



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA  
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,  
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

**Promuovere il benessere a scuola**

Una ricerca sull'importanza della promozione del benessere alla scuola dell'infanzia e  
alla scuola primaria in ottica sistemica

Relatore  
Lea Ferrari

Laureanda  
Sara Galletto

Matricola: 1206536

Anno accademico: 2023/2024



INDICE:

<b>INTRODUZIONE</b>	<b>4</b>
<b>1) PSICOLOGIA POSITIVA E BENESSERE</b>	<b>4</b>
1.1) Che cosa intendiamo in questa ricerca per benessere	4
Benessere soggettivo o edonico	6
Benessere psicologico o benessere eudaimonico	7
1.2) Perché è importante partire dal benessere?	9
1.3) Com'è possibile calcolare il livello di benessere a scuola	10
<b>2) BENESSERE IN OTTICA SISTEMICA</b>	<b>13</b>
2.1) Il benessere dei genitori in relazione ai bambini e alle bambine	14
2.1.a) INTRODUZIONE	14
2.1.b) METODI	15
2.1.c) RISULTATI	18
2.2) Il benessere degli insegnanti	27
2.2.a) INTRODUZIONE	27
2.2.b) METODI	29
2.2.c) RISULTATI	32
2.3) Il benessere dei bambini in ambito scolastico	44
2.3.a) INTRODUZIONE	44
2.3.b) METODI	45
2.3.c) RISULTATI	48
2.4) Conclusioni finali	54
<b>3) STRATEGIE E PRATICHE PER AUMENTARE IL BENESSERE A SCUOLA</b>	<b>55</b>
POSITIVE PSYCHOTHERAPY (PPT)	55
WELL-BEING THERAPY (WBT)	57
MNR: Metodologia della Narrazione e della Riflessione	58
MINDFULNESS	59
<b>4) CONCLUSIONE</b>	<b>61</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>64</b>
<b>ALLEGATI</b>	<b>70</b>

# INTRODUZIONE

Il benessere è fondamentale per la nostra vita soprattutto quando siamo piccoli/e. Il documento analizza il termine benessere secondo la prospettiva della Psicologia Positiva. In particolare si vuole porre l'attenzione del benessere nel contesto scolastico. La scuola è composta da diversi soggetti: alunni e alunne, insegnanti, collaboratori scolastici, dirigente scolastico, genitori e altre figure. Questa ricerca si propone di indagare sul benessere di genitori, insegnanti e alunni/e. Lo scopo è comprendere quale sia la condizione di benessere di questi soggetti e l'influenza che possono avere gli uni sugli altri.

La ricerca è stata affrontata seguendo un'ottica sistemica e per questo è stato utilizzato il modello PRISMA come guida. Al termine della ricerca sono state proposte delle pratiche che hanno lo scopo di aumentare il benessere alcune delle quali applicabili in ambiente scolastico.

## 1) PSICOLOGIA POSITIVA E BENESSERE

Il primo capitolo è suddiviso in tre parti. La prima parte ha lo scopo di definire il termine benessere partendo dalle sue origini per poi esporre i diversi significati che gli sono stati attribuiti. In particolare si approfondisce il significato di benessere soggettivo o edonico e di benessere psicologico o eudaimonico. La seconda parte, invece, espone le argomentazioni che mi hanno condotto alla scelta di indagare sul benessere. La terza parte è edificata all'esposizione dello strumento "QBS" utile per l'indagine del benessere dei bambini a scuola. Ho ritenuto importante trovare uno strumento fruibile, in modo semplice, nell'ambiente scolastico perché è un contesto che influenza lo sviluppo emotivo, sociale, personale dell'individuo. Partire dall'infanzia con interventi mirati alla promozione del benessere consente di porre le basi per la costruzione di un sé realizzato.

### 1.1) Che cosa intendiamo in questa ricerca per benessere

La riflessione sul benessere ha origini filosofiche antiche. Parte da Aristotele che "proponeva una visione positiva dell'essere umano in base alla quale l'esercizio delle virtù porta l'essere umano a esperire livelli sempre più elevati di piacere. La società e la politica dovrebbero pertanto favorire l'esercizio di queste virtù per potere



determinare uno stato di benessere sociale generalizzato. Secondo la prospettiva aristotelica, l'educazione e l'abitudine all'esercizio sano delle virtù portano a una crescita personale in linea con il "con principi etici collettivi" (Ruini 2021, p. 14). Altri filosofi hanno ripreso il concetto aristotelico come Seneca che sostiene l'importanza dell'educazione e la sua prosecuzione nell'arco della vita con l'autoeducazione e l'autoregolazione. Jean-Jacques Rousseau, rispetto alla definizione di aristotele, pone l'accento sulla capacità da parte dell'individuo di provare empatia e altruismo con lo scopo di allinearsi alla collettività (Ruini 2021, p. 14).

Trovare una definizione univoca di benessere è difficile, in quanto è un termine che si può riferire alla sfera "soggettiva", ovvero basata sulla valutazione delle condizioni personali della vita; e alla sfera "oggettiva" che prende in maggior considerazione gli aspetti materiali e socioeconomici (Nobile, Bonato 2019, p.3 ).

Nonostante la difficoltà nel trovare una definizione univoca l'OMS definisce il benessere come "uno stato completo di benessere fisico, mentale e sociale e non semplicemente l'assenza di malattia o infermità".

Il costrutto di benessere che si intende considerare in questa ricerca è quello teorizzato nell'ambito della Psicologia Positiva. La Psicologia Positiva declina la definizione di benessere seguendo due prospettive: quella *edonistica* che corrisponde al raggiungimento della felicità o del piacere e quella *eudaimonica* che è incentrata sul piacere e sulla felicità della realizzazione della propria natura e dell'espressione del proprio potenziale personale. Lo scopo è quello di considerare e trattare in egual misura sia le potenzialità che le debolezze dell'essere umano. Seligman, padre fondatore della Psicologia Positiva, ed eletto nel 1998 presidente dell'*American Psychological Association* (APA) e professore di psicologia dell'Università della Pennsylvania, ritiene che "bisogna Impegnarsi a sostenere le potenzialità tanto quanto la riparazione dei danni, dovrebbe interessarsi delle cose migliori della vita e dovrebbe essere egualmente preoccupata a rendere le vite normali più soddisfacenti e con il genio, con il nutrire il grande talento" (Seligman 2008).

La Psicologia Positiva è una prospettiva teorica della psicologia che è nata negli anni sessanta del 1900 ma è stata presentata ufficialmente nel 2000 con l'articolo "*Positive Psychology: An Introduction*", nella rivista "American Psychologist", pubblicato da Mihály Csikszentmihalyi e Martin E. P. Seligman. La Psicologia Positiva proposta da Seligman nasce come un filone di psicologia non più incentrato

sull'individuazione di disturbi e patologie, ma sull'opportunità di miglioramento della vita, che possa essere valida per tutti e consideri maggiormente le capacità e il potenziale dell'individuo (Seligman 2008).

Dopo aver esposto una breve presentazione della Psicologia Positiva e come è nata, ora si andrà ad analizzare nello specifico cosa si intende per "benessere soggettivo" o *edonico* e il "benessere psicologico" o *eudaimonico*. Nei successivi paragrafi si espliciteranno ulteriormente questi concetti.

## Benessere soggettivo o edonico

"Il benessere soggettivo o *edonico* è composto da tre elementi: presenza di elevati livelli di emozioni positive, bassi livelli di emozioni negative e presenza di un senso di soddisfazione per la propria vita" (Kahneman, Diener e Schwarz 1999 in Ruini 2021, p.33).

Gli autori che si sono occupati di emozioni positive in correlazione alla Psicologia Positiva sono Norman Bradbourn e Barba Fredrikson, quest'ultima ha rivestito il ruolo di presidente dell'International Positive Psychology Association (Ruini 2021, p.34). "Secondo gli studi della Fredrikson il ruolo essenziale delle emozioni positive sarebbe quello di controbilanciare e contrastare l'effetto nocivo delle emozioni negative [...] inoltre, le emozioni positive sarebbero essenziali nella costruzione di risorse psicofisiche, sociali, intellettuali e psicologiche dell'individuo" (Ruini 2021, p.35). Un altro aspetto importante delle emozioni positive è "mantenere in salute il corpo e la mente, andando a costruire ingredienti essenziali per la creatività, la resilienza e la longevità" (Ruini. 2021, p.35.).

"Il benessere edonico nella sua componente affettiva prevede una prevalenza di emozioni positive rispetto a quelle negative. Molti autori hanno cercato di investigare l'esatta proporzione tra l'affettività positiva e quella negativa" (Ruini 2021, p.36) Tra gli autori che hanno provato a trovare delle proporzioni tra emozioni positive ed emozioni negative c'è Barbara Fredrickson la quale è giunta alla conclusione che "il rapporto tra emozioni positive ed emozioni negative dovrebbe aggirarsi attorno a 3:1 [Fredrikson 2013]. Quando i livelli di emozioni positive eccedono rispetto a quelli di emozioni negative in una proporzione sbilanciata (11:1), non saremo più in presenza di benessere ottimale ma piuttosto di uno stato emotivo positivo eccessivo, simili a condizioni psicopatologiche quali gli episodi maniacali dei disturbi bipolari" (Ruini 2021, p.36). Il punto di saturazione, detto anche *Tipping point*, secondo Barbara

Fredrickson è rappresentato dalla proporzione 11:1 oltre il quale le “emozioni positive si trasformano in indicatori psicopatologici” (Ruini 2021, p.36).

### Benessere psicologico o benessere eudaimonico

“Il benessere psicologico viene definito tale in contrapposizione all’aggettivo “soggettivo” proprio per sottolineare che si fa riferimento non tanto a una percezione o un giudizio individuale rispetto alle proprie condizioni di vita e al proprio tono emotivo positivo, ma piuttosto si intende includere una serie di condizioni che caratterizzano la salute mentale e il benessere della persona. [...] Il benessere psicologico o benessere eudaimonico racchiude pertanto quelle caratteristiche di funzionamento positivo, di realizzazione personale, di raggiungimento di obiettivi di vita e di relazioni interpersonali significative” (Ruini 2021, p.45). Il benessere eudaimonico si presenta quindi, come un concetto complesso per il quale è difficile trovare una definizione concordata; infatti si possono trovare diverse soluzioni. Una di queste è proposta da Alan Waterman che ritiene il benessere psicologico “un senso di espressività personale che si concretizza nella scelta di specifiche attività e ambiti di interesse significativi per il soggetto” (Ruini 2021, p.45-46). Seguono Ryan e Deci con la teoria dell’autodeterminazione con la quale sottolineano “la naturale tendenza dell’uomo verso un funzionamento ottimale [...] attraverso il soddisfacimento di tre bisogni fondamentali: l’autonomia, la competenza e la presenza di relazioni interpersonali” (Ryan, Deci 2000 in Ruini 2021, p.46). Un’altra prospettiva, ancora, ce la fornisce Carol Ryff che racchiude il significato di benessere psicologico in sei dimensioni: autonomia, padronanza ambientale, presenza di relazioni interpersonali positive, scopo della vita, crescita personale e auto accettazione (Ruini 2021, p.47).

Altra definizione di benessere psicologico è data dal gruppo di ricerca di Antonella Delle Fave, presidentessa della Società italiana di Psicologia Positiva, che “ha concettualizzato il benessere psicologico in relazione alla componente esistenziale di senso e scopo di vita e a uno stato di esperienza ottimale (*flow*) che si induce attraverso il coinvolgimento in attività ritenute piacevoli e significative per le persone. Secondo questa prospettiva, diventa importante tenere in considerazione i concetti impliciti di felicità, che possono variare da cultura a cultura” (Delle Fave et al. 2016 in Ruini 2021, p.48)

Per ultimo, ma non per importanza, si presenta il concetto di benessere psicologico o *eudaimonico* secondo Martin Seligman, padre della Psicologia Positiva, il quale utilizza il modello PERMA per spiegare la sua visione del benessere psicologico (Ruini 2021, p.47). PERMA è l'acronimo di Positive emotions, Engagement, Relation interpersonal, Meaning, Accomplishment. (Emozioni positive, Coinvolgimento, Relazioni interpersonali, Scopo nella vita, Capacità di realizzare i propri obiettivi) (Seligman 2011 in Ruini 2021 p. 47). Di seguito si presenta il significato dell'acronimo PERMA più approfonditamente.

P- Positive emotions: “Le emozioni positive sono un indicatore fondamentale di prosperità e possono essere coltivate o apprese per migliorare il benessere (Fredrickson 2001). Quando gli individui possono esplorare, assaporare e integrare le emozioni positive nella vita quotidiana e nelle visualizzazioni della vita futura, migliorano il pensiero e le azioni abituali. Le emozioni positive possono annullare gli effetti dannosi delle emozioni negative e promuovere la resilienza (Tugade, Fredrickson 2004)” (Madeson 2023).

E- Engagement: “Secondo Seligman (2012), il coinvolgimento è “essere tutt’uno con la musica”. È in linea con il concetto di “flusso” di Csikszentmihalyi (1989). Il flusso include la perdita di autocoscienza e il completo assorbimento in un'attività. In altre parole, significa vivere il momento presente e concentrarsi interamente sul compito da svolgere. Il flusso, o questo concetto di coinvolgimento, si verifica quando si trova la perfetta combinazione di sfida e abilità/forza (Csikszentmihalyi & LeFevre, 1989). È più probabile che le persone sperimentino il flusso quando usano i punti di forza del loro carattere principale. (Seligman, Steen, Park e Peterson, 2005)” (Madeson 2023).

R- Relation interpersonal: “Le relazioni comprendono tutte le varie interazioni che gli individui hanno con partner, amici, familiari, colleghi, capi, mentori, supervisori e la loro comunità in generale. Le relazioni nel modello PERMA si riferiscono al sentirsi supportati, amati e apprezzati dagli altri. Le relazioni sono incluse nel modello basato sull'idea che gli esseri umani sono creature intrinsecamente sociali (Seligman, 2012)” (Madeson 2023)

M-Meaning: “Un'altra qualità umana intrinseca è la ricerca di significato e il bisogno di avere un senso del valore. [...] Avere uno scopo nella vita aiuta le persone a concentrarsi su ciò che è veramente importante di fronte a sfide o avversità significative. Avere un significato o uno scopo nella vita è diverso per ognuno. Il

significato può essere perseguito attraverso una professione, una causa sociale o politica, uno sforzo creativo o un credo religioso/spirituale. Può essere trovato in una carriera o attraverso attività extrascolastiche, di volontariato o comunitarie. Il senso di significato è guidato dai valori personali e le persone che riferiscono di avere uno scopo nella vita vivono più a lungo, hanno una maggiore soddisfazione di vita e meno problemi di salute (Kashdan et al., 2009)” (Madeson 2023).

A-Accomplishment: “Il risultato in PERMA è anche noto come successo, padronanza o competenza. Un senso di realizzazione è il risultato del lavoro per raggiungere obiettivi, della padronanza di uno sforzo e dell'automotivazione a portare a termine ciò che si era prefissato di fare. Ciò contribuisce al benessere perché gli individui possono guardare alla propria vita con un senso di orgoglio (Seligman, 2012). Il raggiungimento di obiettivi intrinseci (come la crescita e la connessione) porta a maggiori guadagni in termini di benessere rispetto a obiettivi esterni come il denaro o la fama (Seligman, 2013)” (Madeson 2023).

## 1.2) Perché è importante partire dal benessere?

Per rispondere alla domanda “*Perché è importante partire dal benessere?*” utilizzo un'affermazione tratta dal libro “*Come amare il bambino*” di Janusz Korczak “uno stato di benessere facilita l'attività oggettiva del conoscere” (Korczak 2018, p.49). Ciò che l'autore intende sottolineare con questa affermazione è che uno stato di benessere pone i bambini e le bambine in una condizione ottimale e ben predisposta all'apprendimento. Questa affermazione è ripresa e maggiormente declinata da Francescato e Putton i quali sostengono che “nel caso in cui l'apprendimento costituisca una minaccia al proprio sé, l'individuo sviluppa resistenze che gli rendono ancora più arduo imparare. Se invece le minacce esterne sono ridotte al minimo, le nuove conoscenze verranno assimilate più facilmente. Un bambino incoraggiato, sorretto nelle difficoltà, non valutato ma avviato all'autovalutazione, troverà più piacevole la vita scolastica”. (Francescato, Putton 2022, p.36-37)

A volte, però, la mancanza di benessere non deriva solo dalle condizioni e circostanze che si presentano a scuola, ma da situazioni al di fuori dell'ambiente scolastico. La comparsa del disagio e della sofferenza non sembra riferibile ad un unico fattore, quanto piuttosto ad un momento di forte vulnerabilità in cui vi è uno scompenso di natura psicologica o sociale per l'individuo. I fattori che possono contribuire al disagio possono essere di natura biologica, psicologica o sociale. La

scuola ha un ruolo importante in quanto può agire, sia preventivamente che durante la difficoltà, promuovendo il benessere psicologico e proponendo attività affini alle difficoltà manifestate. (Vergara 2001, p.81)

La scuola proprio per il ruolo sociale ed educativo che ha “deve costruire un luogo accogliente, coinvolgendo in questo compito gli studenti stessi. Sono, infatti, importanti le condizioni che favoriscono lo star bene a scuola, al fine di ottenere la partecipazione più ampia dei bambini e degli adolescenti a un progetto educativo condiviso. La formazione di importanti legami di gruppo non contraddice la scelta di porre la persona al centro dell’azione educativa, ma è al contrario condizione indispensabile per lo sviluppo della personalità di ognuno” (Indicazioni Nazionali 2012, p.9)

### 1.3) Com’è possibile calcolare il livello di benessere a scuola

Dopo la presentazione dei significati del benessere si ritiene importante capire come calcolare il “livello”, seguendo la visione della Psicologia Positiva, in ambiente scolastico. “Prendendo in considerazione gli individui in età di sviluppo, l’ambiente scolastico costituisce il luogo nel quale il bambino o ragazzo vive molte esperienze a livello relazionale, emotivo e cognitivo; esperienze in base alle quali si costruisce idee su di sé (autostima, autoefficacia), idee sugli altri e sulla relazione che può avere con essi. La scuola è quindi uno degli ambienti più importanti per i bambini e le bambine ed emerge l’esigenza di valutare gli aspetti di benessere legati a questo contesto (Cowen 1991; Omizo, Omizo e D’Andrea 1992)” (Tobia, Marzocchi 2015 p.12).

Per questo sono stati presi in considerazione i questionari QBS 8-13 che hanno come soggetti di riferimento bambini e bambine dagli otto ai tredici anni e coinvolgono genitori e insegnanti. La scelta di questi strumenti è stata dettata dall’età presa in considerazione, che coinvolge una parte di alunni che frequentano la scuola primaria, e il coinvolgimento di genitori e insegnanti, figure importanti per lo sviluppo dei bambini e delle bambine. Inoltre i questionari sono di facile somministrazione e possono essere utilizzati da genitori e insegnanti senza per forza ricorrere ad esperti esterni.

I questionari QBS sono stati ideati da Gianmarco Marzocchi, Valentina Tobia e pubblicati nel 2015 con lo scopo di indagare sul benessere a scuola.

I questionari QBS si differenziano in: QBS-B per i bambini e le bambine, QBS-R per i ragazzi e le ragazze, QBS-G per i genitori e QBS-I per gli insegnanti. I Questionari per bambini/e, ragazzi/e hanno la medesima struttura, si differenziano solo per l'utilizzo dei termini "bambini/e" e "ragazzi/e" in alcuni item, e indagano le sottoscale: soddisfazione e riconoscimento, rapporto con insegnanti, rapporto con compagni di classe, atteggiamento emotivo a scuola, senso di autoefficacia, processi di attribuzione causale. Il questionario è composto da 27 item e permette il calcolo totale del benessere scolastico; sono poi presenti "tre item che non vengono utilizzati al fine di calcolare il punteggio di benessere scolastico, ma possono essere d'aiuto per una valutazione qualitativa dei meccanismi di attribuzione causale messi in atto dal bambino/a o ragazzo/a" (Tobia, Marzocchi 2015, p.26).

Le scale possono essere compilate sia in modalità collettiva che individuale, in caso di difficoltà di lettura è opportuno offrire un aiuto al bambino/a o ragazzo/a in modo che non sia penalizzato dalla comprensione delle domande o affermazioni.

Quasi tutti gli items sono formulati in senso positivo ne consegue che alla risposta "non vero" il punteggio è zero, alla risposta "abbastanza vero" punteggio è uno, per "verissimo" il punteggio è due. Gli item che fanno eccezione sono il 9, 12 e 22 della scala *Atteggiamento emotivo a scuola*, per i quali è necessario invertire il punteggio.

#### 4. Sottoscala *Atteggiamento emotivo a scuola*

N.	Item	Non vero	Abbastanza vero	Verissimo
6	Sono tranquillo/a prima di una verifica o un'interrogazione	0	1	2
9	Sono agitato/a quando so di non aver fatto bene un compito	2	1	0
12	Mi sento in colpa quando non riesco a fare bene un compito	2	1	0
22	Mi vergogno a parlare davanti a tutta la classe	2	1	0
Punteggio totale scala _____		Media scala (punteggio tot/4) _____		

#### 5. Sottoscala *Senso di autoefficacia*

N.	Item	Non vero	Abbastanza vero	Verissimo
2	Sono capace di pensare in fretta	0	1	2
5	Credo di essere un/una bambino/a sveglio/a	0	1	2
7	Di fronte agli ostacoli non mi tiro indietro	0	1	2
14	Ho tanta immaginazione	0	1	2
16	Di solito ho delle buone idee	0	1	2
26	Imparo cose nuove con facilità	0	1	2
Punteggio totale scala _____		Media scala (punteggio tot/6) _____		

Figura 1 Esempio di tabelle utilizzate per il calcolo del punteggio delle sottoscale

“Le 5 sottoscale del QBS-B e del QBS-R sono costituite da un diverso numero di item; per permettere il confronto tra le diverse sottoscale bisogna quindi procedere nel calcolo del punteggio medio ottenuto ad ogni sottoscala” (Tobia, Marzocchi 2015, p.26). Più il punteggio è alto più è alto il livello di benessere. “Considerando che il punteggio calcolato per ogni sottoscala è quello medio, e non la somma, il questionario può dare dei risultati confrontabili con le norme anche nel caso di dati mancanti, cioè item a cui il bambino non ha risposto. Per far sì che i risultati siano validi, consigliamo però di non considerare il punteggio della sottoscala, se c’è più di un item mancante. Nel caso di risposte mancanti, bisogna comunque ricordarsi di adattare il calcolo del punteggio medio. Ad esempio, nel caso il bambino non abbia risposto all’item 2 della sottoscala *Senso di autoefficacia*, per ottenere il punteggio medio della sottoscala bisognerà sommare i punteggi degli altri item e poi dividere per 5, e non per 6” (Tobia, Marzocchi 2015, p. 29).

Per indagare il punto di vista dei genitori e degli insegnanti ci sono i questionari QBS-G e QBS-I che sono composti da 36 item suddivisi in cinque scale: Vissuti personali in relazione alle difficoltà del figlio/alunno, Valutazione degli apprendimenti del figlio/ o alunno/a, Percezione dei vissuti emotivi figlia o alunna, Consapevolezza del figlio/a o alunno/a nei confronti delle difficoltà, Rapporto con insegnanti/genitori. Anche per il questionario degli insegnanti e dei genitori i punteggi sono 0, 1 e 2. Rispetto ai questionari dei figli/e o alunni/e gli item del questionario proposto ai genitori e insegnanti sono formulati in negativo. Quindi il punteggio è ribaltato rispetto al questionario dei bambini: “Non vero” vale 2 punti, “abbastanza vero” 1 punto e “verissimo” 0 punti. Diversi sono, invece, 4 item delle prime due scale e tutti gli item delle scale *Consapevolezza figlio/a o alunno/a* e *Rapporto con insegnanti/genitori*, in quanto sono formulati in positivo. Per questi item alla risposta “non vero” corrisponderà un punteggio di 0, alla risposta “abbastanza vero” un punteggio di 1 e alla risposta “verissimo” un punteggio di 2.

“Le sottoscale del QBS-G e QBS-I sono costituite da un diverso numero di item; per permettere il confronto tra le diverse sottoscale bisogna quindi procedere nel calcolo del punteggio medio ottenuto ad ogni sottoscala. [...] a punteggio totale più alto corrisponderà maggiore benessere, come per il QBS-B/R. Nel caso di risposte mancanti si procede come per il QBS-B/R in cui si calcola la media per ogni sottoscala, escludendo gli item a cui il genitore o l’insegnante non ha risposto” (Tobia, Marzocchi 2015, p.30-31)



Da questo capitolo emerge che il benessere ha diverse prospettive. Il benessere edonico propone il benessere come un bilanciamento di emozioni positive ed educative, mentre il benessere eudaimonico, lo propone come un funzionamento positivo, di realizzazione personale, di raggiungimento di obiettivi e realizzazioni interpersonali significative. Il contesto che ci circonda può influire sul nostro benessere, ad esempio il contesto scolastico, uno degli ambienti più vissuti, ha un ruolo determinante. Per questo è importante comprenderne il livello percepito dagli alunni e dalle alunne, per poi intervenire adeguatamente.

## 2) BENESSERE IN OTTICA SISTEMICA

Dopo aver compreso che il benessere ha diverse prospettive, è importante e ci sono degli strumenti per indagarlo, si vuole comprendere quale sia la situazione di benessere dei soggetti, principali, coinvolti nell'ambiente scolastico. I soggetti sui quali si indaga, in ottica sistemica, sono genitori, insegnanti e bambini.

La scelta di indagare sui genitori è stata dettata dal fatto che sono i primi educatori e influenzano, in modo considerevole, la crescita dei bambini e delle bambine. L'indagine sugli insegnanti è stata determinata dal ruolo significativo che questi hanno per la crescita di alunni e alunne, in quanto passano molto tempo con i bambini e le bambine.

Per poter svolgere l'indagine in ottica sistemica è stato utilizzato il modello PRISMA. PRISMA è l'acronimo di *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses* ed è stato progettato per la conduzione di revisioni sistemiche. Lo scopo del PRISMA è quello di guidare gli autori nel miglioramento della fase di reporting e dunque di aumentare in modo considerevole la precisione ed il dettaglio della presentazione di revisioni sistematiche e meta-analisi. Il modello PRISMA è composto da 27 item, che hanno lo scopo di guidare nella descrizione del lavoro, e da un *diagramma di flusso* che descrive graficamente il processo di screening.

## 2.1) Il benessere dei genitori in relazione ai bambini e alle bambine

### 2.1.a) INTRODUZIONE

Lo sviluppo dei bambini e delle bambine, “in base soprattutto alla teoria bioecologica dello sviluppo umano, alle diverse teorie sistemiche sull'educazione (tra cui Kotchick, Forehand 2002; Bocchi, Ceruti, 2007; Morin 1999; Sameroff 2009; Goleman, Senge, 2014), è tutta un'ecologia” (Milani 2018 p. 85) che influisce sullo sviluppo dei bambini e delle bambine (Milani 2018 p.85) . Lo sviluppo della persona, infatti, comprende diversi fattori: “in minima parte di fattori genetici (Selzam et al., 2016), in parte maggiore di fattori ambientali e in gran parte di fattori familiari” (Milani 2018 p.85) . La famiglia, quale contesto influente per lo sviluppo dei bambini e delle bambine, ha delle figure che ricoprono il ruolo genitoriale. Il ruolo genitoriale richiede un apprendimento continuo e non può isolarsi dal contesto in cui si sviluppa ed è esercitato. (Milani 2018, p. 86) “Tutti i genitori possono appropriarsi di modalità via via più funzionali per prendersi cura del figlio nel momento in cui vengono a loro volta sostenuti e accompagnati, in un circuito virtuoso di empowerment [...] grazie all'insieme del sostegno sociale formale e informale, alla cultura, allo sguardo benevolo della comunità, alle esperienze che i bambini possono fare fuori dalla famiglia, alla continuità fra queste esperienze e quelle familiari” (Milani 2018, p. 86). “Sono il sostegno educativo ai genitori, l'integrazione sociale, le relazioni di mesosistema quali la relazione fra genitori e insegnanti, «la creazione di un sistema meso-pedagogico equo, inclusivo e trasparente a costituire un vero trampolino di lancio per lo sviluppo dei bambini» (Lawrence-Lightfoot, 2003, p. 8), perché sono questi gli effettivi ingredienti della «genitorialità positiva» (Daly, 2007)” (Milani 2018 p.87) Le azioni pubbliche e i dispositivi istituzionali, come ha dimostrato Lacharité (2011 sb; cfr. riquadro 3), modellano la genitorialità e in particolare il sostegno al ruolo del genitore incide positivamente sullo sviluppo dei bambini e delle bambine. (Milani 2018 p.88)

Considerata l'importanza del ruolo del genitore si è ritenuto opportuno ricercare degli studi che trattassero il benessere dei genitori, per verificare una eventuale correlazione con la crescita dei loro figli e figlie.

## 2.1.b) METODI

Per raccogliere dati e informazioni riguardanti il benessere dei genitori ho proceduto con una prima esplorazione sul web e su libri di quali fossero le informazioni riguardanti il benessere dei genitori. Nei mesi di novembre e dicembre 2023, e gennaio 2024 ho consultato tre database: American Psychological Association (APA PsycInfo), PubMed, Education Resources information Center (ERIC).

