miglioramento in vari aspetti dello sviluppo personale, interpersonale e scolastico, l'educazione socio-emotiva è stata introdotta, per la prima volta, nel progetto EBE-EUSMOSI come potenziale strumento

⁷ Il campione ottenuto dalla meta-analisi era formato da 270.034 soggetti, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado distribuiti su 213 istituti negli Stati Uniti.

⁸ Il campione era composto da 97.406 soggetti, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado; 38 interventi sono stati condotti al di fuori degli Stati Uniti.

capace di incidere sulla qualità dei processi inclusivi a scuola, utilizzando un approccio *school-wide*, considerato strategico per indagare a fondo gli effetti, le ricadute e i cambiamenti nel sistema di educazione inclusiva precedentemente illustrato.

Il concetto di approccio *school-wide* è principalmente legato in letteratura alla strategia conosciuta con il nome di *School-Wide Positive Behaviour Support* (SW-PBS), nata a sostegno al comportamento positivo a scuola (Mitchell, 2018). Si tratta di una strategia volta ad aiutare la scuola ad affrontare in maniera efficace le problematiche di natura comportamentale degli studenti, mettendo in atto azioni di supporto su 3 livelli,⁹ attraverso il coinvolgimento di tutto lo staff scolastico e anche della famiglia (Horner, Sugai e Anderson, 2010; Mitchell, 2018).

L'idea alla base dell'approccio *school-wide* è entrata a far parte, più recentemente, anche del modello di riferimento dell'educazione socio-emotiva, definendo l'intera comunità scolastica come un sistema capace di generare cambiamenti decisivi su più livelli e il cui obiettivo è l'integrazione delle competenze socio-emotive nelle interazioni e pratiche quotidiane di tutta la scuola (non solo quindi nell'interazione insegnante-allievo) attraverso l'impegno collettivo e individuale di dirigenti, insegnanti, staff scolastico e famiglie (Oberle et al., 2016) (vedi figura 2).



Fig. 2 Framework per un'educazione socio-emotiva sistemica. Fonte: <https://casel.org/what-is-sel/> (consultato il 25 gennaio 2019).

L'importanza dell'approccio *school-wide* all'educazione socio-emotiva era già stato messo in luce da un importante report redatto dal CASEL (2013), nel quale il 43% degli insegnanti intervistati di scuole secondarie di primo grado negli Stati Uniti dichiarava di ritenerlo uno dei fattori chiave nell'acquisizione e nel rafforzamento di competenze sociali ed emotive in alunni e insegnanti.

La struttura dell'approccio *school-wide* SEL prevede, così come nello SW-PBS, la creazione di un team in grado di orientare e supportare l'intera istituzione educativa in modo che questa diventi un ambiente di apprendimento giusto, accogliente e capace di fornire strumenti per la crescita interpersonale, personale e sociale di ciascuno studente in un'ottica altamente inclusiva (CASEL, 2019) e nel quale adulti e ragazzi coltivano attivamente e quotidianamente le loro competenze socio-emotive.

La realizzazione di questo approccio prevede l'attivazione di quattro «focus area» principali (CASEL, 2019):

⁹ Sviluppato negli USA, lo SW-PBS è un approccio plurilivello e multiattoriale, che prevede la creazione di un team composto da più figure (dirigente scolastico, docenti, school counselor, familiare, ecc.). Ciascun componente del team segue un training specifico in modo tale da essere preparato in maniera efficace e poter intervenire adeguatamente nei 3 livelli (tiers) di intervento che corrispondono alla gravità del comportamento problema (il livello 1 prevede interventi minimi, il 2 intermedi e il 3, invece, prevede interventi decisamente più strutturati e mirati in caso di non risposta ai primi due livelli di intervento).

1. creare consapevolezza, impegno, responsabilità e un preciso piano di implementazione SEL;
2. rinforzare le competenze SEL negli adulti di riferimento;
3. promuovere l'acquisizione di competenze SEL negli studenti;
4. esercitare un miglioramento continuo.

