



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

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI  
VERONA  
Dipartimento di Scienze Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

TESI DI LAUREA

# L'INFLUENZA DELLA COMUNICAZIONE NON VERBALE NEL RICONOSCIMENTO DELLE EMOZIONI

STUDIO DI CASO IN UNA CLASSE SECONDA DI SCUOLA  
PRIMARIA

**Relatore**  
Eleonora Zorzi

**Laureanda**  
Anna Lanotte

**Matricola**  
1169207

**Anno accademico:** 2021-2022









## Indice

Introduzione .....	5
<b>Capitolo 1. Cenni teorici</b> .....	9
1.1. Motivazioni allo studio di caso .....	9
1.2. La comunicazione.....	11
1.2.1. I principali modelli di comunicazione .....	13
1.2.1.1. Il modello tecnico matematico di Shannon & Weaver .....	13
1.2.1.2. Il modello linguistico di Jakobson .....	14
1.2.1.3. Il modello psicosociologico di Anzieu e Martin .....	15
1.3. La pragmatica della comunicazione umana della Scuola di Palo Alto	16
1.3.1. Gli assiomi della pragmatica della comunicazione.....	17
1.4. L'origine del linguaggio .....	19
1.5. La comunicazione non verbale (CNV).....	20
1.5.1. Alcuni studi sull'origine della comunicazione non verbale.....	21
1.5.2. I sistemi della comunicazione non verbale .....	23
1.5.2.1. Il sistema paraverbale .....	23
1.5.2.2. Il sistema cinesico .....	24
1.5.2.3. Il sistema prossemico.....	29
1.5.2.4. Il sistema aptico .....	30
1.6. La competenza comunicativa.....	31
1.7. La competenza emotiva.....	33
<b>Capitolo 2. Disegno di ricerca</b> .....	37
2.1. L'intervento innovativo e l'ambito tematico.....	37
2.2. La domanda di tesi e l'ipotesi di ricerca .....	38

2.3. Il sistema progettuale .....	40
2.4. La progettazione dell'intervento didattico .....	42
2.4.1. La microprogettazione degli interventi.....	43
2.5. Il contesto scolastico: l'Istituto Comprensivo .....	45
2.5.1. Il plesso .....	47
2.6. La classe di riferimento .....	47
2.7. L'influenza del Covid-19 nello svolgimento del percorso.....	49
2.8. Contenuti e tempistiche di realizzazione .....	50
2.8.1. Traguardi e obiettivi.....	52
2.9. Gli strumenti di rilevazione degli apprendimenti .....	53
2.9.1. Il test TEC (Test of Emotional Comprehension).....	54
2.9.1.1. Descrizione dello strumento e modalità di somministrazione.....	56
2.9.1.2. L'analisi dei risultati .....	57
2.9.2. Il sociogramma di Moreno.....	60
2.9.2.1. Descrizione dello strumento e modalità di somministrazione.....	60
2.9.2.2. L'analisi dei risultati .....	63
<b>Capitolo 3. L'intervento didattico .....</b>	<b>67</b>
3.1. La narrazione degli interventi didattici .....	67
3.1.1. Il primo incontro.....	67
3.1.2. Il secondo incontro.....	69
3.1.3. Il terzo incontro .....	74
3.1.4. Il quarto incontro.....	77
3.1.5. Il quinto incontro.....	79
3.2. Dispositivi per l'osservazione.....	80
3.3. I riscontri qualitativi: le schede valutative .....	82

3.4. L'analisi dei dati quantitativi.....	84
3.4.1. I risultati del test TEC .....	85
3.4.2. I risultati del sociogramma di Moreno.....	89
3.5. La valutazione.....	93
<b>Capitolo 4. Conclusioni .....</b>	<b>95</b>
4.1. Considerazioni finali: la ricerca e le indagini effettuate .....	95
4.2. I limiti dello studio di caso .....	97
4.3. Prospettive e proposte future .....	98
Bibliografia.....	101
Materiale grigio.....	105
Normativa.....	105
Documentazione Scolastica.....	105
Allegati.....	106
Allegato 1: Foglio di risposta TEC-I Maschi.....	106
Allegato 2. Scheda valutativa .....	108
Allegato 3. Prima somministrazione del sociogramma di Moreno in data 17/03/2022 .....	109
Allegato 4. Seconda somministrazione del sociogramma di Moreno in data 28/04/2022 .....	110



## Introduzione

Oggi si osserva una veloce e consumistica trasformazione del mondo. Tutto muta in modo rapido e costante: la tecnologia ha costruito un pianeta digitale alla portata di chiunque, ricco di parole, informazioni e innovazione. Tuttavia, in questo vortice liquido (Bauman, 2011) l'essere umano si ritrova frastornato da echi di incessante incertezza. Ogni cosa è effimera e perde il suo valore intrinseco, disorientando spazio e tempo e, di conseguenza, modificando la dimensione fondamentale dell'umanità: l'emozione.

Inoltre, in questo contesto mutevole si inserisce la precaria situazione pandemica Covid-19, che ha modificato non solo la condizione di vita del mondo, ma anche il sistema di comportamenti educativi, didattici e cognitivi all'interno delle scuole di ogni grado. Negli ultimi due anni di pandemia la *didattica a distanza* (DAD) ha rappresentato una pronta risposta alla problematica legata al Covid-19 e, allo stesso tempo, un processo di distanziamento interpersonale ed emotivo sia per studenti che insegnanti.

È emersa in maniera ancora più evidente la necessità di lavorare già nella prima infanzia nei confronti della tematica della competenza emotiva, capacità che ha lo scopo di incanalare le emozioni per giungere ad un fine produttivo sociale, relazionale e metacognitivo.

Si osserva come di rado le emozioni del singolo individuo si manifestino tramite un unico mezzo: i messaggi viaggiano su diversi canali di comunicazione sia verbale sia non verbale come il tono di voce, i gesti, la mimica, la prossemica, ecc. Ne risulta che la chiave di lettura per comprendere i sentimenti altrui risiede nella capacità di cogliere le molteplici modalità espressive della natura umana.

Dunque, la comunicazione si inserisce come strumento concreto e presente nella vita di ciascuno. Allo stesso modo, la comunicazione non verbale, ovvero tutto ciò che non è parola, comprende un vasto insieme di processi comunicativi. Al fine di comprendere in modo corretto un messaggio e il suo contenuto è sostanziale coglierne l'importanza e saperne leggere il significato.

Tale progetto di studio mira proprio ad indagare come l'utilizzo della *comunicazione non verbale* (CNV) possa ampliare e rendere più consapevoli alunni e alunne di scuola primaria nel riconoscimento delle emozioni.

Nel primo capitolo verranno esposte le motivazioni intrinseche che sostengono lo studio, presentando inoltre il framework teorico relativo alla concezione di comunicazione e di competenza emotiva (Goleman, 2018). Si esplorerà la tematica del linguaggio (Chomsky, 2005), soffermandosi in particolare sul concetto della pragmatica della comunicazione (Watzlawick, 1971). In seguito, verranno approfondite le dimensioni legate alla comunicazione verbale e alla comunicazione non verbale, osservandone e analizzandone le caratteristiche specifiche (Ekman & Friesen, 2007). Tale premessa risulta sostanziale per la comprensione del progetto di ricerca.

Nel secondo capitolo si introdurranno il disegno di ricerca progettato, l'ambito tematico affrontato, la domanda e l'ipotesi di ricerca. All'interno del capitolo si esporrà la progettazione dell'intervento didattico, considerando il modello progettuale di riferimento (Cisotto, 2012) e illustrando gli strumenti di rilevazione degli apprendimenti: il test *TEC* (Test of Emotional Comprehension) e il sociogramma di Moreno.

Il terzo capitolo riguarderà l'intervento didattico applicato, che verrà esplicitato in ogni sua parte. Si esporrà la struttura delle fasi di progettazione, tenendo in considerazione la situazione iniziale di classe e il contesto scolastico. Inoltre, si specificheranno i contenuti della attività, i traguardi e gli obiettivi attesi, le tempistiche di realizzazione, le attività e le metodologie didattiche applicate. Infine, verrà presentato il criterio valutativo.

Le considerazioni finali verranno redatte nel quarto e ultimo capitolo, dove si potranno trovare le analisi conclusive dello studio di caso.







## Capitolo 1. Cenni teorici

### 1.1. Motivazioni allo studio di caso

Il contesto sociale odierno risulta particolarmente complesso e multiprospettico. La comunità di riferimento, la cosiddetta società liquida (Bauman, 2011), è generata a partire da incertezze sociali, frenesia, incapacità di stupirsi e comprendersi, portando l'uomo a vagare incessantemente alla ricerca di stabilità: *“il nuovo individualismo, l'affievolirsi dei legami umani e l'inaridirsi della solidarietà sono incisi sulla faccia di una moneta che mostra i contorni nebulosi della globalizzazione negativa”* (Bauman, 2006, p. 26). Si avverte dunque la necessità di ricostruire una dimensione personale interna, in cui la convivenza sociale si declini come fondamento essenziale, con lo scopo di dare valore all'*Io interiore* (Cian, 2016). In tale situazione si instaurano una molteplicità di dimensioni comunicative, che concorrono nella costruzione di una realtà sempre più sofisticata e digitale. Si evidenzia la forte presenza della tecnologia, che se da un lato è il mezzo per la diffusione capillare delle informazioni e della conoscenza a livello globale, dall'altro ne rappresenta un limite, come prepotentemente emerso durante la pandemia Covid-19. La didattica a distanza (DAD) all'interno delle scuole è stata il prodotto dell'attivazione di docenti e famiglie verso un obiettivo comune; tuttavia, facendo emergere in modo eloquente la difficoltà nella partecipazione e nello sviluppo delle capacità emotive da parte di bambini e studenti a causa della mancanza del contatto: *“il confinamento ha prodotto il disorientante impatto del distanziamento interpersonale, inopportuno definito sociale, sui processi educativi lasciando vuoto fisico e disagio emotivo”* (Montanari, 2021, p. 100). Si delinea dunque una prospettiva che evidenzia la difficoltà di consapevolezza emotiva personale e collettiva in bambini e studenti.

In questa situazione emergono anche due importanti proposte di legge: il DDL N. 1601 del 07/11/2019, che tratta l'insegnamento dell'educazione emotiva nelle scuole di ogni ordine e grado e il DDL N. 2372 del 06/02/2020 che ha l'obiettivo di introdurre

nelle scuole le competenze non cognitive, intese come amicalità, coscienziosità, stabilità emotiva e apertura mentale, al fine di contrastare in modo efficace la povertà educativa e la dispersione scolastica, e di sviluppare nell'alunno creatività, attitudine alla risoluzione dei problemi, capacità di giudizio e capacità di organizzazione e di interazione.

Tali proposte di legge risultano considerevoli, ponendo l'accento nei confronti di un tema poco trattato all'interno delle scuole. Essi prevedono un piano strutturale formale a sostegno dello sviluppo della competenza emotiva e del riconoscimento delle emozioni a partire dai primi anni di scuola. All'interno dei citati Disegni di Legge si sottolinea l'importanza dell'apprendimento e dello sviluppo dell'intelligenza interpersonale e intrapersonale nella scuola, dando ampio spazio ad una riflessione profonda circa il tema dell'intelligenza emotiva.

A questa riflessione si collega anche quella relativa agli studi sulle intelligenze multiple compiuti da Gardner (Gardner, 2005), in cui viene individuata l'esistenza di plurime forme di intelligenza, le quali costruiscono un potenziale di umanità diverso per ogni essere umano e considerano le potenzialità biologiche di ciascuno. Secondo Gardner, lo scopo dell'istituzione scolastica dovrebbe essere quello di sviluppare le varie forme di intelligenza presenti, aiutando gli educandi a raggiungere gli obiettivi prefissati mediante il proprio spettro personale di intelligenze. In particolare, come ripreso da Goleman nei confronti di Gardner, l'intelligenza intrapersonale comprende *“l'accesso ai propri sentimenti e la capacità di discriminarli e basarsi su di essi, assumendoli come guida del proprio comportamento”* (Goleman, 2018, p. 73). Infatti, fu proprio Gardner stesso a dichiarare la correlazione diretta tra la teoria delle intelligenze multiple e il tema delle emozioni, evidenziando l'importanza del concetto di intelligenza intrapersonale, che permette di recepire segnali di sentimenti viscerali.

In questo aspetto si inserisce anche il tema della comunicazione, la quale si distingue in comunicazione verbale e non verbale. Nella presente ricerca di studio di caso emerge la fondamentale rilevanza della comunicazione non verbale (CNV) come risorsa e strumento di sviluppo personale nell'ambito del riconoscimento emotivo. L'uso consapevole del proprio corpo e dei segnali non verbali sono dimensioni fondamentali al giorno d'oggi, poiché si caratterizzano come aspetti essenziali per la

socialità e la relazionalità, permettendo l'espressione efficace e la comunicazione significativa.

Dunque, il triangolo costituito dalla comprensione emotiva, dall'intelligenza intrapersonale e interpersonale e dal contesto sociale sono alla base della presente ricerca, la quale si prefissa come obiettivo l'analisi della consapevolezza emotiva di alcuni studenti di classe seconda di scuola primaria mediante il canale della comunicazione non verbale.

## **1.2. La comunicazione**

La comunicazione è lo strumento principale di relazione che l'Uomo ha per interagire e creare relazioni con altri esseri umani. Il processo di comunicazione è infatti un mezzo di mediazione tra due o più soggetti collocati in un contesto definito, all'interno del quale gli aspetti semantici e sintattici di parole e frasi non possono essere disgiunti dagli aspetti non verbali. Essa è caratterizzata da tre importanti proprietà (Watzlawick et Alii, 1971):

1. *Sistematicità*, che caratterizza le persone coinvolte all'interno del sistema di influenzamento reciproco della comunicazione;
2. *Pragmatismo*, che fa emergere gli effetti del comunicare, dunque il messaggio che l'altro recepisce;
3. *Strategicità*, in quanto emittente e ricevente dichiarano gli obiettivi da raggiungere attraverso una precisa strategia comunicativa.