La ricerca nei database è stata effettuata con un'iniziale parola chiave, in questo caso: *"Parents' wellbeing"*. In seguito, a seconda delle possibilità di selezione proposte dai diversi database, sono stati inseriti dei filtri in primo luogo per individuare gli articoli maggiormente attinenti al tema di ricerca, in secondo luogo per circoscrivere il materiale da analizzare. I criteri utilizzati per l'inserimento di filtri sono stati: il concetto di benessere secondo la Psicologia Positiva, ne consegue che l'arco temporale considerato, per via della nascita del termine "Psicologia Positiva", è dal 1990 al 2023; altri criteri sono stati l'età dei soggetti d'indagine e la categoria a cui appartengono (in questo caso genitori). I filtri mi hanno permesso di giungere ad un numero di articoli sostenibile per una lettura e analisi degli abstract. La lettura degli abstract ha permesso un'ulteriore riduzione degli articoli. Il criterio utilizzato per l'eliminazione degli articoli, tramite la lettura degli abstract, è stato considerare articoli che non si riferissero a categorie specifiche come: persone con disabilità, persone con malattie fisiche o psichiatriche, confronto tra etnie, confronti o ricerche riguardanti l'orientamento sessuale.

La lettura degli abstract ha permesso di individuare articoli, non eliminati dai filtri inseriti, che non soddisfavano i criteri sopra menzionati quindi sono stati eliminati.

La lettura degli abstract, consentendo una riduzione ulteriore dei documenti, mi ha permesso di giungere ad un numero sostenibile di articoli da leggere integralmente. Anche in questo caso la lettura completa ha portato ad un'ulteriore riduzione fino a giungere agli articoli presentati nella sezione "Risultati".

Di seguito ho riportato la tabella con tutti i passaggi fatti per giungere al numero di documenti che sono stati presi in considerazione per il diagramma di flusso.

	BANCHE DATI		
	PAROLE CHIAVE: parents' wellbeing		
	APA	Eric	PubMed

NUMERO ARTICOLI PRIMA RICERCA	257	2584	13768
RECORD RIMOSI PRIMA DELLO SCREENING: 1. (N=) ARTICOLI (RECORD) DOPPI RIMOSI 2. (N =) RECORD CONTRASSEG NATI COME NON IDONEI DAGLI STRUMENTI DI AUTOMAZION E 3. (N=) RECORD RIMOSI PER ALTRE RAGIONI	21: Filtro parenting	761: filtro Full text  378: filtro wellbeing  191: dal 2005  35: parents child relationship	11079: specie umana  10969: 1990-2023  4638: free full text  4575: english  2525: child 6-12  10: books and document
RECORD ESAMINATI (N=)  RECORD ESCLUSI PER LINGUA (N=)	21: record esaminati	35: record esaminati	10: record esaminati

<p>REPORT ESCLUSI:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Motivo 1 (N=)</li> <li>· Motivo 2 (N=)</li> <li>· Motivo 3 (N=)</li> <li>· Etc.</li> </ul>	<p>Ricerca concentrata sui figli:7 N</p> <p>Mancanza di testo completo con dati:2 N</p> <p>Benessere fisico ed economico :2 N</p> <p>Razzismo, indagini a livello americano: 2 N</p> <p>Capacità genitoriali, gestione conflitti, uso dispositivi elettronici, gestione coppia, ecc.: 7 N</p>	<p>Target non pertinente: 6 N</p> <p>Tema non pertinente in quanto coinvolti depressione, razzismo, relazioni alunno insegnante messaggistica, autostima, ecc.: 26 N</p>	<p>Bambini con disabilità fisiche o psicologiche: 9 N</p> <p>Promuovere il matrimonio: 1 N</p>
<p>REPORT DEGLI STUDI TOTALI INCLUSI (N=)</p>	<p>1 N</p>	<p>3 N</p>	<p>0 N</p>

Solo dopo questa operazione ho utilizzato il diagramma di flusso del modello PRISMA.

Gli articoli compresi nel diagramma di flusso sono stati letti in modo più approfondito. Man mano che la lettura procedeva sono state riportate le informazioni principali, per una critica successiva, in una tabella che ha lo scopo di aiutare nell'analisi dei documenti. La tabella è composta dalle voci: titolo articolo sul benessere dei genitori, modelli teorici, variabili studiate, risultati ottenuti, programmi realizzati (durata, contenuti, numero di unità, strategie educative, materiali), soggetti coinvolti, punti di forza e debolezza programmi, paese dello studio disegno di studio (quantitativo, qualitativo), strumenti, struttura.

## 2.1.c) RISULTATI

Studi selezionati:

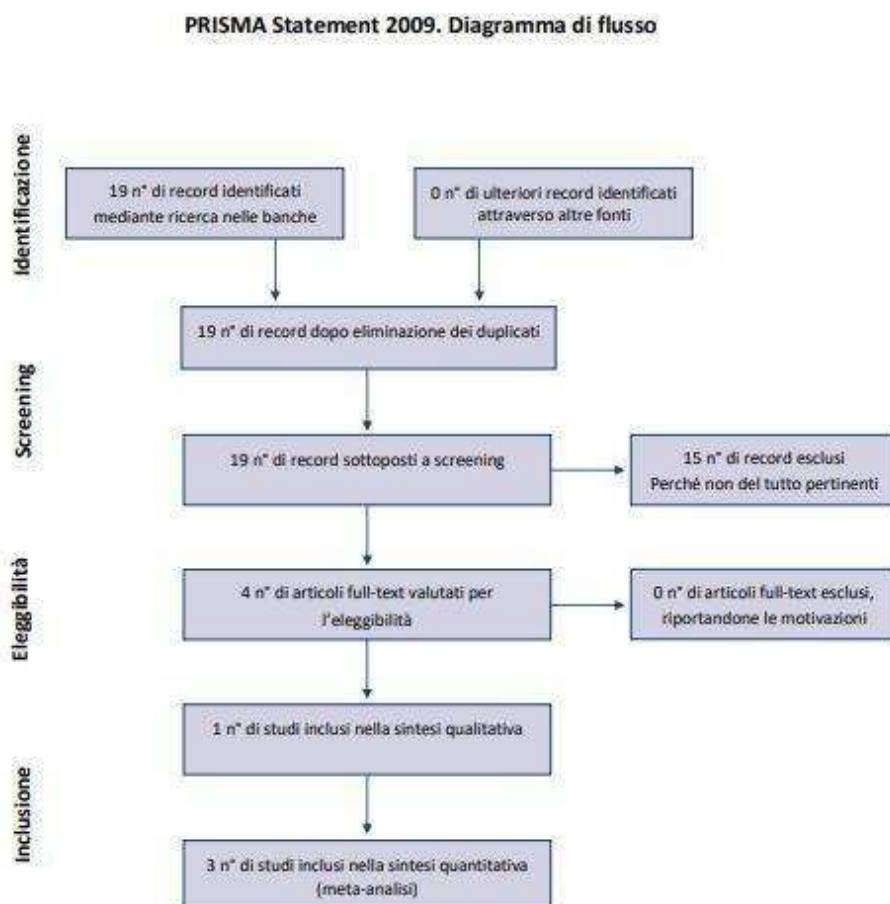


Figura 2 Diagramma di flusso degli articoli riguardanti il benessere dei genitori

Prima di riportare i risultati dei diversi studi analizzati ne descrivo il contenuto.

Il primo studio riguarda una ricerca del 2009, pubblicata poi nel gennaio del 2010, intitolata *"The kids aren't all right"* (C. Munsey, 2010, Vol 41, No. 1). L'articolo analizza lo stress in più fasi e considerando diversi punti di vista. Nella prima si indaga se la pressione scolastica e familiare incidono sullo stato di benessere dei figli; nella seconda fase, viceversa, si indaga la percezione che i genitori hanno sullo stress dei loro figli. Infine, in ultima fase, è stato analizzato lo stress dei genitori, e più in generale degli adulti. Le conclusioni a cui è giunta questa ricerca sono le seguenti: solo una piccola percentuale di genitori valuta lo stress dei propri figli estremo, rispetto alla percentuale più elevata emersa dall'indagine dello stress sui figli. Un'altra conclusione è che gli "adulti continuano a segnalare livelli elevati di stress e molti riferiscono che il loro stress è aumentato nell'ultimo anno [...] e fanno fatica ad apportare cambiamenti allo stile di vita"(Munsey 2010).

Il secondo studio riguarda una ricerca qualitativa del 2014 *"Parents' Employment and Children's Wellbeing"* riportata da Carolyn J. Heinrich, professoressa affiliata di economia e direttrice del Centro per la salute e le politiche sociali presso la Lyndon B. Johnson School of Public Affairs dell'Università del Texas ad Austin, che introduce con una riflessione su come oggi, rispetto al 1960, sia cambiato il ruolo del genitore, nelle famiglie statunitensi, e la sua disponibilità di tempo nei confronti dei figli. La società infatti è organizzata diversamente: oggi molte famiglie hanno entrambi i genitori che lavorano, negli anni passati era più consueto che la madre si occupasse della casa e il padre di lavorare e portare a casa lo stipendio. Questa condizione è diversa oggi, poiché molte donne e madri lavorano. Comporta che per aiutare la gestione familiare ci debbano essere strutture adeguate per i figli, orari di lavoro consoni per occuparsi della famiglia e sussidi che possano aiutare nel mantenimento dei figli.

Il terzo articolo analizzato *"Comparison of subjective well-being increasing strategies that Turkish and Swedish mothers use for their children"* di Kübra Baltacı e Özkan Sapsağlam del 27 ottobre 2021, pone l'attenzione sul metodo educativo delle madri Turche e Svedesi indagando sul loro status, la cultura e i metodi educativi.

Quarto articolo *"Impact of COVID-19 Restrictions on the Social-Emotional Wellbeing of Preschool Children and Their Families"* a cura di Tanja Linnavalli, docente universitario alla Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università di Helsinki, e Mirjam Kalland, professoressa presso il Dipartimento di Educazione dell'Università di

Helsinki, indaga sul benessere dei bambini e delle famiglie nella primavera del 2020, periodo del primo lockdown.

La pandemia Covid-19 ha portato ad una chiusura degli ambienti comuni come luoghi di lavoro e scuole, di conseguenza sulle famiglie è ricaduta maggiore responsabilità educativa. Oltre ad ulteriori responsabilità educative è stato un periodo di preoccupazione anche dal punto di vista economico. Nonostante questo, non si può dire che tutti abbiano percepito la situazione nello stesso modo.

Tabella di analisi dei documenti:



Titolo articolo benessere genitori	Modelli teorici	Variabili studiate	Risultati ottenuti	Programmi realizzati (durata, contenuti, numero di unità, strategie educative, materiali)	Soggetti coinvolti (quanti, età, ecc.)	Punti di forza e debolezza programmi	Prospettive per il futuro	Paese dello studio	Disegno di studio (quantitativo/qualitativo)	strumenti	Struttura
APA Survey Raises Concern About Parent Perceptions of Children's Stress (2009). <a href="https://www.apa.org/news/press/releases/2009/11/stress">https://www.apa.org/news/press/releases/2009/11/stress</a>	American Psychological Association (APA)	Percezione dello stress figli, rispetto a quello che pensano i genitori, stress genitori	Percezione stress bambini/ragazzi rispetto alla percezione degli adulti: - 30% bambini e 42% gli adolescenti affermano di soffrire di mal di testa contro il 13% percezione dei genitori - 39% preadolescenti e 49% adolescenti citano difficoltà a dormire rispetto al 13% percezione dei genitori - Il 27% preadolescenti e 39% degli adolescenti riferiscono di mangiare troppo o troppo poco contro la percezione dell'8% dei genitori. <b>STRESS ADULTI:</b> Il 75% adulti ha riferito di aver sperimentato	21 Luglio-4 agosto 2009, 19-27 agosto 2009	1568 adulti dai 18 anni, 1206 giovani con età compresa tra gli 8 e i 7 anni	Punto di forza indagine approfondita sullo stress e la sua percezione. Punti deboli: se il centro la percezione dello stress dei ragazzi viene poco messo l'accento, ma viene lasciato spazio ad un'analisi più approfondita sulle diverse manifestazioni dello stress degli adulti. I risultati sono stati ponderati secondo necessità per età, sesso, razza/etnia, istruzione, regione e reddito familiare.	Trovare delle strategie per ridurre lo stress	Stati Uniti	Quantitativo con risultati ponderati	interviste online	- introduzione - percezione dello stress negli adulti - stile di vita e cambiamenti sani - metodologia

			livelli di stress da moderati a elevati nell'ultimo mese (24% estremo, 51% moderato) e quasi la metà ha riferito che il proprio stress è aumentato nell'ultimo anno (42%). Quasi la metà (43%) degli adulti afferma di mangiare troppo o di mangiare cibi poco salutari a causa dello stress.								
Parents' Employment and Children's Wellbeing (2014).pub. <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1029033.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1029033.pdf</a>		Influenza dei genitori sul benessere dei bambini	-Il ruolo del genitore cambiato dagli anni '60 in quanto, prima lavorava solo uno ora, nella maggior parte dei casi, entrambi i genitori lavorano -La qualità del lavoro influisce sul rapporto con i figli e sulla loro gestione -2011: 87,2% genitore aveva un lavoro, e nel 50,5% di queste famiglie, entrambi i genitori lavorava -40% donne/mamme lavora, rispetto 11% degli anni '60	Publicazione: primavera 2015, alcuni dati recuperati dalla anni '60 e '80, non	Genitori 2011, tra 34,3 milioni di famiglie statunitensi	Punti di forza: permette una riflessione approfondita sulle dinamiche e la responsabilità genitoriale. Punti di debolezza: specificità dei soggetti coinvolti nella ricerca, in quanto le considerazioni sono <b>sommative</b> di altri studi non esplicitati.	Interventi per favorire una sana genitorialità, con servizi adeguati e supporto economico	Stati Uniti	Qualitativo	Non specificati	- Sommario -In che modo l'occupazione dei genitori influisce sul benessere dei bambini -Prove su come il lavoro dei genitori influisce sul benessere dei bambini -Politiche rivolte al lavoro dei genitori e al

											benessere dei bambini - Raccomandazioni politiche
Comparison of subjective well-being increasing strategies that Turkish and Swedish mothers use for their children (2021). <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1326734.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1326734.pdf</a>	Scansone descrittiva	Strategie per il benessere dei propri figli messe in atto da madri svedesi e turche	*risultati, tabelle in allegato -il 69% delle madri turche ha la scuola superiore e al di sotto del livello di istruzione, mentre le madri svedesi hanno la scuola superiore al di sotto con un tasso di solo il 5%. -Nel sottocampione svedese si osserva che il 62% delle madri ha una laurea specialistica livello. Un altro risultato notevole per quanto riguarda lo status educativo è che solo il 5% delle madri turche ha risposto al livello post-laurea, mentre ha risposto il 62% delle madri svedesi livello post-laurea. Pertanto, si è concluso che le madri svedesi avevano un livello	Articolo presentato 5 luglio 2021 e pubblicato il 27 ottobre 2021	100 madri turche con figli tra 1-5 anni 100 madri svedesi con figli 1-5 anni	Punti di forza: confronto dettagliato tra madri turche e svedesi, stata presa in considerazione anche la cultura di appartenenza oltre che lo stato sociale. Punti di debolezza: ristretta alle madri turche e svedesi. Se la cultura influisce sulle metodologie degli interventi educativi è probabile che ci siano risultati diversi per ogni cultura. Non vengono coinvolti i papà quindi non sappiamo quanto anche il loro intervento possa influire sul benessere dei bambini	Indagini simili su altre culture. Indagini simili per la categoria "papà"	Turchia	Quantitativa	Questi dati sono divisi in due parti: la prima parte era finalizzata alla raccolta di informazioni personali e per statistiche descrittive delle madri. La seconda parte una scala con 12 items per determinare le strategie e delle madri per aumentare il benessere nei	-Abstract -Introduzione -metodologia -analisi dati -risultati -discussione -conclusioni

			di istruzione più elevato rispetto alle madri turche. Una differenza simile è stata osservata nella condizione lavorativa delle madri. Mentre il 74% delle madri turche non lavorava, è stato osservato che solo l'11% delle svedesi le madri non lavoravano e l'89% di loro lavorava. Quindi, il livello lavorativo del turco madri svedesi è inferiore a quello delle madri svedesi. Ciò potrebbe essere dovuto al fatto che la persona responsabile dell'economia domestica nella società turca è il padre.								bambini
Impact of COVID-19 Restrictions on the Social-Emotional Wellbeing of Preschool Children and Their Families (2021) <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1307854.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1307854.pdf</a>	SAGA	Benessere dei bambini prima e durante la pandemia secondo i genitori, basandosi sulla relazione con i figli.	*Tabelle in allegato Gli effetti della crisi sul benessere dei genitori si è polarizzata. Mentre il 54% degli intervistati ha visto il periodo eccezionale come cupo e senza speranza, il 44% ha visto la	Da aprile a maggio 2020	82 famiglie svedesi per un totale di 90 bambini dai 3 ai 5 anni	Punti di forza: Punti di debolezza: l'evento della pandemia è stato vissuto in modo soggettivo e quindi questo può influire in modo più o meno consistente nei risultati.	Si potrebbe verificare se a distanza di tempo il benessere è aumentato rispetto al periodo della pandemia e rispetto al periodo	Finlandia	Quantitativa	Questionario KINDLE	- Introduzione -Materiali e metodi -risultati -Discussioni

			situazione come brillante e speranzosa". (T. Linnqvist, M. Kalland, 2021)					precedente alla pandemia.			
--	--	--	---	--	--	--	--	---------------------------	--	--	--

L'analisi dei documenti è stata proposta rispettando l'ordine cronologico degli stessi in quanto permette di mettere in evidenza che prima ancora del benessere dei genitori e dell'influenza che può avere sui bambini è stato analizzato lo "stress", il

lato “negativo”. L’analisi dello “stress” nel documento “*The kids aren’t all right*” (Munsey, 2010) viene fatta in modo distinto per i ragazzi rispetto agli adulti e solo con una riflessione personale possiamo giungere alla conclusione che i dati raccolti sono collegati, ma nell’articolo non viene esplicitato questo passaggio.

La situazione reale contrasta con quella percepita: i genitori ritengono che il livello di stress che i loro figli percepiscono sia inferiore rispetto al loro, infatti sostengono che questo si aggiri intorno al 13%. Dalle interviste effettuate è emerso invece che il livello di stress dei figli raggiunge il 40%. Ciò dimostra un forte contrasto fra lo stress percepito e quello ipotizzato dai genitori nei confronti dei figli.

Anche per gli adulti intervistati la situazione non è delle migliori, infatti, il 75% ritiene di aver sperimentato livelli di “stress” medio alto e con un aumento dello stress nell’ultimo anno. Per comprendere le motivazioni di questi risultati la lettura dell’articolo “*Parents’ Employment and Children’s Wellbeing*” ci può essere di supporto in quanto pone l’accento sul diverso ruolo del genitore.

Negli anni ‘60 due terzi dei bambini aveva un genitore a casa, che era soprattutto la figura materna, quarant’anni dopo, solo un terzo dei bambini ha un genitore a casa. Questo perché, a livello sociale, si è incentivata la promozione del lavoro da parte di entrambi i genitori per contribuire economicamente alla famiglia e con la visione d’essere esempio per i figli. A questo punto però, ci si chiede quali sono le vere conseguenze sul benessere dei figli visto che ad entrambi i genitori è richiesto uno sforzo lavorativo oltre che familiare.

La qualità della condizione lavorativa consente al genitore di affrontare con serenità la relazione con i propri figli, in tempi adeguati. Con qualità di lavoro non intendiamo la retribuzione alta o bassa, ma il livello della sicurezza lavorativa che i genitori percepiscono, che si riferisce a: sentimenti finanziari e di stabilità; quanto controllo hanno i genitori su ciò che fanno nel loro lavoro; flessibilità nella pianificazione del lavoro e congedo familiare retribuito.

I ricercatori “hanno trovato una forte relazione tra qualità del lavoro e le difficoltà dei bambini mediate dal disagio dei genitori; cioè quando i genitori erano più stressati, i loro figli avevano maggiori probabilità di sperimentare difficoltà. Questa relazione è risultata particolarmente forte nelle famiglie con una sola madre.

Tra gli aspetti della qualità del lavoro, la ricerca mostra che gli orari di lavoro dei genitori e il loro grado di flessibilità sono particolarmente importanti per i bambini.

Studi sui genitori con lavoro a turni, hanno rilevato che i bambini della scuola materna ed elementare hanno significativamente più probabilità di avere problemi comportamentali quando i loro genitori lavorano di notte. I ricercatori hanno ipotizzato che lo stress mentale del lavoro notturno, così come i comportamenti genitoriali meno efficaci legati a tali orari di lavoro, sono da tenere conto per questi effetti comportamentali dannosi". (C. J. Heinrich, 2014)

Cosa succede, invece, con la perdita del lavoro? La perdita del lavoro è un evento che cambia la vita delle famiglie, costringe a un adattamento organizzativo dell'intera famiglia oltre che ad un aumento di preoccupazioni da parte dei genitori che vengono percepite dai bambini e che potrebbero influenzare il rapporto e le proposte educative.

In studi Norvegesi, che fanno eco a quelli americani, del 1996, 2001, 2004; i ricercatori hanno rivelato che circa il 15% dei bambini che ha un genitore che perde il lavoro ha un abbassamento del rendimento scolastico e il 9% da adulto avrà un reddito più basso (Heinrich 2014, p.130).

Vista questa nuova condizione sociale, soprattutto della figura materna ci è utile approfondire le condizioni e le strategie utilizzate dalle madri con il documento *"Comparison of subjective well-being increasing strategies that Turkish and Swedish mothers use for their children"*.

La ricerca riporta nel particolare il vissuto di madri turche e svedesi.

Table 5  
*Descriptive Statistics of Sweden and Turkey Subsamples*

Variable	Category	Turkey		Sweden		Total	
		N	%	N	%	N	%
Age	18-30 age	28	28.0%	29	29.0%	57	28.5%
	31-40 age	66	66.0%	54	54.0%	120	60.0%
	41 age and up	6	6.0%	17	17.0%	23	11.5%
	Total	100	100.0%	100	100.0%	200	100.0%
Educational Status	High school and below	69	69.0%	5	5.0%	74	37.0%
	Bachelor	26	26.0%	33	33.0%	59	29.5%
	Postgraduate	5	5.0%	62	62.0%	67	33.5%
	Total	100	100.0%	100	100.0%	200	100.0%
Working Status	Non-working	74	74.0%	11	11.0%	85	42.5%
	Working	26	26.0%	89	89.0%	115	57.5%
	Total	100	100.0%	100	100.0%	200	100.0%
Marital Status	Married	100	100.0%	77	77.0%	177	88.5%
	Single/Separated	0	0.0%	23	23.0%	23	11.5%
	Total	100	100.0%	100	100.0%	200	100.0%

*Figura 3 Tabella riassuntiva delle caratteristiche delle madri Turche e Svedesi*

Da questa tabella si nota che lo status educativo delle mamme svedesi è più elevato rispetto alle madri turche; la maggior parte delle madri svedesi lavora rispetto alle madri turche che hanno una percentuale maggiore per “Non-Working” e anche lo stato matrimoniale differente. Il 100% delle madri turche si dichiara sposata, mentre le madri svedesi per il 23% si dichiara single o separata. Lo status civile è da tenere in considerazione come lo status lavorativo perché implica un’organizzazione diversa nella gestione ed educazione dei figli.

Già da questa tabella si intuisce che le madri Svedesi lavorano di più rispetto alle madri turche, infatti l’89% delle madri Svedesi si dichiara lavoratrice rispetto al 26% delle madri Turche.

Questa diversa organizzazione incide sul benessere dei bambini?



**H1:** There is a difference between Turkish and Swedish mothers in terms of the well-being increasing strategies they implemented towards their children.

Table 6

*Testing of the Differences Between Turkish and Swedish Mothers in terms of Subjective Well-Being Increasing Strategies*

Variable	Country	N	$\bar{X}$	S. S.	$\bar{r}$	Mann-Whitney U	Z	sig.
Well-being Increasing Strategies	Turkey	100	4.189	.7072	121.4	2903.000	-5.127*	0.000
	Sweden	100	3.832	.5556	79.53			

\*%5 symbolizes significant difference in significance level,  $\bar{X}$ : Average, S.S.: Standard Deviation,  $\bar{r}$ : average rank z: z statistics

When the findings were examined, a statistically significant difference was found at the 5% significance level between Turkish mothers ( $4.19 \pm 0.71$ ) and Swedish mothers ( $3.83 \pm 0.56$ ) in terms of well-being increasing strategies they implemented towards their children. ( $z = -5.127$ , sig.  $<0.05$ ).

#### Figura 4 Risultati riguardanti l'aumento di benessere

Come si può notare dalla tabella “quando i risultati sono stati esaminati, è stata riscontrata una differenza statisticamente significativa: il livello di significatività del 5% tra le madri Turche ( $4,19 \pm 0,71$ ) e le madri Svedesi ( $3,83 \pm 0,56$ ) in termini di strategie di aumento del benessere implementate nei confronti dei propri figli. ( $z = -5,127$ , sig.  $<0,05$ )” (Baltacı, Sapsağlam 2021, p.112).

E' stata eseguita un'altra ricerca che ha coinvolto i genitori svedesi riguardante l'impatto del covid sul benessere dei bambini: “*Impact of COVID-19 Restrictions on the Social-Emotional Wellbeing of Preschool Children and Their Families*”. Da questa ricerca emerge che dal confronto tra i sondaggi SDQ pandemici e pre-pandemia, sulla base sulla valutazione dei genitori, non c'era stato alcun cambiamento nei problemi emotivi dei bambini, disturbi della condotta, problemi con i coetanei o iperattività” (Allegati a1, a2, a3) (Linnavalli, Kalland 2021, p.9). Bisogna anche dire che il campione preso in considerazione era ristretto, quindi i risultati potrebbero essere poco significativi anche per questo motivo.

Di seguito propongo alcune considerazioni sugli articoli appena presentati e analizzati.

I 4 articoli presentati sono studi che coprono un periodo che parte dal 2009 e arriva fino al 2021. L'articolo Del 2009 Mette in evidenza lo stress percepito dai genitori nei

confronti dei figli, mentre l'ultimo articolo del 2021 indaga sulla percezione di cambiamento degli atteggiamenti dei figli in circostanze particolari come la condizione pandemica.

Due articoli su quattro hanno come strumento di ricerca il questionario. Gli altri due articoli hanno come strumenti: uno colloqui on-line, per l'altro non sono riuscita a comprendere qual fosse lo strumento utilizzato.

I numeri dei genitori coinvolti in due articoli è abbastanza elevato, infatti nel primo articolo Si indaga su 1568 adulti, nel secondo vengono coinvolti Genitori tra 34, 3 milioni di famiglie statunitensi. Il terzo e il quarto articolo, rispetto a i primi due, presentano un numero più contenuto di soggetti coinvolti. Infatti nel terzo articolo sono coinvolte 200 madri e nel quarto sono coinvolte 82 famiglie.

Due Ricerche su quattro sono state svolte negli Stati Uniti le altre due sono state svolte in Turchia e in Finlandia.

Di quattro articoli tre sono di studio quantitativo e solo uno è uno studio qualitativo.

## 2.2) Il benessere degli insegnanti

### 2.2.a) INTRODUZIONE

Ognuno può raccontare di quell'insegnante che ha influenzato la propria vita sia in senso positivo, sia in senso negativo. L'insegnante dopo il genitore è uno dei primi educatori e per questo è importante capire quanto il benessere dell'insegnante possa incidere sulla didattica ma soprattutto sugli alunni.

Prima dell'analisi dei documenti si vuole presentare un inquadramento generale su come viene trattato il benessere degli insegnanti all'interno della letteratura.

L'interesse per il benessere degli insegnanti si è accentuato dal 2020 con la pandemia che ha evidenziato l'importanza del ruolo dell'insegnante in quanto primo esperto di riferimento delle famiglie. Negli anni precedenti il benessere degli insegnanti viene affrontato in modo più generalizzato come ruolo che dovrebbero avere gli adulti nei confronti dei bambini. (Michela Freddano 2020)

Ma quindi cosa condiziona il benessere degli insegnanti in particolare?

Il benessere dell'insegnante è condizionato dal benessere organizzativo che è influenzato dalle direttive ministeriali e dirigenziali. Come i discenti risentono dell'agire e degli stati d'animo dei loro docenti anche i docenti risentono di quanto l'equipe dirigenziale è in grado di gestire le loro situazioni. Questa osservazione non

è volta a scaricare la responsabilità ai vertici, ma ad incentivare la collaborazione considerando che il lavoro dell'insegnante porta all'esaurimento delle risorse emotive e se il dirigente si interessa a proporre attività che possano aiutare nella riduzione dei livelli di esaurimento ne risentono positivamente anche gli alunni.

Gli insegnanti che sono più a rischio sono: coloro che partano con una fragilità, coloro che vengono isolati, gli insegnanti a inizio e a fine carriera. È importante che ci sia un sistema a sostegno per evitare che questi insegnanti si isolino creando anche un distacco dal lavoro. (Caterina Fiorilli 2020)

Per valutare il benessere degli insegnanti è necessario far emergere i punti di forza e debolezza in primo luogo del contesto lavorativo, in secondo luogo dell'insegnante stesso attraverso l'autovalutazione.

Il vantaggio principale dell'autovalutazione è il carattere comparativo, si esprimono giudizi ma si formulano anche domande valutative e si cerca di rispondere agli obiettivi dell'organizzazione, degli standard da raggiungere e ai bisogni.

Il Sistema Nazionale di Valutazione (DPR 80/2013) si basa su una valutazione delle scuole orientata al miglioramento fornendo lo strumento di Auto Valutazione ed evidenze che possono aiutare a ragionare sul benessere a scuola e di conseguenza anche sul benessere degli insegnanti (Freddano 2020).