Queste focus aree presentano, al loro interno, una struttura ben precisa e graduale; si parte infatti dalla creazione, da parte del dirigente scolastico, di un team di esperti SEL (docenti, personale scolastico e, in quelle strutture educative dove sono previsti, counselor e psicologi della scuola), il quale ha la responsabilità di mettere in atto azioni di coordinamento condiviso e per obiettivi, che rendano possibile un'implementazione di attività e programmi SEL che sia sostenibile e sempre sotto controllo; a questo fa seguito la stesura di un piano di sviluppo professionale in chiave SEL, in modo tale che tutti gli attori coinvolti, dagli insegnanti allo staff, siano in grado di riflettere sulle proprie competenze sociali ed emotive e possano essere degli esempi per i loro studenti. Nella terza fase è centrale lo sviluppo delle competenze SEL non solo a livello scolastico, ma anche comunitario (in famiglia, con gli amici, nelle attività extra-scolastiche). Per questo motivo, la terza area prevede che si instaurino alleanze strategiche con le famiglie e le comunità, rese costantemente partecipi dei progressi degli studenti e sostenute e consigliate dal team di esperti qualora ne avessero bisogno. L'ultima focus area, infine, sollecita al miglioramento dell'implementazione dei programmi e attività SEL attraverso la definizione di nuove strategie di intervento.

Il successo di questo approccio dipende dall'impegno e dal coinvolgimento attivo dei dirigenti scolastici, la cui leadership parte dal centro piuttosto che dall'alto ed è in grado di

diffondersi e di moltiplicarsi, senza perdere di vista l'obiettivo finale, ossia la maturazione sociale ed emotiva non solo degli studenti, ma anche di tutti gli adulti coinvolti in questo processo di crescita individuale e collettiva (CASEL, 2019).

Le attività educative e didattiche sviluppate nel progetto EBE-EUSMOSI, confluite nel programma PROSEL, hanno seguito le caratteristiche dell'approccio *school-wide*, in quanto la loro realizzazione ha visto in primo luogo il coinvolgimento diretto e costante dei dirigenti scolastici (che hanno conosciuto e condiviso ogni azione progettuale). Questo ha poi permesso al team di progetto di lavorare con gli insegnanti, la cui formazione è partita dalle loro riflessioni in merito alle proprie competenze sociali ed emotive e si è poi concentrata sul supporto degli insegnanti per diventare modelli emotivi e prosociali per i loro studenti. Il terzo step è stato l'intervento nelle classi, caratterizzato dall'implementazione delle attività ma anche dal coinvolgimento delle famiglie, le quali sono state messe a conoscenza, non solo dei traguardi di sviluppo personali che si intendevano raggiungere, ma anche delle proposte formative erogate in tutti i livelli dell'istituzione scolastica.

Le visite di follow-up, che hanno visto la realizzazione di interviste rivolte agli insegnanti coinvolti, hanno restituito un quadro piuttosto promettente. La maggioranza degli intervistati ha dichiarato di essere diventata più consapevole del peso che hanno le competenze sociali ed emotive nel loro insegnamento; almeno un terzo ha ammesso di essere «cresciuto» emotivamente e socialmente, sia nei rapporti con i colleghi che in quelli più strettamente personali, mentre più della metà ha dichiarato di aver adattato alcune delle attività proposte dal PROSEL per poterle implementare anche dopo il progetto (si veda il contributo Roche e Escotorin in questo numero).

Conclusioni

L'applicazione *school-wide* al SEL si presenta estremamente interessante e potenzialmente utilizzabile nell'ottica di un approccio ecologico all'inclusione, poiché sposta l'attenzione e la responsabilità dal singolo insegnante o dal piccolo gruppo di insegnanti di classe, a tutto il complesso educativo, in sinergia con gli agenti che si muovono anche all'esterno della scuola (famiglia e comunità). Per questo motivo, riteniamo che questa relazione tra i due elementi, *school-wide SEL* e inclusione scolastica, necessiti di essere indagato, in modo specifico, restituendo evidenze sulla

sua efficacia (o inefficacia). È sicuramente auspicabile un ampliamento delle ricerche in questa direzione, in modo particolare nel sistema scolastico italiano, profondamente diverso da quello statunitense, dove il SEL e l'approccio *school-wide* sono stati fondati e hanno avuto una sostanziosa diffusione. Sicuramente sono state intercettate prime potenzialità di sviluppo, ma ulteriori indagini, di natura sia qualitativa sia quantitativa, nell'ambito della scuola primaria (e non solo), sono auspicabili per stabilire i presupposti e le caratteristiche in grado di rispondere al meglio alle caratteristiche strutturali e organizzative del sistema scolastico italiano.