La comunicazione rappresenta dunque il mezzo che permette di entrare in relazione con le persone, si tratta cioè di “*un interscambio dinamico, un inviare e ricevere informazioni, pensieri, atteggiamenti, un condividere e costruire significati*” (Bonaiuto et Al., 2009, p. 7), che ha come obiettivo trasmettere un messaggio e stabilire la qualità della relazione tra i comunicanti. Affinché un processo comunicativo avvenga è necessario siano presenti alcuni elementi fondamentali (Jakobson, 1966):

- *Emittente*, colui che dà vita al processo comunicativo attraverso l'invio del messaggio;
- *Ricevente*, colui a cui è destinato il messaggio. Tuttavia, se il messaggio non giunge al destinatario, l'atto comunicativo non avviene;
- *Messaggio*, ciò che l'emittente condivide con il ricevente, con o senza intenzionalità;
- *Canale*, la modalità di trasmissione del messaggio;
- *Codice*, l'insieme di regole che consentono di decodificare il significato di un determinato messaggio. Infatti, al fine di comprendere ogni messaggio è necessario formulare l'informazione mediante un codice che sia conosciuto e condiviso sia dall'emittente che dal destinatario. Il codice è costituito da tre operazioni processuali che si susseguono nell'atto comunicativo:
  - Codifica, che comprende la formulazione del messaggio;
  - Decodifica, che avviene attraverso la comprensione e l'interpretazione del messaggio;
  - Transcodifica, ovvero la trasformazione di un messaggio da un determinato codice ad un altro.
- *Contesto*, l'insieme delle informazioni e delle conoscenze comuni condivise sia dall'emittente, sia dal destinatario. Tali informazioni sono distinguibili in tre tipologie:
  - Contesto situazionale, cioè l'ambiente e le condizioni in cui si svolge l'atto comunicativo;
  - Contesto linguistico, costituito dall'insieme di informazioni date dagli elementi linguistici;
  - Contesto culturale, ovvero l'insieme di azioni, riflessioni e attori del messaggio.

### 1.2.1. I principali modelli di comunicazione

Le modalità di comunicazione sono numerose e differiscono a seconda degli individui nelle credenze, nella cultura, nel livello di istruzione e nelle esperienze di vita. Ciò nonostante, è possibile individuare il meccanismo comunicativo, gli elementi fondamentali e le fasi di ogni atto comunicativo.

Di seguito verranno dunque presentati i più importanti modelli comunicativi studiati a partire dagli anni Cinquanta del Novecento, che permettono di spiegare e analizzare i vari elementi di un sistema e le correlazioni presenti. I modelli verranno divisi in alcune macrocategorie (modelli tecnici, linguistici e psicosociologici) che li definiscano sulla base delle caratteristiche intrinseche di ciascuno schema concettuale.

#### 1.2.1.1. Il modello tecnico matematico di Shannon & Weaver

Il modello strutturale degli statunitensi *Shannon e Weaver* (1949) è uno dei modelli classici della comunicazione e nasce a partire da uno schema matematico, in cui la dimensione relazionale non è riscontrabile. Il focus di tale modello concentra la sua attenzione nei confronti dei ruoli funzionali e dei processi, partendo dalla generazione di un messaggio, che viene successivamente codificato e trasmesso mediante un canale ad un destinatario. All'interno del modello matematico (*Figura 1*) emergono due nuovi

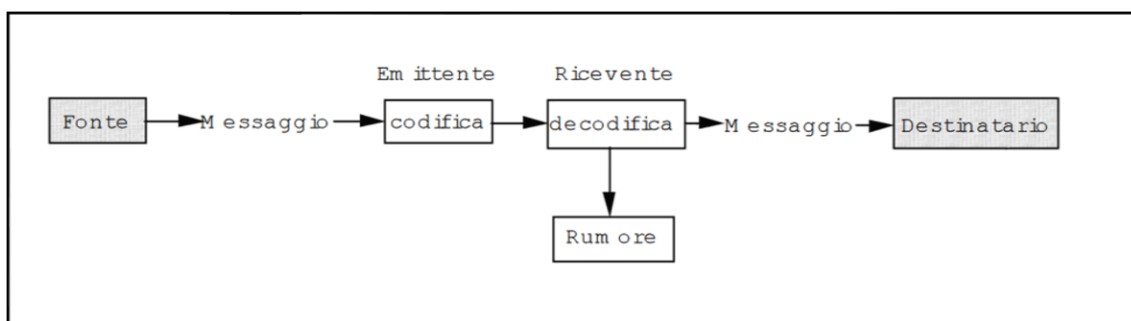


Figura 1 Modello strutturale di Shannon & Weaver (1949)

elementi fondamentali: il *rumore*, elemento ambientale che può ostacolare la comunicazione, e il *feedback*, cioè l'informazione di ritorno da parte del ricevente.

Il modello matematico dell'informazione di Shannon e Weaver prende ispirazione dal funzionamento processuale comunicativo tra macchine, esponendo “*indubbiamente il vantaggio di proporre una formalizzazione generale dei processi comunicativi. In questa caratteristica va però cercato anche il limite principale, sintetizzabile nell'incapacità di rendere conto della specificità del linguaggio verbale, della sua natura linguistica*” (Galimberti, 1994, p. 7).

#### **1.2.1.2. Il modello linguistico di Jakobson**

Il modello linguistico di Jakobson (1966) analizza nel dettaglio ogni funzione di ciascun elemento del processo comunicativo. Le sei componenti del processo comunicativo - emittente, messaggio, destinatario, contesto, codice, canale - sono connesse a sei funzioni linguistiche – emotiva, conativa, fatica, metalinguistica, referenziale, poetica – le quali permettono di precisare le varie dimensioni del processo di comunicazione.

In particolare, la funzione emotiva fa riferimento al mittente e alla sua propensione all'atto comunicativo.

La funzione conativa si orienta nei confronti del destinatario, mentre la funzione fatica è esercitata nei confronti del canale o del contatto. La funzione metalinguistica analizza il codice linguistico. La funzione referenziale governa invece il contesto e la funzione poetica si inserisce nell'analisi del messaggio.

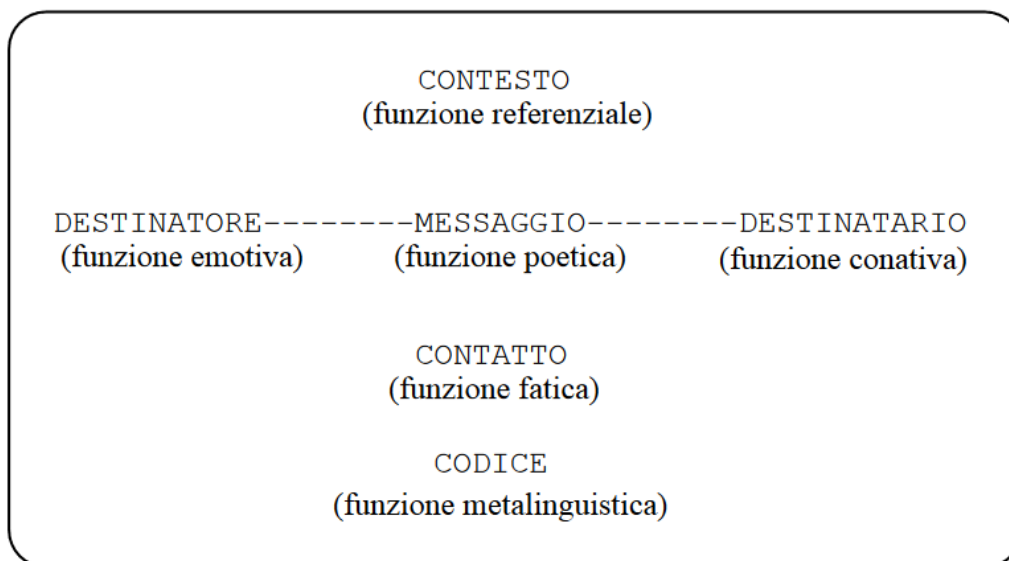


Figura 2 Modello linguistico di Jakobson (1966)

All'interno di tale modello (*Figura 2*) si sottolinea l'importanza di due elementi fino ad allora trascurati: il *feedback* tra parola e ascolto, che permette il superamento di una concezione di comunicazione esclusivamente lineare e meccanicistica, e la definizione del *contesto*.

### 1.2.1.3. Il modello psicosociologico di Anzieu e Martin

Il modello psicosociale analizza la comunicazione sia mediante la dimensione linguistica, sia attraverso il rapporto psicosociale degli attori nell'atto comunicativo. In particolare, si osserva come Anzieu e Martin abbiano precisato alcune concezioni. In primo luogo, si struttura il concetto di *filtro*, ostacolo alla comunicazione tra emittente e ricevente, inserito come mero fattore del rumore nel modello matematico di Shannon & Weaver (1949). Anzieu e Martin analizzarono tale prospettiva precisando le “*interpretazioni erranee, le incomprensioni paradossali, i controsensi più flagranti, i conflitti più evidenti tra l'intenzione del locutore e la ricezione dell'allocutario*” (Galimberti, 1994, p. 10). In secondo luogo, si precisa la concezione di *contesto*, che

evidenzia la diversità che intercorre tra gli attori del processo comunicativo, i quali differiscono tra loro per cultura, storia personale, ideologie e status psicosociale.

Nello specifico, si dà valore sociale all'elemento del contesto, che viene relegato nei modelli precedentemente citati come fattore di poca rilevanza, e qui invece analizza gli obiettivi comuni tra comunicanti, lo status di ciascun attore e il contenuto del messaggio in relazione alla situazione.

Per la prima volta, dunque, emerge un'analisi dei fattori non verbali nel processo comunicativo.

### **1.3. La pragmatica della comunicazione umana della Scuola di Palo Alto**

Esiste un altro importante modello comunicativo, la *pragmatica della comunicazione* (1971), analizzato da P. Watzlawick, G. Bateson e altri studiosi della scuola statunitense di Palo Alto, in California.

Gli autori effettuarono delle ricerche nei confronti dell'aspetto pragmatico e sistemico della comunicazione, esaminando gli effetti concreti del processo comunicativo sul comportamento delle persone al fine di diagnosticare alcune patologie. In questa prospettiva, secondo la scuola di Palo Alto, la relazione tra individui è fondamentale e si definisce *sistema*, cioè un insieme di oggetti e di relazioni interdipendenti tra loro e tra i loro attributi. Con ciò si intende sottolineare il fatto che ciascun elemento dell'atto comunicativo è in correlazione e che i comunicanti sono impegnati al fine di definire la natura della loro relazione.

Dato tale assunto di base, Watzlawick, Beavin e Jackson postularono l'esistenza di cinque proprietà fondamentali della comunicazione umana, definite assiomi, per cui *“l'attività o l'inattività, le parole o il silenzio hanno tutti valore di messaggio: influenzano gli altri e gli altri, a loro volta, non possono non rispondere a questi messaggi e, in tal modo, comunicano anche loro”* (Watzlawick et Alii, 1971, p. 41).



### 1.3.1. Gli assiomi della pragmatica della comunicazione

Gli studiosi della Scuola di Palo Alto stabilirono cinque assiomi fondamentali all'interno del modello della pragmatica della comunicazione:

1. *L'impossibilità di non-comunicare* (Watzlawick et Alii, 1971, p. 40).

Secondo tale assioma qualsiasi comportamento è comunicativo, esprime un messaggio ed esercita un'influenza sugli interlocutori. *Il comportamento non ha un suo opposto (Ibidem)*, di conseguenza non può esistere la non comunicazione, poiché non può esistere il non comportamento. Risulta impossibile non interagire, sia con le parole, che con i gesti, che con lo sguardo, persino con il silenzio, e in tale senso *“tutto il comportamento è comunicazione e tutta la comunicazione influenza il comportamento”* (Selleri, 2014, p. 10);

2. *I livelli comunicativi di contenuto e di relazione* (Ivi, p. 43).

Tale assioma sottolinea nuovamente l'importanza della relazione e afferma che il contenuto di un messaggio va interpretato alla luce del rapporto esistente tra i soggetti interagenti. Dunque, ogni atto comunicativo non soltanto trasmette informazioni, ma impone anche un determinato comportamento, per cui *“ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e un aspetto di relazione di modo che il secondo classifica il primo ed è quindi metacomunicazione”* (Ivi, p. 46);

3. *La punteggiatura della sequenza di eventi* (Ibidem).

L'interpretazione comunicativa avviene grazie alla tipologia di relazione tra comunicanti, poiché la comunicazione stessa è un continuo scambio di flussi e variazioni di direzione, caratterizzate dalla punteggiatura vocale e di tono. Dunque, *“si può considerare una serie di comunicazioni come una sequenza ininterrotta di scambi tra comunicanti”* (Ivi, p. 51);

4. *La comunicazione numerica e analogica* (Ibidem).

Tale assioma significa che gli esseri umani comunicano sia mediante modulo numerico, cioè quello schema comunicativo costituito dall'uso delle parole, sia attraverso il modulo analogico, strutturato a partire dalla dimensione del

linguaggio non verbale (gesti, mimica, inflessione della voce, ecc). Per una comunicazione efficace è necessaria la coniugazione di entrambi i moduli. Inoltre, “*il linguaggio numerico ha una sintassi logica assai complessa e di estrema efficacia ma manca di una semantica adeguata nel settore della relazione, mentre il linguaggio analogico ha la semantica ma non ha nessuna sintassi adeguata per definire in un modo che non sia ambiguo la natura delle relazioni*” (Ivi, p. 57);

5. *Interazione complementare e simmetrica* (Ivi, p. 58).

Tale assioma afferma che tutti gli scambi sono simmetrici o complementari, a seconda che si basino sull’uguaglianza o sulla differenza tra comunicanti. Nel caso dell’uguaglianza, un parlante tende a rispecchiare il comportamento dell’altro creando un’interazione simmetrica; nel secondo caso, il comportamento di un comunicante completa quello dell’altro creando un’interazione complementare.