Per agire sul benessere degli insegnanti oltre a tenere in considerazione i risultati di autovalutazione, dobbiamo analizzare i diversi livelli che compongono la vita dell'insegnante (Valasco 2020).

Il primo livello è il rapporto con i colleghi; molto importante nel sistema italiano è l'autonomia che aiuta anche nel senso di soddisfazione di raggiungimento dei propri obiettivi, il rischio è che si abbia una difficoltà maggiore nel *lavoro in team*, percependo un senso di incapacità e insoddisfazione in quanto si fa fatica a portare avanti dei progetti che richiedano la partecipazione di altri docenti.

Altro livello è quello con il dirigente scolastico con il quale gli insegnanti italiani, rispetto agli insegnanti di altri paesi, sentono di poter interagire per la realizzazione di un curriculum, ma manca il supporto di strumenti adeguati per lo svolgimento di attività didattiche. Altro livello ancora è quello della comunità. A volte ci si dimentica che la scuola è inserita in una comunità, quartiere che ha delle risorse, il problema è che questa si attiva, la maggior parte delle volte, in caso di difficoltà, ma sarebbe necessaria una collaborazione continua. Come ultimo livello c'è il tema della società. Gli insegnanti sentono che a livello sociale la loro rilevanza è poco percepita e che le



politiche scolastiche, a volte, non sono a favore del benessere dell'insegnante e anche l'organizzazione scolastica non è percepita come tema sul quale un insegnante può intervenire. ( Valasco, 2020)

E' importante che l'insegnante sia in condizione di benessere perché, in generale, "la persona più felice lavora meglio, con maggior apertura e slancio creativo che porta alla formazione di nuove risorse personali e quindi una miglior soddisfazione e un ulteriore impegno e miglioramento personale" (Rossi 2012, p.6).

E' importante che l'insegnante si formi in continuazione per mantenere una visione costruttiva dei processi di insegnamento e apprendimento. La formazione è un supporto diretto per l'insegnante e indiretto per gli alunni.

Autovalutazione, formazione e rapporto con i colleghi sono un ottimo sostegno per gli insegnanti, esperti e non, e aiutano ad apprezzare le differenze e le potenzialità di ciascuno, creando un contesto di benessere che si estende anche agli studenti. ( Delle Fave 2007).

## 2.2.b) METODI

Per raccogliere dati e informazioni riguardanti il benessere degli insegnanti ho proceduto con una prima esplorazione sul web e su libri di quali fossero le informazioni riguardanti il benessere degli insegnanti. Nei mesi di novembre e dicembre 2023, e gennaio 2024 ho consultato tre database: American Psychological Association (APA PsycInfo), PubMed, Education Resources information Center (ERIC).

La ricerca nei database è stata effettuata con un'iniziale parola chiave, in questo caso: "*Teachers' wellbeing*". In seguito, a seconda delle possibilità di selezione proposte dai diversi database, sono stati inseriti dei filtri in primo luogo per individuare gli articoli maggiormente attinenti al tema di ricerca, in secondo luogo per circoscrivere il materiale da analizzare. I criteri utilizzati per l'inserimento di filtri sono stati: il concetto di benessere secondo la Psicologia Positiva, ne consegue che l'arco temporale considerato, per via della nascita del termine "Psicologia Positiva", è dal 1990 al 2023; altri criteri sono stati l'età dei soggetti d'indagine e la categoria a cui appartengono (in questo caso gli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia). I filtri mi hanno permesso di giungere ad un numero di articoli sostenibile per una lettura e analisi degli abstract. La lettura degli abstract ha permesso un'ulteriore riduzione degli articoli. Il criterio utilizzato per l'eliminazione degli articoli, tramite la lettura degli

abstract, è stato considerare articoli che non si riferissero a categorie specifiche come: persone con disabilità, persone con malattie fisiche o psichiatriche, confronto tra etnie, confronti o ricerche riguardanti l'orientamento sessuale.

La lettura degli abstract ha permesso di individuare articoli, non eliminati dai filtri inseriti, che non soddisfavano i criteri sopra menzionati quindi sono stati eliminati.

La lettura degli abstract, consentendo una riduzione ulteriore dei documenti, mi ha permesso di giungere ad un numero sostenibile di articoli da leggere integralmente. Anche in questo caso la lettura completa ha portato ad un'ulteriore riduzione fino a giungere agli articoli presentati nella sezione "Risultati".

Per trovare più documentazione riguardante il benessere degli insegnanti, in particolare per il data base APA e PubMed non sono stati inseriti filtri. Questo perché i filtri portavano a una drastica riduzione, ma allo stesso il rischio era quello di perdere documenti che potessero avere informazioni utili. Per questo ho preferito un'analisi e selezione dei documenti fatta "a mano" che ha richiesto più tempo ma ha permesso una maggiore possibilità di trovare documentazione.

Di seguito ho riportato la tabella con tutti i passaggi fatti per giungere al numero di documenti che sono stati presi in considerazione per il diagramma di flusso.

	BANCHE DATI		
	PAROLE CHIAVE: Teachers' well being		
	Eric	APA	PubMed
NUMERO ARTICOLI PRIMA RICERCA	3252 N	176 N	159 N
RECORD RIMOSI PRIMA DELLO SCREENING: 1. (N=) ARTICOLI (RECORD) DOPPI RIMOSI 2. (N =) RECORD CONTRASSEG NATI COME NON IDONEI	+Wellbeing: 1859 N  Elementary education: 415 N  Elementary school teachers: 197 N	Filtri non messi perché rischio che escludesser o qualcosa di utile per la ricerca	Filtri non messi perché rischio che escludesser o qualcosa di utile per la ricerca

DAGLI STRUMENTI DI AUTOMAZION E 3. (N=) RECORD RIMOSI PER ALTRE RAGIONI	Teacher burnout:30 N		
RECORD ESAMINATI (N=)	N =30	N=176	N=159
REPORT ESCLUSI:  N (ESCLUSI): MOTIVO	N1: tolto perché doppio  N1: tolto perché no accesso al testo completo  N3: tolti perché target insegnanti scuole secondarie di primo grado  N11: tolti perché l'argomento centrale non era il benessere dell'insegnant e, ma altre	N19: esclusi perché riguardanti genitori, studenti  N159: esclusi perché temi razzismo, violenza, minoranze e altri temi non pertinenti con la ricerca	N 29: esclusi perché riguardanti genitori, studenti, anziani  N25: esclusi perché riguardanti la salute fisica  N105: esclusi perché temi bullismo, disturbi psichiatrici, didattica e altri temi non

		argomentazioni (TOT. N 16)		pertinenti con la ricerca
STUDI INCLUSI REVISIONE (N=)	TOTALI NELLA	N=14	N=1	N=4

## 2.2.c) RISULTATI

Studi selezionati:

PRISMA Statement 2009. Diagramma di flusso

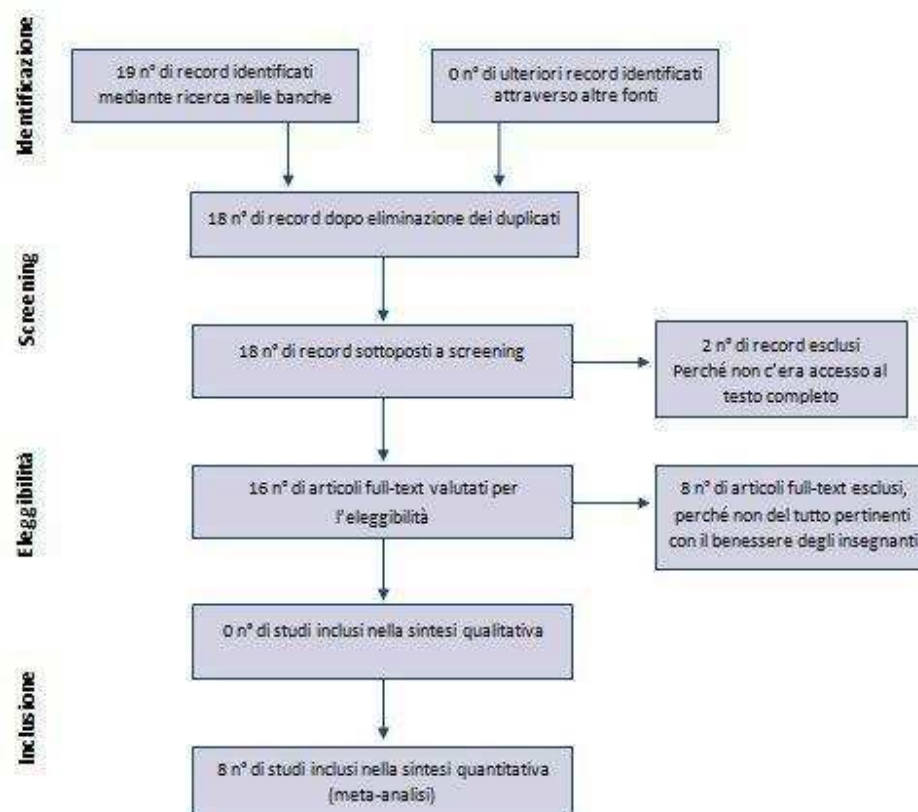


Figura 5 Diagramma di flusso degli articoli riguardanti il benessere degli insegnanti

Prima di riportare i risultati, nel dettaglio, dei diversi studi analizzati riassumerò brevemente il contenuto seguendo l'ordine cronologico.

Il primo articolo è *“Well-Being, Burnout and Competence : Implications for Teachers”* del 2005 e propone un'indagine sul livello di burnout degli insegnanti e il senso di efficacia sul lavoro. Il secondo articolo preso in analisi è del 2017 *“Burnout in special needs teachers at kindergarten and primary school: investigating the role of personal resources and work well being”* e indaga i livelli di burn out degli insegnanti, in particolare gli insegnanti a stretto contatto con la disabilità, e il loro livello di soddisfazione del lavoro. Il terzo articolo indaga il cambiamento del profilo dell'insegnante, a livello di benessere e impegno professionale, da inizio a metà carriera: *“Profiles of Teachers’ Striving and Wellbeing: Evolution and Relations With Context Factors, Retention, and Professional Engagement” del 2022*. Il quarto articolo, pubblicato sempre nel 2022, fa un'indagine sociometrica degli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria per capire l'influenza dei fattori protettivi di benessere, autocontrollo ed emotività positiva: *“Protective Factors and Burnout Risk of Teachers During the COVID-19 Pandemic – A Two-Step Cluster Analysis”*.

*“Primary school teacher’s emotion regulation: Impact on occupational well-being, job burnout, and resilience”* del 2022 è un'indagine sui modelli di regolazione delle emozioni, tema molto simile all'articolo precedente ma questo articolo prende in considerazione anche la resilienza degli insegnanti. Nell'anno successivo, 2023, è stata pubblicata un'indagine a livello sistemico sempre riguardo i fattori che influenzano il benessere degli insegnanti *“A Systematic Review of the Factors That Influence Teachers’ Occupational Wellbeing”*. Sempre del 2023 sono state prese in considerazione due ricerche: la prima, *“Teacher Well-Being and Intentions to Leave Findings from the 2023 State of the American Teacher Survey”* Indaga sul benessere degli insegnanti rispetto ad altri adulti con un lavoro differente ed emerge, che per le diverse caratteristiche e richieste, il lavoro dell'insegnante richiede un notevole investimento anche al punto di vista emotivo. *“Intervention Programs Targeting the Mental Health, Professional Burnout, and/or Wellbeing of School Teachers: Systematic Review and Meta-Analyses”*, la seconda ricerca del 2023, propone dei programmi per il miglioramento del benessere degli insegnanti.

Tabella riassuntiva dei punti salienti dei diversi articoli analizzati e presi in considerazione per la ricerca sul benessere degli insegnanti

Titolo articolo benessere insegnanti	Variabili studiate	Risultati ottenuti	Programmi realizzati (durata, contenuti, numero di unità, strategie educative, materiali)	Soggetti coinvolti (quanti, età, ecc.)	Punti di forza e debolezza programmi	Prospettive per il futuro	Paese dello studio	Disegno di studio (quantitativo/qualitativo)	Strumenti	Struttura
Well-Being, Burnout and Competence : Implications for Teachers. (2005) <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ11069619.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ11069619.pdf</a>	- Competenza percepita nel lavoro quotidiano - Stati di controllo interno percepiti relativi al lavoro - Burnout degli insegnanti in termini di esaurimento emotivo, depersonalizzazione e	- Quasi la metà gli intervistati hanno indicato che pensavano che lo sforzo che stavano mettendo nel loro lavoro fosse maggiore rispetto ai premi - Ci si aspetta che l'insegnante sia la passo	Indagine sul Burnout, senso di efficacia nel lavoro dell'insegnante	Campionamento casuale del 2003 di 500 Insegnanti a metà carriera (da 6 a 20 anni di esperienza) di scuole pubbliche del Queensland La maggior parte lavorava a tempo pieno. Età tra i 41 e i 50 anni 71,3% era sposato o conviveva, il 54,1%	Punti di forza: mette bene in evidenza come il collegamento tra burnout e percezione del lavoro Punti di debolezza: dimensione relativamente piccola del campione	Ampliare il campione. Approfondimento sulla depersonalizzazione dell'insegnante.	Australia	Quantitativo	Questionari con sezioni: elementi demografici, dettagli del lavoro, percezione attuale della vita/lavoro, percezione attuale della soddisfazione lavorativa,	- Abstract - Introduzione - Fattori che influenzano il benessere, il burnout e la competenza degli insegnanti - Motivazioni dello studio - Campione e strumenti

	realizzazioni personali - Esistenza di una relazione significativa tra competenza percepita e il burnout	con le situazioni politiche, le nuove risorse ma questo rischia di portare alla depersonalizzazione che non favorisce soddisfazione e benessere nel lavoro.		aveva una laurea					controllo percepito	- Analisi dati - Analisi delle competenze - Discussioni - Limitazioni e raccomandazioni
Burnout in special needs teachers at kindergarden and primary school: investigating the role of personal resources and work wellbeing (2017) <a href="https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/pits.22013?saml_referrer">https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/pits.22013?saml_referrer</a>	Livelli burnout di insegnanti della scuola dell'infanzia e scuola primaria, in relazione alla disabilità. Variabili socio-demografe	- Le risorse personali degli insegnanti, la felicità a scuola e la soddisfazione lavorativa erano inversamente correlate a tutte le	Contenuti: livelli burnout, livelli di soddisfazione.	194 insegnanti di sostegno a tempo pieno tra i 26 e i 52 anni. 9,5% era sposato, il 33,0% era single, il 7,0% era separato/divorziato e lo 0,5% era vedovo. Il 69% dei partecipanti	Punti di forza: descrizione dettagliata dei soggetti presi in considerazione e affronta diversi aspetti del loro coinvolgimento a livello scolastico Punti di debolezza:	Possibilità di espandere il campione di ricerca a livello nazionale ed eventualmente fare una ricerca che riguardi altre nazioni.	Italia	Sommativo	Questionari con scala likert tradotti dall'inglese all'italiano Copenhagen Burnout Inventory. Il CBI comprende	- introduzione - metodo - risultati - discussione

	<p>fiche, risorse personali e benessere lavorativo, con previsioni e del burnout misurato in ciascuna delle tre dimensioni</p>	<p>dimensioni del burnout in entrambi i contesti scolastici . - sia la felicità degli insegnanti a scuola che la loro soddisfazione lavorativa prevedevano in modo incrementale la varianza nelle dimensioni del burnout, anche quando si controlla l'effetto dei fattori socio demogra</p>		<p>aveva figli. La durata dell'esperienza di insegnamento variava da 1 a 30 anni. Il livello di scuola: 58,2% dei partecipanti insegnava nelle scuole primarie e il 41,8% nelle scuole dell'infanzia.</p>	<p>non stato specificata la durata e il periodo di ricerca. Insegnati solo del centro Italia quindi potrebbero non rappresentare la situazione nazionale. Lo strumento di indagine essendo stato adattato non è ancora convalidato.</p>			<p>nde 19 item che valutano le tre sottodimensioni del burnout (Kristensen et al., 2005) Utilizzato l'adattamento italiano del CBI di Fiorilli et al. (2015) Scala di autostima di Rosenberg (RSES) . La RSES (Rosenberg, 1965) comprende 10 afferma</p>	
--	--	---	--	---	---	--	--	--	--

		<p>fici e delle risorse personali - Contrariamente all'ipotesi, gli insegnanti provenienti da contesti scolastici diversi (scuola materna vs scuola primaria) non hanno espresso diversi livelli di burnout.</p>						<p>zioni ed è comunemente adottata come misura empirica dell'autostima globale. Job Satisfaction Survey (JSS). Il JSS (Spector, 1985)) misura la soddisfazione percepita dagli intervistati rispetto alla loro situazione lavorativa</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Profiles of Teachers' Striving and Wellbeing: Evolution and Relations With Context Factors, Retention, and Professional Engagement (2022) <a href="https://psycnet.apa.org/fulltext/2021-97731-001.html">https://psycnet.apa.org/fulltext/2021-97731-001.html</a>	Impegno/benessere insegnanti da inizio a metà carriera. Evoluzione di questi profili. Richieste significative, leadership si riferiscono al profilo potenziale e di cambiamento. Impegno/benessere importante per fidelizzazione e impegno professionale	Sia per il primo studio che per il secondo studio risultati simili	Progetto longitudinale Factors influencing teaching. Sondaggi online di circa 20 min. Prima indagine 2008-2013 Seconda indagine 2016-2018 Sono stati considerati 7 indici di adattamento: AIC (informazioni Akaike criterio), BIC (criterio informativo bayesiano), ABIC (aggiustato BIC), test di verosimiglianza,	Primo studio: insegnanti fino 7 anni di insegnamento, 262 ins. Scuola primaria, 376 scuola secondaria di primo grado. Secondo sondaggio hanno partecipato 492 insegnanti della prima ricerca (369 insegnavano ancora, 69 pausa tempo, 54 dimessi, 78 hanno risposto in modo non completo quindi eliminati. 414 campione finale in considerazione di studio	Punti di forza: L'indagine dell'impagno in corrispondenza al benessere dell'insegnante che può essere un buon indicatore Punti di debolezza: questionario su base volontaria potrebbe racchiudere una specificità di insegnanti; dimensione campione relativamente bassa; alcune misurazioni possono essere criticate; delle due onde tempo di carriera analizzato stato troppo preciso	Ampliare lo studio, Pensare a progetti che coinvolgano insegnanti a inizio carriera e che se appartengono a una determinata categoria, più predisposta a livelli di benessere più basso, proporre loro percorsi per vedere se si riescono a cambiare le condizioni per affrontare il lavoro dell'insegnante in modo più ottimale.	Australia	Quantitativo	Sondaggi online	- introduzione -obiettivo di studio -metodo -risultati - discussione
---	--	--	---	--	---	---	-----------	--------------	-----------------	--

			ianza, entropia, LMR-LRT (Lo-Mendell-Rubin test del rapporto di verosimiglianza) e ALMR-LRT (LMR-LRT aggiustato)		perché sono state allineate le discrepanze ; Al sondaggio online gli insegnanti hanno potuto rispondere in qualsiasi momento dell'anno scolastico.					
Protective Factors and Burnout Risk of Teachers During the COVID-19 Pandemic – A Two-Step Cluster Analysis (2022) <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ11363890.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ11363890.pdf</a>	Indagine sociometrica. livelli di burnout, benessere, autocontrollo, emotività positiva e la preferenza per un tipo specifico di ruolo di insegnanti	"alte risorse psicologiche che, nessun rischio di burnout" includevano insegnanti con punteggi più alti in termini di benessere, autocontrollo, emotività positiva	Gli insegnanti vengono informati dello scopo della ricerca prima della compilazione dei questionari	330 Insegnanti rumeni (N = 108 insegnanti della scuola dell'infanzia, N = 222 insegnanti della scuola primaria, 75% donne. La loro esperienza professionale e riportata era meno di un anno (4,5%), tra due e cinque	Punti di forza: Dati chiari e sicuramente validi in quanto confermano ricerche precedenti Punti di debolezza: soggetti prevalentemente femminili, campione piccolo per essere rappresentativo,	Studio più longitudinale	Romania	Quantitativo	Questionari con scala likert da 1 a 7	-Abstract - Introduzioni - Metodi -Risultati - Discussione - Conclusioni



	<p>identificare i fattori protettivi e il rischio dei profili di burnout degli insegnanti nel quadro della teoria dell'aprendimento o esperienze di Kolb.</p>	<p>e assenza di burnout rischio. Insegnanti che percepiscono ed esprimono emozioni mostrare empatia, costruire buone relazioni e padroneggiare le loro emozioni, impulsività e sentimenti stressanti. Pertanto, questi insegnanti sono più protetti sintomi di esaurimento.</p>		<p>anni (10,9%), tra i sei e i 10 anni (19,1%), tra gli 11 e 20 anni (25,5%) e più di 20 anni (40%). È stato utilizzato il metodo del campionamento di convenienza</p>						
--	---	---	--	--	--	--	--	--	--	--

		<p>nto. La loro maggiore autostima, anche la felicità e l'ottimismo sono risorse benefiche che li aiutano a gestire i fattori di stress (Petrides &amp; Furnham, 2001; Răducu &amp; Stănculescu, 2022)</p>								
<p>Primary school teacher's emotion regulation: Impact on occupational well-being, job burnout, and resilience (2022)  <a href="https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/pits.22982">https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/pits.22982</a></p>	<p>Modelli di regolazione delle emozioni (regolazione emotiva focalizzata sull'antecedente e</p>	<p>- L'analisi delle relazioni ha indicato che il burnout lavorativo era significativamente</p>	<p>Da ottobre a dicembre 2021 Uso del metodo statistico LPA</p>	<p>366 insegnanti di scuola primaria, di cui 33 insegnanti uomini e 333 insegnanti donne (Mage= 37,30, SDage=</p>	<p>Punti di forza Punti di debolezza: reclutati solo insegnanti delle scuole primarie, i modelli di regolazione delle</p>	<p>Indagini su diversi gruppi di insegnanti riguardo alla regolazione delle emozioni in modo da capire quali sono le</p>	<p>Cina</p>	<p>Quantitativo</p>	<p>Questionari recuperati da piattaforma online (<a href="http://www.wjx.cn">www.wjx.cn</a>) consentendo di condividerli</p>	<p>-Abstract - Introduzione -Metodi -Risultati - Discussione - Implicazioni</p>

	sulla risposta) degli insegnanti della scuola primaria	correlato negativamente con il benessere lavorativo (r=-.74, p<.01) e la resilienza (r=-.58, p<.01). È stata riscontrata una significativa correlazione positiva tra benessere e occupazionale e resilienza (r=-.55, p<.01).		9,46). Un totale di 48 insegnanti avevano 50 anni e più, 207 di età compresa tra 31 e 49 anni e 111 di età pari o inferiore a 30 anni. Un totale di cinque insegnanti avevano un diploma di scuola media o inferiore, 296 avevano una laurea e 65 avevano un master o superiore. Un totale di 264 avevano servito come presidi e 102 no. Gli insegnanti della scuola primaria che hanno partecipato a questo sondaggio erano tutti	emozioni possono avere caratteristiche a diverse anche in base al gruppo di insegnanti	caratteristiche che vengono prese più in considerazione. Espandere l'indagine anche ad altre culture			dere i sondaggi.	pratiche - Limitazioni - Conclusioni
--	--	--	--	--	--	--	--	--	------------------	--

				cinesi						
A Systematic Review of the Factors That Influence Teachers' Occupational Wellbeing (2023) <a href="https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10298565">https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10298565</a>	senso di autoefficacia, competenza socio-emozionali, risposta personale e alle condizioni lavorative, relazioni professionali degli insegnanti	- Le attuali agende politiche ed educative globali sembrano dare priorità ai bambini sicurezze e benessere e degli studenti, ma anche benessere e degli insegnanti e ambienti scolastici favorevoli	Ricerca sistemica su articoli pubblicati negli ultimi 20 anni sul dopo una prima analisi dei soggetti coinvolti nelle diverse ricerche	38 studi di diversa nazionalità, che comprendono insegnanti di scuole primarie e secondarie di primo grado	Punti di forza: analisi molto dettagliata e chiara degli articoli selezionati per la ricerca. Dimostra che il benessere degli insegnanti è influenzato da diversi fattori. Punti di debolezza: Non trovo punti di debolezza significativi in quanto anche se	La ricerca futura dovrebbe esplorare modi, mezzi e modifiche al carico di lavoro e allo stress e, infine, cercano modi per migliorare la scuola primaria benessere degli insegnanti di scuola	Australia	Sistemico	- PRISMA - Systemic review Accelerator software database	- introduzione - materiali e metodi - risultati - discussione - conclusioni

		<p>i anche all'interno dei contesti educativi dovrebbe essere data priorità. Gestione efficace dei fattori di stress legati alla classe utilizzando strategie di coping. La collaborazione proficua e il sostegno dei colleghi sono di immenso aiuto per gli insegnanti.</p> <p>- il benessere e degli</p>			<p>riportato in modo minimo i contenuti degli articoli, ogni volta che vengono nominati sono collegati alla bibliografia e quindi si possono approfondire e nello specifico.</p>				
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

		<p>insegnanti è influenzato da molti fattori tra cui l'ambiente scolastico, lo stress legato al lavoro e lo studente-insegnante relazioni.</p> <p>- insegnanti di scuola primaria sono i più stressati</p>								
<p>Teacher Well-Being and Intentions to Leave Findings from the 2023 State of the American Teacher Survey (2023)  <a href="https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA1108-8.html">https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA1108-8.html</a></p>	<p>Benessere insegnanti, confronto con altri adulti</p>	<p>Tabelle (in particolare tab. ) 37% insegnanti vuole abbandonare il lavoro</p>	<p>Gennaio-febbraio 2023</p>	<p>Insegnanti scuole primarie e secondarie (ispanici e neri) e adulti. Per sondaggio SoT 1439</p>	<p>Punti di debolezza: soggetti della ricerca non esplicitati in modo chiaro, anche le domande di</p>	<p>Trovare delle soluzioni per aumentare il benessere degli insegnanti</p>	<p>Stati Uniti (California)</p>	<p>Quantitativo</p>	<p>Sondaggi: SoT e ALP</p>	<p>- panorami  ca  -dati  - limitazioni  i  -Come leggere le cifre in</p>

				soggetti coinvolti; per ALP 527 soggetti coinvolti	ricerca poco chiara e si scoprono man mano che vengono presentati i grafici.					questa nota dati -Come stata condotta questa analisi
Intervention Programs Targeting the Mental Health, Professional Burnout, and/or Wellbeing of School Teachers: Systematic Review and Meta-Analyses (2023) <a href="https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-023-09720-w">https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-023-09720-w</a>	studi controllati (sia randomizzati che non randomizzati) di programmi psicologici mirati alla salute mentale, burnout professionale e/o benessere e degli insegnanti delle classi scolastiche. Meta-analisi: le dimensioni degli	Programmi psicologici valutati da questi studi hanno avuto risultati positivi effetti per una serie di esiti di salute mentale, nonché burnout professionale e benessere, rispetto ai gruppi di controllo. Le meta-analisi ha mostrato	Ricerca eseguita il 3 novembre 2020 e rieseguita il 30 novembre 2021. 19.600 articoli, da quali sono stati rimossi 3816 duplicati. Nella prima fase, sia i titoli che gli abstract dei 15.784 articoli sono stati sottoposti a screening	Insegnanti dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado.	Punti di forza: una ricerca ampia con ulteriore meta analisi può dare un'idea generale su larga scala. Punti di debolezza: gli studi presi in considerazione utilizzano metodologie diverse e anche i dati dei soggetti presi in considerazione non sono sempre completi, quindi c'è molta	Provare a verificare quanto emerso su piccola scala e proporre un'indagine su interventi specifici per programmi scolastici.	Australia	Revisione sistemica	- PRISMA - RCT e nRCT - Le caratteristiche e i risultati dello studio sono stati estratti da JRB, SS e AR e inseriti in un foglio di calcolo Microsoft Excel. - database	-Abstract -Obiettivi -Metodi - procedura di meta-analisi e analisi -Risultati descrittivi -Risultati meta-analitici - Discussioni - Conclusioni

	effetti dei programmi per valutare l'efficacia ed esplorare i potenziali moderatori di tali effetti.	che i programmi degli insegnanti sono superiori ai gruppi di controllo sulla maggior parte dei risultati primari nell'immediato post-test, con alcuni effetti mantenuti nel breve termine (1-6 mesi). La dimensione degli effetti immediati variava. Negli studi randomizzati, i programmi valutati	per l'ammissibilità utilizzando i criteri di inclusione/esclusione. Alla fine di tutto nello studio sono stati compresi 88 articoli di cui 46 coinvolti nella meta-analisi.		eterogeneità e poca specificità					
--	--	---	---	--	---------------------------------	--	--	--	--	--

		hanno avuto effetti significativi sullo stress (g=0,93) e effetti moderati su ansia (g=0,65), depressione (g=0,51), burnout professionale (g=0,57) e benessere (g=0,56) rispetto ai controlli. I programmi avevano effetti moderati significativi sullo stress (g=0,50) e piccoli effetti significativi								
--	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--

		vi sull'ansietà (g=0,38) e benessere (g=0,38) rispetto ai controlli. La dimensione dell'effetto per lo stress e il burnout professionale è aumentato di dimensioni per gli RCT nel confronto a breve termine								
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Il primo articolo riguardante il benessere degli insegnanti, preso in considerazione per questa ricerca è del 2005 e si intitola “*Well-Being, Burnout and Competence : Implications for Teachers*”. Da questo articolo emerge che insegnanti a metà della loro carriera pensavano che lo sforzo profuso nel loro lavoro non fosse riconosciuto adeguatamente, sotto il profilo personale ed economico. Inoltre la richiesta di essere sempre al passo con le notizie e le novità porta l’insegnante ad essere sotto pressione, perché ci si aspetta che sia il primo a trasmettere informazioni e far

riflettere su di esse. Tutto questo però non è a favore del benessere dell'insegnante che rischia di farsi travolgere da una richiesta di prestazione alta.