Supporting social emotional learning using the schoolwide model: Implications on the quality of inclusive processes

Abstract

Inclusive education is a complex system which requires the active, conscious participation of all players involved and the implementation of specific actions which will improve its quality. This paper, the fruit of the combined efforts of three authors, tackles the topic of the implementation of the schoolwide approach to social emotional learning – SEL, as a specific strategy for promoting and improving not only pupils' transversal competences but also the quality of inclusion itself at school, thanks to the active involvement of the entire educational community. The experiences conducted within the scope of the EBE-EUSMOSI project show how these two elements (schoolwide SEL and inclusive processes) potentially benefit from each other. Further research, however, must be promoted in the Italian school context.

Keywords

Social emotional learning, schoolwide SEL, ecological approach, inclusion.

Autore per corrispondenza

Dipartimento di Filosofia, Scienze sociali, umane e della formazione
Piazza Ermini, 1
06123 Perugia
E-mail: annalisa.morganti@unipg.it

Bibliografia

- Ashdown D.M. e Bernard M. (2012), *Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young Children?*, «Early Childhood Educational Journal», vol. 39, n. 6, pp. 1-11.
- Bronfenbrenner U. (1979), *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2013), *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs – Primary Edition*, <http://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf> (consultato il 10 marzo 2019).
- Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (2015), *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs – Middle and High School Edition*, <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf> (consultato il 10 marzo 2019).
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2019), *Guide to school-wide SEL*, <https://schoolguide.casel.org> (consultato il 10 marzo 2019).
- Durlak J.A., Weissberg R.P., Dymnicki A.B., Taylor R.D. e Schellinger K.B. (2011), *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions*, «Child Development», vol. 82, n. 1, pp. 405-432.
- Goleman D. (1995), *Intelligenza Emotiva*, Milano, Rizzoli.

- Greenberg M.T., Weissberg R.P., O'Brien M.U., Zins J.E., Fredericks L. e Resnik H. (2003), *School-based prevention: Promoting positive social development through social and emotional learning*, «American Psychologist», vol. 58, pp. 466-474.
- Horner R.H., Sugai G. e Anderson C.M. (2010), *Examining the evidence base for School-Wide Positive Behavior Support*, «Focus on Exceptional Children», vol. 42, n. 8, pp.1-14.
- Mitchell D. (2017), *Diversities in education – Effective ways to reach all children*, London, Routledge.
- Mitchell D. (2018), *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva – Le strategie basate sull'evidenza*, Trento, Erickson.
- Morganti A. e Roche R. (2017), *Prosocialità ed emozioni: un'alleanza per l'inclusione a scuola*, «Psicologia e Scuola», vol. 50, pp. 30-37.
- Morganti A., Roche R., Signorelli A. e Zinant L. (in press), *L'educazione socio-emotiva a scuola: una ricerca europea per promuovere la qualità dei processi inclusivi*. In AA.VV., *Le emozioni nei contesti sociali e personali*, Atti del Convegno Interdipartimentale, Perugia, Morlacchi University Press.
- Oberle E., Domitrovich C.E., Meyers D.C. e Weissberg P.R. (2016), *Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation*, «Cambridge Journal of Education», vol. 46, n. 3, pp. 1-21.
- Salovey P., Brackett M.A. e Mayer J.D. (2004), *Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model*, Port Chester, N.Y., National Professional Resources, Inc./Dude Publishing.
- Sailor W. (2014), *Advances in school-wide inclusive school reform*, «Remedial and Special Education» vol. 36, n. 2, pp. 94-99.
- Weissberg R.P., Gullotta T.P., Durlak J.A. e Domitrovich C. (2015), *Handbook of Social and Emotional Learning Research and Practice*, New York, Guildford Press.
- Zins J.E. e Elias M.J. (2007), *Social and emotional learning*. In G.G. Bear e M. Minke (a cura di) *Children's needs III*, Bethesda, MD, National Association of School Psychologists, pp.1-13.