Tali assiomi risultano essenziali all’interno della tematica comunicativa, poiché stabiliscono alcuni importanti assunti di base. In primo luogo, emerge l’importanza della *relazione*, declinata sia come significato di base affinché l’atto comunicativo abbia senso, sia per lo sviluppo delle dimensioni psico-emotive legate ai parlanti; in secondo luogo, si rileva l’effettivo spessore della dimensione non verbale della comunicazione: si intende sottolineare quanto sia considerevole analizzare l’aspetto del comportamento e dei segnali del corpo, che spesso parlano molto più delle parole.

All’interno dei modelli citati si osserva come le caratteristiche di *relazione* e *dimensione non verbale* si affermino in maniera sempre più graduale. Puntualmente, infatti, emerge l’importanza dello sviluppo di tali aspetti all’interno dell’atto comunicativo efficace.

#### 1.4. L'origine del linguaggio

All'interno di tale tema risulta importante esplicitare anche la concezione del linguaggio nella storia dello sviluppo umano.

L'essere umano è definito sociale e, in quanto tale, interagisce mediante la comunicazione, la quale avviene anche attraverso il linguaggio. Il linguaggio “è una forma di comunicazione parlata, scritta o a gesti basata su un sistema codificato di simboli” (Vianello et Alii, 2015, p. 241) che si acquisisce nelle interazioni sociali e si declina come lo strumento fondamentale per entrare in contatto con l'alterità, trasmettere cultura e regolare le proprie attività sociali (*Ibidem*).

Il linguaggio adempie a molte funzioni (*Ibidem*), tra cui quella *espressiva*, che tenta di allentare o accentuare una tensione interna vissuta; quella *regolativa* del comportamento, che tenta di autoregolare e controllare il proprio sé; quella *cognitiva* e, infine, la funzione *comunicativa*, che permette la comunicazione con sé e con gli altri.

Lo sviluppo del linguaggio si caratterizza come un tema particolarmente complesso, le cui origini sono state indagate da molti studiosi nel tempo.

Grazie al consolidamento degli studi evolucionistici effettuati da Darwin si sono potute successivamente disquisire le origini del linguaggio in ottica sistemica, facendo emergere quattro principali approcci teorici alla base dello sviluppo linguistico:

1. *Approccio ambientalista*, tipico della teoria comportamentista. Tale approccio sottolinea “l'importanza dell'imitazione del linguaggio adulto e dell'associazione stimolo-risposta ottenuta sulla base di condizionamenti di tipo operante” (Vianello et Alii, 2015, p. 244);

2. *Approccio innatista*. Tale approccio esemplifica la posizione dello studioso americano N. Chomsky, che sostiene l'esistenza innata del LAD (Language Acquisition Device), meccanismo innato che permette l'acquisizione del linguaggio in ogni essere umano. Il LAD viene considerato universale e, secondo tale prospettiva, gli esseri umani dispongono di un repertorio di segnali che rappresentano adattamenti filogenetici con lo scopo di regolare la coesistenza sociale: “*le lingue, infatti, non variano a piacere ma sono circoscritte da robusti vincoli formali che limitano i tipi di regole e*

*questi limiti non hanno natura culturale, convenzionale e arbitraria, ma sono espressione della struttura neurobiologica del cervello umano*” (Chomsky, 2018, p. 18);

3. *Approccio interattivo-cognitivista*, il quale sostiene il contesto sociale come importante fonte di apprendimento;

4. *Approccio storico-culturale*. Tale approccio viene studiato dall'autore russo Lev Vygotskij, che mette in luce il concetto per cui il linguaggio viene prima usato come strumento di pensiero collettivo e successivamente “*viene interiorizzato come strumento per parlare a se stessi*” (Selleri, 2014, p. 28). Tale approccio viene successivamente approfondito dagli studi di Tomasello, che valorizza il ruolo di alcune componenti innate di tipo cognitivo e non linguistico. Secondo Tomasello, il linguaggio è un'istituzione sociale di natura simbolica “*che comunica attraverso i gesti in contesti sociali*” (Adornetti, 2012, p. 13).

Lo studio dei principali approcci teorici permette di dirigere lo sguardo nei confronti del linguaggio come modulatore semiotico. È proprio attraverso la sua fruizione che l'individuo non solo apprende e dà significato al mondo che lo circonda, ma comprende la propria sfera interiore, interiorizzando i suoi stati emotivi. Emerge un vivido collegamento tra il linguaggio, la comunicazione e gli aspetti socio-emozionali, che sono parte intrinseca dell'agire umano.

### **1.5. La comunicazione non verbale (CNV)**

Alla luce di quanto esposto precedentemente, è evidente come “*oltre la metà della comunicazione umana passi attraverso i segnali del corpo*” (Noferi, 2008, p. 2).

In questo caso, si fa riferimento alla dimensione della comunicazione non verbale (CNV), la quale ci permette di “*decifrare l'informazione linguistica e integrarla con l'informazione contestuale*” (Bambini, 2017, p. 143).

La comunicazione avviene a diversi livelli:

- *Verbale*, dove si utilizzano le parole;
- *Non verbale*, definita dall'atteggiamento e dai segni del corpo. Fa riferimento agli elementi del linguaggio che non riguardano la parola.

In particolare, la comunicazione non verbale si definisce come tutto ciò che non è parola (Bonaiuto et Al., 2009) dove la costruzione e la condivisione di significati arrivano senza l'uso del linguaggio verbale.

Un'indagine sulla comunicazione non verbale condotta dallo psicologo americano A. Mehrabian (1972) ha evidenziato come l'aspetto non verbale sia fondamentale nell'atto comunicativo, avendo un maggiore impatto rispetto alla dimensione del contenuto stesso. Circa il 55% del contenuto del messaggio viene trasmesso mediante la mimica facciale e i gesti, il 38% con l'inflessione e il tono della voce ed appena il 7% con la parola. Il linguaggio del corpo è dunque il naturale mezzo attraverso cui vengono espressi gli stati d'animo ed è un importantissimo strumento di comprensione delle emozioni più profonde, sia a livello personale che collettivo.

Le funzioni svolte dal linguaggio non verbale sono molteplici (Vianello et Alii, 2015):

- Funzione *rappresentativa dell'espressione delle emozioni ed espressiva* del linguaggio corporeo;
- Funzione *sintattica* dei segnali non verbali, ovvero relativa alla comprensione delle interazioni tra interlocutori;
- Funzione di *controllo*, che permette di realizzare uno scopo mediante una comunicazione volta alla verifica del comportamento altrui;
- Funzione *referenziale dei segnali non verbali*, come espressioni facciali che influenzano il significato dei messaggi verbali paralleli.

### **1.5.1. Alcuni studi sull'origine della comunicazione non verbale**

Negli anni lo studio della comunicazione ha permesso un forte sviluppo in varie discipline, permettendo approfondimenti e scoperte nei confronti della CNV in diversi ambiti.

Per ciò che concerne l'ambito biologico sono state effettuate alcune ricerche, che hanno dato modo di analizzare e ridefinire la componente sociale della comunicazione non verbale mediante un sistema di regole capace di governare la coesistenza sociale.

L'origine del linguaggio non verbale tratta, infatti, la tematica dei comportamenti comunicativi sociali non verbali, studiati da Darwin all'interno del suo volume *“L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali”* (1872): vengono impiegate parti anatomiche e comportamenti specifici al fine di raggiungere obiettivi biologicamente e socialmente importanti come, ad esempio, la difesa collettiva, il procacciamento del cibo, l'intimità, etc. Tale prospettiva biologica sostiene che l'origine delle espressioni non verbali delle emozioni sia innata e comune nelle culture tra specie animali. Data l'origine innata di certi segnali sociali non verbali, gli esseri umani possono comprendersi reciprocamente, anche superando barriere culturali e linguistiche.

Ad avvalorare tale tesi hanno concorso gli studi neuroscientifici effettuati da G. Rizzolatti (1990), il quale ha tentato di studiare le risposte ai segnali sociali, che possono avvenire sottoforma di riflessi automatici: basti pensare a quando capita di rispondere ad un sorriso con un sorriso solo osservandosi faccia a faccia. Il team di studio di Rizzolatti effettuò delle sperimentazioni sugli scimpanzè ed effettuò una scoperta sensazionale: i neuroni specchio. I *mirror neuron* sono cellule del cervello situate nella corteccia premotoria ventrale e nella parte rostrale del lobulo parietale inferiore che riflettono gli stimoli esterni (Rizzolatti et Al., 2006), attivandosi nel momento in cui si osserva o si immagina qualcuno che compie un'azione. I neuroni specchio si attivano solo quando all'osservazione si correla intenzionalità, per cui essi sono intrinsecamente legati alle capacità sociali e relazionali, non solo inferendo il comportamento altrui, ma permettendo il personale sviluppo del senso di empatia.

Sia la teoria della pragmatica della comunicazione di Watzlawick, sia gli studi effettuati da Rizzolatti posano le basi scientifiche della comunicazione verbale e, soprattutto, non verbale, dando ampio spazio al ruolo del corpo nei processi comunicativi, il quale *“assume sia una funzione cognitiva che sociale ed insieme al movimento e all'azione fornisce una risposta efficace all'esigenza comunicativa del soggetto, esplicabile attraverso il linguaggio non verbale”* (Sgambelluri, 2017, p. 187).

La CNV sembrerebbe dunque essere lo strumento più diretto ed efficace al fine di creare un coinvolgimento reciproco ed empatico, tanto da divenire il canale privilegiato dell'espressione delle emozioni.

### **1.5.2. I sistemi della comunicazione non verbale**

La comunicazione non verbale (CNV) si costituisce di diversi sistemi fondamentali (Sgambelluri, 2017, p. 189), tra cui il sistema vocale e paraverbale, il sistema cinesico, il sistema prossemico e il sistema aptico, il sistema vestemico e il sistema cronemico. Tali sistemi sono caratterizzati da differenti funzioni e fanno riferimento a determinate dimensioni corporee. Nel presente studio di caso sono stati presi in considerazione quattro sistemi, che verranno successivamente presentati.

#### **1.5.2.1. Il sistema paraverbale**

Il sistema vocale e paraverbale è legato al canale vocale e uditivo, poiché esso si associa alle parole e alla dimensione uditiva, *“trasmettendo importanti informazioni che non attengono solo alla dimensione verbale dei messaggi, ma hanno invece a che fare con l'espressione di atteggiamenti, intenzioni e sentimenti”* (Risitano, 2010, p. 79).

Il sistema paralinguistico, paraverbale o vocale è costituito da caratteristiche *extralinguistiche*, che variano a seconda delle qualità anatomiche della persona, e caratteristiche *paralinguistiche*, le quali sono contraddistinte dall'intonazione e dalla musicalità di ogni parola a seconda del contesto (Bonaiuto et Al., 2009).

Il sistema paralinguistico permette di connotare contesti e stati d'animo ed è caratterizzato da (*Ibidem*):

- *Timbro*: è la qualità di un suono, che quindi caratterizza le proprietà intrinseche di una persona, un oggetto o un animale;

- *Intensità*: è il volume della voce, che può essere debole o forte. L'intensità può regolare il contesto situazionale e lo stato psico-emotivo di un individuo;
- *Tono*: è la frequenza della voce e scaturisce dalla tensione delle corde vocali durante la fonazione. Questo permette di dare senso al messaggio, comprendendo se si tratti di una domanda o una affermazione;
- *Profilo di intonazione*: rappresenta la punteggiatura sintattica con cui si colora il discorso;
- *Parametri temporali*: questa dimensione è a sua volta contraddistinta da alcune caratteristiche, come la successione e la velocità dell'eloquio, l'articolazione, le pause e i silenzi. Queste qualità sono particolarmente rilevanti, poiché sottintendono situazioni, contesti, ruoli, status emotivi e interazioni.

Il sistema paralinguistico è particolarmente considerevole, poiché permette all'individuo di comunicare utilizzando il contorno paraverbale che colora il linguaggio, arricchendolo di sfumature di pensiero, tono ed emozione. Dunque, tale sistema permette di comprendere in profondità la personalità dell'interlocutore con cui si comunica. A seconda dell'uso che il parlante fa dei fenomeni extralinguistici è possibile inferire diverse caratteristiche: *"We each have a modal or habitual pitch - one that we use most frequently when we speak - we also vary our pitch to reflect our mood and interest in conversing"* <sup>1</sup>(Gamble, 2013, p. 166).

### 1.5.2.2. Il sistema cinesico

Il sistema cinesico o cinestesico si riferisce ai movimenti del corpo, del volto e degli occhi (Bonaiuto et Al., 2009). Dunque, fa riferimento alla mimica facciale, allo sguardo, al sorriso e ai gesti. Il viso *"fornisce più di un tipo di segnale per trasmettere più"*

---

<sup>1</sup> [Gamble, T. & Gamble, M. (2013). *Interpersonal Communication: Building Connections Together*, p. 166: *"Ciascuno di noi non solo ha un'intonazione modale o abituale - quella che usa più frequentemente quando parla - ma ha presente anche l'intonazione per riflettere il proprio stato d'animo e l'interesse per la conversazione"* Trad. dell'autore].



*di un tipo di messaggio*” (Ekman et Al., 2007, p. 19) e le difficoltà nella comprensione delle espressioni facciali germogliano proprio perché le persone tendono a non guardarsi direttamente in faccia.

Le parole, in effetti, non sempre sanno descrivere i sentimenti che vengono provati dalle persone; tuttavia, se si osserva il volto di un individuo si potrà comprendere molto di ciò che sta provando emotivamente in quel momento.

La mimica facciale ha un profondo valore emotivo e *“può rappresentare la manifestazione immediata, spontanea e involontaria delle emozioni”* (Sgambelluri, 2017, p. 190). La mimica facciale consta di numerose funzioni, poiché si caratterizza come un profondo filtro emotivo. Infatti, attraverso la mimica del volto è possibile esprimere atteggiamenti interpersonali, comportamenti ed emozioni, sottolineando la forte attività comunicativa e sociale, che muta a seconda del contesto situazionale. I movimenti mimici del volto, che sono individuati a partire dalla contrazione di una serie di muscoli facciali, possono essere attivati attraverso due modalità differenti (Mazzotta, 2007):

- In maniera *volontaria*, per cui gli impulsi nervosi partono dalla corteccia motoria e procedono verso il midollo allungato;
- In maniera *involontaria*, mediante recettori che si situano nell'ipotalamo e nel sistema limbico.