L'articolo *"Burnout in special needs teachers at kindergarten and primary school: investigating the role of personal resources and work wellbeing"* del 2017 mette in evidenza un altro aspetto che influenza il benessere dell'insegnante ovvero il proprio senso di autoefficacia, autostima e felicità. Da questo articolo si evince che più l'insegnante ha sensazioni positive riguardo al proprio operato più il benessere aumenta, viceversa più sono le sensazioni negative minore sarà il benessere dell'insegnante.

A questo punto ci si può chiedere cosa influenza i livelli di benessere degli insegnanti: fattori esterni o qualità e attitudini della persona? La ricerca *"Profiles of Teachers' Striving and Wellbeing: Evolution and Relations With"* può aiutarci a rispondere a questa domanda, visto che propone un'indagine sugli indici di adattamento degli insegnanti a inizio carriera (fino a 7 anni di esperienza) e dopo qualche anno si propone di fare la medesima indagine per verificare se ci sono dei cambiamenti. Dalla ricerca emerge che gli indici di adattamento degli insegnanti non hanno avuto cambiamenti significativi e sono per lo più simili alla prima indagine. Questo ci porta alla conclusione che ciò che influisce maggiormente sul benessere dell'insegnante è lui stesso che con le sue risorse psicologiche e capacità di regolazione delle emozioni, influisce positivamente sul suo benessere.

Questo è stato confermato da due ricerche una svolta in Romania: *"Protective Factors and Burnout Risk of Teachers During the COVID-19 Pandemic – A Two-Step Cluster Analysis Context Factors, Retention, and Professional Engagement"* (2022) e l'altra in Cina: *"Primary school teacher's emotion regulation: Impact on occupational well-being, job burnout, and resilience"* (2022). La prima propone un'indagine sociometrica sui livelli di burnout, benessere, autocontrollo, emotività positiva dell'insegnante con lo scopo di identificare i fattori protettivi e di rischio dei profili di burnout degli insegnanti. La seconda indaga sui modelli di regolazione delle emozioni (regolazione emotiva focalizzata sull'antecedente e sulla risposta) degli insegnanti della scuola primaria.

Nella ricerca *"Teacher Well-Being and Intentions to Leave Findings from the 2023 State of the American Teacher Survey"* (2023) emerge che più si ha un basso livello di benessere più cresce il desiderio di lasciare il lavoro da docente come riportato nell'immagine che segue.

Figure 5. Percentage of Teachers Who Reported Intending to Leave Their Jobs, by Number of Indicators of Poor Well-Being

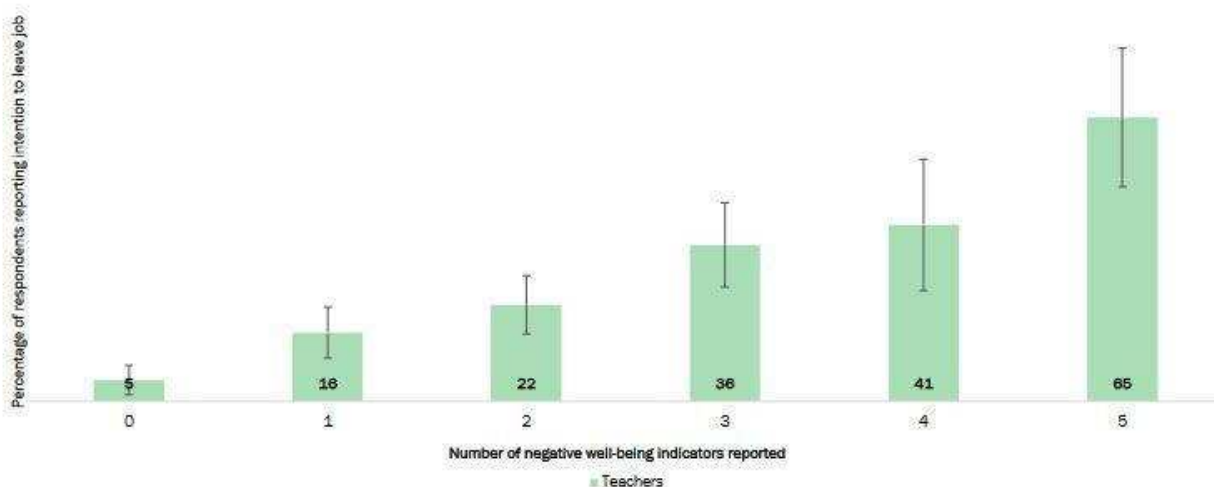


Figura 6 Grafico di desiderio d abbandono del ruolo docente rispetto al livello di benessere

Cosa si può fare per evitare questo desiderio di abbandono e aumentare il livello di benessere degli insegnanti?

Secondo l'articolo "A Systematic Review of the Factors That Influence Teachers' Occupational Wellbeing"(2023) i fattori possono essere diversi, come l'ambiente curato e una buona relazione con gli alunni. Ciò che supporta maggiormente è il confronto e la collaborazione con i colleghi, che possono diventare un supporto in quanto consapevoli delle difficoltà del lavoro: lo scambio di esperienze diventa un incentivo e un rinforzo al benessere dell'insegnante.

Si può intervenire anche con programmi mirati al miglioramento della propria salute mentale come la terapia cognitivo comportamentale, l'aumento della consapevolezza e la formazione di abilità emotive. (Beames et al., 2023)

Di seguito propongo alcune considerazioni sugli articoli appena presentati e analizzati.

La maggior parte degli otto articoli presi in considerazione è di pubblicazione molto recente tra il 2022 e il 2023, indice di un aumento di interesse sull'argomento, probabilmente grazie, o a causa, alla pandemia da Covid-19.

Altro dettaglio da notare è che quattro degli otto articoli hanno come paese di ricerca l'Australia, gli altri quattro sono distribuiti tra Romania, Italia, Cina e Stati Uniti. Questo ci consente di avere un'eterogeneità nei risultati e conferme che non

dipendono dalla cultura di appartenenza, aumentando la validità dei risultati emersi nei diversi articoli.

Il numero di insegnanti coinvolto nelle ricerche o è contenuto, un massimo di circa 500 insegnanti coinvolti per ricerca, o non ben definito perché, due degli otto studi, comprendono indagini sistematiche di altre ricerche.

È stato utilizzato lo strumento questionario in quattro articoli, lo strumento PRISMA in due articoli e il sondaggio in altri due articoli. La maggior parte dei disegni di studio è di tipo quantitativo.

## 2.3) Il benessere dei bambini in ambito scolastico

### 2.3.a) INTRODUZIONE

Il Benessere di bambini/e e ragazzi/e è stato uno dei temi dell'OMS nel *Piano d'azione per la salute mentale 2013-2020*. In questo documento il benessere viene definito come “uno stato in cui una persona può realizzarsi a partire dalle proprie capacità, affrontare lo stress della vita di ogni giorno, lavorare in maniera produttiva e contribuire alla vita della sua comunità”(Piano d'azione per la salute mentale (2013-2020)). Tale definizione sottolinea l'importanza del benessere in quanto influisce sui bambini e ragazzi aiutandoli ad acquisire un sentimento di sé positivo, a individuare e gestire pensieri ed emozioni, avere fiducia in loro stessi e cercare stimoli per imparare cose nuove. Il benessere di bambini e ragazzi influisce anche chi li circonda per questo dovrebbe essere il centro di politiche culturali, economiche, sociali e nei diversi interventi per l'infanzia (INVALSI open, 2021).

Uno degli aspetti che ha influito sul benessere dei bambini è stato il lockdown che, secondo il rapporto dell'UNICEF, ha influito almeno in 1 bambino su 7 e più di 1,6 miliardi di bambini hanno *perso parte della loro istruzione*.

“Nella prima metà del 2021, in media, in 21 Paesi il 19% dei giovani tra i 15 e i 24 anni ha dichiarato di sentirsi spesso depresso o di non avere interesse per il mondo circostante. In questa situazione gli adulti possono essere l'aiuto necessario” (INVALSI open, 2021).

Qualche anno prima del lockdown J. Alexander, autrice e giornalista americana laureata in psicologia, e I. Sandahl, Psicoterapeuta specializzata in Narrative Exposure Therapy (NET), hanno riportato che “in Danimarca non si pone l'enfasi solo sull'istruzione e sullo sport, ma piuttosto sul bambino nella sua interezza. I



genitori e gli insegnanti si concentrano su cose come la socializzazione, l'autonomia, la coesione, la democrazia, l'autostima" (Alexander & Sandahl 2016) per favorire la felicità e il benessere dei bambini.

Porre l'attenzione sul bambino nella sua interezza ha anche lo scopo di aiutarlo a sviluppare una maggior resilienza per imparare a gestire lo stress e ristrutturare le situazioni negative. Riuscire a capire che il problema che si vive non corrisponde alla persona fa sentire più capaci (Alexander & Sandahl 2016).

"La resilienza, cioè la capacità di "riprendersi", di saper gestire le emozioni e controllare lo stress è il tratto distintivo di un adulto sano ed efficiente. Oggi sappiamo che la resilienza è importante per prevenire l'ansia e la depressione, ed è una cosa che da anni i danesi installano nei loro figli. E uno dei modi in cui lo fanno è dando una grande importanza al gioco, soprattutto al gioco libero" (Alexander & Sandahl 2016).

Il gioco libero, essendo organizzato direttamente dai bambini, fornisce una quantità di stress adeguata per affrontare e superare le difficoltà grazie all'interazione con i coetanei e scoprire le proprie capacità (Alexander & Sandahl 2016).

Dopo questo breve inquadramento sulla condizione e sulle capacità dei bambini si vuole indagare sulla condizione di benessere a scuola e se è possibile aumentare il benessere.

### 2.3.b) METODI

Per raccogliere dati e informazioni riguardanti il benessere dei bambini nell'ambiente scolastico ho proceduto con una prima esplorazione sul web e su libri di quali fossero le informazioni riguardanti il benessere dei bambini e delle bambine nell'ambiente scolastico. Nei mesi di novembre e dicembre 2023, e gennaio 2024 ho consultato tre database: American Psychological Association (APA PsycInfo), PubMed, Education Resources information Center (ERIC).

La ricerca nei database è stata effettuata con un'iniziale parola chiave, in questo caso: "*Psychological wellbeing of children at school*". In seguito, a seconda delle possibilità di selezione proposte dai diversi database, sono stati inseriti dei filtri in primo luogo per individuare gli articoli maggiormente attinenti al tema di ricerca, in secondo luogo per circoscrivere il materiale da analizzare. I criteri utilizzati per l'inserimento di filtri sono stati: il concetto di benessere secondo la Psicologia Positiva, ne consegue che l'arco temporale considerato, per via della nascita del

termine “Psicologia Positiva”, è dal 1990 al 2023; altri criteri sono stati l’età dei soggetti d’indagine e la categoria a cui appartengono (in questo caso bambini/e che frequentano la scuola). I filtri mi hanno permesso di giungere ad un numero di articoli sostenibile per una lettura e analisi degli abstract. La lettura degli abstract ha permesso un’ulteriore riduzione degli articoli. Il criterio utilizzato per l’eliminazione degli articoli, tramite la lettura degli abstract, è stato considerare articoli che non si riferissero a categorie specifiche come: persone con disabilità, persone con malattie fisiche o psichiatriche, confronto tra etnie, confronti o ricerche riguardanti l’orientamento sessuale.

La lettura degli abstract ha permesso di individuare articoli, non eliminati dai filtri inseriti, che non soddisfavano i criteri sopra menzionati quindi sono stati eliminati.

La lettura degli abstract, consentendo una riduzione ulteriore dei documenti, mi ha permesso di giungere ad un numero sostenibile di articoli da leggere integralmente. Anche in questo caso la lettura completa ha portato ad un’ulteriore riduzione fino a giungere agli articoli presentati nella sezione “Risultati”.

Di seguito ho riportato la tabella con tutti i passaggi fatti per giungere al numero di documenti che sono stati presi in considerazione per il diagramma di flusso.

	BANCHE DATI		
	PAROLE CHIAVE: Psychological wellbeing of children at school		
	Eric	APA	PubMed
NUMERO ARTICOLI PRIMA RICERCA	100952 N	1308 N	12742 N

<p>RECORD RIMOSI PRIMA DELLO SCREENING:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. (N=) ARTICOLI (RECORD) DOPPI RIMOSI</li> <li>2. (N =) RECORD CONTRASSEG NATI COME NON IDONEI DAGLI STRUMENTI DI AUTOMAZION E</li> <li>3. (N=) RECORD RIMOSI PER ALTRE RAGIONI</li> </ol>	<p>Full text: 38261 N</p> <p>Wellbeing: 2121N</p> <p>Elementar y education: 192 N</p> <p>Children: 26 N</p>	<p>Children: 14 N</p> <p>Education: 23 N</p>	<p>Free full text: 5625 N</p> <p>English: 5552 N</p> <p>Humans: 4110 N</p> <p>Child 6-12: 2414 N</p> <p>Books and document: 116 N</p> <p>Clinical study:325 N</p> <p>1990-2024: 250 N</p>
<p>RECORD ESAMINATI (N=)</p>	<p>26 N</p>	<p>23 N</p>	<p>250 N</p>

REPORT ESCLUSI: N (ESCLUSI): MOTIVO	N 6= Rendimento o scolastico  N 8= Protezione infanzia  N 12= Non del tutto pertinenti	N 4= Età non corrispondent e al target  N 14= Non del tutto pertinenti	N 67= Salute fisica  N 83= Età non corrispondent e al target (ragazzi più grandi, neonati, genitori, nonni)  31= Violenza e abusi  139  67= Altri temi non del tutto pertinenti
STUDI TOTALI INCLUSI NELLA REVISIONE (N=)	N= 0	N= 5	N= 2

### 2.3.c) RISULTATI

Studi selezionati:

## PRISMA Statement 2009. Diagramma di flusso

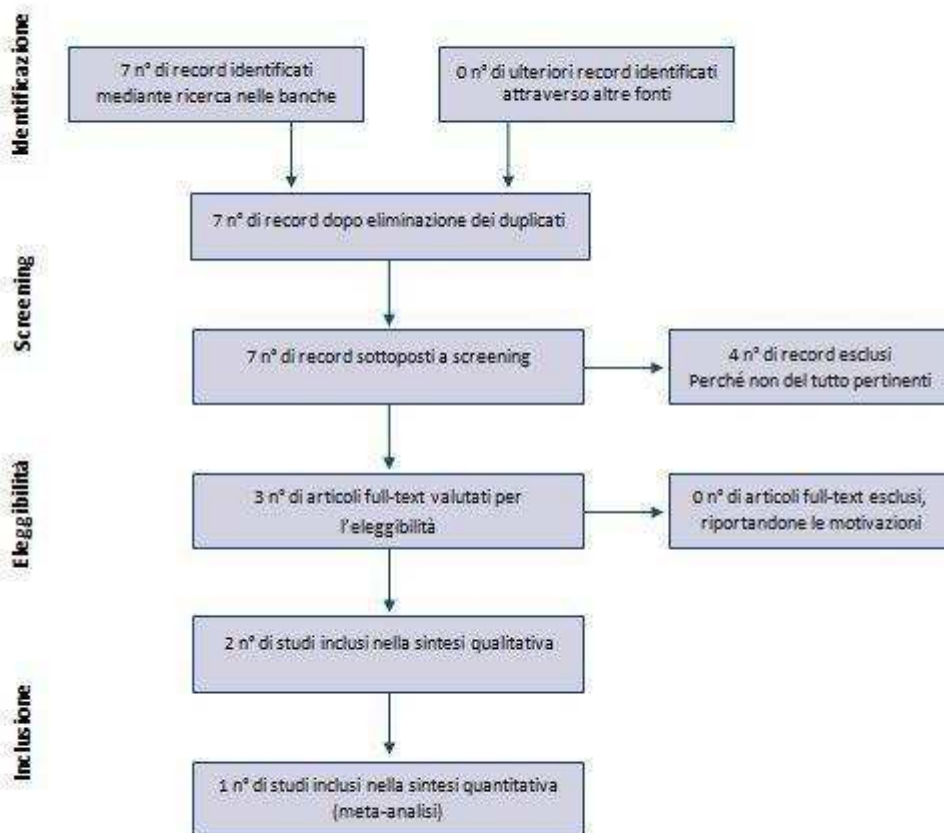


Figura 7 diagramma di flusso degli articoli riguardanti il benessere dei bambini e delle bambine a scuola

Prima di riportare i risultati, nel dettaglio, dei diversi studi analizzati riassumerò brevemente il contenuto seguendo l'ordine cronologico.

I tre articoli presi in considerazione per il benessere dei bambini a scuola sono: *“Resilient kids learn better. New research by Martin E.P. Seligman shows how a more positive curriculum pays off”* (2009) che esalta l'utilità della psicologia positiva a scuola in quanto aumenta l'ottimismo e dimezza la depressione.

*“Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: a randomized controlled trial”* (2015) propone l'attuazione di programmi con lo scopo di aumentare la responsabilità sociale, valorizzando la diversità e capire l'importanza dei diritti umani.

L'ultimo documento analizzato è del 2022 *“Children’s mental health is in crisis. As pandemic stressors continue, kids’ mental health needs to be addressed in schools”*

e descrive la situazione di salute mentale di bambini e ragazzi in seguito alla pandemia da Covid-19. La situazione della salute mentale di bambini e ragazzi si presenta critica e per questo serve l'intervento degli insegnanti a supporto degli psicologi.

Tabella riassuntiva dei punti salienti dei diversi articoli analizzati e presi in considerazione per la ricerca sul benessere dei bambini:

Titolo articolo benessere bambini	Variabili studiate	Risultati ottenuti	Programmi realizzati (durata, contenuti, numero di unità, strategie educative, materiali)	Soggetti coinvolti (quantità, età, ecc.)	Punti di forza e debolezza programmi	Prospettive per il futuro	Paese dello studio	Disegno di studio (quantitativo/qualitativo)	Strumenti	Struttura
<b>Resilient kids learn better</b> New research by Martin E.P. Seligman shows how a more positive curriculum pays off (2009) <a href="https://www.apa.org/monitor/2009/10/resilient">https://www.apa.org/monitor/2009/10/resilient</a>	Utilità dell'inserimento della psicologia a positive nei programmi scolastici	Gli insegnanti hanno sottolineato l'importanza di rallentare il processo di risoluzione dei problemi aiutando gli studenti a identificare i propri obiettivi, raccogliere informazioni e sviluppare diversi modi possibili per raggiungere tali obiettivi. Nel corso dei due anni	lezioni di ottimismo, assertività e flessibilità nell'insegnamento in classe per migliorare e la visione della vita e ridurre il rischio di depressione	2000 Ragazzi età 8-15 anni	Punti di forza: L'importanza della scoperta che può portare a un cambiamento nell'approccio didattico Punti di debolezza: Non ben approfondito come si giunti alle diverse conclusioni	Esplicitare le tecniche e ricerche utilizzate per riprodurle nei diversi contesti scolastici anche di altre nazioni.	America (Chicago)	Qualitativa	Non specifici	Non presente una struttura specifica in quanto le informazioni sono in una pagina

		successivi, il livello di ottimismo degli studenti è aumentato e il loro rischio di depressione si è dimezzato.								
<b>Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: a randomized controlled trial (2015)</b> <a href="https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25546595/">https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25546595/</a>	Responsabilità sociale: contribuito alla classe e alla comunità scolastica, risolvere problemi in modo pacifico, valorizzare la diversità e definire i diritti umani, praticare diritti democratici e responsabilità.	I programmi sono semplici da gestire e hanno portato un cambiamento positivo e un cambiamento cognitivo nei bambini. Ci sono stati miglioramenti significativi per quanto riguarda il benessere e un miglioramento di comportamenti pro sociali	Programma di responsabilità sociale (Mind um program) 45 minuti, 12 lezioni (12 settimane). Utilizzo di computer portatile con programma Neurobehavioral Systems (Berkeley, CA) per	100 bambini quarta (50) e quinta (50) studenti di città suburbana di quattro scuole 84% vive con due genitori, 9% vive solo con la madre, i rimanenti hanno	Punti di forza: descrizione e dettagliata dei passaggi e risultati possono ritenersi validi Punti di debolezza: il target che ci garantisce la validità del programma per i bambini della scuola primaria ma non sappiamo se valido	Espandere il programma Mind up con lo scopo di migliorarlo e di dare la possibilità a più bambini di usufruire di un miglioramento del benessere e delle relazioni. Provarlo anche in bambini più grandi o più piccoli visto il successo del programma.	Canada	Quantitativi	Questionari	- Abstract - Apprendimento o socio-emotivo, funzione esecutiva e consapevolezza - Periodo della tarda infanzia

			presenta re stimoli e registrar e le risposte	riferito di vivere in doppia custodia. 66% inglese lingua madre, 25% lingua Asia orientale, 10% altre lingue (polacco, russo, spagnolo)	anche per altre età. Il fatto di eseguire il programma in classe e nel contesto scolastico non garanzia che si riporti anche al di fuori.					zia - Progetto di studio attuale - Metodo - Risultati
<b>Children's mental health is in crisis</b>  As pandemic stressors continue, kids' mental health needs to be addressed in schools (2022)  <a href="https://www.apa.org/monitor/2022/01/special-childrens-mental-health">https://www.apa.org/monitor/2022/01/special-childrens-mental-health</a>	Salute mentale bambini, intervento da parte degli psicologi, degli insegnanti e dei genitori	71% genitori pandemia dura prova la salute mentale dei figli 69% la pandemia peggiore cosa per i figli 24% aumento visite in	Indagine marzo 2020 fino ottobre 2020	1000 genitori per salute mentale e figli	Indagine poco specifica sui soggetti coinvolti, quali parte dell'America stata indagata	Stanziamen to di maggiori fondi per la salute mentale di bambini e ragazzi, intervento sulla formazione degli insegnanti per aumentare la	America (Chicago)	Qualit ativo	Non specif icato	- Introduz ion e - Porta re la salut e ment ale in class e -
		ospedale per salute mentale bambini tra i 5 e gli 11 anni (dati presi da CDC)				resilienza nei bambini ragazzi				Form are gli inseg nanti per affron tare il traum a - Gara ntire la resilie nza a lungo termi ne

Dal primo studio riportato in tabella *“Resilient kids learn better. New research by Martin E.P. Seligman shows how a more positive curriculum pays off”* (2009) emerge come un approccio alla didattica con l’ottica della psicologia positiva, puntando ad aiutare nella risoluzione dei problemi esplorando diverse possibilità, sia molto più efficace rispetto alla semplice identificazione del problema. In altre parole, è più efficace sostenere e far notare all’alunno le capacità che ha, per giungere a una soluzione, piuttosto che prestare attenzione solo su quello che non riesce a fare. La proposta di lezioni di ottimismo, assertivismo e flessibilità è una proposta sostenibile che può avere benefici sia sugli alunni che sugli insegnanti.

L’articolo *“Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school*



*children: a randomized controlled trial* del 2015, propone programmi che possano favorire un miglioramento del benessere aumentando il senso di autoefficacia. I programmi infatti, hanno lo scopo di proporre attività sociali, seguite da attività di riflessione. Ragionare sulle necessità degli altri aiuta a sviluppare empatia e di conseguenza pensare prima di agire riducendo così atti di bullismo o violenza. Riuscire a comprendere l'altro ed, eventualmente, dargli una mano aumenta il proprio senso di capacità e il senso di autoefficacia.

Una delle prove da superare negli ultimi anni, come emerso anche nelle ricerche dei capitoli precedenti, è stato il periodo della pandemia che ha costretto a un'interruzione delle attività sociali. Interrompere le interazioni con i coetanei e vivere in una situazione differente da quella abituatoria ha portato un peggioramento della salute mentale dei bambini.

A questo proposito, gli psicologi vedendo le diverse difficoltà emerse ritengono che sia necessario un programma di intervento che coinvolga anche gli insegnanti in quanto educatori esperti che hanno una conoscenza e una visione del bambino o ragazzo più completa rispetto ad uno psicologo. Inoltre, gli insegnanti sono i primi a intervenire nell'educazione, oltre ai genitori. Gli insegnanti, rispetto ai genitori, hanno più margine di intervento perché vedono il bambino o ragazzo nell'ambiente di relazione con i coetanei e può comprendere maggiormente le difficoltà e intervenire in modo efficace. (Abramson, 2022)

Di seguito propongo alcune considerazioni sugli articoli appena presentati e analizzati.

Degli articoli presi in considerazione due sono stati condotti a Chicago mentre uno in Canada. Ciò significa che i risultati emersi evidenziano principalmente il contesto e la cultura Americana e Canadese, mentre non sono presenti evidenze o risultati da parte di altre nazioni. Questo non ci permette di comprendere se i risultati ottenuti possono essere estesi anche ad altri paesi che differiscono per cultura e per struttura scolastica. Sarebbe interessante capire se una cultura diversa e una gestione scolastica diversa abbiano inciso o possono incidere nei risultati e sul benessere degli alunni. Istintivamente verrebbe da rispondere a priori che cultura e scuola incidono sulla condizione del benessere, ma se si effettuasse una ricerca i risultati potrebbero rivelare sia una differenza minima che una differenza significativa riguardo il benessere degli alunni.

Due dei tre articoli, sempre della ricerca di Chicago, hanno una struttura qualitativa e questo non ci permette di capire, a livello numerico, quale sia la reale situazione del benessere e quali siano le tecniche specifiche che influiscono sul benessere.

Le tre ricerche prese in considerazione sono state effettuate a circa sei anni di distanza l'una dall'altra, questo implica anche un cambio del contesto sociale, quindi sarebbe interessante una verifica per valutare se il deficit di benessere che si è creato, con la situazione critica della pandemia, è stato recuperato, mantenuto o peggiorato.

Due articoli su tre analizzati presentano uno studio qualitativo, solo uno è quantitativo e quindi può dare dei dati numerici sulle condizioni di benessere degli alunni.

Per gli studi qualitativi non vengono riportati gli strumenti utilizzati nell'indagine, mentre per lo studio quantitativo è stato utilizzato il questionario.

## 2.4) Conclusioni finali

Nonostante siano emersi dei risultati interessanti sul benessere di insegnanti genitori e bambini, la ricerca è ancora agli inizi. Le ricerche sono state svolte nell'arco degli ultimi 20 anni, quindi un periodo relativamente recente.

Diversi articoli hanno un numero contenuto di soggetti coinvolti per le indagini. Indagini più ampie, sul benessere secondo l'ottica della Psicologia Positiva, a livello nazionale o internazionale avrebbero potuto presentare in modo più generale la situazione di benessere.

Del lavoro svolto l'utilizzo delle tabelle è stato utile per individuare meglio le differenze tra i diversi articoli. Il rischio di questa procedura è che la tabella, essendo molto sintetica, non consente un resoconto completo e approfondito di tutti i dati presi in considerazione dallo studio. Inoltre l'analisi di documenti con informazioni quantitative rispetto a documenti qualitativi richiede riporto delle informazioni, più numerico e dettagliato, rispetto a documenti con informazioni in forma qualitativa. A volte, per i documenti quantitativi, non è stato possibile riportare tutti i risultati numerici delle ricerche riportate nei documenti analizzati.

### 3) STRATEGIE E PRATICHE PER AUMENTARE IL BENESSERE A SCUOLA

Dopo aver analizzato la situazione di benessere per genitori, insegnanti e alunni, si vogliono proporre delle possibili pratiche per aumentare il benessere. In particolare si propone la Psicoterapia Positiva, la terapia del benessere, la Metodologia della Narrazione della Riflessione e la Mindfulness.

#### POSITIVE PSYCHOTHERAPY (PPT)

La Positive Psychotherapy o Psicoterapia Positiva “è stata creata e validata da Seligman e Rashid basandosi sui pilastri del benessere descritti nel modello PERMA, il cui benessere ottimale è costituito dalla presenza di emozioni positive, da un senso di coinvolgimento personale, dalla presenza di relazioni significative e di senso e scopo di vita” (Ruini 2021, p.119). Il protocollo di Psicoterapia Positiva (PPT) “prevede lo svolgimento della terapia in 14 sedute, ognuna delle quali focalizzata su aspetti specifici di benessere secondo il modello PERMA.” (Ruini 2021, p. 119) La fase iniziale è dedicata ad instaurare un legame terapeutico positivo tra terapeuta e paziente. Nelle prime sedute è richiesto al paziente di scrivere una presentazione positiva di sé individuando i propri punti di forza con l’aiuto del questionario VIA (*Value in Action*). (Ruini 2021, p. 1119-120)

Il questionario VIA è stato ideato da “Peterson e Seligman [2004] che hanno stilato una serie di criteri per definire i punti di forza personali. Il criterio più importante è che questi punti di forza, che contribuiscono in maniera significativa al senso di autorealizzazione della persona, debbano essere valutati positivamente indipendentemente da eventuali benefici per il soggetto stesso, possono essere malleabili e modificabili nel tempo e universalmente riconosciuti e apprezzati al momento della loro manifestazione” (Ruini 2021, p.91) Secondo il modello di Peterson e Seligman ogni virtù racchiude da 3 a 5 specifici punti di forza personali, come rappresenta l’immagine che segue.