Le ricerche degli ultimi quarant'anni (Ekman & Friesen, 1966; Heider & Rosch, 1970; Izard, 1971) mirano a definire il vocabolario delle emozioni associate alle espressioni verbali e hanno individuato sei principali emozioni: felicità, paura, sorpresa, collera, tristezza e disgusto, analizzate anche grazie al sistema di riconoscimento emotivo, *Facial Action Coding System* (FACS), coniato da Ekman e Friesen (1978). Il FACS si basa sullo smembramento di ciascuna espressione facciale in unità singole. Queste sei emozioni sembrano essere le principali, a cui si legano una serie di circa 40 diverse miscele di altre emozioni connesse alle primarie, sviluppate a partire dalle diverse combinazioni di contrazioni muscolari facciali (*Ibidem*). Dunque, tra i diversi autori che hanno analizzato tale tematica emergono in particolar modo Ekman & Friesen (1978), che per primi hanno individuato le aree del volto maggiormente interessate nell'espressione delle emozioni.

In altri studi (Ekman et Al., 2007) da loro condotti sono stati fotografati pazienti psichiatrici al momento del ricovero e della dimissione. Tali fotografie sono poi state presentate ad alcuni osservatori indipendenti, che hanno dovuto distinguere gli scatti prima e dopo il trattamento, analizzando l'espressione del volto e le sue sfaccettature. In un'altra ricerca, sono stati sottoposti ad un esperimento due gruppi di lavoro: il primo gruppo doveva valutare due filmati, uno particolarmente cruento e un secondo estremamente calmo. Al secondo gruppo di spettatori esterni, invece, venne chiesto di riconoscere le espressioni del viso relative alle persone che stavano osservando i filmati.

Questa serie di ricerche effettuate nei confronti delle espressioni facciali spontanee, cioè che presentano naturalmente un'emozione, sono stati fondamentali per lo sviluppo di un secondo filone di ricerche relative alle emozioni espresse deliberatamente in una situazione circoscritta.

Le analisi effettuate in seguito definirono la questione mimica emotiva secondo un'altra importante prospettiva costituita da due filtri: la dimensione *universale* e la dimensione *specifica*. La prima dimensione “è l'aspetto peculiare che la faccia assume in presenza di ciascuna emozione primaria”, mentre per ciò che riguarda la seconda dimensione si fa riferimento alle “varie culture che differiscono nella prescrizione circa il controllo della mimica emotiva” (Ekman et Al, 2007, p. 41). Gli esiti degli esperimenti hanno dunque confermato come l'universalità della mimica emotiva sia comune a tutti i popoli. Tuttavia, le culture differiscono per ciò che concerne la distinzione fra le emozioni di disgusto e di paura, e per la convenzione dettata dal controllo della mimica in situazioni sociali prestabilite, che quindi mutano a seconda del paese di provenienza.

Allo stesso modo, anche lo *sguardo* è un potente strumento di comunicazione e permette l'interazione relazionale con altri individui sin dai primissimi mesi di vita del bambino. Tra i 4 e gli 8 mesi di vita, il bambino sviluppa l'acuità visiva e migliora la sua capacità di osservare e seguire con gli occhi un oggetto. Vari studi hanno analizzato come il bambino sia affascinato dallo sguardo e dal volto, inizialmente in grado di mettere a fuoco solo gli oggetti a circa 25 cm di distanza, cioè la distanza del proprio volto da quello della madre (Vianello et Alii, 2015). In seguito, alcune ricerche hanno analizzato come i movimenti oculari del neonato si sviluppino, permettendogli il controllo del capo e il mantenimento dello sguardo fisso (*Ibidem*). Successivamente il

bambino riuscirà a sedere in posizione autonoma, osservando così un orizzonte più ampio. Questo importante cambiamento stabilisce il cosiddetto legame di attaccamento (Halligan et Alii, 2013), poiché il bambino può effettivamente scrutare la presenza o meno della madre. Nella determinazione del legame di attaccamento lo sguardo gioca un ruolo centrale, poiché è indicativo dello sviluppo della socialità del bambino. Si parla inoltre di *joint attention* o attenzione condivisa (Lucangeli et Al., 2021), cioè l'attenzione rappresentata a partire dal rapporto con la madre mediante uno scambio di sguardi reciproci. Ancora una volta gli occhi risultano essere i principali recettori di contenuto. Basti pensare come all'interno di un legame di attaccamento insicuro-evitante lo sguardo esprima il desiderio di sfuggire, mentre in un legame di attaccamento sicuro *“i bambini sono in grado di usare con successo la propria madre come base sicura che permette di esplorare e interagire autonomamente con l'ambiente”* (Ammaniti, 2009, p. 232).

Lo sguardo dà quindi informazioni sullo status emozionale di un individuo ed è usato come segnale di sincronizzazione (Risitano, 2010), ovvero caratterizza in maniera implicita un flusso comunicativo, raccogliendo e inviando feedback in momenti strategici dell'atto.

Il *sorriso* è invece connesso alla manifestazione volontaria o/e involontaria delle emozioni ed è molto influente nell'interazione sociale, poiché regola e promuove i rapporti sociali. Ekman (2001) effettuò alcune ricerche nei confronti del sorriso, identificandone 18 tipologie. In generale, emerge come il sorriso possa essere connesso ad alcune situazioni particolari, legate ad emozioni positive (come la gioia, il divertimento e la serenità) e legato ad emozioni negative (come l'imbarazzo, la vergogna, ecc). Il sorriso è quindi un mezzo sociale, legato ai processi di comunicazione interpersonale.

Infine, i *gesti* sono un elemento imprescindibile al fine di costruire una relazione efficace e trasmettere informazioni e contenuti. Come afferma Marianne Gullberg infatti: “*Gestures are largely a speaker phenomenon - people typically gesture when they speak, not when they are silent. More interestingly, gestures have linguistic functions*”<sup>2</sup> (2006, p. 106). Con ciò, si afferma come la gestualità sia insita nell’essere umano e si identifichi come un sistema strutturale costituito da simboli, i quali possono essere di tipo *convenzionale* (Bull, 2016), cioè gesti condivisi a livello globale, o di tipo *non convenzionale*, ed essere creati in modo personale dal parlante. Inoltre, la gestualità si differenzia a seconda della cultura di appartenenza, della classe sociale e del luogo di residenza.



Figura 3 Fotografia tratta da "L'uomo e i suoi gesti" (1978) di E. Morris.

<sup>2</sup> [Gullberg, M. (2006). Some reasons for studying gesture and second language acquisition (Hommage à Adam Kendon). In International Review of Applied Linguistics, p. 106: “*I gesti sono in gran parte un fenomeno dei parlanti: le persone tipicamente gesticolano quando parlano, non quando sono in silenzio. È ancora più interessante notare che i gesti hanno funzioni linguistiche*” Trad. dell'autore].

Esistono moltissime tipologie di gestualità (*Figura 3*) e “quanto più intensamente entrano in gioco i sentimenti, tanto più accentuata sarà anche la gestualità” (Birkenbihl, 2008, p. 125).

Negli anni, lo studio della gestualità è stato approfondito e ha portato ad uno sviluppo della tematica in maniera sempre più dettagliata. L’interesse nei confronti di questo ramo della comunicazione non verbale ha preso piede piuttosto recentemente, poiché i gesti sono quasi sempre stati considerati come uno scambio di comunicazione inferiore rispetto al parlato, e per questo, molto complessi da analizzare.

Lo sviluppo, la crescita, la gestione, il controllo e la consapevolezza di tale sistema della CNV sono sostanziali, soprattutto nel contesto scolastico della prima infanzia, poiché “permettono di comprendere che una esperienza emotiva vale non solo per i rapporti con gli altri, ma anche per il rapporto con noi stessi e può aiutare a comprendere la nostra parte più privata unica e personale” (Ekman et Al., 2007, p. 11).

### **1.5.2.3. Il sistema prossemico**

La prossemica è la disciplina che studia la distanza fisica tra le persone e il modo in cui queste sfruttano lo spazio, la distanza o la vicinanza per comunicare. L’assetto posturale, l’uso dello spazio personale, la distanza o la vicinanza e la disposizione tra persone in un setting sono caratteristiche che concorrono alla conformazione di tale sistema, studiato da E. T. Hall (1972). Secondo l’antropologo americano Hall, ogni relazione che si interfaccia con l’alterità implica una distanza specifica, la quale possiede un significato ben preciso e ha valore diverso a seconda del modello culturale di riferimento. Dunque, la competenza prossemica crea un quadro di interazioni strutturato secondo determinate coordinate spaziali, che portano con sé sistemi sociali e culturali diversi tra persone. Per tale motivazione, lo spazio stesso può essere inteso come una via di comunicazione. Ad esempio, esistono varie tipologie di distanze (*Figura 4*), che Hall differisce in:

1. *Distanza intima* (0 - 45 cm). Questa è la distanza delle relazioni intime;

2. *Distanza personale* (45 - 120 cm). Tale distanza definisce lo spazio personale di ciascuno;
3. *Distanza sociale* (2,75 - 3,65 m). È la distanza utilizzata per parlare in ambienti di lavoro o in luoghi informali, permettendo una giusta vicinanza agli interlocutori senza essere coinvolti;
4. *Distanza pubblica* (superiore ai 4 m). Tale distanza è utilizzata negli avvenimenti pubblici.

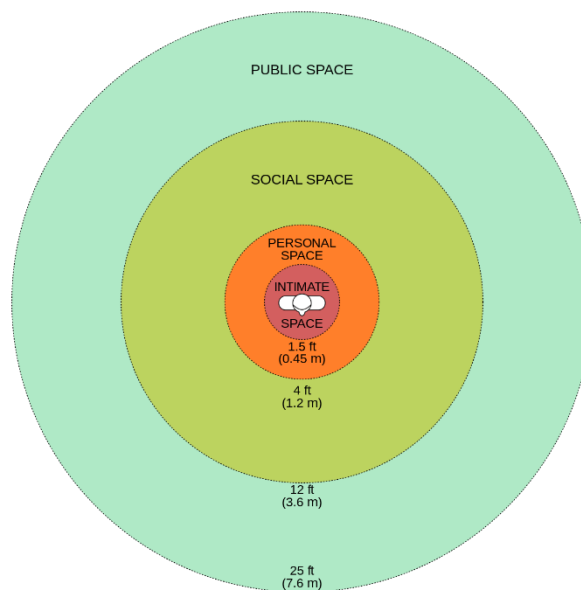


Figura 4 Modello delle zone invisibili della prossemica di E. T. Hall

#### 1.5.2.4. Il sistema aptico

Il sistema aptico è quello che concerne l'uso del contatto corporeo nelle comunicazioni e nelle relazioni sociali. Sin dalla nascita il tatto “è uno dei canali più importanti di comunicazione, per cui i bambini mostrano un bisogno maggiore e innato di contatto, sia per ragioni fisiologiche, sia per ragioni psicologiche” (Risitano, 2010, p. 126).

A tale tipologia di contatto si aggiungono anche il contatto per dominanza, che tendenzialmente muove comportamenti aggressivi e di rivalità, e il contatto utilizzato

negli atti sociali al fine di iniziare o concludere una conversazione, dunque per salutare o commiare. I saluti differiscono a seconda dello status e del ruolo sociale, della relazione interpersonale, della provenienza culturale e della situazione contestuale.

Quindi si distinguono differenti tipologie di contatto, che possono avvenire attraverso le mani o la bocca. Il tocco può avvenire su zone del corpo definite non vulnerabili (*Ibidem*), come mani, arti superiori e schiena, e su zone vulnerabili, tendenzialmente toccate da persone intime o medici.

Il toccare influenza la natura e la qualità della relazione ed esprime diversi atteggiamenti interpersonali, tra cui una crescita di intimità e coinvolgimento emotivo tra persone, essendo *“funzionali al comportamento affiliativo, cioè all'intenzione di stabilire relazioni amichevoli con i propri simili”* (Ivi, p. 126).

## **1.6. La competenza comunicativa**

Analizzando quanto detto fino ad ora ed osservando nello specifico la prospettiva studiata dai teorici della comunicazione di Palo Alto si dimostra la forte pregnanza *“a livello formativo per l'attenzione posta alla stretta connessione tra la dimensione relazionale e comunicativa e la dimensione della formazione della persona* (Perfetti, 2020, p. 113).

All'interno del contesto scolastico, infatti, la dimensione comunicativa, sia verbale che non verbale, è essenziale per lo sviluppo della dimensione relazionale, ma anche al fine di migliorare le personali competenze socio-emozionali.

Proprio alcuni studi effettuati da Irwin (2002) dimostrano come *“Children with low skills in gesture communication, as well as in play and imitation of actions in infancy, had higher risk of delays in social-emotional competencies in early toddlerhood than children with higher skills in this type of preverbal communication”*<sup>3</sup> (Rautakoski et. Al,

---

<sup>3</sup> [Rautakoski et Al., (2021). Communication skills predict social-emotional competencies. In Journal of Communication Disorders, p. 10: *“I bambini con minori competenze nella comunicazione gestuale, così come nel gioco e nell'imitazione, hanno un maggiore rischio di ritardo di sviluppo della competenza socio-emozionale rispetto a bambini con capacità maggiori nella comunicazione preverbale”* Trad. dell'autore].

2021, p. 10), sottolineando ancora una volta la necessità di lavorare nei confronti dell'emozione mediante la dimensione chiave della comunicazione.

La competenza comunicativa è infatti un *“insieme delle conoscenze di cui dispone una persona relativamente ai suoi sistemi di comunicazione in generale e non solo al linguaggio”* (Peroni, 1995, p. 14). Il linguaggio, in effetti, fa riferimento alla comprensione delle regole, che devono tuttavia essere applicate analizzando le specifiche situazioni e utilizzando le competenze più opportune.

È altrettanto importante sottolineare le difficoltà sorte negli ultimi anni di crisi pandemica, che hanno portato ad una situazione didattica totalmente differente, precludendo per interi mesi *“la possibilità di relazionarsi con i coetanei esterni al proprio nucleo familiare ristretto, se non attraverso dispositivi elettronici”* (Szpunar et Alì, 2021, p. 151). La comunicazione didattica durante il periodo pandemico è infatti avvenuta mediante piattaforme online e devices elettronici di diverso genere, trasformandosi così in didattica a distanza (DAD).

Dai dati emersi all'interno dell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19 (Batini et Alì, 2020) si osservano due categorie principali di punti di debolezza. La prima categoria è relativa alle problematiche funzionali relative alla comunicazione a distanza, che includono specificatamente: difficoltà con la connessione inadeguata e il segnale, mancanza e carenza di dispositivi nei nuclei familiari, difficoltà tecniche generiche incontrate da studenti, docenti e famiglie e una generale scarsa *“qualità dello scambio comunicativo, dell'interazione e del feedback, manifestate con l'assenza o la scarsità di feedback e di riscontri immediati da parte degli studenti e/o delle famiglie”* (Batini et Alì, 2020, p. 63). Ancora una volta emerge la fragilità nella mancanza della comunicazione efficace e del contatto, che porta successivamente alla presentazione della seconda categoria di punti di debolezza relativi alla DAD: la riduzione e, talvolta, la mancanza di contatto diretto e confronto fra pari. In particolare, il presente punto è relativo alla scarsità della collaborazione, del supporto tra studenti e del senso di attenzione e partecipazione. Queste problematiche ostacolano l'apprendimento didattico per qualsiasi tipologia di attività scolastica, che sia manuale, laboratoriale o di qualsivoglia natura. Si evidenzia inoltre la difficoltà da parte dei docenti nel coinvolgere ed interessare gli studenti, specialmente a causa del



forte livello di inadeguatezza dell'ambiente per le fasce d'età della scuola dell'infanzia e delle prime classi della scuola primaria.

Al fine di far fronte a tale bisogno è opportuno considerare la strutturazione di percorsi che permettano di costruire una scuola in grado di ascoltare e riflettere, realizzando processi di socializzazione intenzionale nei confronti degli altri, che necessitano di cura e investimenti formativi. La competenza comunicativa, quindi, muta nel tempo *“perché il processo di socializzazione porta a continui cambiamenti, che possono essere ben governati oppure essere deflagranti”* (Selleri, 2014, p. 26).

### **1.7. La competenza emotiva**

Fino ad ora si è sottolineato in modo preponderante il ruolo della dimensione sociale nella comunicazione, che dà la possibilità a ciascun essere vivente di realizzare le potenzialità del pensiero umano.

Sin da piccoli si acquisisce gradualmente la capacità di interpretazione mediante un processo di scambio con l'adulto. In particolar modo, il linguaggio si apprende in situazioni significative, che permettono uno sviluppo motivato, empatico e interattivo.

Tuttavia, si osserva come il linguaggio non basti e come, negli ultimi anni, la capacità nei bambini e negli studenti di inferire le emozioni, controllarle e comprenderle in maniera consapevole sia sempre più complesso: i fragili equilibri comunitari, già precedentemente vacillanti, sono crollati dal momento in cui è dilagata la pandemia Covid-19. L'ingombrante peso della mascherina e la difficoltà nel contatto quotidiano sono solo alcune delle maggiori difficoltà riscontrate in questo senso.

All'interno del rapporto (2020) coordinato dal Joint Research Center della Commissione Europea e sostenuto dall'UNICEF in collaborazione con OssCom (Centro di ricerca sui media e la comunicazione) e l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, si sono esplorate le esperienze di didattica a distanza secondo lo sguardo prospettico di bambini, ragazzi e genitori durante il lockdown Covid-19 in Italia. I dati raccolti su un campione nazionale di più di 1000 bambini e ragazzi tra i 10

e i 18 anni di età hanno fatto emergere le forti preoccupazioni legate alle capacità di socializzazione. In effetti, gli enti scolastici non sono solamente sede di apprendimento disciplinare, ma si costituiscono come ambienti per l'interazione sociale e partecipativa. Tuttavia, tali dimensioni socio-relazionali si declinano come complesse da applicare in formato digitale. Inoltre, ciò *“è particolarmente vero per gli studenti più giovani che richiedono maggiore attenzione da parte dei loro insegnanti e che stanno sviluppando le loro abilità sociali ed emotive”* (Mascheroni et Alii, 2021, p. 18).

Si denota dunque una forte necessità di riprendere in considerazione tematiche legate all'intelligenza emotiva, alla comprensione del sé e del proprio vissuto personale: *“il consiglio per guarire questi mali sociali è di prestare una maggiore attenzione alla competenza sociale ed emozionale, e di coltivare con grande impegno queste abilità del cuore”* (Goleman, 2018, p. 5).

Ai fini dell'apprendimento, infatti, l'alfabetizzazione emozionale è fondamentale e importante quanto le altre discipline scolastiche. Il crescente numero di studi e attività sulla comunicazione non verbale delle emozioni *“suggerisce che le espressioni emozionali sono parte integrante della comunicazione sociale quotidiana”* (Tracy et Alii, 2015, p. 28) e che sia indispensabile integrare percorsi scolastici specializzati, che permettano ad alunni e studenti di ogni grado di ragionare profondamente nei confronti della propria consapevolezza emotiva attraverso l'osservazione, l'ascolto attivo e lo sviluppo del senso di empatia.

Proprio l'autrice inglese Carolyn Saarni analizzò la concezione di competenza emotiva, che si ritrova definita all'interno del volume di Silva e Ciucci come *“la capacità di “saper fare qualcosa” nelle transazioni sociali che suscitano emozioni, ossia di saper utilizzare le abilità connesse alle emozioni per sentirsi adeguati, rispondendo in maniera appropriata alle richieste del contesto sociale e culturale”* (Silva et Al., 2020, p. 63). Saarni diede una forte rilevanza al ruolo delle capacità emotive nello sviluppo dell'intelligenza emotiva, riprendendo la teoria di Goleman e affermando che *“la competenza emotiva possa essere considerata un antecedente e un precursore della competenza sociale”* (Baumgartner, 2010, p. 7).

Dunque, considerando quanto affermato, all'interno del presente percorso di ricerca si è proposto un intervento innovativo, il quale coniugasse l'aspetto della

comunicazione non verbale e i suoi sistemi con la necessità di sviluppare un maggiore senso di riconoscimento emotivo nei bambini. Questa necessità fa parte di una più ampia competenza, ovvero la *competenza emotiva*, che implica la conoscenza delle proprie e altrui emozioni, nonché l'abilità di gestirle e regolarle per affrontare diverse situazioni.



## Capitolo 2. Disegno di ricerca

### 2.1. L'intervento innovativo e l'ambito tematico

Il seguente lavoro di tesi si è declinato attraverso un intervento didattico innovativo in campo disciplinare, supportato da riferimenti tratti dalle *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (MIUR, 2012).

La presente tipologia di tesi di ricerca utilizza un metodo applicato, alla cui base è stata strutturata una bibliografia organizzata sia con riferimenti nazionali che internazionali. Nella strutturazione coesa e coerente del percorso si inserisce una forte consapevolezza didattica, che nasce dall'osservazione delle necessità degli alunni e del contesto di riferimento. Come già esplicitato infatti, sia la situazione contestuale Covid-19 che la scarsa consistenza comunitaria odierna sono importanti fattori nello sviluppo e nella consapevolezza personale degli alunni.

L'ambito tematico affrontato è relativo alle concezioni di comunicazione non verbale (CNV) e di competenza emotiva. In particolare, si è voluto indagare il ruolo della comunicazione non verbale e la sua declinazione in campo didattico attraverso un percorso laboratoriale strutturato su diversi sistemi non verbali, come il sistema paralinguistico, il sistema cinesico e il sistema prossemico e aptico, delineati all'interno del primo capitolo.

Nello specifico si è lavorato approfondendo la modalità con cui tali sistemi comunicativi influenzano lo sviluppo dell'intelligenza emotiva, intesa come una struttura costituita da cinque dimensioni fondamentali per lo sviluppo umano: la consapevolezza di sé, la padronanza di sé in termini di riconoscimento emotivo, la motivazione, l'empatia e le abilità sociali (Goleman, 1998).

Il percorso ha dunque avuto un impianto di tipo riflessivo ed emotivo-relazionale, il cui scopo finale è stato quello di approfondire come la CNV fosse correlata all'apprendimento emotivo e potesse ampliarlo a livello individuale e collettivo. In tale

prospettiva, anche l'insegnante si mette in gioco e si confronta con le modalità di comunicazione del bambino, imparando a perfezionare le sue capacità di interpretazione. Si denotano dunque una molteplicità di conseguenze positive per docenti e alunni, *“sia in termini di successo professionale sia per ciò che concerne il rendimento scolastico, [...] avendo riverberi anche sul piano affettivo e relazionale, alfabetico e cognitivo”* (Veneziano, 2013, p. 29).

Il seguente progetto ha dato modo agli alunni di ragionare profondamente nei confronti di sé, delle proprie relazioni interpersonali all'interno della classe e delle proprie emozioni. La ricerca, infatti, *“è intesa come attività costante di riflessione, è una dimensione intrinseca dell'insegnamento in quanto processo e su di essa si innestano possibili qualificazioni strategiche e migliorative dell'educazione e dell'istruzione”* (Felisatti et Al., 2013, p. 65).

## **2.2. La domanda di tesi e l'ipotesi di ricerca**

In seguito a una lunga riflessione nei confronti della tematica e delle complesse dimensioni che la caratterizzano, sono state stabilite le seguenti domande di tesi: *può la comunicazione non verbale (CNV) influenzare il riconoscimento delle emozioni nei bambini di classe 2° primaria? Se sì, in quali termini?*

In effetti, la comunicazione non verbale rappresenta un importante fattore nella quotidianità di ciascuno e l'importanza delle leggi del linguaggio corporeo costituiscono un vocabolario ricco di sfumature di significato, che permettono di interpretare i segnali sociali insiti delle persone con cui si entra in contatto e ci si relaziona. In effetti, quando si lavora con bambini e ragazzi, *“sapersi esprimere è risorsa fondamentale: espressioni del volto, movimenti delle mani, ritmo e timbro della voce, contatto fisico sono tutti elementi determinanti per comunicare efficacemente ed essere ascoltati”* (Lucangeli et Al., 2021, p. 9).

Inizialmente la presente ricerca si è soffermata sull'osservazione del campione di riferimento, al fine di comprendere necessità e caratteristiche intrinseche degli alunni.

Successivamente è stato applicato il percorso predisposto, analizzando i cambiamenti relativi all'abilità di riconoscimento emotivo all'interno della classe.

Al fine di effettuare i controlli e gli accertamenti durante il percorso sono stati utilizzati due test valutativi: il test TEC (*Test of Emotional Comprehension*) e il sociogramma di Moreno, i quali hanno dato modo di comprendere le effettive trasformazioni del gruppo-classe nel tempo.

L'ipotesi di ricerca ha tentato di esaminare l'indice di miglioramento all'interno della classe, sia a livello personale che interpersonale, nei confronti del tema del riconoscimento delle emozioni, al termine di un percorso costruito ad hoc sul sistema comunicativo, con focus sulla dimensione non verbale.

A supporto alla presente tesi di ricerca sono stati utilizzati gli studi effettuati da K. Barrett (1993) sul tema dell'emozione e della comunicazione, dove si afferma come l'emozione abbia funzioni adattive, tra cui la regolazione intrapersonale del comportamento e la regolazione sociale data dalla comunicazione. Barrett (1993) sostiene che, sebbene gli stati d'animo non siano centrali al processo emotivo, questi possano essere regolatori dei processi intrapersonali e interindividuali. Dunque, lo sviluppo delle emozioni e della comunicazione delle emozioni gioca un ruolo cruciale nei bambini e nei ragazzi.

A tale studio si accosta anche l'indagine intrapresa da Jessica L. Tracy, Daniel Randles e Conor Steckler riguardante la comunicazione non verbale delle emozioni (2015), che segnala come le espressioni non verbali modellino il comportamento, promuovendo la tendenza all'avvicinamento o all'evitamento e influenzando il processo decisionale negli individui.

Applicare il presente tema all'interno del contesto scolastico non solo è consigliabile, ma anche necessario, poiché docenti e alunni agiscono sul proprio e altrui pensiero anche mediante il controllo del proprio comportamento e del proprio linguaggio corporeo (Noferi, 2008).

Proprio Reinhard Krüger (2007), docente presso l'Università di Stoccarda, citata all'interno del portale di Psychologie Heute, afferma che: *“Chi non lo possiede [il controllo del linguaggio corporeo] per talento naturale deve acquisire, con un sistematico*

*apprendimento consapevole, il linguaggio corporeo giusto, adeguato alla specifica situazione dell'insegnamento*” (Noferi, 2008, p. 4).

Tale affermazione può dunque essere trasposta non solo nell’ambito della quotidianità, ma anche all’interno di una classe, dove si denota come il linguaggio corporeo sostenga il linguaggio parlato al fine di potenziare la dimensione comunicativa. Dunque, la corporeità assume *“un’importanza relazionale e comunicativa indispensabile per il pieno sviluppo della personalità dell’individuo, nelle componenti morfologico-funzionali, intellettuale-cognitivo, affettivo-morale e sociale”* (Sgambelluri, 2017, p. 191).

### **2.3. Il sistema progettuale**

Il presente progetto di ricerca si colloca all’interno del modello per competenze, che trae i suoi riferimenti sia dalle *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione* (2012) che dalla *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente*.

L’approccio per competenze è diffuso nelle pratiche di insegnamento, in quanto parte dal presupposto che il principale obiettivo educativo è formare gli educandi affinché sollecitino i loro saperi in modo positivo, collegandoli alle situazioni di vita quotidiana.

Il modello per competenze conferisce infatti centralità al soggetto e permette di sostenere in modo adeguato i vari aspetti del sapere, dove la competenza è definita *“come un set di dimensioni tecniche e comportamentali determinanti per una prestazione di successo”* (Longo, 2007, p. 23).