Tab. 4.1. Descrizione dei ventiquattro punti di forza personali

Virtù	Potenzialità personali	Descrizione
Saggezza	1. Creatività	Capacità di trovare innovazioni e introdurre novità
	2. Curiosità	Capacità esplorative, aperture a nuove esperienze
	3. Giudizio critico	Flessibilità cognitiva, pensiero analitico, capacità logiche
	4. Cultura, interesse	Interesse e amore per il sapere, la cultura, le conoscenze tecniche e scientifiche
	5. Lungimiranza/prospettiva	Capacità di analizzare le situazioni e risolvere i problemi affrontandoli da vari punti di vista
Coraggio	6. Coraggio, audacia	Capacità di affrontare gli ostacoli e le avversità
	7. Perseveranza	Capacità di persistere nelle attività, di portare a termine compiti e iniziative
	8. Onestà, integrità	Capacità di rispetto per valori e idee, autenticità
	9. Vitalità	Energia, entusiasmo, capacità di impegnarsi nelle attività
Umanità	10. Capacità di amare	Capacità di costruire e mantenere relazioni significative con gli altri, capacità di dare e ricevere amore
	11. Generosità, gentilezza	Benevolenza verso gli altri, altruismo
	12. Intelligenza sociale	Capacità di gestione delle relazioni interpersonali, empatia
Giustizia	13. Lealtà, cooperatività	Capacità di contribuire a obiettivi e lavori di gruppo, senso di appartenenza alla comunità
	14. Equità, imparzialità	Capacità di gestire le relazioni interpersonali e le situazioni di vita con equità, capacità di lotta contro le ingiustizie
	15. Leadership	Capacità di guidare gli altri, determinazione e autorevolezza
Temperanza	16. Perdono	Capacità di tollerare e gestire le offese ricevute, benevolenza
	17. Modestia	Capacità di riconoscere i propri errori, capacità di gestire i propri talenti senza sminuire gli altri
	18. Prudenza	Capacità di gestione dei rischi, capacità di proteggere sé stessi e gli altri
	19. Autocontrollo	Capacità di gestire le emozioni intense e i comportamenti inadeguati/eccessivi
Trascendenza	20. Capacità di apprezzare la bellezza	Capacità di apprezzare la bellezza, la natura, l'arte, l'eccellenza, stupore
	21. Gratitudine	Capacità di apprezzare i doni ricevuti ed esprimere ringraziamenti
	22. Ottimismo, speranza	Capacità di guardare al futuro con positività, capacità di gestione delle avversità
	23. Umore	Giocosità, simpatia, capacità di valorizzare l' <i>humour</i> per migliorare le relazioni interpersonali
	24. Spiritualità	Crede e convinzioni in un potere superiore, religiosità

Fonte: Rashid e Seligman [2018].

Figura 8 Descrizione dei ventiquattro punti di forza personali elaborati da Peterson e Seligman (Ruini 2021, p. 88-89)

Dai punti di forza emersi Rashid e Seligman hanno poi sviluppato il questionario auto valutativo *Value in action* (VIA) composto da dieci item per ognuno dei ventiquattro punti di forza.

Tornando alla terapia, sempre nella fase iniziale, vengono “concordati specifici obiettivi terapeutici che sono mirati all'aumento del benessere e della positività. Nella fase centrale della terapia il clinico lavora sui costrutti specifici di positività, quali la gratitudine, il perdono, l'ottimismo e il senso di crescita personale. [...] In questa fase centrale l'integrazione tra aspetti positivi del funzionamento del paziente e aree problematiche diventa essenziale” (Ruini 2021, p.120) La fase finale della terapia punta al “miglioramento del funzionamento interpersonale del paziente, cercando di intensificare le sue relazioni significative all'interno della famiglia e della sua comunità” (Ruini 2021, p. 120).

Tab. 5.1. Articolazione del protocollo di psicoterapia positiva

Sedute	Obiettivi terapeutici	Attività proposte
Fase iniziale (1-3)	Identificare ed esplorare i punti di forza del paziente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentazione positiva</li> <li>- Profilo di personalità positiva</li> <li>- Bilanciamento risorse personali/vulnerabilità</li> </ul>
Fase intermedia (4-8)	Promozione del benessere e risoluzione dei sintomi e dei problemi (approccio bilanciato)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promozione della gratitudine</li> <li>- Diario della positività</li> <li>- Lettere di perdono e gratitudine</li> <li>- Rievocazione dei ricordi traumatici e delle esperienze di vita significative</li> </ul>
Fase finale (10-14)	Focus sulle relazioni interpersonali e sullo scopo di vita	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esercizi di comunicazione positiva, pianificazione di obiettivi di vita, ottimismo</li> </ul>

Figura 9 Articolazione del protocollo di Psicologia Positiva (PPT) (Ruini 2021 p.120)

## WELL-BEING THERAPY (WBT)

La Well-Being Therapy è un “protocollo terapeutico di matrice cognitivo comportamentale al cui interno sono state integrate specifiche istanze di promozione del benessere psicologico secondo il modello *eudaimonico* di Carol Ryff” (Ruini 2021, p.123). Si tratta di un approccio sequenziale nel quale i pazienti vengono prima guidati, con tecniche di matrice cognitivo-comportamentale come l'utilizzo del diario, protocolli di esposizione e attivazione comportamentale e la ristrutturazione cognitiva secondo la tradizione di Aaron Beck, alla risoluzione sintomatologica (Ruini 2021, p.123). Successivamente si utilizzano “simili strategie cognitivo-comportamentali, ma con un cambio di Focus: dalla sintomatologia alle aree di benessere psicologico maggiormente deficitarie e compromesse per i pazienti. [Fava et al. 2004]” (Ruini 2021, p.123).

“Il protocollo standardizzato prevede otto sedute individuali in cui si chiede al paziente di utilizzare un diario per monitorare gli episodi di benessere e per identificarne l'interruzione prematura a causa di pensieri automatici negativi. Per tanto, una peculiarità della WBT è proprio affrontare fin dalle prime sedute il fenomeno della paura o dell'intolleranza alla felicità” (Ruini 2021, p.123).

Recenti sviluppi derivanti dall'interazione con i pazienti prevedono che le sei aree del benessere eudaimonico, presentate dalla Ryff (Padronanza ambientale, autonomia,

scopo di vita, crescita personale, autoaccettazione, relazioni positive) “vengano affrontate durante il protocollo di Well-Being Therapy partendo proprio da quelle maggiormente compromesse per ogni paziente. [...] Pertanto l'obiettivo finale della WBT è di guidare il paziente verso un funzionamento equilibrato nelle sei dimensioni di: accettazione, padronanza ambientale, credenza personale, obiettivi di vita , relazioni interpersonali positive, autonomia [Ruini e Fava 2012]” (Ruini 2021, p.124).

## MNR: Metodologia della Narrazione e della Riflessione

La pratica delle MNR è una pratica dialogica che è stata ideata a Genova nel 2002 e messa a punto nel 2004 da Martina Campart, Laura Mancuso, Roberto Peccenini, Marta Russo, Maria Teresa Vacatello.

La MNR “mira allo sviluppo di competenze relazionali caratterizzate da apertura, disponibilità all’ascolto, fiducia, rispetto dei diversi punti di vista, condivisione, valorizzazione delle differenze” (Randazzo 2009, p.11) .

La MNR si struttura in quattro fasi, in tre delle quattro fasi si utilizzano delle schede denominate: scheda di narrazione, scheda di riflessione e scheda di osservazione.

La disposizione dei banchi è a semicerchio con un banco posto di fronte agli altri che verrà occupato dal docente che ricopre il ruolo di facilitatore e viene supportato da un osservatore. Nei primi cinque minuti, il facilitatore spiega alla classe che a breve distribuirà a ciascuno una scheda di narrazione. Compito di ogni partecipante è la lettura di un breve testo che di solito riporta storie o scambi tra studenti raccolti nei focus precedentemente svolti. Dopo la lettura gli studenti sono invitati a disporsi in sottogruppi di massimo 4/5 persone. In questa seconda fase, il facilitatore introduce la scheda di riflessione, sulla quale vi sono delle domande inerenti alla narrazione appena letta. Ciascun sottogruppo, nel momento in cui giunge ad un’opinione condivisa della risposta trascriverla, nel caso non si giunga ad una risposta comune sarà necessario registrare anche il parere discordante. Per questa fase vengono concessi trenta minuti al termine dei quali il facilitatore chiede ad un rappresentante del gruppo di leggere la risposta concordata. L’osservatore, che aiuta il facilitatore, ha un ruolo molto significativo non soltanto nella fase di dialogo di tutti i sottogruppi, ma anche in quelle precedenti. Egli dovrà stare attento ai comportamenti degli studenti, alle loro interazioni e soprattutto alla partecipazione di ogni singolo all’attività del sottogruppo e riportarle nella scheda di osservazione.

L'ultima fase durerà 50 minuti, in questa fase il facilitatore comincerà a porre la prima domanda, riportata nella scheda di riflessione, e a chiedere la risposta a ogni sottogruppo. Avvia così la prima sequenza comunicativa che non sarà condizionata dall'autorità del docente/facilitatore ma dalla precedente riflessione avvenuta nei vari sottogruppi. Il facilitatore dovrà incoraggiare gli studenti a esprimere il proprio punto di vista sostenendo i turni comunicativi con riformulazioni, domande aperte, segnali minimi. Il focus group MNR ha lo scopo di promuovere la prosocialità e prevenire l'antisocialità. (Randazzo, 2009)

La quarta fase è quella conclusiva della restituzione e riflessione. In questa fase, il facilitatore deve valorizzare il contributo offerto dal gruppo con formulazioni che mostrino quanto emerso e con domande che incoraggiano ulteriori approfondimenti e chiarimenti. (Randazzo, 2009)

Il facilitatore si deve formare sull'ascolto attivo con esercizi "uno a uno" e sulla comunicazione per interventi di sostegno che richiede un dialogo aperto per il coinvolgimento di tutti. (Randazzo, 2009)

## MINDFULNESS

La Mindfulness è definita, dall'Associazione Italia per la Mindfulness, consapevolezza ma in un senso particolare. "Non è facile descriverlo a parole perché si riferisce prima di tutto a un'esperienza diretta. Tra le possibili descrizioni è diventata "classica" quella di Jon Kabat-Zinn, uno dei pionieri di questo approccio. Mindfulness significa prestare attenzione, ma in un modo particolare: con intenzione, al momento presente, in modo non giudicante (Kabat-Zinn, 1994). Si può descriverla anche come un modo per coltivare una più piena presenza all'esperienza del momento, al qui e ora (Hanh, 1987).

La pratica della mindfulness ha "l'obiettivo di eliminare la sofferenza inutile, coltivando una comprensione e accettazione profonda di qualunque cosa accada attraverso un lavoro attivo con i propri stati mentali" (Benelli, Regazzoni 2023)

Le idee e le pratiche della Mindfulness in occidente hanno avuto origine dagli studi pionieristici di Kabat-Zinn, biologo e professore della School of Medicine dell'Università del Massachussets che, a partire dal 1979, ha sviluppato un protocollo per introdurre la meditazione di consapevolezza come intervento in contesti clinici (Benelli, Regazzoni 2023). "La relazione tra la mente e il corpo, tra i

pensieri e la salute, costituisce una premessa fondamentale per comprendere la natura e lo scopo del programma MBSR” (Benelli, Regazzoni 2023).

“Il protocollo Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR) nasce dal lavoro di Jon Kabat-Zinn a partire dagli anni Settanta. Il programma di intervento è stato ideato per pazienti affetti da dolore cronico o malattie terminali ma è stato in seguito applicato con successo ad altre condizioni cliniche (fisiche e psicologiche)” (Benelli, Regazzoni 2023). Il programma si sviluppa in otto incontri di due ore e mezza, uno ogni settimana e, nella seconda metà del programma, una giornata di otto per la pratica. (Benelli, Regazzoni 2023) “Il programma prevede una dimensione di gruppo, in genere composto da trenta persone, tra cui due istruttori che abbiano un adeguato profilo professionale e un percorso personale di meditazione alle spalle” (Benelli, Regazzoni 2023).

Gran parte del lavoro, 45 minuti al giorno, lo svolgono i partecipanti durante la settimana. “Verso la metà del programma, gli istruttori propongono ai partecipanti alcuni brevi momenti educativi, nel corso dei quali si riportano risultati significativi rintracciabili in letteratura sul tema dello stress. Questi momenti non costituiscono comunque il fondamento del percorso: l’apprendimento esperienziale risulta l’elemento distintivo e, si potrebbe dire, il cuore del Mindfulness Based Stress Reduction e dei programmi da esso mutuati” (Benelli, Regazzoni 2023).

Gli incontri sono costruiti sulla pratica e la *inquiry* o esplorazione. “Tutte le sedute, ad eccezione della prima, iniziano con un momento di pratica, di durata compresa tra 45 minuti e un’ora. Nel corso degli incontri si sperimentano pratiche diverse che i partecipanti seguiranno anche a casa” (Benelli, Regazzoni 2023).

“Il contesto scolastico, per le sue caratteristiche strutturali, sembra essere il più adatto per l’implementazione degli interventi basati sulla Mindfulness in età evolutiva, i quali passano la maggior parte del loro tempo a scuola” (Benelli, Regazzoni 2023).

La mindfulness può essere strumento per aiutare i bambini in difficoltà, ma allo stesso tempo può essere uno strumento per l’apprendimento competenze prosociali, di tolleranza della frustrazione e di promozione delle capacità cognitive anche per coloro che non presentano specifiche difficoltà (Benelli, Regazzoni 2023).



“Se le pratiche di meditazione in età evolutiva possono essere simili a quelle degli adulti, le modalità e i tempi devono essere differenti. A questo proposito, Fabbro propone, con i bambini più piccoli, di strutturare le sedute di meditazione in modo che siano molto brevi e che si svolgano con una routine invariata nel tempo (Fabbro e Muratori, 2012). Sempre secondo l'autore, gli esercizi devono essere semplici e adeguati alle capacità dei bambini; alla fine della meditazione è opportuno dedicare uno spazio per la condivisione delle esperienze, per poter esprimere le proprie difficoltà e discuterne. Inoltre, a seconda delle varie fasce d'età (5-8, 9-12, 13-18 anni) la letteratura fornisce suggerimenti su tecniche e procedure di meditazione specifiche (Hooker, 2008)” (Benelli, Regazzoni 2023).

Uno studio, condotto presso la University of British Columbia, “ha coinvolto ricercatori appartenenti a diverse discipline, dalle neuroscienze, alla pediatria, alla psicologia dello sviluppo e all' educazione, allo scopo di indagare in modo particolare gli effetti del programma MindUP, nel corso del quale era previsto l'insegnamento di alcune pratiche di mindfulness, quali pratiche di esperienza sensoriale e pratiche con focus sul corpo e con focus sul respiro, su di un campione costituito da 99 bambini che frequentavano quattro diverse classi del quarto e del quinto grado” (Benelli, Regazzoni 2023). Dallo studio è emerso che, “i bambini che avevano preso parte a questo programma, erano capaci di mettere in atto strategie di regolazione dello stress più efficaci e si mostravano, inoltre, più ottimisti e collaborativi con gli altri rispetto a bambini loro pari inseriti in un programma simile ma nel corso del quale non era previsto l'insegnamento di alcuna pratica di mindfulness”(Benelli, Regazzoni 2023).

## 4) CONCLUSIONE

Benessere è un termine con diverse sfaccettature e per questo, a volte, è difficile comprenderne a pieno il suo significato e la sua importanza, soprattutto quando lo si affronta sotto un aspetto più psicologico e di realizzazione personale rispetto a quello fisico.

Nonostante questo è importante interrogarsi sul benessere secondo la Psicologia Positiva, sul suo significato, sulla sua importanza e funzione, sull'influenza che può avere su noi e gli altri.

Comprendere e trovare soluzioni per promuovere il benessere sotto il profilo psicologico e di realizzazione personale può essere determinante per migliorare la propria condizione di vita. Partire sin dall'infanzia a curare lo stato di benessere può incidere sul futuro dell'individuo che, imparando da piccolo, può mettere in atto strategie funzionali e ottimali per le diverse circostanze.

# RINGRAZIAMENTI

Mi è doveroso, alla fine di questo elaborato, ringraziare tutte le persone che mi hanno sostenuto in questo percorso universitario.

Ringrazio la relatrice Lea Ferrari per avermi indirizzato e consigliato in questo periodo di tesi.

Ringrazio mamma Laura e papà Paolo per aver creduto in me, per avermi spronata e supportata in ogni momento.

Ringrazio mia sorella Ilaria e mio fratello Davide che mi hanno “tirato su di morale”, anche senza saperlo, con le loro battute e la loro leggerezza. Li ringrazio anche perché sono per me d’ispirazione e mi rendono una buona sorella maggiore.

Ringrazio i nonni per essere un punto di riferimento e rifugio nei momenti di difficoltà.

Ringrazio le zie per i consigli e gli incoraggiamenti ricevuti.

Ringrazio Elena e Ilaria per essere sempre state al mio fianco nei momenti difficoltà, per aver ascoltato infiniti vocali, dopo le lezioni, nel periodo esami e nei momenti di sconforto. Le ringrazio anche per le lunghe chiacchierate durante la “pausa caffè” e dopo gli esami.

Ringrazio Don Raffaele, Don Giovanni, il coro Maranathà, tutti gli animatori dei Capiscuola e del Grest di Noventa Padovana per avermi dato fiducia e accompagnato nella crescita personale.

# BIBLIOGRAFIA

Abramson, A. (2022) *Children's mental health is in crisis*, *Monitor on Psychology*. Available at: <https://www.apa.org/monitor/2022/01/special-childrens-mental-health> (Accessed: 15 February 2024).

Agus, R., Carriero, V., D'Angelo, L., Iacobone, M., Marzano, F., Morgilli, L. (2018). I passi del benessere: l'intervento sistemico in azienda. In AA. VV. *Tutti pazzi per... la relazione. Le novità della psicoterapia sistemico-relazionale* (pp. 100-104). Roma, Armando Editore.

Alexander, J., Sandahal, I. (2016) *Il metodo Danese per crescere bambini felici ed essere genitori sereni*, Roma, Newton Compton Editori.

'APA survey raises concern about parent perceptions of children's stress: Psychologists say Americans' stress levels too high: Few receive support to make lasting lifestyle changes' (2009) *PsycEXTRA Dataset* [Preprint]. doi:10.1037/e654042010-001.

Baltacı, K., Sapsağlam, Ö. (2021). "Comparison of subjective wellbeing increasing strategies that Turkish and Swedish mothers use for their children " , *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 10(2), 104-118. <https://doi.org/10.37134/saecj.vol10.2.7.2021>

Beames, J. R., Spanos, S., Roberts, A., McGillivray, L., Li, S., Newby, J. M., O'Dea, B., Werner, A. (2023) META-ANALYSIS Intervention Programs Targeting the Mental Health, Professional Burnout, and/or Wellbeing of School Teachers: Systematic Review and Meta-Analyses. *Educational Psychology Review* 35:26 Vol.:(0123456789).DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09720-w1> 3

Bonato, R., Nobili, M. (2014) *Il benessere un percorso multidisciplinare*, p. VII-XII, Milano: Ledizioni. DOI:10.4000/books.ledizioni.2982

Boniwell, I. (2015) *La scienza della felicità. Introduzione alla psicologia positiva*. Bologna, Il Mulino (trad Maurizio riccucci)

Cappellini Vergara, F., D'Asaro, A., Fortunato, E., Ruini, M. (2001) *La promozione del benessere nella famiglia, nella scuola, e nei servizi. Dal caso alla rete*. Milano, FrancoAngeli

Carr, A. (2004) *Positive psychology. The Science of Happiness and Human Strengths*. Londra e New York, Routledge.

D.M. 254/2012 Indicazioni Nazionali per il Curricolo

De Clercq, M., Watt, H. M. G., Richardson, P.W. (2022). Profiles of Teachers' Striving and Wellbeing: Evolution and Relations With Context Factors, Retention, and Professional Engagement American Psychological. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 114, No. 3, 637–655 DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000702>

Delle Fave, A. (2007) *La condivisione del benessere. Il contributo della Psicologia Positiva*. Milano, Franco Angeli.

De Stasio, S., Fiorilli, C., Benevenelumsa, P. (2017) Burnout in special needs teachers at kindergarten and primary school: investigating the role of personal resources and workwellbeing. *Psychology in the Schools*, Vol. 54(5), DOI: 10.1002/pits.22013

Doan, S., Steiner, E. D., Pandey, R., Woo, A. (2023) Teacher Well-Being and Intentions to Leave. Findings from the 2023 State of the American Teacher. *RAND American Educator Panels*

Francescato, D., Putton, A. (2022) *Star bene insieme a scuola. Strategie per il benessere relazionale e il welfare di comunità*, Roma, Carrocci Editore.

Francescato, D., Putton, A., Cudini, S. (1998) *Star bene insieme a scuola*, Roma, Carrocci Editore.

Fredrickson, B.L., PH. D. (2009) *Positivity. Groundbreaking Research Reveals How to Embrace the Hidden Strength of Positive Emotion, Overcome Negativity, and Thrive*. United State of America, Crown publisher New York.

Gambini, P. (2007). *Psicologia della famiglia*. FrancoAngeli.

Heinrich, Carolyn J. (2014) *Parents' employment and Childrens' Wellbeing. The future of children*, 24(1), pp. 121-146. doi:10.1353/foc.2014.0000.

lervese, V. (2006) *La gestione dialogica del conflitto. Analisi di una sperimentazione con i bambini e preadolescenti*. Imola, La Mandragola editrice.

INVALSIopen (2021) *Nella Mia Mente: Tutelare la salute mentale dei Bambini e dei Giovani*, INVALSIopen. Available at: <https://invalsiopen.it/nella-mia-mente-salute-mentale-unicef/> (Accessed: 17 February 2024).

Kanizsa, S. (2007). *Il lavoro educativo: l'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*. Milano: Bruno Mondadori.

Korczak, J. (2019) *Come amare il bambino*, Milano, Luni Editrice

Li, L., Huang, L., Liu, X. (2022) Primary school teacher's emotion regulation: Impact on occupational well-being, job burnout, and resilience. DOI: 10.1002/pits.22982

Linley, P.A., Joseph, S. (2004) *Positive Psychology in Practice*. United State of America, Wiley.

Linnavalli, T.; Kalland, M. (2021) "Impact of COVID-19 Restrictions on the Social-Emotional Wellbeing of Preschool Children and Their Families". *Educ. Sci.* 11, 435. <https://doi.org/10.3390/educsci11080435>

Lopez, S.J., Snider, C.R. (2009) *Oxford Handbook of Positive Psychology*. New York, Oxford University Press

Lopez, S.J., Snider, C.R. (2003) *Positive Psychological Assessment. A Handbook of Models and Measures*, Washington DC, American Psychological Association.

Malloy, A. (2020) *Pearson*, [pearson.com](https://it.pearson.com/content/dam/region-core/italy/pearson-italy/pdf/mindfulness/MI_NDFULNESS-PDF-breve-guida-ita.pdf). Available at: [https://it.pearson.com/content/dam/region-core/italy/pearson-italy/pdf/mindfulness/MI\\_NDFULNESS-PDF-breve-guida-ita.pdf](https://it.pearson.com/content/dam/region-core/italy/pearson-italy/pdf/mindfulness/MI_NDFULNESS-PDF-breve-guida-ita.pdf) (Accessed: 17 February 2024).

McAuley, C., Pecora, P. J., Rose, W. (2006) *Enhancing the Well-being of Children and Families through Effective Interventions. International Evidence of Practice*. London, Jessica Kingsley Publishers

Meo Fiorot, C. (2014) *Pensare Positivo. Potenziare l'energia mentale e migliorare la propria immagine*, Firenze, Giunti

Milani, P. (2019) *Educazione e famiglie. Ricerca e nuove pratiche per la genitorialità*, Roma Carrocci Editore.

Munsey, C. (2010) *The kids aren't all right New data from APA's Stress in America survey indicate parents don't know what's bothering their children.*, *PsycEXTRA Dataset*, 41. <https://www.apa.org/monitor/2010/01/stress-kids>

Novotney, A. (2009) *Resilient kids learn better*, *Monitor on Psychology*. Available at: <https://www.apa.org/monitor/2009/10/resilient> (Accessed: 15 February 2024).

Nwoko, J.C., Emeto, T.I., Malau-Aduli, A.E.O., Malau-Aduli, B.S. A Systematic Review of the Factors That Influence Teachers' Occupational Wellbeing. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2023, 20, 6070. <https://doi.org/10.3390/10.3390/ijerph20126070>

Oades, L. G., Mossman L., Slade, M., Jarden, A. (2017) *Wellbeing, recovery and Mental Health*. p.7-23, *Cambridge University Press*. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781316339275.003>

Pillay, H., Goddard, R., & Wilss, L. (2005). Well-Being, Burnout and Competence : Implications for Teachers.. *Australian Journal of Teacher Education*, 30(2). doi:<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2005v30n2.3>

Răducua, C. M., Stănculescu, E. (2022) Protective Factors and Burnout Risk of Teachers During the COVID-19 Pandemic – A Two-Step Cluster Analysis Received. *International Electronic Journal of Elementary Education*. Published by KURA Education, Volume 14, Issue 5. DOI : 10.26822/iejee.2022.264

Randazzo, G., Russo, M. and Vacatello, M.T. (2009) *MNR: Metodologia della Narrazione e della riflessione: Percorsi per il benessere scolastico*. Genova: ERGA.

Ritter, B. (2008) *Star bello a scuola. Linguaggi Espressivi Artistici (LEA) per il benessere e l'apprendimento a scuola, e non solo*. Bolzano, Edizioni Junior.

Rossi, B. (2012) *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*. Brescia, La scuola

Ruini, C. (2021) *Psicologia Positiva e Psicologia Clinica. Una prospettiva integrata*, Bologna, Il Mulino

Schonert-Reichl, K.A. *et al.* (2015) *Enhancing cognitive and social–emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial.*, *Developmental Psychology*, 51(1), pp. 52–66. doi:10.1037/a0038454.

Tobia, V., Marzocchi, G.M. (2015) *QBS 8-13: Questionari per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio.* Trento: Erickson. (p.1-16)

Toffano Martini, E., De Stefani, P. (2017) *“Ho fiducia in loro” il diritto di bambini e adolescenti di essere ascoltati e di partecipare nell’incontro delle generazioni,* Roma, Carrocci editore.

Vincino Masoni, M. (1999) *Ragazzi si cambia. Un progetto per la promozione del successo e del benessere nella scuola,* Milano, Edizioni Unicolti.



# Sitografia

[www.sicurascuola.com](http://www.sicurascuola.com)

<https://psycnet.apa.org/record/2014-26915-008>

<https://www.psicoterapiaatorino.it/interventi/psicologia-benessere>

<https://www.youtube.com/watch?v=9FBxfd7DL3E>

<https://www.castiellodantonio.it/la-psicologia-positiva>

<https://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/testcenter>

<https://www.mathsly.it/wordpress/prisma-statement-spiegazione-semplice-e-completa/>

<https://www.youtube.com/watch?v=aDGRcc5GVTQ>

<https://www.sviluppocognitivo.it/>

<https://www.giuntiscuola.it/articoli/lo-stress-degli-insegnanti>

[https://www.youtube.com/watch?v=TP4r3O\\_6FCg](https://www.youtube.com/watch?v=TP4r3O_6FCg)

<https://www.youtube.com/@CentroStudiErickson>

<https://francescafossi.it/otros/definizione-di-benessere-oms/>

<https://www.istat.it/it/archivio/269316>

<https://positivepsychology.com/perma-model/>

<https://www.sullorlodellapsicologia.it/psicologia-positiva-importanza-del-benessere-personale/>

<https://www.luigimartano.it/la-rivista/magic-e-school-2019/ottobre-2019/94-una-pratica-dialogica-la-mnr-ovvero-la-metodologia-della-narrazione-e-della-riflessione.html>

<https://www.stateofmind.it/mindfulness/>

# ALLEGATI

a1

	Before Restrictions (N = 22)			During Restrictions (N = 24)		
	Mean (SD)	Median	Min; Max	Mean (SD)	Median	Min; Max
emotional problems	0.36 (0.32)	0.20	0; 1.0	0.39 (0.37)	0.20	0; 1.4
conduct problems	0.34 (0.29)	0.40	0; 0.8	0.40 (0.29)	0.40	0; 1.0
hyperactivity	0.80 (0.52)	0.80	0; 2.0	0.76 (0.53)	0.70	0; 2.0
peer relationship problems	0.35 (0.30)	0.20	0; 1.2	0.40 (0.32)	0.40	0; 1.2
prosocial skills	1.58 (0.35)	1.60	0.80; 2.0	1.45 (0.41)	1.60	0.6; 2.0

a2

**Table 2.** Spearman correlation coefficients between children's physical symptoms, self-esteem, negativity, and an assessment of child's loneliness.