La revisione della Raccomandazione effettuata dal Consiglio del 22/05/2018 precisa che il concetto di competenza chiave si declina mediante una *“serie di elementi in una combinazione dinamica di conoscenze, abilità e comportamenti, in cui l’atteggiamento è definito come “disposizione/mentalità”, mind-set per agire o reagire a*



*idee, persone, situazioni*” (Parlamento Europeo, 2018, p. 3). All’interno del documento europeo si parla quindi di:

- *Conoscenze*, cioè il sapere che si acquisisce mediante studio accademico;
- *Abilità*, ovvero il saper fare che indica la capacità di applicare la conoscenza nelle situazioni concrete al fine di risolvere un problema;
- *Comportamenti*, cioè gli aspetti più profondi che connotano una persona e che permettono lo svolgimento di una determinata attività.

È importante costituire un approccio che sia focalizzato nei confronti delle competenze, combinando abilità, conoscenze e comportamenti per giungere ad un apprendimento *permanente*, che non solo investa sull’aspetto conoscitivo e nozionistico, ma che si basi anche sulla resilienza, sulla riflessione personale e sulla relazionalità.

All’interno del presente studio di caso si è delineato un profilo delle competenze focalizzato sul tema della consapevolezza personale e altrui, che permettesse lo sviluppo delle potenzialità di ciascun alunno in un’ottica di dialogo e di rispetto reciproco.

La competenza chiave a cui si fa riferimento nel progetto di ricerca è la *competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare* (Parlamento Europeo, 22/05/2018). Tale competenza consiste nella capacità di riflettere su sé stessi, gestendo in modo efficace il tempo e le informazioni e lavorando con l’alterità in maniera costruttiva e resiliente.

Inoltre, si fa riferimento alla capacità di imparare a imparare, di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo (Parlamento Europeo, 22/05/2018, p. 10), evidenziando ancora una volta l’importanza della relazionalità.

All’interno del documento europeo, infatti, si sottolinea ulteriormente che al fine di vivere significativamente le relazioni interpersonali è necessaria la comprensione dei codici di comportamento e delle norme di comunicazione, fulcro portante del presente progetto di ricerca.

## 2.4. La progettazione dell'intervento didattico

La realizzazione del percorso è avvenuta seguendo la cornice metodologica della progettazione a ritroso di Wiggins e McTighe (2004). Tale modello di progettazione ha permesso di strutturare un percorso di apprendimento mediante l'operazionalizzazione di scopi e standard, dove il docente individua i risultati desiderati e determina le evidenze di accettabilità con lo scopo di giungere ad un percorso coerente e proficuo.

Tale modello di progettazione si struttura in tre principali fasi (Wiggins et Al., 2004):

1. *Identificare i risultati desiderati*, per cui il docente deve chiarire i concetti e le idee da raggiungere, definendo le competenze e le abilità finali che ogni alunno dovrà raggiungere. In questo caso è necessario che si analizzi la situazione contestuale di partenza, comprendendo i bisogni formativi degli alunni. L'analisi iniziale del contesto è essenziale affinché la struttura del lavoro sia solida e significativa;
2. *Determinare le evidenze di accettabilità*, che consiste nella strutturazione di una serie di accertamenti e controlli di apprendimento degli educandi. Ad esempio, si parla di costituire attività di ricognizione come “*domande orali, osservazioni e dialoghi informali, quiz tradizionali, test a domande aperte o guidate, compiti di prestazione o progetti*” (Wiggins et Al., 2004, p. 36). Tali metodologie di verifica differiscono a seconda dell'arco temporale di realizzazione del progetto e del setting ambientale;
3. *Pianificare le esperienze di istruzione*. In questa terza e ultima fase della progettazione, l'insegnante tenta di adempiere agli obiettivi aiutandosi con la formulazione di alcune domande chiave:
  - Di quali conoscenze e abilità necessiteranno gli studenti per realizzare significativamente ciò che è richiesto e raggiungere i risultati desiderati?
  - Quali attività saranno necessarie per sviluppare conoscenze e abilità negli studenti?
  - Quali sono i materiali e le risorse più adatte per realizzare gli scopi?
  - La progettazione complessiva è coerente e operativa?

Nella sua strutturazione, la progettazione a ritroso antepone i traguardi e gli obiettivi desiderati. Come citano Wiggins e McTighe, infatti, “*il compito era andare indietro e avanti tra il conosciuto e il problematico, altrimenti non emergono problemi, mentre i problemi sono lo stimolo della riflessione*” (Ivi, p. 228). Dunque, il dovere del docente è proprio di costruire una esperienza educativa sulla base dei contesti autentici, sviluppando negli alunni la scintilla del pensiero critico e del processo decisionale strutturato.

#### **2.4.1. La microprogettazione degli interventi**

Il progetto si è sviluppato per la durata di cinque incontri da 3 ore ciascuno, strutturati secondo il modello di microprogettazione di Lerida Cisotto (2012), costituito da cinque fasi di sviluppo della lezione: fase di sintonizzazione, fase di lancio dell'argomento, fase di sviluppo di conoscenza, fase di elaborazione cognitiva e fase di sintesi.

La prima fase di sintonizzazione consiste nella creazione del clima di classe, dove l'insegnante predispone il setting sulla base delle attività da svolgere. Successivamente il docente cerca di creare attesa per l'argomento da trattare, favorendo la conversazione libera e analizzando la classe e gli atteggiamenti degli alunni (Cisotto, 2012, p. 1).

Nella seconda fase di lancio dell'argomento, lo scopo è anticipare il compito dell'incontro, accogliendo la classe e preparandola al tema che si affronterà. L'insegnante cerca di richiamare le conoscenze già note al fine di avviare le attività, utilizzando anche organizzatori anticipati (domande, esempi, immagini, etc.). Inoltre, l'insegnante, in condivisione con la classe, stabilisce le regole di comportamento, coinvolgendo gli alunni alla partecipazione. Si esplicitano con gli alunni anche obiettivi e tempistiche (Ivi, p. 2).

Nella fase di sviluppo della conoscenza il docente spiega il tema portante dell'incontro mediante differenti tecniche e strategie, con esempi, immagini e modelli. In questa dimensione si può far uso di strumenti didattici di vario genere: LIM,

immagini, video, presentazioni digitali, ecc. L'insegnante tenta di coinvolgere la classe, guidandola all'apprendimento e utilizzando un linguaggio consono. Il docente presta attenzione alla dimensione comunicativa che utilizza durante la spiegazione. Si devono dunque modulare volume, prosodia della voce, espressione del volto e orientamento dello sguardo (*Ibidem*).

All'interno della fase di elaborazione cognitiva l'obiettivo è integrare la rete concettuale dell'alunno mediante l'uso di metodologie differenziate, a partire dal tipo di argomento trattato e dalle caratteristiche degli alunni. L'insegnante promuove l'apprendimento per esperienza diretta e per scoperta. Gli alunni vengono sollecitati a porre domande e a chiedere informazioni circa il tema proposto (*Ivi*, p. 3).

Nell'ultima fase, quella di sintesi, si tenta di effettuare un riassunto di quanto svolto durante l'incontro, richiamando le conoscenze elaborate nelle fasi precedenti (*Ibidem*).

Nel modello (*Figura 5*) gli incontri sono strutturati secondo alcune dimensioni fondamentali che analizzano:

- Le tempistiche di ogni lezione;
- Il setting ambientale, cioè lo spazio disponibile;
- Il contenuto, ovvero il focus dell'incontro;
- Le metodologie e le tecniche, ovvero le strategie didattiche utilizzate durante gli incontri;
- Le tecnologie e gli strumenti, ovvero i materiali, le risorse e i dispositivi digitali che vengono impiegati;
- L'attività, ovvero la spiegazione di ciò che viene svolto.

TEMPI	1° incontro (3 ore)
SETTING	Aula di classe 2° C
CONTENUTI	Somministrazione test TEC e Sociogramma di Moreno.
METODOLOGIE E TECNICHE	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Somministrazione del test TEC (Test of Emotional Comprehension) e del Sociogramma di Moreno.</li> </ul>
TECNOLOGIE E STRUMENTI	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Test TEC;</li> <li>▪ Sociogramma di Moreno;</li> <li>▪ Penne e matite.</li> </ul>
ATTIVITÀ	<p><b>FASE 1:</b> Si saluta e si presenta il progetto agli alunni, spiegando intenti, scopi e chiarendo dubbi e domande.</p> <p><b>FASE 2:</b> Si esplica alla classe la modalità di somministrazione dei test TEC e Sociogramma di Moreno, condividendo l'obiettivo di analisi.</p> <p><b>FASE 3:</b> Si consegna il Sociogramma di Moreno e si spiegano le regole del test, rispondendo ai dubbi degli alunni. Si ricorda agli studenti di esprimere la propria preferenza senza dire le proprie risposte ai compagni. L'insegnante avrà cura di scrivere alla lavagna i nomi degli eventuali assenti. Si ritirano i test compilati dopo 10 minuti.</p> <p><b>FASE 4:</b> A turno gli studenti vengono chiamati a completare il test TEC con l'ausilio del somministratore.</p> <p><b>FASE 5:</b> Si concludono i lavori e si termina l'incontro.</p>

Figura 5 Modello d'esempio della tabella di microprogettazione di Cisotto

Queste molteplici dimensioni permettono di considerare ogni aspetto della progettazione, curando i dettagli e prendendo consapevolezza delle necessità della classe e delle caratteristiche del lavoro.

Infatti, benché i singoli fattori indicati nella tabella di Cisotto (tempo, setting, contenuti, metodologie, tecniche e strumenti) vengano considerati separatamente, per una buona pratica didattica dovranno essere declinati secondo l'ambiente di apprendimento e la progettazione.

## 2.5. Il contesto scolastico: l'Istituto Comprensivo

Il percorso intrapreso è stato svolto all'interno dell'Istituto Comprensivo Selvazzano Dentro II, ubicato nel comune di Selvazzano Dentro, in provincia di Padova.

L'Istituto comprende scuole di diverso grado che si trovano nei Comuni di Selvazzano e Saccolongo:

- Tre edifici di scuola primaria: “*P. Reginaldo Giuliani*” presso il Comune di Selvazzano, “*A. Vivaldi*” in località San Domenico e “*G. Pascoli*” nel Comune di Saccolongo;
- Due plessi di scuola secondaria di primo grado: la sede centrale, “*M. Cesarotti*” a Caselle e la sede succursale “*L. Da Vinci*” a Saccolongo.

Il Comprensivo è inserito in un contesto territoriale in espansione, dove si osserva un aumento significativo della presenza di nuclei non italofofoni. Tuttavia, le famiglie che vivono nel comune sono ben integrate nella vita del paese.

Gli abitanti lavorano per lo più al di fuori del luogo di residenza (PTOF 2019-2022, p. 5) e questo complica i rapporti con le famiglie, per cui la scuola è chiamata a favorire l'integrazione sociale. L'Istituto, in effetti, spicca per le numerose collaborazioni con famiglie e risorse del territorio in un'ottica che promuove “*la maturazione di tutte le dimensioni della personalità dei propri alunni*” (Ivi, p. 12), partecipando attivamente nella costruzione di alleanze educative tra alunni, famiglie e associazioni operanti sul territorio.

In tale prospettiva educativa si inserisce la concezione teorica definita “*sistema formativo integrato*” (Frabboni, 1991), ovvero un modello ideale di integrazione e collaborazione tra tre tipologie di ambienti educativi: la famiglia, la scuola e il contesto l'extra-scolastico di un determinato territorio.

Tale struttura relazionale valorizza le singole agenzie educative, che creano una sinergia collaborativa reciproca, acquisendo consapevolezza e maturando dal punto di vista educativo.

Risulta rilevante sottolineare la volontà dell'Istituto nel collaborare e rapportarsi in modo privilegiato con soggetti istituzionali affini, come l'Università degli Studi di Padova ed altri enti presenti sul territorio.

### **2.5.1. Il plesso**

Il progetto di ricerca è stato sviluppato all'interno del plesso di scuola primaria "A. Vivaldi", nella frazione di San Domenico.

La Scuola primaria "A. Vivaldi" è composta da 10 classi organizzate dalla 1<sup>a</sup> alla 5<sup>a</sup>, per un totale di 205 alunni di età compresa tra i 6 e gli 11 anni.

Il Comprensivo dà la possibilità alle famiglie di scegliere due tipologie di organizzazione oraria: 30 ore settimanali, dal lunedì al sabato dalle ore 8.15 alle ore 13.15, o 40 ore settimanali, dal lunedì al venerdì dalle ore 8.15 alle 16.15.

Gli spazi scolastici sono ben distribuiti e piuttosto ampi, strutturati a misura di bambino. Per accedere alla struttura scolastica è necessario oltrepassare l'ampio giardino esterno, che non presenta giochi di tipo fisso o mobile. Attraversando il cortile si giunge all'entrata principale, la quale si affaccia su un atrio arioso e luminoso.

La scuola si snoda su due piani:

- Il piano terra, utilizzato dalle classi prime e seconde, in cui si ritrovano anche l'aula insegnanti, l'aula mensa e le aule adibite alle attività espressive e alle attività motorie, gli spogliatoi e lo spazio lettura;
- Il primo piano, usato dalle classi di terza, quarta e quinta, raggiungibile tramite una larga scalinata munita di corrimano e strisce antiscivolo sui bordi degli scalini. Al primo piano si trovano anche l'aula informatica, l'aula sostegno e l'aula video.

### **2.6. La classe di riferimento**

L'aula di riferimento per il progetto di ricerca è stata 2<sup>a</sup> C, posizionata al piano terra. La classe è ampia e luminosa grazie alla presenza di quattro grandi finestre lungo le pareti. Essa presenta al suo interno una lavagna in ardesia e una Lavagna Interattiva Multimediale (LIM) con connessione ad Internet. La disposizione dei banchi è per file e ciascun alunno ha lavorato singolarmente.

La classe di riferimento è composta da 18 alunni, di cui 5 maschi e 13 femmine. Gli alunni hanno manifestato curiosità ed entusiasmo nei confronti del tema proposto, partecipando significativamente ad ogni attività.

Il quadro relazionale del gruppo-classe è caratterizzato da una predisposizione collettiva all'ascolto attivo e al sostegno reciproco; tuttavia, si denotano alcune carenze relazionali tra pari, conseguenze dirette della situazione pandemica Covid-19, che ha visto gli alunni della classe seconda primaria, lavorare fin da subito in modalità duale e non totalmente in presenza.

In effetti, uno dei nuclei centrali nel processo di apprendimento è definito dalle relazioni interpersonali che si strutturano all'interno della classe, le quali si delineano come punto strategico per l'apprendimento. Da queste deriva un altro importante fattore identitario per la struttura proficua di un gruppo, ovvero l'interdipendenza positiva. Tale caratteristica "*descrive le modalità di lavoro di un gruppo di persone che operano in vista del conseguimento di un obiettivo comune [...] e indica che un individuo è in relazione con qualcuno e dipende da altre persone per realizzare un obiettivo*" (2015, Cacciamani, p. 33).

In questa situazione si osserva l'importante ruolo del docente all'interno dell'aula. L'insegnante ha svolto la funzione di guida, permettendo alla classe di esprimersi in modo propositivo e significativo. Dunque, la figura dell'educatore è risultata fondamentale, poiché "*l'esercizio di una competenza fondamentale sta soprattutto nel saper agire nell'interazione con le altre persone*" (Felisatti et Al., 2013, p. 48), agendo in conformità con i bisogni di tutti e di ciascuno.

Il docente è quindi un agente morale che media e attua l'etica della responsabilità (Damiano, 2007), attuando un singolare "*incontro nell'incontro*" (Toffano, 2007, p. 18) e permettendo un graduale risveglio della personalità di ognuno.



## 2.7. L'influenza del Covid-19 nello svolgimento del percorso

All'interno del presente studio di caso si sono riscontrate alcune difficoltà progettuali e applicative, dovute alla crisi pandemica Covid-19 che ha minacciato lo svolgimento del cammino di ricerca. La precaria situazione ha infatti inciso profondamente sul regolare funzionamento della scuola, *“con il graduale passaggio dalla didattica in presenza a quella a distanza, fino all'applicazione di modelli duali che hanno previsto la compresenza di entrambi i formati”* (Capperucci, 2020, p. 14).

Nello specifico, durante il percorso di ricerca si sono riscontrate due problematiche principali. La prima difficoltà ha coinciso con l'effettiva possibilità di entrata e collaborazione da parte della scuola con enti esterni, mentre la seconda complessità è connessa al tema della comunicazione non verbale da favorire nonostante la presenza della mascherina e la necessaria attenzione alla distanza interpersonale.

La prima problematica descritta concerne la possibilità di collaborazione con enti esterni. Infatti, il forte disequilibrio creato dal contesto a rischio ha spinto gli istituti ad evitare contatti e collaborazioni con la dimensione extra-scolastica.

Nonostante la complessa situazione emergenziale creata dalla pandemia è rilevante considerare l'importanza della *“collaborazione tra le parti che compongono un sistema, che rappresenta una dimensione strategica affinché le attività e le finalità di un'organizzazione possano essere portate avanti”* (Ivi, p. 19).

Il presente lavoro di ricerca è stato svolto grazie alla disponibilità dell'Istituto Comprensivo Selvazzano II che, nei limiti della possibilità dettata dalla situazione, ha permesso di effettuare questo intervento innovativo. Il percorso si è infatti svolto in un arco temporale ben definito e limitato, al fine di evitare eventuali problematiche legate alla questione Covid-19.

La seconda difficoltà riscontrata ha influito nello svolgimento concreto degli interventi: il tema della CNV nel riconoscimento delle emozioni, prevede l'uso del corpo e della mimica facciale. Tuttavia, le normative nazionali e locali adottate per la crisi pandemica Covid-19 (MIUR, 2020) hanno imposto l'uso della mascherina chirurgica in classe e la distanza interpersonale minima di 1 metro.

Queste direttive hanno portato all'utilizzo di metodologie rispettose delle distanze fisiche, che talvolta hanno reso più complessa la didattica e gli interventi.

Soprattutto all'interno di tale progetto di ricerca, la mascherina ha rappresentato un forte ostacolo di lavoro: effettuare un percorso relativo alla comunicazione non verbale predilige l'utilizzo del proprio corpo e del volto in maniera libera. Nonostante questo, la regolazione della distanza è stata in parte *“superata con la logica della prossimità che è presenza anche nell'assenza, senza ignorare, però, che i corpi necessitano di un equilibrio dinamico tra distanza e vicinanza, e non solo in relazione alla sicurezza o insicurezza sanitaria”* (Milani, 2021, p. 40).

Dunque, gli alunni hanno potuto sperimentare la prossimità e la lontananza mediante la relazione, cioè attraverso l'interazione tra pari e con i docenti, e le attività strutturate ad hoc.

Seguendo tale logica, la Scuola ha il compito di supportare in maniera solida e coesa alunni, famiglie e docenti, dimostrando l'importanza della formazione della persona *“sul piano cognitivo, relazionale e culturale creando collegamenti con le esperienze di apprendimento [...], dove la considerazione dei vissuti personali diventa fondamentale per realizzare specifici percorsi formativi”* (PTOF 2019-2022, p. 12).

## **2.8. Contenuti e tempistiche di realizzazione**

La progettazione dell'intervento didattico si è realizzata attraverso 5 lezioni da circa tre ore ciascuna.

Per ogni lezione è stato considerato un differente sistema della dimensione non verbale, applicando la tematica della comunicazione non verbale (CNV) nel contesto didattico e analizzandone l'influenza nei confronti del riconoscimento delle emozioni, della percezione del sé e degli altri.

In particolare, all'interno della prima lezione, la tematica affrontata è stata introdotta coinvolgendo gli alunni nella scoperta dell'argomento e rispondendo a domande e curiosità. Successivamente, sono stati presentati e spiegati i due test

valutativi, TEC e Sociogramma di Moreno, e sono stati somministrati all'intero gruppo-classe. La somministrazione dei test è stata fondamentale al fine di comprendere la situazione di partenza della classe e poter redigere un'analisi coerente che accertasse sia la capacità iniziale di ciascun alunno di riconoscere le emozioni, tramite il test TEC, sia la struttura relazionale della classe, attraverso la compilazione del Sociogramma di Moreno.

Le successive lezioni hanno trattato dimensioni della comunicazione non verbale differenti, seguendo tuttavia uno schema di svolgimento simile: ogni lezione è stata infatti introdotta da un organizzatore anticipato, ovvero una presentazione digitale in formato Power Point proiettata alla lavagna interattiva multimediale (LIM), che permettesse agli studenti di comprendere la tematica affrontata durante l'incontro. Ciascuna presentazione digitale ha dunque esposto l'argomento della lezione, esplicitando contenuti teorici e proponendo agli studenti spunti di riflessione, che sono poi stati discussi e condivisi con l'intero gruppo classe. Tale facilitatore è stato essenziale, poiché ha permesso agli alunni di entrare in contatto con il tema in maniera coinvolgente e curiosa. La classe ha infatti dimostrato particolare interesse per gli argomenti affrontati e, a seguito di ogni presentazione, vi è stato un momento di discussione di esperienze e considerazioni personali. All'interno delle presentazioni digitali sono state inserite alcune piccole sfide che gli alunni hanno dovuto portare a termine mediante valutazioni personali e, talvolta, confrontandosi con i pari.

In seguito, l'insegnante, anche con l'ausilio della presentazione Power Point, ha esplicitato le attività di ciascun incontro, accogliendo dubbi e domande di ciascun alunno. Le attività sono state costruite ad hoc per ogni lezione, a seconda della dimensione della comunicazione non verbale affrontata. In generale, in ciascun incontro si sono volti dalle due alle tre attività, comprendenti sia lavori individuali che collettivi. Al termine di ogni lezione è stata consegnata una breve scheda valutativa, che permettesse alla classe di effettuare un piccolo lavoro di sintesi e desse la possibilità all'insegnante di verificare quanto apprezzato e compreso dagli studenti durante l'incontro.

In particolar modo, la seconda lezione ha visto gli alunni lavorare sul tema della dimensione cinesica, riguardante dunque i movimenti del corpo, la mimica facciale, lo sguardo e il sorriso.

Durante la terza lezione, la classe ha invece affrontato la dimensione paralinguistica, lavorando sull'uso e il tono della voce, sul volume e sul ritmo.

Nella quarta lezione la classe ha lavorato con il sistema della dimensione prossemica e della dimensione aptica, due importanti aspetti della CNV.

La quinta e ultima lezione, invece, ha permesso all'insegnante di somministrare nuovamente i test TEC e sociogramma di Moreno. La somministrazione finale dei test ha dato modo di comprendere e analizzare le trasformazioni individuali e collettive del gruppo-classe al termine del percorso.

### **2.8.1. Traguardi e obiettivi**

La formazione “è il risultato di un'azione orientata, sempre flessibile ed organizzata per rispondere ai bisogni specifici dei soggetti e del contesto a cui ci si rivolge” (Galliani, 2015, p. 69). Proprio al fine di strutturare un percorso consono sono stati identificati alcuni traguardi e obiettivi, tratti dalle *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (MIUR, 2012).

I traguardi “*indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo*” (MIUR, 2012, p. 13). Nella scuola del primo ciclo i traguardi rappresentano i criteri per la valutazione delle competenze e sono prescrittivi. Tuttavia, gli istituti hanno la libertà di autonomia e la responsabilità organizzativa per la scelta del percorso più opportuno per gli alunni.

Nello specifico, i traguardi presi in considerazione all'interno del progetto sono stati:

- L'allievo partecipa a scambi comunicativi con compagni e insegnanti, mantenendo attenzione e autocontrollo, rispettando le regole stabilite e

formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione;

- Ascolta e comprende testi orali di insegnanti e compagni cogliendone il senso generale, formulando giudizi personali ed elaborando creativamente produzioni personali.

Tali traguardi mirano dunque allo sviluppo della capacità comunicativa all'interno della classe, dove il rispetto delle regole e l'ascolto attivo si delineano come basi portanti nella crescita personale e sociale.

Per ciò che riguarda gli obiettivi di apprendimento, si parla di individuare i campi del sapere, le conoscenze e le abilità indispensabili per raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze (*Ibidem*). Gli obiettivi di riferimento che si inseriscono nel presente progetto sono:

- Ascoltare narrazioni e testi espositivi mostrando di saperne cogliere il senso globale;
- Elaborare creativamente produzioni personali e autentiche per esprimere sensazioni ed emozioni, rappresentando e comunicando la realtà percepita.

La strutturazione di questi obiettivi mira ad ampliare la dimensione comunicativa negli alunni, focalizzando l'attenzione nei confronti dell'ascolto, dell'osservazione e dell'elaborazione individuale autentica. L'espressione personale ed emotiva risulta un punto essenziale nella configurazione del progetto, poiché dà modo agli studenti di manifestare sé stessi e comprendere la propria interiorità, condividendola con compagni e insegnanti.

## **2.9. Gli strumenti di rilevazione degli apprendimenti**

La valutazione nella logica progettuale è un processo estremamente complesso, poiché “*accompagna il progetto nel suo farsi*” (Galliani, 2015, p. 69), dunque si trasforma

con lo scopo di consentire il raggiungimento dei traguardi e del successo formativo, analizzando le esigenze degli studenti e ridefinendo le strategie metodologiche.

Proprio per questo, la valutazione avviene in tre principali momenti del percorso, nella parte iniziale, in itinere e al termine del progetto, utilizzando differenti modalità di rilevazione degli apprendimenti.

Il presente percorso ha previsto:

- Valutazione *ex ante*, strutturata grazie all'osservazione preliminare in aula, all'intervista all'insegnante di classe e alla somministrazione dei test TEC e del sociogramma di Moreno. In questa prima valutazione si sono raccolte informazioni inerenti alle caratteristiche e alle necessità degli alunni, ai materiali e agli strumenti da poter utilizzare in classe;
- Valutazione *in itinere*, costituita a partire dal diario di bordo, dalla produzione di elaborati di classe, dalla compilazione puntuale di schede autovalutative e dall'osservazione diretta degli alunni, che ha permesso di costituire griglie valutative. Nella valutazione in itinere è rilevante esaminare ed eventualmente ridefinire l'organizzazione e le strategie di intervento, basandosi sui feedback degli studenti e sugli elaborati prodotti;
- Valutazione *finale*, costituita dall'insieme dei prodotti costruiti dagli alunni durante gli incontri e dagli esiti della somministrazione finale dei test TEC e del sociogramma di Moreno.

### **2.9.1. Il test TEC (Test of Emotional Comprehension)**

All'interno della presente ricerca sono stati utilizzati due importanti strumenti per l'analisi dei risultati: il test TEC (Pons & Harris, 2000) e il sociogramma di Moreno (Moreno, 1951).

Il test TEC (Test of Emotional Comprehension) è uno strumento in grado di valutare empiricamente l'insieme delle componenti della comprensione delle emozioni,

analizzando *“simultaneamente l'abilità e la propensione del bambino a concettualizzare gli altri come agenti emotivi”* (Albanese et Al., 2008, p. 14).

Il TEC si focalizza sull'abilità di comprendere risposte emotive prototipiche a determinate situazioni, offrendo una serie determinata di quattro risposte tra cui scegliere. Proprio grazie al test TEC, il progetto di ricerca ha potuto effettuare un'analisi puntuale nei confronti del riconoscimento e della comprensione emotiva di ciascun alunno.