	Physical Symptoms	Self-Esteem	Negativity	My Child Felt Alone
physical symptoms		-	-	-
self-esteem	0.011		-	-
negativity	0.627 **	0.044		-
my child felt alone	-0.232	0.133	-0.253	

\*\* =  $p < 0.01$ .

a3

	All	Children at Home	Children in Daycare	Unaffected Marital Relationship	Worsened Marital Relationship
<i>Parents</i>	<i>N = 21</i>	<i>n = 14</i>	<i>n = 7</i>	<i>n = 14</i>	<i>n = 6</i>
<sup>1</sup> Parent-child relationship	<i>M = 1.75, MD = 2.00, SD = 0.57</i>	<i>* M = 1.57, MD = 1.50, SD = 0.62</i>	<i>M = 2.13, MD = 2.00, SD = 0.21</i>	<i>* M = 1.93, MD = 2.00, SD = 0.54</i>	<i>M = 1.29, MD = 1.25, SD = 0.43</i>
Mental strain	<i>M = 2.26, MD = 2.36, SD = 0.59</i>	<i>M = 2.27, MD = 2.32, SD = 0.61</i>	<i>M = 2.30, MD = 2.53, SD = 0.64</i>	<i>M = 2.19, MD = 2.24, SD = 0.63</i>	<i>M = 2.48, MD = 2.53, SD = 0.52</i>
<i>Children</i>	<i>N = 24</i>	<i>n = 17</i>	<i>n = 7</i>	<i>n = 16</i>	<i>n = 7</i>
Physical symptoms	<i>M = 1.07, MD = 1.33, SD = 0.89</i>	<i>M = 0.96, MD = 1.00, SD = 0.97</i>	<i>M = 1.33, MD = 1.33, SD = 0.64</i>	<i>M = 0.85, MD = .83, SD = 0.87</i>	<i>M = 1.43, MD = 1.33, SD = 0.85</i>
Self-esteem	<i>M = 2.12, MD = 2.00, SD = 0.35</i>	<i>M = 2.20, MD = 2.00, SD = 0.39</i>	<i>M = 1.95, MD = 2.00, SD = 0.13</i>	<i>M = 2.13, MD = 2.00, SD = 0.36</i>	<i>M = 2.14, MD = 2.00, SD = 0.38</i>
Negativity	<i>M = 1.54, MD = 1.64, SD = 0.53</i>	<i>M = 1.48, MD = 1.64, SD = 0.60</i>	<i>M = 1.69, MD = 1.82, SD = 0.29</i>	<i>** M = 1.34, MD = 1.45, SD = 0.49</i>	<i>M = 1.94, MD = 2.09, SD = 0.40</i>
My child felt alone	<i>M = 2.12, MD = 2.00, SD = 1.04</i>	<i>*** M = 2.59, MD = 3.00, SD = 0.62</i>	<i>M = 1.00, MD = 1.00, SD = 1.00</i>	<i>M = 2.06, MD = 2.00, SD = 1.00</i>	<i>M = 2.57, MD = 3.00, SD = 0.79</i>

<sup>1</sup> The included items were evaluated by 20 parents, 13 of them with children at home during restrictions and 5 of them with a worsened marital relationship. \* =  $p < 0.05$ , \*\* =  $p < 0.01$ , \*\*\* =  $p < 0.001$ .



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA  
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,  
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

Avvicinamento al mondo della narrazione

Quale libro mi fa piacere leggere?

Relatore  
Sara Dussin

Laureanda  
Sara Galletto

Matricola: 1206536

Anno accademico: 2022/2023

Cognome e nome: Galletto Sara

Matricola: 1206536

Indirizzo: via Londra 18 B, Perarolo di Vigonza

Telefono: 3703318679

E-mail: sara.galletto.1@studenti.unipd.it

Denominazione Istituzione Scolastica di afferenza: Istituto Comprensivo Cadoneghe

Indirizzo: via Conche N.1, Cadoneghe

Telefono: 049700660

Fax: 049/701608

E-mail: [PDIC846003@istruzione.it](mailto:PDIC846003@istruzione.it)

Cognome e nome del Dirigente Scolastico: Prof. Giovanni Petrina

Grado di scuola del plesso e denominazione plesso: Scuola primaria "Galileo Galilei"

Telefono: [049706504](tel:049706504)

Cognome e nome dell'insegnante Tutor del tirocinante/mentore: Pastore Anna

## INDICE

<b>Introduzione.....</b>	<b>3</b>
Presentazione delle motivazioni della proposta didattica attuata e dell'articolazione dei contenuti dell'elaborato.....	4
<b>Osservazione del contesto classe/sezione.....</b>	<b>5</b>
L'Istituto scolastico e il plesso: dati essenziali.....	5
La classe insegnante/i, alunni, processi di insegnamento/apprendimento in ottica inclusiva.....	7
Modalità e strumenti dell'osservazione.....	10
<b>Intervento didattico.....</b>	<b>11</b>
Presentazione dell'idea progettuale.....	11
Sintetica presentazione dell'idea attorno alla quale è stato costruito il Project Work, ambito d'intervento e destinatari.....	11
Motivazioni ed interessi che hanno orientato la scelta dell'idea progettuale e valore formativo che si attribuisce all'esperienza.....	12
Narrazione dell'intervento didattico e riflessione su di esso.....	13
Processi di insegnamento/apprendimento attivati in ottica inclusiva.....	30
Valutazione degli apprendimenti.....	31
<b>Riflessione in ottica professionalizzante.....</b>	<b>32</b>
Riflessione, corredata da narrazioni esemplificative, sullo sviluppo delle proprie competenze professionali..	32
Verso la professione docente: aspettative e prospettive.....	33
<b>Bibliografia e sitografia.....</b>	<b>35</b>
<b>Normativa.....</b>	<b>36</b>
<b>Allegati.....</b>	<b>37</b>
Allegato 1.....	37
Allegato 2.....	39
Allegato 3.....	40
Allegato 4.....	42
Allegato 5.....	44
Allegato 6.....	45

# Introduzione

Il titolo “avvicinamento al mondo della narrazione” l’ho scelto perché nell’intervento didattico proposto agli alunni ho affrontato non solo i racconti scritti sui libri ma anche racconti di marionette, racconti tramite video o canzoni. La narrazione avviene non solo nel momento della lettura ma anche in altre circostanze, come il racconto delle proprie esperienze ad altri e ognuno ha un modo diverso per raccontarle chi con libri, chi con canzoni, chi con spettacoli o semplicemente parlandone. Come sottotitolo ho scelto “Quale libro mi fa piacere leggere?” perché è vero che ci sono tante forme di narrazione, ma l’età dei bambini, seconda primaria, permette di iniziare a capire quali libri e racconti piacciono di più, se piacciono dei libri più disegnati, con più scritte, con immagini che cambiano, con una scrittura accompagnata da simboli.

Per ultimo, ma non per importanza, la parola avvicinamento che rende l’idea di conoscere con cautela un mondo molto vasto che potrebbe disorientare, perché propone molta scelta e nell’aver molta disponibilità si può rischiare di avere paura e di conseguenza allontanarsi invece che di avvicinarsi e scoprire cose nuove.

La relazione è strutturata con un’iniziale presentazione dell’idea didattica e delle motivazioni per poi passare ad una più dettagliata descrizione del contesto dell’istituto, della classe e dei metodi adottati in classe sui quali ho progettato l’intervento didattico. Subito dopo l’inquadratura del contesto presento l’idea progettuale, per far comprendere quale è stata l’idea iniziale. Successivamente racconto l’intervento didattico pensato in più fasi: una fase iniziale di introduzione di un libro che viene letto in classe, una fase di visione e riflessione su uno spettacolo di burattini, che a livello di tempistiche ha interrotto momentaneamente l’attività di lettura del libro, una fase di transizione con racconto di altre storie o momenti della tradizione italiana come il Festival di Sanremo, per poi passare alla realizzazione di un lapbook della storia “Il Gatto con gli stivali” e concludere con un’attività didattica di scambio con la Collega Ilaria Zandonella Necca.

In seguito alla narrazione del progetto evidenzio i processi di insegnamento e apprendimento con una particolare attenzione all’inclusività. Concludo il capitolo dell’intervento didattico con considerazioni sulla valutazione degli alunni e personale riguardante le attività didattiche.

La relazione si conclude con una riflessione personale sugli aspetti da migliorare e sulle mie caratteristiche e i miei propositi come futura docente.

## **Presentazione delle motivazioni della proposta didattica attuata e dell'articolazione dei contenuti dell'elaborato.**

Le attività didattiche sono state condizionate da un ingresso tardivo a scuola, infatti sono entrata a scuola per la prima volta ad inizio novembre, a causa di alcune difficoltà legate all'individuazione di un istituto disponibile ad accogliermi.

Pur avendo trovato nei mesi estivi un'insegnante dell' Istituto Comprensivo di Vigonza disponibile a farmi da tutor, non sono mai riuscita a concretizzare un incontro per avviare il progetto e nonostante avessi scritto mail e chiamato più volte la segreteria didattica di Vigonza non ho mai ottenuto risposta e quando la ottenevo chiedevano di aspettare o chiamare nei giorni successivi. Anche la docente che si era offerta di farmi da mentore ha chiamato la direzione scolastica diverse volte ma non ha mai ricevuto conferma per un incontro, questa difficoltà di comunicazione riscontrata all'inizio del percorso del quinto anno ha portato a un rallentamento generale e a dover calibrare un intervento non rispondente a quelle che erano state le mie aspettative.

Di fronte a questo primo inciampo, ho ritenuto importante non fermarmi, ma procedere alla ricerca di un nuovo ambiente disposto ad accogliermi, la scelta è ricaduta sull'istituto di Cadoneghe, che conoscevo già dagli anni precedenti.

L'istituto di Cadoneghe ha accolto prontamente e sono riuscita ad entrare a breve a scuola, ho preso contatti con la mia mentore e iniziato subito le ore di osservazione.

Al mio ingresso diverse riunioni erano già state fatte e si erano già avviati molti progetti, non ho avuto molto tempo per confrontarmi con la mentore, ma ho comunque cercato di proporre un percorso che si collegasse a quello che gli alunni stavano già facendo, allineandomi a quelli che erano gli ambiti sviluppati dal team e cercando di arricchire il più possibile la proposta formativa degli alunni.

La proposta didattica presente In questo elaborato si focalizza sulla comprensione del testo narrativo. La scelta di utilizzare il testo narrativo e la comprensione è dovuta all'età degli alunni, che frequentano la classe seconda della scuola primaria. Quindi hanno appena imparato a leggere e si stanno avvicinando alla lettura in autonomia gradualmente e sono in una fase di scoperta delle strutture narrative.

Un'altra motivazione che mi ha spinto a trattare la comprensione del testo erano le attività proposte dall'insegnante, che a mio avviso ponevano, come ho potuto osservare nel primo periodo, una particolare attenzione alla comprensione della struttura del testo. Avendo svolto le mie osservazioni nelle ore di lingua italiana, ho avuto l'opportunità di

osservare come la mia mentore operava in quest'ambito, e notando delle risposte spesso contrastanti e delle difficoltà di elaborazione, ho individuato come bisogno della classe la necessità di operare in questo settore. (Allegato 1)

La mia esigenza di sviluppare tale argomento è scaturita da un bisogno riscontrato da parte degli alunni, infatti nonostante venissero evidenziate le diverse componenti del testo, gli studenti non coglievano il senso, il significato generale della storia. Per questo ho proposto un intervento didattico che potesse rinforzare "La comprensione in quanto processo di elaborazione cognitiva alla base della costruzione del significato del testo".

## Osservazione del contesto classe/sezione

### L'Istituto scolastico e il plesso: dati essenziali

L'Istituto Comprensivo che mi ha ospitata è l'Istituto Comprensivo di Cadoneghe, composto da tre scuole dell'infanzia, quattro scuole primarie e una scuola secondaria di primo grado.

Nel PTOF<sup>1</sup> è indicato: "Il contesto socio economico di provenienza degli studenti a livello di istituto risulta di livello medio alto ... la quota di alunni di cittadinanza non italiana dell'istituto si aggira intorno al 20% della popolazione scolastica; questo dato è ben superiore rispetto alla provincia e al Veneto. Oltre agli alunni stranieri l'istituto accoglie alunni disabili e alunni con bisogni educativi speciali. La buona omogeneità sociale territoriale dell'utenza e la costante proficua collaborazione con l'amministrazione del Comune di Cadoneghe e con le associazioni del territorio facilitano la progettazione e la comunicazione" (PTOF 2019-2022).

Dal PTOF si evince una stretta collaborazione tra Scuola e Comune per aiutare le famiglie che presentano situazioni di criticità. L'istituto propone dei progetti di ampliamento dell'offerta formativa come: "Oltre l'apparenza", "Progetto di Istituto lingue straniere", "Sportello all'ascolto", "SOS italiano scuole dell'infanzia" e molti altri.

Dal Rapporto di Autovalutazione (RAV) dell'istituto si evince una buona collaborazione con il territorio: lo scopo è migliorare le pratiche d'inclusione di

---

<sup>1</sup> Piano Triennale dell'Offerta Formativa



studenti con disabilità e con cittadinanza non italiana. Risulta anche una buona collaborazione con l'Università e altre scuole.

Il plesso che mi ha ospitata è la scuola primaria "Galileo Galilei". La scuola permette all'utenza di scegliere tra un tempo scuola di quaranta ore settimanali dalle 8.15 alle 16.15 o ventisette ore settimanali dalle 8.15 alle 13.15 con un rientro pomeridiano nella giornata di martedì.

Il plesso si sviluppa su più piani, ha ampi corridoi e diversi ambienti come la sala mensa, la biblioteca, l'aula informatica, un'aula dotata di LIM<sup>2</sup> utilizzabile da tutti, anche se la maggior parte delle classi hanno già la LIM in aula. La scuola è dotata anche di un giardino esterno che permette lo svolgimento di attività ricreative e di educazione motoria. L'educazione motoria è possibile svolgerla anche nella palestra comunale che è collegata direttamente alla scuola<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Lavagna Interattiva Multimediale

<sup>3</sup> [Presentazione video del plesso "G.Galilei" tratta dal sito dell'Istituto di Cadoneghe](#)

## La classe insegnante/i, alunni, processi di insegnamento/apprendimento in ottica inclusiva

La Classe che mi ha ospitato per quest'ultimo anno di tirocinio è la seconda B della scuola primaria "Galileo Galilei" ed è l'unica seconda presente nel plesso, dato che non ci sono state richieste sufficienti alla creazione di un'ulteriore classe a tempo normale, come era consuetudine negli anni precedenti.

L'ambiente della classe ha una disposizione frontale dei banchi, rispetto alla cattedra, disposti in tre file da sette. La LIM è posizionata lateralmente rispetto alla posizione degli alunni seduti, e le finestre si trovano alle loro spalle.



*Figura 1 Disposizione banchi della classe rispetto alla cattedra e alle lavagne*



*Figura 2 Finestre, scaffali e armadi con materiale disposizione rispetto agli alunni*

La scelta di questa disposizione dell'aula è dovuta alla presenza di alunni che faticano a concentrarsi e che potrebbero distrarsi con più facilità se posizionati accanto alle finestre.

All'interno della classe sono presenti alcuni alunni con bisogni educativi speciali, in particolare un alunno supportato da una figura di riferimento per alcune ore, e altri alunni che necessitano di opportune facilitazioni e l'attivazione di strategie a supporto dell'attività.

Durante le ore di osservazione ho potuto notare come gli alunni, data la loro età, abbiano bisogno di indicazioni precise per svolgere gli esercizi e dell'utilizzo di tecniche utili ad accompagnarli nella lettura, come ad esempio: seguire la riga che si sta leggendo con il dito; in caso di difficoltà di una parola, leggere più lentamente; nel caso di difficoltà di una frase, rileggere la frase per comprendere il senso; rileggere più volte il brano per acquisire una maggiore sicurezza.

Oltre alle indicazioni specifiche per la lettura, gli alunni ricevono indicazioni in merito alle attività e alle abitudini che possono aiutare nel mantenere la concentrazione e favorire un risultato migliore come il mantenere una posizione seduta vicina al banco, mantenere il banco in ordine, preparare tutti i materiali all'inizio della lezione.

Riguardo alla comprensione del testo, l'insegnante propone agli alunni di rispondere alle domande, a fine pagina del libro di testo, riguardanti personaggi, luoghi, tempi e fatti per aiutarli nella comprensione della storia.

Per quanto riguarda la scrittura sul quaderno, è richiesto agli alunni di sforzarsi a scrivere in corsivo e rispettare gli spazi andando a capo dove necessario, in modo da mantenere una disposizione ordinata del quaderno.

Nel caso il libro di testo proponga dei colori per evidenziare alcuni elementi della narrazione, le consegne e le frasi sul quaderno sono riportate con i medesimi colori utilizzati nel libro.

Salvo aghazgiarodi n...  
Risponde alle domande  
mag...  
chi sono i personaggi principali?  
I personaggi principali sono li  
donabene e l'altro.  
Dove si svolgono i fatti?  
I fatti si svolgono in giardino  
Quando si svolge la storia?  
La storia si svolge tanto tempo fa  
Che cosa succede nella storia?  
Nella storia succede che il  
bambino è diventato un ragazzo

Figura 3 Esercizio di risposta alle domande del libro con il riporto dei colori usati dal libro

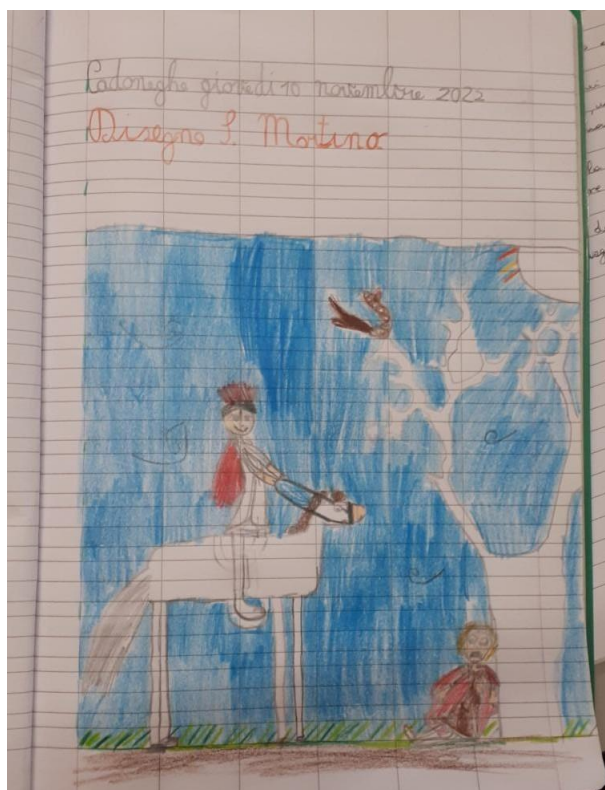
Per la scrittura nel quaderno, altra indicazione che aiuta a rispettare l'ordine, è l'utilizzo dei "soldatini", delle linee verdi a inizio rigo, per indicare dove scrivere.

Il quaderno presenta le righe di seconda che aiutano a capire le dimensioni delle lettere corsive maiuscole e minuscole.

I bambini a volte non rispondono prontamente alle domande dell'insegnante, nonostante cerchi di mantenere uno scambio di dialogo attivo e coinvolgente nella scoperta di nuove parole.

L'acquisizione di nuovi vocaboli risulta particolarmente difficile agli alunni, nonostante gli approfondimenti della docente sul significato specifico delle parole, per gli alunni è difficile interiorizzare in modo immediato.

Nell'ambito dell'attenzione alle storie e tradizioni del paese prevista da una delle Competenze Chiave Europee ("Competenza alfabetica funzionale"), che ha lo scopo di far avvicinare i bambini all'ambiente culturale nel quale stanno crescendo, è stata proposta la narrazione di San Martino.



**Figura 4** Disegno che rappresenta la storia di S. Martino

Le Indicazioni Nazionali prevedono, al termine della classe terza della scuola primaria, di “Padroneggiare la lettura strumentale sia nella modalità ad alta voce, curandone l’espressione, sia in quella silenziosa”.

## Modalità e strumenti dell’osservazione

La documentazione dell’osservazione del contesto classe è stata eseguita con appunti scritti a mano nel periodo iniziale di osservazione tra ottobre e novembre. Nel secondo periodo, durante il quale ho condotto alcune ore di lezione, ho preferito documentare le attività e le riflessioni con delle registrazioni vocali.

Nel secondo periodo di tirocinio non è mancato il confronto con l’insegnante mentore e alcune colleghe per comprendere che cosa migliorare e come prevedere un intervento significativo.

Ho scritto su carta la progettazione di alcune attività per rendere a me più chiara la struttura e il risultato che volevo ottenere dagli alunni e per comunicare meglio la mia idea all’insegnante e ricevere eventuali consigli di miglioramento.

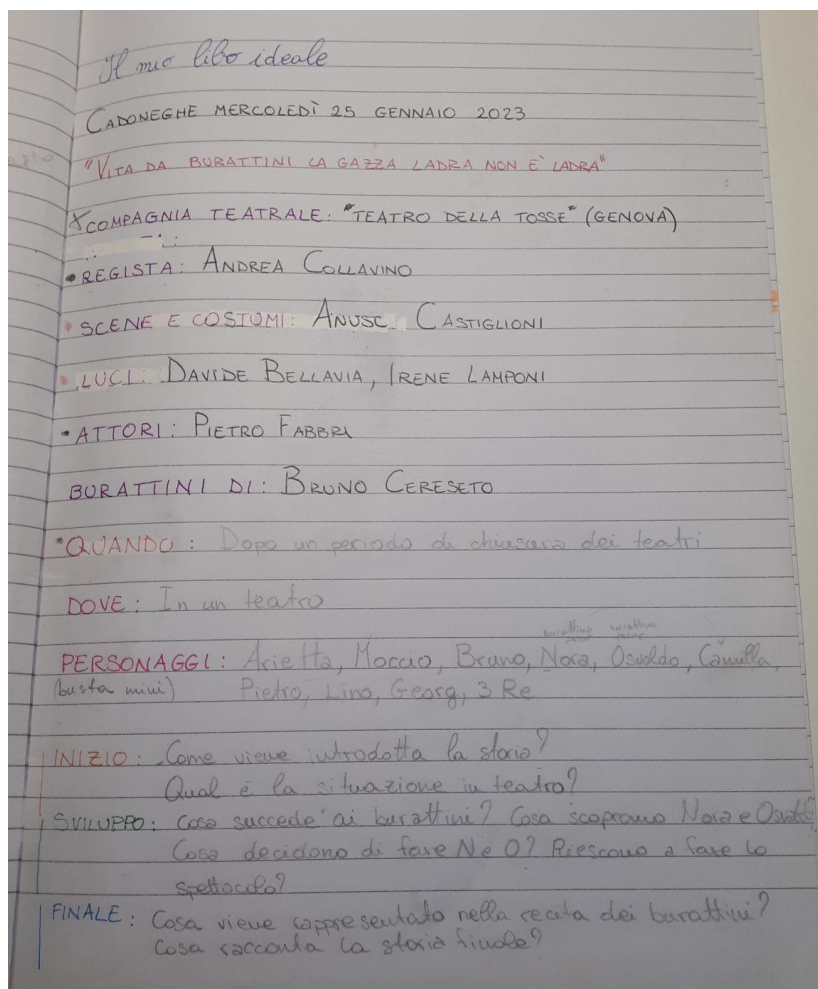


Figura 5 Progettazione cartacea di un’attività

Durante l'intervento didattico è stato più difficile osservare, però ho fatto affidamento sulla risposta dei bambini e sul lavoro da loro realizzato, infatti ho documentato il risultato delle attività tramite foto, che risultano essere una testimonianza dell'impegno degli studenti e permettono di comprendere dove è necessario un ulteriore lavoro di miglioramento.

## **Intervento didattico**

### **Presentazione dell'idea progettuale**

**Sintetica presentazione dell'idea attorno alla quale è stato costruito il Project Work, ambito d'intervento e destinatari.**

L'idea con la quale è stato costruito il Project Work è quella di avvicinare i bambini alla lettura dato che si tratta di una classe seconda primaria. La lettura e la comprensione del testo risultano essere due temi nei quali gli alunni evidenziano delle significative difficoltà e un intervento precoce risulta utile e indispensabile per renderli più capaci e coinvolti.

La classe seconda, come molti alunni delle nostre scuole, ha affrontato gli ultimi anni della scuola dell'infanzia in didattica a distanza, a causa dell'emergenza sanitaria da Sars Covid 19, pertanto porta con sé alcune lacune derivanti da questa situazione difficile vissuta.

Infatti l'emergenza sanitaria è iniziata quando i bambini dell'attuale seconda erano all'ultimo anno d'infanzia perdendo così attività di pregrafismo e pre lettura.

Gli alunni hanno la necessità di essere educati allo stare insieme e al rispetto delle regole, più volte infatti durante la mia osservazione iniziale l'insegnante ha sollecitato il rispetto della figura di riferimento e la condivisione di quelle che sono le norme utili allo stare insieme.

Un'altra difficoltà, più specifica della classe seconda B della scuola "Galileo Galilei", è stata quella di provenire da scuole dell'infanzia diverse per cui la mancata conoscenza pregressa e un primo anno con obbligo di distanziamento e mascherina non hanno aiutato l'avvicinamento e la conoscenza tra gli alunni.

Altra difficoltà, è stata la collaborazione con le famiglie, che si è dimostrata non sempre all'altezza delle richieste relativamente al recupero dei materiali scolastici e alla definizione di una linea educativa comune con le insegnanti.

Un esempio di questa mancata collaborazione è il reperimento dei materiali scolastici, che è stato comunicato ai genitori a giugno dell'anno precedente, cioè al termine della prima

primaria, ma nonostante il largo preavviso alcuni bambini a febbraio non avevano ancora tutto il materiale necessario.

La difficoltà nel reperire il materiale e nella collaborazione dei tempi di consegna ha inciso nella scelta delle proposte didattiche del mio progetto. Volevo attivare subito il prestito dei libri della biblioteca scolastica per gli alunni della classe, ma ho dovuto aspettare per dare il tempo ai genitori di visionare e firmare la comunicazione dell'avvio del prestito libri. Pertanto, ho investito il tempo a illustrare quali sono i modi più appropriati per la scelta del libro, ho messo in luce come va trattato un libro, preso in prestito e quali sono gli atteggiamenti e i comportamenti da assumere in biblioteca.

Il mio intervento aveva come focus quello di avvicinare i bambini al mondo della lettura, in modo piacevole, con l'intento di far comprendere quanti spunti diversi può fornire un testo o un libro e come possa essere divertente approcciarsi al mondo dei libri.

Per dare inizio all'esplorazione dei libri, o meglio delle storie dei libri, ho scelto il libro "Non mi piace leggere". Durante la lettura di questo testo, gli alunni è stato volutamente nascosto il titolo, la copertina e alcune immagini, fino a quando non è stato letto tutto. Questa scelta mi ha permesso di far concentrare i bambini sull'ascolto, sulla comprensione per poi condurli ad una riflessione sulla storia.

La lettura è stata poi collegata ad attività, svolte soprattutto sul quaderno, per mantenere una continuità con le abitudini didattiche degli alunni.

### **Motivazioni ed interessi che hanno orientato la scelta dell'idea progettuale e valore formativo che si attribuisce all'esperienza.**

Ciò che mi ha spinto ad affrontare questo tema è stata la difficoltà, da parte di alcuni alunni, nel comprendere ciò che leggevano e un conseguente sconforto per la poca riuscita. Inoltre, quello che mi ha spinto ulteriormente è stato il poco interesse e la poca curiosità verso i libri, nonostante l'insegnante avesse attivato un progetto di lettura. Infatti settimanalmente, la docente mentore aveva l'abitudine di leggere alla classe un libro di fiabe, che poi commentava insieme agli alunni, mettendo in luce quello che avevano compreso. (Allegato 2) e poi con gli alunni parlava di ciò che avevano letto.

L'insegnante, al di fuori del progetto di lettura, stava affrontando la struttura delle storie con l'utilizzo del libro di testo scolastico. Durante le attività con il libro di testo ho notato, da parte degli alunni, la difficoltà a comprendere e ricordare tutti gli elementi e i passaggi della narrazione.



Ho voluto proporre un progetto che combinasse il lavoro già iniziato di lettura di fiabe con un'attività di analisi delle caratteristiche delle storie quali: tempo, luogo, personaggi coinvolti e fatti proposti dal libro di testo.

Nel mio progetto ho inoltre inserito un'uscita didattica per la visione di uno spettacolo teatrale di burattini, proposto già dall'insegnante e approvato dal consiglio d'istituto.

Non ho potuto proporre altre attività al di fuori del plesso, in quanto il mio ingresso a scuola è stato tardivo e non mi ha consentito di incontrare i genitori e il team docenti e definire in modo anticipato una mia linea da seguire.

## **Narrazione dell'intervento didattico e riflessione su di esso**

***TITOLO: Progetto "Mi piace leggere"***

***PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI***

***Competenza chiave***

Competenza alfabetica funzionale

***Disciplina/e o campo/i d'esperienza di riferimento***

Italiano

Arte e immagine

***Traguardo/i per lo sviluppo della competenza***

Ascolta e comprende testi orali "diretti" o "trasmessi" dai media cogliendone il senso, le informazioni principali e lo scopo. (Italiano)

Legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi. (Italiano)

Legge testi di vario genere facenti parte della letteratura dell'infanzia, sia a voce alta sia in lettura silenziosa e aumenta e formula su di essi dei giudizi personali. (Italiano)

L'alunno utilizza le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per produrre varie tipologie di testi visivi e rielaborare in modo creativo le immagini con molteplici tecniche, materiali e strumenti. (Arte e immagine)

### ***Obiettivi di apprendimento***

Prevedere il contenuto del testo semplice in base ad alcuni elementi come il titolo e le immagini; comprendere il significato di parole non note in base al testo. (Italiano)

Leggere testi (narrativi, descrittivi, informativi) cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni. Comprendere testi di tipo diverso, continui e non continui, in vista di scopi pratici, di intrattenimento e di svago. (Italiano)

Leggere semplici e brevi testi letterari, sia poetici, sia narrativi, mostrando di saperne cogliere il senso globale. (Italiano)

Elaborare creativamente produzioni personali e autentiche per esprimere sensazioni ed emozioni rappresentare comunicare la realtà percepita. (Arte e immagine)

### ***Bisogni formativi e di apprendimento***

C'è il bisogno di esercitare la lettura, ampliare il vocabolario e innescare un pensiero riflessivo che consenta una migliore comprensione del testo.

Le attività di riflessione e le proposte di lettura saranno calibrate in base all'età, alle esigenze e agli interessi degli alunni.

### ***Situazione di partenza***

Considerata la situazione di partenza, alunni che si stanno avvicinando alla lettura, mi chiedo in che modo posso stimolare invogliare la lettura soprattutto in quegli alunni che fanno più fatica?

Quali sono i loro interessi?

Queste sono domande che mi pongo per riuscire a scegliere e proporre testi che possano incuriosire e interessare gli alunni poiché, se si proponessero dei testi troppo difficili, la difficoltà ostacolerebbe il piacere all'acquisizione di nuove conoscenze. Allo stesso modo bisogna anche trovare argomenti che non siano troppo facili che inibiscono l'interesse. Un'altra domanda che mi pongo è: Come disporre l'ambiente Scolastico della classe per invogliare e incrementare l'interesse alla lettura?

Al momento i banchi sono disposti frontalmente e la posizione frontale non è tipica di ambienti come le biblioteche o le librerie o narrazioni teatrali, per questo prevedo di

modificare, secondo le necessità, la disposizione dell'ambiente classe per favorire l'apprendimento di nuove conoscenze.

### Rubrica valutativa

<b>Dimensi oni</b>	<b>Criteri</b>	<b>Indicatori</b>	<b>Avanzato</b>	<b>Intermed io</b>	<b>Base</b>	<b>In via di prima acquisizio ne</b>
<i>Lettura e comprens ione del testo narrativo</i>	<i>Padronegg iare la lettura di un testo.</i>	<i>Sa leggere un testo</i>	<i>Legge in modo autonomo, e con continuità</i>	<i>Legge un testo non noto (prima lettura), in modo parzialme nte autonom o</i>	<i>Legge il testo noto in autonomia , senza il supporto dell'insegn ante</i>	<i>Legge il testo noto, con il supporto dell'insegn ante e con delle facilitazioni.</i>
	<i>Comprend ere il testo narrativo.</i>	<i>Sa comprend ere un testo e sintetizzar lo a voce.</i>	<i>Comprend e un testo non noto (prima lettura), in modo autonomo e con continuità</i>	<i>Compren de un testo non noto (prima lettura), in modo parzialme nte autonom o</i>	<i>Comprend e un testo noto in autonomia , senza il supporto dell'insegn ante</i>	<i>Comprend e un testo noto, anche con il supporto dell'insegn ante e con delle facilitazioni</i>

<p>Conosce e utilizzo di strategie di lettura e comprensione del testo</p>	<p>Individuare o formulare verbalmente gli elementi utili alla lettura e comprensione di un testo</p>	<p>Sa evidenziare e elementi presenti nella pagina del testo utili per la lettura e la comprensione.</p>	<p>È in grado di individuare elementi utili alla comprensione e lettura del testo velocemente, senza esitazioni e sa sintetizzare il contenuto del testo in modo completo.</p>	<p>È in grado di individuare e elementi utili alla comprensione e lettura del testo con qualche esitazione e sa sintetizzare il contenuto in modo non completo.</p>	<p>È in grado di individuare e elementi utili alla comprensione e lettura del testo dopo diverso tempo e sa parzialmente sintetizzare il contenuto.</p>	<p>Individua alcuni elementi utili alla comprensione e lettura del testo e sintetizza con il supporto dell'insegnante.</p>
		<p>Sa sintetizzare il testo.</p>				
	<p>Conoscere e applicare le tecniche per una lettura.</p>	<p>Conosce quali tecniche applicare per leggere.</p>	<p>Applica tecniche per leggere un testo non noto, in modo autonomo, con continuità</p>	<p>Applica tecniche per leggere un testo non noto (prima lettura), in modo parzialmente autonomo</p>	<p>Applica tecniche per leggere un testo noto, in modo autonomo e senza il supporto dell'insegnante</p>	<p>Applica tecniche per leggere un testo noto, anche con il supporto dell'insegnante e con delle facilitazioni</p>
<p>Saper comunicare le proprie idee, opinioni, ascoltare gli altri e rispetto dello svolgimento di consegne</p>	<p>Rispettare reciprocamente i ruoli e rispetta le consegne di svolgimento dell'attività.</p>	<p>Sa ascoltare e rispettare le idee dei compagni.</p>	<p>Ascolta e rispetta le idee dei compagni, in modo autonomo, mostrando consapevolezza e responsabilità in tutte le situazioni e</p>	<p>Ascolta e rispetta le idee dei compagni, in modo autonomo e in quasi tutte le situazioni</p>	<p>Ascolta e rispetta le idee dei compagni, in alcune situazioni e talvolta con il supporto dall'insegnante</p>	<p>Ascolta e rispetta le idee dei compagni solo se supportato dall'insegnante</p>

			<i>con continuità</i>			
		<i>Svolge il compito assegnato secondo i criteri concordati.</i>	<i>Svolge sempre il compito assegnato rispettando i criteri concordati, in modo autonomo, mostrando consapevolezza e responsabilità e con continuità</i>	<i>Svolge il compito assegnato rispettando i criteri concordati, nella maggior parte delle situazioni e in modo autonomo</i>	<i>Svolge il compito assegnato rispettando i criteri concordati, in qualche situazione e talvolta con il supporto dell'insegnante</i>	<i>Svolge il compito assegnato rispettando i criteri concordati, solo se supportato e opportunamente guidato dall'insegnante</i>
	<i>Contribuire attivamente al lavoro in classe mettendo a servizio le proprie capacità.</i>	<i>Esprime la propria opinione in merito ad un argomento</i>	<i>Esprime sempre la propria opinione in merito ad un argomento, in modo autonomo, mostrando consapevolezza e responsabilità e con continuità</i>	<i>Esprime la propria opinione in merito ad un argomento, nella maggior parte delle situazioni e in modo autonomo</i>	<i>Esprime la propria opinione in merito ad un argomento, in qualche situazione e talvolta con il supporto dell'insegnante</i>	<i>Esprime la propria opinione in merito ad un argomento, solo se supportato e opportunamente guidato dall'insegnante</i>

## **SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ**

### **Compito/i autentico/i**

Gli alunni realizzeranno un lapbook che aiuta a focalizzare gli elementi presenti in una storia.

Un altro compito che permette di vedere se le competenze di comprensione sono state acquisite è la realizzazione di disegni che rappresentano una o più scene delle storie realizzate dalla classe della collega Ilaria Zandonella Necca. I disegni avranno anche una breve descrizione/opinione dell'alunno riguardo alla storia realizzata dai dagli alunni della classe della collega.

### ***Modalità di rilevazione degli apprendimenti***

Gli apprendimenti saranno verificati durante tutto il percorso tramite l'osservazione della partecipazione e realizzazione dei lavori proposti. Agli alunni saranno forniti feedback orali e scritti in merito ai loro progressi.

Si prevede un'iniziale indagine di come gli alunni si percepiscono in merito alle capacità di lettura e qual è il loro livello di piacere per la lettura. La stessa indagine sarà proposta al termine del percorso per verificare se le proposte didattiche hanno modificato i loro interessi.

### ***TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE***

In tutte le attività proposte l'intervento vuole prestare particolare attenzione ai processi di apprendimento degli allievi per costruire con loro e su di loro lezioni ed apprendimenti.

Gli approcci metodologici affermativi, interrogativi, attivi saranno alternati in base alle necessità delle attività. Oltre agli approcci metodologici ci sarà un'alternarsi di tecniche come role playing, conversazione clinica, story telling.

Di seguito sono stati riportati in ordine cronologico i diversi passaggi che intendo seguire per condurre gli alunni alla scoperta del piacere della lettura.

Il primo momento sarà scandito dalla lettura del libro "Non mi piace leggere" (Mondadori) che offrirà diversi spunti di riflessione riguardo ai libri.

Il secondo momento sarà dedicato alla scoperta di altre forme di narrazione con lo spettacolo di burattini.

Il terzo momento è dedicato alla biblioteca che permette di vedere, in concreto, la varietà narrativa.

Il quarto momento riguarda la realizzazione del lapbook come strumento di raccolta delle conoscenze apprese, in precedenza, sulla narrazione e lettura.

Il quinto e ultimo passaggio sarà rivolto alla restituzione di un feedback, al lavoro della classe quinta della collega Ilaria Zandonella Necca, che sarà un'occasione di verifica, soprattutto, della comprensione del testo narrativo.

## **QUARTA FASE: ATTUAZIONE DELLA PIANIFICAZIONE DELLE ESPERIENZE DIDATTICHE**



**Figura 6** Domande per capire il rapporto degli alunni con la lettura

Ho iniziato il progetto didattico facendo delle domande agli alunni per capire quale fosse il loro rapporto con la lettura adottando la tecnica della conversazione clinica presentata durante il corso di *“Metodologie didattiche tecnologie per la didattica”* del secondo anno di università.

Dopo aver capito qual era il loro rapporto con la lettura ho estratto dalla borsa il libro *“Non mi piace leggere”* ricoperto con carta da pacchi per non far vedere il titolo e la copertina. Durante la lettura non ho volutamente mostrato le immagini per non rivelare i dettagli della storia ed influenzare gli alunni, ma soprattutto perché desideravo che gli alunni immaginassero i diversi personaggi e ambienti. Questa scelta è stata dettata dalla necessità di instillare curiosità e attenzione nell’ascolto, ulteriormente motivata e resa accattivante attraverso la sfida posta agli alunni relativa allo scoprire se il protagonista della storia fosse un bambino o una bambina.

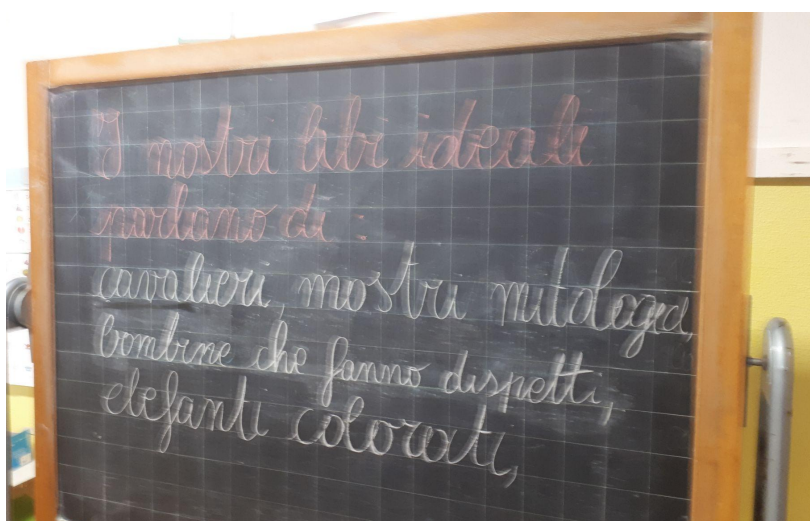
Ho letto il primo capitolo del libro e ho fatto delle domande agli alunni per vedere se avevano compreso ciò che avevo letto. Ho fatto notare loro alcuni dettagli come *“non viene detto se il protagonista è maschio o femmina”* e per questo dovranno essere molto

attenti le prossime volte per scoprire se vengono dati degli indizi che ci permettono di capire chi è il protagonista.

Poi ho chiesto loro quali fossero i loro libri ideali, dopo aver spiegato cosa si intende per “libro ideale” come viene presentato nella storia, cioè come un libro che non ci si stanca mai di leggere. (Allegato 3)

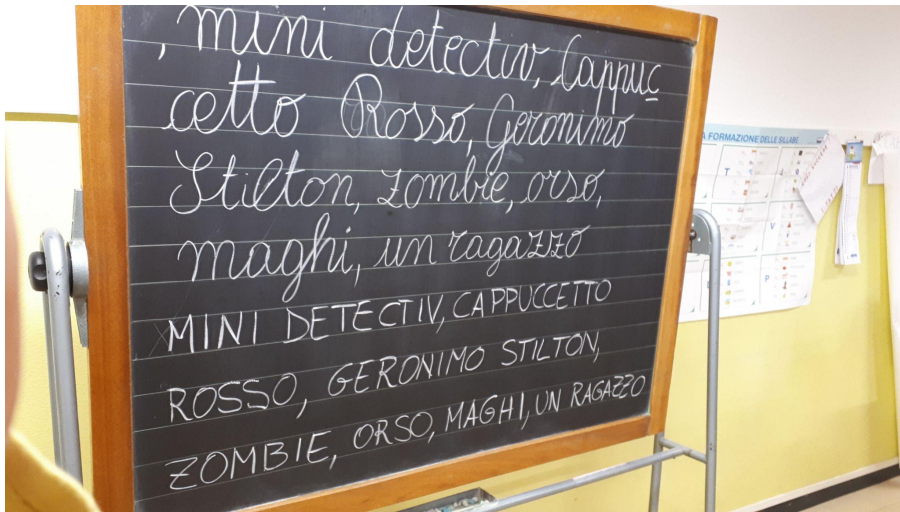
Successivamente alla riflessione di ciò che avevamo appena letto è stato chiesto agli alunni quali argomenti, temi avrebbe dovuto avere il loro libro per essere quello ideale. A mano a mano che gli alunni intervenivano in merito agli argomenti che interessavano di più le loro letture, li scrivevo alla lavagna per consentire la copiatura sul quaderno.

Nel riportare i diversi argomenti dei “libri ideali” alla lavagna proponevo sia la scrittura in corsivo, sia la scrittura in stampatello perché non tutti gli alunni erano in grado di scrivere in corsivo. Nonostante questo, coloro che scrivevano in stampatello erano più veloci, per questo prima scrivevo le parole in corsivo e poi quelle in stampatello.



**Figura 7** Inizio attività sui “Libri ideali”





**Figura 8 Scrittura alternata di corsivo e stampatello.**

Nella seconda lezione abbiamo continuato la lettura del libro e abbiamo scoperto che i libri possono avere tante forme e dimensioni. Per questo è stata proposta un'attività di "esplorazione" di libri con caratteristiche diverse come pop up, libri che se mossi cambiano immagine, libri con simboli al posto delle parole, libri con pagine più spesse e con pagine più fini, con molte scritte con poche scritte e altri.

I libri sono stati posizionati in tre zone e gli alunni, a turno, si sono alzati per prenderli, andare al posto e, con calma, guardarli e sfogliarli .



**Figura 9 Disposizione di tutti i libri**



**Figura 10** *Disposizione libri di un singolo banco*

L'attività di lettura del libro è stata sospesa per alcune lezioni perché siamo andati a vedere uno spettacolo di burattini. Successivamente alla visione di tale spettacolo è stata predisposta un'attività di analisi e sintesi dei personaggi della storia e delle varie azioni, per poter fissare in memoria l'esperienza fatta.

Ho colto l'occasione dello spettacolo teatrale per far notare agli alunni che ci sono più modi di raccontare una storia oltre ai libri, si può raccontare una storia anche attraverso i burattini o attraverso i cartoni o video su youtube e per questo ho presentato loro il canale "In libreria con Null"<sup>4</sup> nel quale un bambino, un pò più grande di loro fa video di recensione di libri.

Quando ho presentato il canale Youtube di Null ho fatto notare agli alunni che nella descrizione del canale era specificato che il canale era gestito dai genitori e su questo tema ho fatto riflettere gli alunni, perché come futuri insegnanti abbiamo il dovere di educare all'utilizzo delle piattaforme digitali, soprattutto quando si parla di minori.

---

<sup>4</sup> <https://www.youtube.com/@InlibreriaconNullbooktuber>



**In libreria con Null - booktuber**

@inlibreriaconNullbooktuber 2200 iscritti 317 video

I bambini che parlano di libri per bambini! Null è un giovanissimo booktuber... >

Iscritto

HOME VIDEO PLAYLIST CANALI **INFORMAZIONI**

**Descrizione**

I bambini che parlano di libri per bambini! Null è un giovanissimo booktuber che fa recensioni e ci parla dei libri per bambini e ragazzi che più gli sono piaciuti... portandoci tra i volumi della sua libreria! Canale gestito dai genitori.

**Statistiche**

Data iscrizione: 30 ago 2013

96.202 visualizzazioni

**Dettagli**

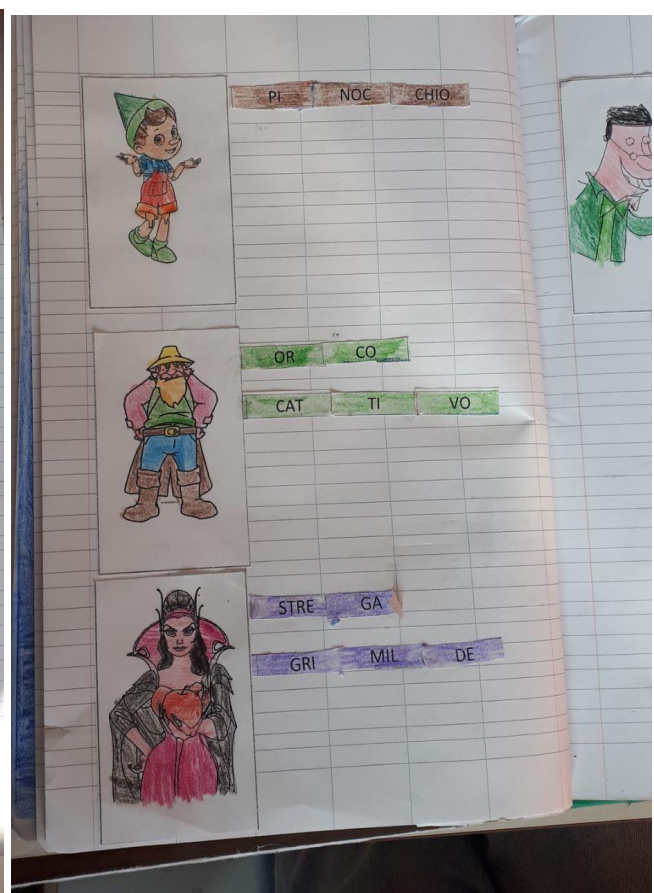
Per richieste commerciali: [Visualizza indirizzo email](#)

Località: Italia

**Figura 11 Canale Youtube "In libreria con Null"**

Nelle lezioni successive abbiamo ripreso la lettura del libro.

Per ogni capitolo del libro che leggevo veniva poi fatta sul quaderno un'attività.



**Figure 12 e 13 Lavoro fatto sul quaderno riguardante i personaggi delle storie**

Le attività erano pensate per far riflettere gli alunni su diversi aspetti riguardanti la lettura: gli argomenti dei libri, i personaggi e ciò che il libro comunicava loro non solo da un punto di vista di contenuti, ma anche di valori per creare non solo una comprensione letterale ma anche una comprensione inferenziale.

Le tecniche che ho utilizzato per introdurre all'attività di lettura del libro sono state: conversazione clinica all'inizio della lezione per capire che cosa si ricordavano gli alunni del capitolo precedente ed eventualmente integrare le loro conoscenze. Successivamente veniva letto il capitolo del libro. Durante la lettura venivano date spiegazioni di parole difficili e fatti complessi da comprendere.

Ad un certo punto della storia sono intervenuti diversi personaggi di fiabe che parlavano tra di loro e con la protagonista, perché in questo capitolo gli alunni, ascoltando la narrazione hanno capito che il protagonista era una bambina.

In alcuni passaggi della narrazione ho ritenuto opportuno utilizzare delle immagini plastificate dei personaggi, per facilitare la comprensione del dialogo dato che in quel frammento di storia c'erano molteplici personaggi che si alternavano nel dialogo. Quindi alzavo in simultanea l'immagine del personaggio che parlava per facilitare e far comprendere meglio chi stava parlando, soprattutto per aiutare nella comprensione anche gli alunni con difficoltà nella lingua italiana.

Il sollevamento delle immagini era accompagnato anche ad un cambio di tonalità di voce in modo da aiutare ulteriormente nella comprensione e avvicinarmi ad una tecnica di lettura animata.

Successivamente è stata fatta una attività dove abbiamo osservato le caratteristiche dei personaggi. Questa attività mi ha permesso di capire la diversa percezione di alcuni personaggi da parte dei bambini, infatti l'orco non è conosciuto come un personaggio cattivo perchè nel cartone "Shrek" viene presentato in modo amichevole e si dà per scontato, o almeno io lo davo per scontato, che l'orco è cattivo.





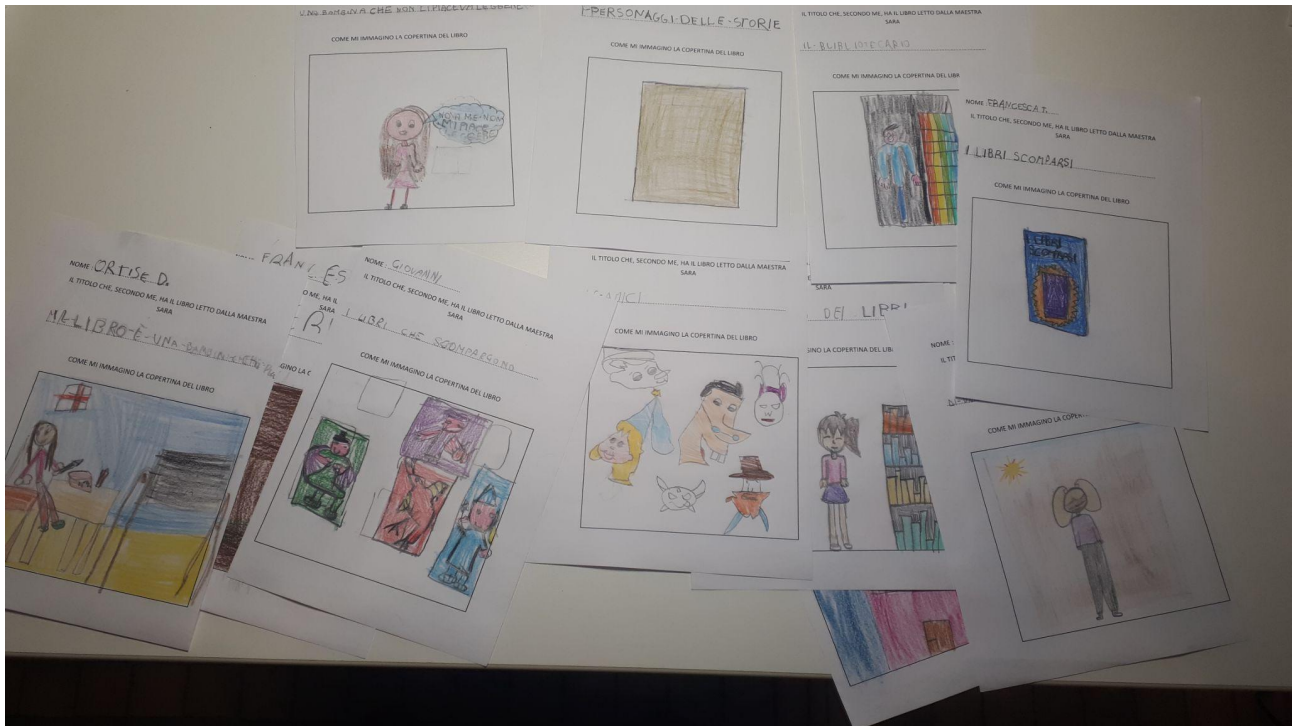
**Figura 14 Personaggi delle Fiabe plastificati**

Partendo dalla riflessione degli alunni ho condotto un'argomentazione e discussione riguardante i personaggi, il loro ruolo e ho colto l'occasione per introdurre alcuni vocaboli come protagonista, antagonista, aiutante.

Dopo l'attività sui personaggi siamo giunti al capitolo finale del libro e, prima di svelare il titolo, la copertina e i disegni del libro ho chiesto agli alunni di disegnare la copertina che loro si immaginavano e di scrivere il titolo del libro basandosi su quello che avevamo letto.

L'esercizio di ipotizzare un titolo e realizzare una copertina l'ho considerato una verifica per comprendere se erano riusciti a cogliere il messaggio di tutta la lettura.

E' emerso che la maggior parte degli alunni aveva compreso la storia e anche se non tutti hanno indovinato il titolo hanno comunque proposto dei titoli coerenti con quello che avevo letto loro che era ciò a cui puntavo.



**Figura 15** Verifica libro “Non mi piace leggere”

Era arrivato il momento di togliere la copertina al libro e svelare il titolo e non solo. Con l'aiuto di una presentazione Canva ho mostrato le immagini del libro con la LIM in modo che tutti potessero vederle bene, cosa che il libro non permetteva per le sue dimensioni.

Con la scoperta della copertina e del titolo ho proposto agli alunni una canzone, che si intitola “L'abito non fa il monaco” dal film “Il ritorno di Mary Poppins”<sup>5</sup> che spiegava come le copertine dei libri possono a volte ingannare. Il libro che ho letto agli alunni si intitola “Non mi piace leggere” però la storia racconta molto di più rispetto a quello che il titolo dice, infatti la protagonista ha scoperto che è importante trovare un libro adeguato a sé per accrescere la voglia di leggerlo e sfogliarlo, che i libri sono importanti perché sono la “casa” dei personaggi, i libri permettono di sognare e usare l'immaginazione.

Il libro mi ha permesso di introdurre l'ambiente biblioteca: cosa succede in biblioteca, come bisogna comportarsi, come è fatta.

Non avendo ore sufficienti per portare gli alunni in biblioteca, ha provveduto l'insegnante di classe a portare gli alunni nella biblioteca scolastica e successivamente mi hanno raccontato come era andata. Dal racconto degli alunni e dell'insegnante è emerso che è stato faticoso mantenere un comportamento adeguato nonostante avessimo fatto una simulazione in classe e per questo abbiamo ripetuto come avrebbero dovuto comportarsi.

<sup>5</sup> [L'abito non fa il monaco \(From "Il ritorno di Mary Poppins"/Audio Only\)](#)

Avendo terminato il libro ho pensato di proporre altre letture.

Volevo mostrare agli alunni un libro a fumetti di Topolino che parlava di Sanremo, visto che era iniziato la sera precedente. Non sono riuscita a mostrare il libro perché per introdurre il Festival di Sanremo ho pensato di cantare una canzone, di fronte alla quale gli alunni hanno manifestato una reazione non coerente per ciò che stava succedendo, infatti hanno riso piuttosto che meravigliarsi. L'insegnante mentore ha fatto notare agli alunni che non era un comportamento coerente con la situazione perché la reazione che avrebbero dovuto avere sarebbe dovuta essere di stupore, "visto che Sara ha cantato bene" (cit. insegnante).

Questa situazione mi ha permesso di fare una riflessione con gli alunni relativa al rispetto per l'altro (le capacità e talenti degli altri perché potrebbero creare del disagio nella persona che si sta esprimendo, soprattutto se è loro coetaneo). Per rafforzare maggiormente il messaggio nella lezione successiva ho proposto il libro "Tu sei speciale"<sup>6</sup>, nel quale viene raccontata la storia di un Wemmick, che veniva giudicato negativamente dagli altri. Gli alunni si sono dimostrati molto interessati alla storia hanno seguito con attenzione tutti i passaggi e al termine della lettura ho chiesto loro se quello che era stato letto poteva richiamare qualcosa di cui avevamo parlato in precedenza. Gli alunni autonomamente hanno constatato che il libro era legato a quello precedentemente successo ed è stato ribadito che è importante che ognuno non giudichi ma rispetti le diversità altrui. Il mio libro "Tu sei speciale" insegna anche che bisogna fare affidamento a figure adulte di cui ci si fida, nel caso della storia era il costruttore, mentre per gli alunni le figure di riferimento possono essere insegnati, genitori o adulti importanti per loro.

Per la lezione successiva ho voluto proporre un'altra storia sulla quale poi abbiamo costruito un lapbook.

Il lapbook ha lo scopo di raccogliere le diverse caratteristiche che una storia può avere come il tempo, il luogo, che cosa succede, i personaggi.

Per questa attività ho scelto la storia del "Gatto con gli stivali" perché è molto semplice ma allo stesso tempo ricca di avvenimenti e personaggi e luoghi; inoltre è presente un orco cattivo, molto diverso dall'orco "Shrek" che loro conoscono.

---

<sup>6</sup> Lucado. M.(2005). *Tu sei speciale*. Torino: San Paolo

Dopo la lettura della storia ho esposto agli alunni l'idea di fare un lapbook, concordato precedentemente con l'insegnante mentore.

Prima di realizzarlo ho dato delle regole che ho illustrato su cartoncini e appeso in modo che tutti le potessero vedere.

Le regole erano ascolto, silenzio, concentrazione e impegno; perché il lavoro che dovevamo fare richiedeva molta attenzione e precisione perché diversi passaggi potevano risultare difficili soprattutto per le caratteristiche di alcune immagini e schede che variavano di dimensione, forma e piega.



**Figura 16** Regole per l'attività del Lapbook

Per la realizzazione del Lapbook sono state date le indicazioni un passo alla volta per poter consentire a tutti di eseguirle correttamente; prima di passare all'azione successiva ogni alunno era controllato soprattutto nei passaggi più difficili come la piegatura del cartoncino e incollare i diversi elementi in modo corretto, soprattutto quelli con piegatura particolare.

Durante questa attività gli alunni si sono comportati in modo adeguato nella prima lezione, ma nella seconda hanno fatto più fatica a seguire non perché le indicazioni erano più difficili, ma perché c'era la stanchezza della fine della settimana.



Nonostante tutto gli alunni hanno apprezzato l'attività del Lapbook e non vedevano l'ora di portarlo a casa per mostrarlo ai genitori.

Con questa attività siamo giunti alle ultime ore di intervento che ho concluso con la lettura di una delle storie realizzate dagli alunni della collega Ilaria Zandonella Necca. La collega infatti aveva proposto ai suoi alunni, di classe quinta, di scrivere delle fiabe ed entrambe abbiamo colto l'occasione per combinare i due progetti il suo di scrittura e il mio di lettura e comprensione.

Da quanto mi ha riferito la collega i suoi alunni sono stati motivati a dare il proprio meglio proprio perché dovevano consegnare a bambini più piccoli un loro lavoro. (Allegato 4)

Gli alunni di seconda sono rimasti molto colpiti dal lavoro curato dei ragazzi più grandi. Ho chiesto di realizzare dei disegni che potessero essere una risposta per gli alunni di quinta sul lavoro che avevano ben fatto.

Gli alunni di seconda vedendo un elaborato con scrittura e disegni curati si sono impegnati per realizzare dei disegni altrettanto curati da restituire alla classe della collega e qualcuno ha aggiunto anche dediche, opinioni riguardanti la storia letta.



**Figura 17** *Rappresentazione di un momento della storia letta*



**Figura 18** Rappresentazione della storia letta con dedica

I miei interventi si concludono con una restituzione degli alunni sia nei confronti della classe quinta della collega Ilaria Zandonella Necca, sia nei confronti dei genitori che hanno potuto vedere il lavoro del lapbook realizzato dai loro figli.

In questo percorso la comunicazione con i genitori è stata mantenuta prevalentemente dall'insegnante di classe perché non ho potuto incontrare i genitori in sedi opportune essendo entrata a scuola tardi rispetto ai tempi previsti.

## **Processi di insegnamento/apprendimento attivati in ottica inclusiva.**

per le attività didattiche ho cercato di scegliere delle storie che fossero facilmente comprensibili a tutti i bambini e ho adottato delle strategie per la comprensione, come la lettura ad alta voce espressiva supportata da immagini, domande e spiegazioni.

Per le attività nelle quali era richiesta una copiatura di parole ho proposto, alla lavagna, parole scritte sia in corsivo che in stampatello, in modo da consentire a tutti gli alunni di partecipare contemporaneamente alle attività.

Le attività si sono basate molto sul disegno e sulla manipolazione di strumenti come le forbici e la colla con l'obiettivo di migliorare la motricità fine che era stata evidenziata dall'insegnante di classe come carente.

Per mantenere alto l'interesse ho cercato di variare la forma di presentazione dei contenuti, quando possibile alternando materiali cartacei, come libri, immagini plastificate con materiali digitali come video, Power Point , canzoni.

L'utilizzo delle immagini è stato molto importante ed è stato anche un suggerimento della tutor mentore perché ha notato che gli alunni di seconda avendo affrontato una didattica a distanza negli anni precedenti a causa del COVID sono molto più recettivi quando sono proposte immagini.

Per aiutare la comprensione ho cercato sempre di mantenere un dialogo attivo e ho cercato di collegarmi ad argomenti agli alunni conosciuti come cartoni, pubblicità, video social.

## **Valutazione degli apprendimenti.**

La valutazione delle attività svolte dagli alunni veniva fatta continuamente in quanto veniva fornito loro un feedback che svolgevano le attività, che è molto funzionale per l'apprendimento com'è stato evidenziato nel corso "Modelli e strumenti per la valutazione" della professoressa Restiglian. Ho scelto di usare un feedback in itinere per la classe degli alunni, seconda primaria che è all'inizio del percorso didattico e per cercare di incentivare motivazione, curiosità e scoperta.

L'unica verifica è stata quella nella quale ho chiesto agli alunni di rappresentare la copertina del libro e il titolo del libro in base a quello che avevano ascoltato. Da questa verifica è emerso che gli alunni che non avevano seguito o che non avevano compreso del tutto la lettura hanno fatto più fatica a rappresentare una possibile copertina e ipotizzare un titolo proprio per la mancata comprensione.

Dal punto di vista personale ad ogni fine lezione ho raccolto un'autoriflessione che registravo tramite audio e, in alcuni casi, ho portato la mia riflessione ad alcune colleghe universitarie per avere nuovi spunti o un punto di vista diverso.

Non è mancato il confronto con la tutor mentore sia durante le attività, di indicazioni per mantenere le buone abitudini acquisite dagli alunni, sia a termine o inizio attività per capire se le proposte fossero adeguate.

# Riflessione in ottica professionalizzante

## Riflessione, corredata da narrazioni esemplificative, sullo sviluppo delle proprie competenze professionali

“Gli insegnanti collaborano con i genitori” è uno degli standard professionali per il lavoro di docenti che, purtroppo, non sono riuscita a portare avanti autonomamente o in modo affiancato perchè non sono riuscita a parlare con i genitori del mio progetto, per questo la mentore ha fatto da tramite per la comunicazione che riguardavano il progetto. La non possibilità di incontrare il team docenti ha inciso sulla proposta del progetto in quanto l'uscita a teatro non è stata pensata da me, ma era un'attività già selezionata discussa dalle insegnanti con i genitori e sono riuscita ad inserirla nel mio progetto per fare in modo che soddisfacesse l'ottica sistemica richiesta in quest anno di tirocinio.

Se avessi avuto la possibilità di proporre un'uscita avrei proposto una visita alla tipografia “Grafiche AZ” di Verona che stampa libri per bambini. L'uscita alla tipografia avrebbe permesso di vedere come viene fatto un libro di quali strutture è composto, ma l'uscita a teatro mi ha permesso di sviluppare maggiormente la riflessione sui contenuti narrativi.

Vedendo inoltre che i bambini non si erano ancora avvicinati all'ambiente della biblioteca scolastica avrei voluto portare gli alunni fin da subito in biblioteca, ma la poca cura degli oggetti da parte degli alunni e una risposta lenta da parte dei genitori, i quali dovevano essere a conoscenza delle regole del prestito libri hanno frenato alcune idee. Nonostante tutto ho cercato di dare più possibilità agli alunni di osservare sfogliare i libri portando libri da casa e chiedendo loro cura nel trattarli, anche se un libro è stato rovinato, ma avevo preso in considerazione questa possibilità e su questo avevo ponderato la mia scelta.

Ho ritenuto vincente la scelta del libro “Non mi piace leggere” perché è stato un argomento molto sentito dagli alunni e perché ha permesso di affrontare le diverse tematiche come i sogni, i personaggi presenti nelle storie, il ruolo dei personaggi come sono fatti i libri, dove si trovano i libri, che cos'è un libro ideale che cos'è una biblioteca ed altro.

Anche l'idea di rendere i quaderni "interattivi" realizzando delle bustine che venivano incollate piuttosto o delle pagine che nascondevano delle scritte sottostanti sono risultate vincenti. (Allegato 5)

Un punto di forza legato alla mia persona è “... conoscere i singoli allievi a conoscerne le singole differenze e tenerne conto nell'impostazione degli insegnamenti” (Cenerini, Drago (2001, p.45-59)).

Per questo ho pensato ad attività che coinvolgessero e facessero sentire tutti partecipi, ma non è stato semplice per le diverse necessità di ogni alunno.

Arrivavo sempre preparata con materiali ed argomenti da affrontare e nonostante la preparazione l'interazione con gli alunni ha permesso un maggiore arricchimento delle proposte, perché “gli insegnanti sono responsabili dell'organizzazione e del monitoraggio dell'apprendimento” (Cenerini, Drago (2001, p.45-59)) ed è importante che sappiano guidare il gruppo classe e allo stesso tempo apprendere dalle diverse circostanze.

Una difficoltà è stata quella di affermarmi come insegnante in quanto sono stata presentata come tirocinante, ovvero una ragazza che stava imparando a fare l'insegnante. Essendo stata presentata come “una persona che sta imparando” gli alunni, inizialmente, hanno fatto fatica a riconoscermi come autorità e ho dovuto, col tempo, guadagnarmi la loro fiducia e il loro riconoscimento.

In ambito universitario con il gruppo di colleghe di tirocinio indiretto mi sono trovata bene, perchè si è creato un clima collaborativo e di confronto sereno.

Nonostante abbia frequentato il gruppo di tirocinio di Venezia solo per due anni con alcune colleghe si è creato un bel legame anche di supporto al di fuori dei momenti di incontro.

## **Verso la professione docente: aspettative e prospettive.**

Come futura insegnante mi aspetto di migliorare nelle relazioni soprattutto con la direzione didattica e gli enti esterni visto che “gli insegnanti sono membri di una comunità scientifica e professionale e partecipano alla vita della scuola nelle sue relazioni interne ed esterne”(Cenerini, Drago (2001, p.45-59)).

Vorrei dare molto valore alle necessità degli alunni e mi aspetto di approfondire alcune materia di insegnamento rendendo la didattica più consapevole e tecnica in modo che sia accompagnata non solo dalla passione ma anche da delle conoscenze che diventano sempre più solide, soprattutto perché è uno dei principi degli standard professionali per i docenti presentati da Cerini.

L'idea che ho riguardo al ruolo dell'insegnante è che ha tra le mani la vita di un bambino e può farla sbocciare o distruggerla e non per quali contenuti insegna ma per come insegna e come prepara i contenuti per i suoi allievi. Il nostro lavoro richiede professionalità ma anche tanta consapevolezza di poter influire positivamente o negativamente sulla vita dei bambini che noi salutiamo in quinta, o prima, ma loro proseguono il viaggio segnati dalle nostre parole e dai nostri modi di fare.

Di seguito ci tengo a riportare due citazione che ritengo molto rappresentative della scelta di intraprendere e proseguire questo percorso: *“Un’insegnante colpisce per l’eternità; non si può mai dire dove la sua influenza si ferma”* (Henry Brooks Adams); *“Se i tuoi progetti hanno come obiettivo un anno pianta del riso, venti anni pianta un albero, un secolo insegna a degli uomini”* (Proverbio cinese)

# Bibliografia e sitografia

Cerini, A. (2001). *Insegnanti professionisti*. [PDF file].

Cisotto, L. (2015). *Didattica del testo Processi e competenze*. Roma: Carrocci

Cisotto, L., & Gruppo RDL (2015). *Prime competenze di letto-scrittura proposte per il curriculum di scuola dell'infanzia e primaria*. Trento: Erikson

Dubini, M. (2021). *Non mi piace leggere*. Verona: Mondadori

Gottardi, G., Gottardi, G.G. (2016). *Il mio primo lapbook. Modelli e materiali da costruire per imparare a studiare meglio*. Trento: Erikson

Holeinone, P. (2005) *Il grande libro delle Fiabe d'oro*. Firenze: Dami Editore

Lucado, M. (2005). *Tu sei speciale*. Torino: San Paolo

Lucangeli, D. (2021). *Sorrìdoimparo. Classe 2. Per la scuola elementare. Con e-book. Con espansione online (Vol.2)*. Milano: Fabbrieditori

Rossi, L. M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carrocci

Vitella, M., Grotto, V., Cortiana, P. (2018). *Viaggio nel libro e dintorni. Percorsi didattici di lettura e scrittura per la scuola primaria*. Padova: Cleup

Wiggings, G., McTIGHE, J. (2004). *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS

<https://www.laboratoriointerattivomanuale.com/lapbook/>

<https://www.youtube.com/@InlibreriaconNullbooktuber>

<https://youtu.be/z282WcsEuUE>

<https://www.canva.com/design/DAFZ1I62PKE/j5r75j767uhQmFYLJmgZCQ/edit?analyticsCorrelationId=98eb8d57-ccc2-4386-ab24-aa1042c2e448>

<https://www.youtube.com/watch?v=uDoCxxgPbizs>

<https://www.iccadoneghe.edu.it/>

# Normativa

D.M. 254/2012 Indicazioni Nazionali per il Curricolo

Dpr275\_1999

PTOF 2019/2022 I.C. Cadoneghe

RAV 2021/2022 I.C. Cadoneghe

[https://asnor.it/it-schede-15-le\\_competenza\\_chiave\\_europee](https://asnor.it/it-schede-15-le_competenza_chiave_europee)



# Allegati

## Allegato 1

Sofia	Francesca	Alberto	Adele	Vida Francesca ca	Edward	Francesco
Lorenzo	Francesca	Beatrice	Olivia	Giovanni	Eva	Ortise cortese?
Giulio	Luna	Nel	Giuseppe	Francesco C...	Fabrizio	Anita (Beatrice/vela)

lez. 2° 2 B  
2/11 10.15 - 13.00 3 sec per il punto

lettura del testo, indicazioni di contare 2 sec. per i (; ;). Far sentire i punti esclamativi e interrogativi. Seguire con il dito, perché la maestra disegna a salti. Rilettura del singolo pezzettino in caso di errore di lettura.

Richiamo di stare tranquillo di fronte a una parola lunga (TRASFORMARE)

Maestra: guarda! è come ~~trastor~~ mano. Richiamo alla compostezza uo mani in bocca. Rinforzo da parte dell'insegnante dopo la lettura.

Comprensione da parte della maestra perché una bambina non ha letto a casa perché "la mamma non ha aperto il registro"

(Ho capito che non hai letto a casa, perché la mamma non ha aperto il registro, ti ho lasciato per ultima apposta, così sentivi prima gli altri)

→ Poi <sup>con la maestra</sup> scrivi sul libro leggere x domani 5 volte.

Testo parla della raccolta differenziata, cos'è cosa vuol dire? collegamento con cittadinanza. La maestra aiuta i bambini ad arrivare da soli alla risposta di cos'è DIFFERENZIATA. Collegamento con matematica la differenza con la sottrazione.

→ dove si fa la raccolta differenziata. (I bambini vengono chiamati alternativamente). (Fino a correzione compiti)

lettura già fatta, domande a riguardo. Domande guida: Di cosa parla questa lettura? Da cosa lo avete capito? Cosa devo capire di una lettura? (personaggi, luogo, tempo, e salti cioè azioni) e capire

l'inizio, lo sviluppo e il finale). \* Collegamento con le domande chi? Dove? Quando? Che cosa succede? \*

Richiamo bambino che parla a proposito, a detta dell'insegnante è sempre così, la domanda dell'insegnante è lo hai apposta? (È un interesse osservare se e perché la bambina parla a proposito).

Indic. scrivere a inizio riga. Bimba non trova la posiz. di inizio riga. Spiegazione dei compiti per casa. Indicazioni sull'uso del quaderno. In bagno a turno. 3/11 (8.05) 8.15-10.10/15

lettura → ripresa dell'attività del gioco precedente (primo di iniziare la lezione l'insegnante ha preparato l'aula e la propria postazione di lavoro).

L'insegnante si alza più volte per verificare il lavoro di alcuni bambini (presenza alcune difficoltà con l'italiano in quanto stranieri). indicazioni: ~~si~~ scrivere il numero del rigo in modo da non ricontare ogni volta.

Striscia dei numeri e dell'alfabeto, vengono usati come semplificazione apprendimento di nuova parola (FRONDE) ~~risparmi~~ evidenziata dal libro, richiamo da parte dell'insegnante dell'immagine del libro. Libro viene alzato per indicare il segno di dove si è arrivati. (chi è a ragionamento dell'insegnante i bambini, alcuni, non erano a segno. Guida nel ritrovo dell'azione aspettava è uno prima ce ne un altro... <sup>(bambino)</sup> usci. → x arrivare a questa conclusione e l'insegnante ha dovuto ripetere più volte il concetto di azione/ verbo. Per chi ha fatica aiuto del compagno, richiesto dall'insegnante. Seguire data sul libro. Passaggio al quaderno, alla lavagna l'insegnante scrive la data in corsivo e consegna in rosso

{ Ladoneghe - giovedì - 3 - novembre - 2022 }  
{ Rispondo - }

Ripeto delle domande nel quaderno <sup>videa</sup> utilizziamo gli stessi colori del libro. { Chi sono i personaggi principali }  
{ I personaggi principali sono il bambino e l'albero }

Strappo pagina rifai il lavoro x chi è stato scritto la domanda attaccata al titolo, quando in realtà dovevano andare a capo.

## Allegato 2

si a scelta senza vedere disegni. Al bacio del principe parlano risate e commenti (il bacio del vero amore funziona sempre) lo stesso con l'affermazione che il principe sposa Biancaneve. (È stato un bacio nella fronte B. io penso fosse in bocca. Evidenza il fatto che Biancaneve e il principe sono ADULTI. <sup>evidenza</sup> Il bacio in bocca se li danno gli adulti e non tra amici.

Analisi dei personaggi. Conoscenze dei cartoni animati. I 7 nomi significato del nome anche i vostri nomi hanno un significato.

Aprire quad. data. Soldatini = segni di linea di scrittura. Righe secondarie (all. della maestra)

## Allegato 3

<b>INTERVENTO N. DATA</b>	<p>N.1</p> <p>18/01/2023</p> <p>11.15-13.15</p>		
<b>OBIETTIVO //</b> dell'intervento did.	<p>Innescare l'interesse per la lettura.</p> <p>Dalle Indicazioni Nazionali: "Leggere testi (narrativi, descrittivi, informativi) cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni. Comprendere testi di tipo diverso, continui e non continui, in vista di scopi pratici, di intrattenimento e di svago".</p>		
<b>CONTENUTO</b>	<p>Ognuno ha le proprie preferenze riguardo alla lettura, per questo bisogna leggere per scoprire cosa ci piace di più.</p>		
<b>DURATA</b>	<p>2h</p>		
<b>FASI E TEMPI</b>	<b>SETTING</b>	<b>ATTIVITÀ</b> (specificare cosa si intende fare in ciascuna fase nel dettaglio)	<b>MATERIALI e STRUMENTI</b> (analogici e digitali)
Fase 1 10 minuti	Quello presente in classe	Ingresso in aula dopo la merenda. Cambio del materiale scolastico e preparazione del materiale sul banco.	
Fase 2 15 minuti	Quello presente in classe	Introduzione all'attività che propongo con domande riguardanti il rapporto dei bambini con la lettura.	Libro con copertina oscurata

		Presentazione del libro coperto con carta da pacchi del quale, gli alunni dovranno cercare di scoprire il titolo.	
Fase 3 20 minuti	Quello presente in classe	Lettura del primo capitolo del libro. Durante la lettura vengono fatte delle domande per aiutarli a comprendere parole difficili o passaggi del testo. L'interruz	Libro "Non mi piace leggere" ricoperto.
Fase 4 10 minuti	Quello presente in classe	Domande che riguardano la parte letta del libro per essere sicura che gli alunni hanno compreso i diversi passaggi per poi svolgere l'attività	
Fase 5 30 minuti	Quello presente in classe	Rappresentazione del proprio libro ideale sul quaderno.	Astuccio, quaderno.
Fase 6 20 minuti	Quello presente in classe	Scrittura, sul quaderno di tutti gli argomenti che contengono i libri ideali dei compagni di classe. I temi dei libri ideali sono scritti alla lavagna in stampatello o in corsivo e poi copiati dagli alunni	Astuccio, quaderno, gessi, lavagna di ardesia
Fase 7 15 minuti		Preparazione per la mensa.	



# Allegato 4

Parte del lavoro realizzato dagli alunni, di classe quinta, della collega Ilaria Zandonella Necca



INDICE

Il rapimento di Silvia.....	3
La pozione magica.....	9
Vince sempre la volpe.....	13
Galatina e Seul.....	21
The end of the world.....	25

*Il rapimento di Silvia*

Tanto tempo fa in una foresta incantata e piena di esseri meravigliosi vicini a un villaggio c'era un castello che era dotato da un mago di nome Mago.

Il mago aveva una figlia di nome Silvia, vicino al castello c'era un altro villaggio dove abitava uno stregone assieme al suo aiutante; lo stregone si sentiva molto solo perché il suo aiutante quel era sempre fuori.

villaggio. Un giorno lo  
stregone decise di tendere una  
trappola a Silvia per tenercela  
sempre per se. Silvia ci coccò e lo  
stregone se la portò a casa. Il mago  
non vedendo più tornare sua figlia  
andò a cercarla nel villaggio e la  
trovò a casa dello stregone. Avendo  
scoperto il piano dello stregone gli lanciò  
un incantesimo e lo stregone ricambiò  
con un incantesimo ancora più

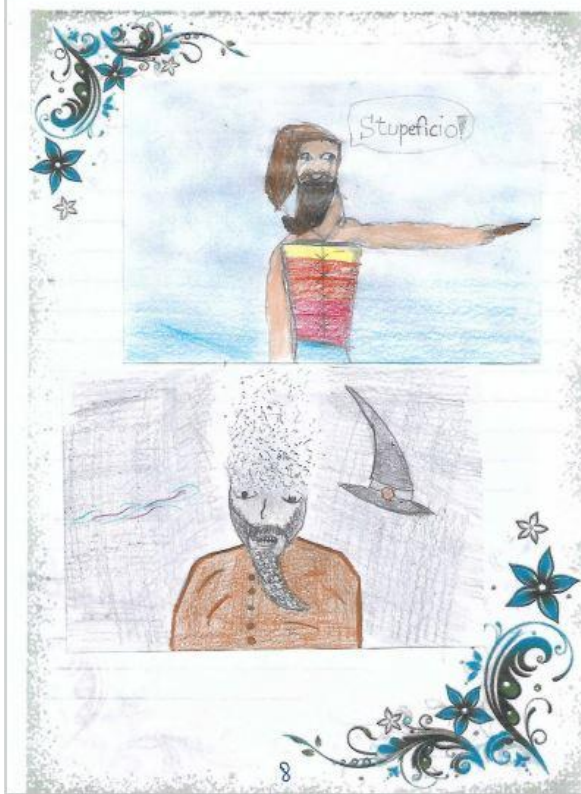
4

villaggio. Un giorno lo  
stregone decise di tendere una  
trappola a Silvia per tenercela  
sempre per se. Silvia ci coccò e lo  
stregone se la portò a casa. Il mago  
non vedendo più tornare sua figlia  
andò a cercarla nel villaggio e la  
trovò a casa dello stregone. Avendo  
scoperto il piano dello stregone gli lanciò  
un incantesimo e lo stregone ricambiò  
con un incantesimo ancora più

4

maligno. Continuarono  
così a lungo fino a quando  
il mago non lanciò uno "stupéficio"  
e lo stregone si disintegrò in un  
istante. Mago e Silvia tornarono a  
casa e vissero felici e contenti.

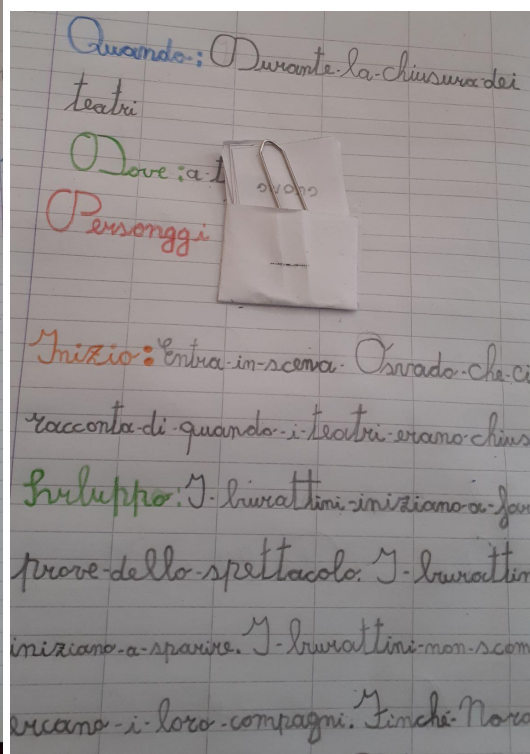
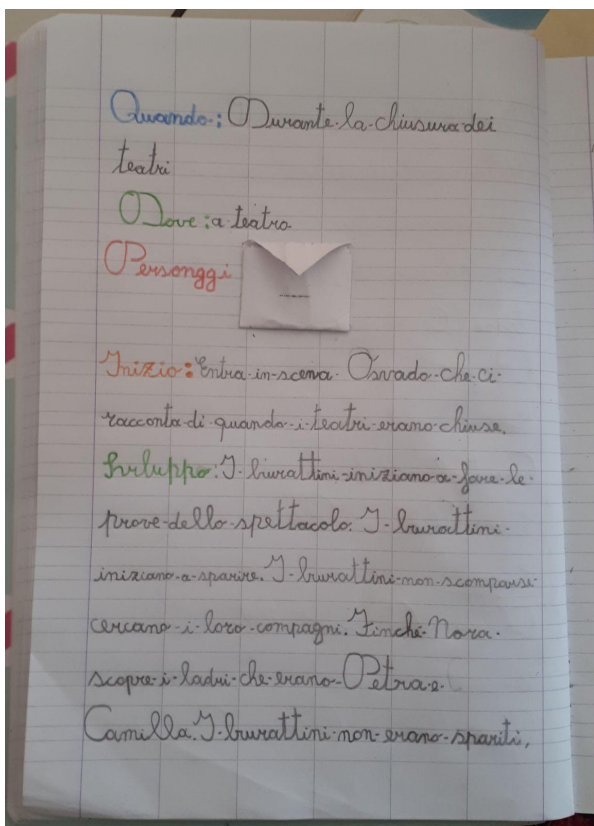
5





## Allegato 5

Realizzazione di attività che potessero rendere in quaderno più "interattivo"





# Allegato 6

## Corso di Studio in Scienze della Formazione Primaria - Università di Padova

Registro Tirocinio a.a. 2022/2023 Studente/ssa GALLETTO SARA Matricola n° 1206536  
 Anno di tirocinio 5° Tutor Coordinatore: DUSSIN SARA Tutor Organizzatore: BUSATTO ORSETTA Tutor del Tirocinante: PASTORE ANNA

Data	Sede	Orario	Totale ore	Attività	Tutor coordinatore e/o tutor dei tirocinanti	Tirocinio Diretto (D) Indiretto (I)	Osservazioni eventuali	Studente
18/1/2023	"G. Galilei"	11.15-13.15	2h	interv. did. lettura 1 cap. "Non mi piace leggere"	Anna Pastore	TD		Sara Galletto
19/1/2023	"G. Galilei"	8.15-10.15	2h	lettura 2 cap. int. did. "Non mi piace leggere"	Anna Pastore	TD		Sara Galletto
25/1/2023	"G. Galilei"	11.15-13.15	2h	interv. did. lavoro teatro	Anna Pastore	TD		Sara Galletto
26/1/2023	"G. Galilei"	8.15-10.15	2h	interv. did. lavoro teatro	Anna Pastore	TD		Sara Galletto
31/1/2023	"G. Galilei"	11.15-13.15	2h	lettura 3 cap. int. did. "Non mi piace leggere"	Anna Pastore	TD		Sara Galletto
1/2/2023	"G. Galilei"	11.15-13.15	2h	interv. did.	Anna Pastore	TD		Sara Galletto
2/2/2023	"G. Galilei"	8.15-10.15	2h	interv. did.	Anna Pastore	TD		Sara Galletto
7/2/2023	"G. Galilei"	11.15-13.15	2h	interv. did.	Anna Pastore	TD		Sara Galletto
8/2/2023	"G. Galilei"	11.15-13.15	2h	interv. did.	Anna Pastore	TD		Sara Galletto
9/2/2023	"G. Galilei"	8.15-10.15	2h	interv. did.	Anna Pastore	TD		Sara Galletto

Si certifica che lo/la studente/ssa ha effettuato attività di tirocinio per un totale di n° 40 ore. (30+10)

Il tutor coordinatore .....

Il tutor organizzatore .....

## Corso di Studio in Scienze della Formazione Primaria - Università di Padova

Registro Tirocinio a.a. 2022/2023 Studente/ssa GALLETTO SARA Matricola n° 1206536  
 Anno di tirocinio 5° Tutor Coordinatore: DUSSIN SARA Tutor Organizzatore: BUSATTO ORSETTA Tutor del Tirocinante: PASTORE ANNA

Data	Sede	Orario	Totale ore	Attività	Tutor coordinatore e/o tutor dei tirocinanti	Tirocinio Diretto (D) Indiretto (I)	Osservazioni eventuali	Studente
23/2/2023	"G. Galilei"	8.15-10.15	2h	interv. did. Simulazione biblioteca	Anna Pastore	TD		Sara Galletto
27/2/2023	"G. Galilei"	8.15-13.15	5h	interv. did. Laptop	Anna Pastore	TD		Sara Galletto
1/3/2023	"G. Galilei"	11.15-13.15	2h	intervento did. Laptop	Anna Pastore	TD		Sara Galletto
7/3/2023	"G. Galilei"	11.15-12.15	1h	intervento did. lettura e disegno del lavoro di gruppo	Anna Pastore	TD		Sara Galletto
24/3/2023		9.00-13.00	4h	Raccordo: Osservazione in contesti di tirocinio alle scuole	Anna Pastore	TD		Sara Galletto
9/2/2023	"G. Galilei"	10.15-11.15	1h	Raccordo: Incontro con tutor per ricordare le attività	Anna Pastore	TD		Sara Galletto
7/3/23	"G. Galilei"	12.15-13.15	1h	Raccordo: Osservazione classe	Anna Pastore	TD		Sara Galletto
8/3/23	"G. Galilei"	11.15-13.15	2h	Raccordo: Osservazione classe	Anna Pastore	TD		Sara Galletto
9/3/23	"G. Galilei"	8.15-10.15	2h	Raccordo: Osservazione classe	Anna Pastore	TD		Sara Galletto

Si certifica che lo/la studente/ssa ha effettuato attività di tirocinio per un totale di n° 40 ore. (30+10)

Il tutor coordinatore .....

Il tutor organizzatore .....