La struttura del TEC include nove componenti di comprensione delle emozioni, che si distinguono in:

1. Riconoscimento. Questa componente concerne *“sia l'abilità di riconoscere espressioni emotive di base (triste, felice, arrabbiato e spaventato), sia di abbinare queste espressioni ad un'appropriata etichetta verbale fornita dal ricercatore”* (Ivi, p. 10). Dunque, si tenta di valutare la capacità del bambino di combinare l'espressione facciale emotiva di base con la sua capacità di abbinare tali conoscenze ad un marchio verbale;
2. Causa esterna. Tale componente si riferisce *“all'abilità del bambino di riscontrare regolarità fra certe semplici situazioni o eventi e le emozioni provate da una persona in tali situazioni o a seguito di tali eventi”* (Ibidem);
3. Desiderio. La componente III indica se e quanto il bambino è in grado di *“fornire risposte emotive diverse (conflittuali) rispetto allo stesso oggetto, sulla base dei desideri specifici di due protagonisti”* (Ibidem);
4. Conoscenza. Questa componente indaga l'abilità del bambino di differire la sua personale conoscenza della realtà da quella di un altro individuo;
5. Ricordo. Nella componente V si analizza il complesso legame fra la memoria e l'emozione. In particolare, *“viene esplicitata al bambino una chiara relazione fra l'evento negativo passato e il presente, e non gli viene chiesto di evocare spontaneamente il passato per spiegare l'emozione presente”* (Ibidem);
6. Regolazione. Questa componente è particolarmente importante, poiché analizza la comprensione del bambino delle strategie di regolazione delle emozioni, mediante esempi di strategie prototipiche che affrontano eventi tristi;

7. Occultamento. Tale componente è particolarmente conflittuale, poiché presenta all'interno delle vignette alcune emozioni con riferimenti contestuali verbali incoerenti rispetto alle figure. Il bambino deve quindi *“attribuire un'emozione che è chiaramente in conflitto con un indizio espressivo esterno”* (Ivi, p. 12);
8. Emozioni miste. Tale componente *“richiede al bambino di attribuire al protagonista di una storia due emozioni simultanee che, talvolta, sono contraddittorie”* (Ibidem);
9. Morale. Nell'ultima componente il bambino deve cogliere la dimensione emotiva delle scelte morali.

#### **2.9.1.1. Descrizione dello strumento e modalità di somministrazione**

Nello specifico, all'interno del test sono presenti 23 tavole di cartoncino numerate, allegate in doppia versione, una maschile e una femminile: la prima ha per protagonista un bambino, mentre la seconda versione presenta una bambina.

Insieme alle tavole si trovano anche altri documenti, tra cui:

- Il foglio di risposta (*Allegato 1*), in versione maschile e femminile, che contiene il testo delle storie, le domande da porre al campione e le caselle bianche per inserire le risposte e annotare commenti;
- Il foglio di codifica, che permette di calcolare il punteggio grezzo del campione in maniera rapida;
- Il foglio dei punteggi standardizzati, che attribuisce il punteggio standardizzato in relazione all'età del campione.

All'interno dello scenario delle vignette, i protagonisti provano un'emozione in una determinata situazione, ma ne dimostrano un'altra oppure esprimono neutralità per nasconderla. Le emozioni considerate sono quelle di base: felicità, tristezza, rabbia e paura, a cui si aggiunge anche la condizione di neutralità.



L'educatore somministra il test individualmente, mostrando al bambino una vignetta alla volta e raccontando simultaneamente la relativa storia. Inizialmente, è necessario mettere a proprio agio il bambino, creando un clima sereno, utilizzando un tono di voce neutro e spiegando le regole della somministrazione. Il somministratore deve inoltre accertarsi di limitare le variabili esterne interferenti. Le tavole vanno infatti presentate con un ritmo consono alle esigenze del bambino e le risposte vanno segnate sul relativo foglio di risposta. Se il bambino dà più di una risposta, occorre riportarle tutte e richiedere in seguito di scegliere la risposta che ritiene più coerente. Le storie seguono un ordine di difficoltà crescente e in ogni carta le espressioni si trovano in posizione casualmente variata.

#### **2.9.1.2. L'analisi dei risultati**

La codifica dei risultati si effettua trascrivendo le risposte di ciascun bambino dal foglio di risposta al foglio di codifica (*Figura 6*) e attribuendo i punteggi relativi all'item nell'apposita colonna. Se la risposta è corretta il punteggio è 1, se invece la risposta è sbagliata il punteggio è 0. La componente I (Tavv. 1-5), relativa al riconoscimento emotivo, si valuta grazie a 5 item: per ogni item corretto si assegna 1 punto, che va inserito nella colonna "punteggio item", mentre 0 punti se il bambino ha sbagliato. La somma degli item va successivamente riportata nella colonna "punteggio componente", mentre nella colonna "punteggio totale" va riportato il punteggio per la componente, che corrisponde a 1 se il bambino ha risposto ad almeno quattro item su cinque correttamente, mentre corrisponde a 0 punti se le risposte corrette sono state fino a tre.

La stessa codifica si effettua per la componente II (Tavv. 6-10), relativa alla causa esterna.

La componente III (Tavv. 11-12) si struttura su due item: il punteggio deve quindi essere 2 per ottenere il punto della componente.

Nella componente IV si analizza solamente la Tavola 13, che è una domanda di controllo, dunque non contribuisce al punteggio. Per questa componente si può avere

solo il punteggio 1 se il bambino risponde correttamente, oppure 0 se sbaglia. Anche nella componente V (Tavv. 14-17) si presentano delle tavole che non entrano nel punteggio.

La componente VI (Tavv. 18) è valutata da un unico item, così come la componente VII e VIII. All'interno della componente IX si valuta solo la risposta relativa alla Tavola n. 23.

CODICE .....

Data .....

Nato il .....

Genere .....

TAV.	Risposte (dal Foglio di risposta)				Punteggio Item	Punteggio Componente	Istruzioni	Punteggio TOTALE	
1	Felice	Triste	Arrabbiato/a	Normale					
2	<b>Felice</b>	Triste	Normale	Spaventato/a					
3	Felice	Normale	<b>Arrabbiato/a</b>	Spaventato/a					
4	Felice	Triste	Arrabbiato/a	<b>Normale</b>					
5	Felice	Normale	Arrabbiato/a	<b>Spaventato/a</b>					
					Componente I:	Se il punteggio della componente è 4 oppure 5 si attribuisce un punto, altrimenti zero punti			
6	Felice	Triste	Arrabbiato/a	Normale					
7	<b>Felice</b>	Triste	Normale	Spaventato/a					
8	Felice	Normale	<b>Arrabbiato/a</b>	Spaventato/a					
9	Felice	Triste	Arrabbiato/a	<b>Normale</b>					
10	Felice	Normale	Arrabbiato/a	<b>Spaventato/a</b>					
					Componente II:	Se il punteggio della componente è 4 oppure 5 si attribuisce un punto, altrimenti zero punti			
11	<b>ADORA</b>	AIUTATO/A	/	/	/				
	<b>DETESTA</b>	AIUTATO/A	/	/	/				
	Felice	Triste	Normale	Spaventato/a	/				
	Felice	Triste	Normale	Spaventato/a	/				
12	<b>DETESTA</b>	AIUTATO/A	/	/	/				
	<b>ADORA</b>	AIUTATO/A	/	/	/				
	Felice	Triste	Normale	Spaventato/a	/				

© TEC-I Foglio di codifica (Albanese & Molina, 2008)

TAV.	Risposte (dal Foglio di risposta)				Punteggio Item	Punteggio Componente	Istruzioni	Punteggio TOTALE	
	Felice	Triste	Normale	Spaventato/a					
						Componente III:			Se il punteggio della componente è 2 si attribuisce un punto, altrimenti zero punti
13	<b>NON SA</b>	AIUTATO/A	/	/	/				
	Felice	Normale	Arrabbiato/a	Spaventato/a					
						Componente IV:			Se il punteggio della componente è 1 si attribuisce un punto, altrimenti zero punti
14-17	<b>FELICE</b>	AIUTATO/A	/	/	/				
	Felice	Triste	Normale	Spaventato/a	/				
	Felice	Triste	Normale	Spaventato/a					
						Componente V:			Se il punteggio della componente è 1 si attribuisce un punto, altrimenti zero punti
18	Mani	Fare	Pensare	Niente					
						Componente VI:	Se il punteggio della componente è 1 si attribuisce un punto, altrimenti zero punti		
19	Felice	Normale	<b>Arrabbiato/a</b>	Spaventato/a					
						Componente VII:	Se il punteggio della componente è 1 si attribuisce un punto, altrimenti zero punti		
20	Felice	Triste/spavent	<b>Felice/spavent.</b>	Spaventato/a					
						Componente VIII:	Se il punteggio della componente è 1 si attribuisce un punto, altrimenti zero punti		
21-23	<b>NON SI PUÒ</b>	AIUTATO/A	/	/	/				
	Felice	Triste	Arrabbiato/a	Normale	/				
	Felice	Triste	Arrabbiato/a	Normale					
						Componente IX:	Se il punteggio della componente è 1 si attribuisce un punto, altrimenti zero punti		
							TOTALE =		

Figura 6 Foglio di codifica TEC-I

Il punteggio grezzo va poi trasformato in un punteggio ponderato basato sull'età. I punteggi standardizzati si trovano all'interno dell'apposito foglio (*Figura 7*), dove si trovano due valori ponderati, uno in punteggio standardizzato (punti Z) e uno in centili o percentili. Il punteggio standardizzato si utilizza per confrontare il punteggio del test TEC con quello di altri strumenti, o al fine di valutare longitudinalmente le risposte di un bambino, prima e dopo un intervento educativo.

Il punteggio in centili permette invece di collocare la risposta del bambino nell'insieme delle risposte possibili a una data età.

Punteggi standardizzati sul campione italiano (punti z)

Punteggio grezzo	3 anni	4 anni	5 anni	6 anni	7 anni	8 anni	9 anni	10 anni	11 anni
0	-1,63	-1,85	- 2,55						
1	-,86	-1,27	- 2,00						
2	-,08	-,69	- 1,45	-2,47	-3,02			-4,69	
3	,69	-,11	-,89	-1,79	-2,31				
4	1,46	,47	-,34	-1,10	-1,61	-2,36	-3,13		-3,90
5		1,05	,21	-,42	-,90	-1,59	-2,29	-2,30	-2,93
6	3,01	1,63	,76	,26	-,20	-,82	-1,45	-1,50	-1,96
7	3,78	2,20	1,31	,94	,51	-,05	-,61	-,70	-1,00
8			1,86	1,63	1,21	,72	,23	,10	-,03
9					1,92	1,49	1,06	,90	,94

Per ottenere il punteggio ponderato di un bambino di una data età, s'incrocia il valore del punteggio grezzo (punteggio totale del *Foglio di codifica*) con la colonna relativa all'età. Per es., un bambino di cinque anni che ottenesse un punteggio grezzo di 5 avrebbe un punteggio standardizzato di .21, che collocherebbe la sua prestazione all'incirca intorno alla media. Lo stesso punteggio a quattro anni si colloca invece una Deviazione Standard al di sopra della media.

Punteggi standardizzati sul campione italiano (centili)

Punteggio grezzo	3 anni	4 anni	5 anni	6 anni	7 anni	8 anni	9 anni	10 anni	11 anni
0	6	2	5						
1	21	11	13						
2	48	27	23	1	1			1	
3	77	50	39	6	2				
4	93	71	64	17	8	3	1		1
5		84	83	33	21	9	4	3	2
6	99	92	92	56	41	21	9	10	7
7	100	98	98	81	65	46	26	23	15
8			100	97	89	74	54	46	43
9					100	94	85	81	82

Per ottenere il punteggio ponderato di un bambino di una data età, s'incrocia il valore del punteggio grezzo (punteggio *Totale* del *Foglio di codifica*) con la colonna relativa all'età. Per es., un bambino di tre anni che ottiene punteggio 4 si colloca al 93° percentile, mentre lo stesso punteggio ottenuto da un bambino di sette anni si colloca all'8° percentile.

Figura 7 Foglio dei punteggi standardizzati

### **2.9.2. Il sociogramma di Moreno**

Il sociogramma di Moreno (1951), anche detto rilevazione sociometrica, è un test ideato da Jacob Levi Moreno, che indica il livello di socialità di ciascun membro all'interno di un gruppo e permette di rappresentare graficamente le relazioni spontanee presenti. Inoltre, il sociogramma di Moreno evidenzia la posizione e il ruolo di ciascuno componente all'interno della rete sociale, sottolineando eventuali situazioni conflittuali, scarsità collaborativa e presenza di sottogruppi.

Tale rilevazione può essere facilmente utilizzata dall'insegnante all'interno della classe, poiché il sociogramma presenta costi e tempi di somministrazione contenuti e richiede un moderato impegno valutativo.

Gli obiettivi alla base del test sociometrico sono di individuare lo status sociale dei singoli individui e degli eventuali sottogruppi, nonché di valutare l'efficacia degli interventi al fine di migliorare le abilità sociali e il clima di gruppo (Bortoluzzi, 2020).

#### **2.9.2.1. Descrizione dello strumento e modalità di somministrazione**

Le fasi di strutturazione del sociogramma di Moreno (Bortoluzzi, 2020) sono:

##### *1. Costruzione del questionario.*

Questa prima fase è caratterizzata dalla realizzazione del questionario da parte dell'insegnante. Il docente deve inizialmente definire lo scopo, scegliere il criterio sociometrico adeguato e preparare il protocollo sulla base delle caratteristiche degli alunni e della loro esperienza quotidiana. Il test può contenere al massimo quattro domande, definite criteri sociometrici, che veicolano la tipologia di relazione che si vuole osservare (*Figura 8*). Le prime due domande hanno lo scopo di esaminare l'espansione sociale del soggetto, cioè di fornire informazioni sulle relazioni che il soggetto ha o desidererebbe avere e/o non avere all'interno del gruppo. Le ultime due domande, invece, esaminano la socio-empatia, cioè indagano come ogni membro del gruppo si percepisce al suo interno. Ciascuna domanda richiede delle nominazioni, cioè

risposte nominative, al fine di evidenziare il livello di accettazione e l'espansività sociale dei soggetti. All'interno del presente studio di caso sono state inserite un massimo di tre risposte. Un altro importante punto riguarda la presenza di domande negative, che possono essere inserite al fine di stimolare i bambini ad esprimere genuinamente con chi non si vorrebbe avere contatti. La comunicazione del rifiuto è molto importante, poiché permette di approfondire la conoscenza del gruppo e individuarne particolarità;

NOME:  
COGNOME:

**SOCIOGRAMMA DI MORENO**

**Qui sotto troverai 4 domande. Rifletti individualmente e rispondi in modo onesto, inserendo 3 preferenze. Se hai dubbi non esitare a chiedere all'insegnante.**

A) Con quali compagni della tua classe vorresti fare i compiti oggi pomeriggio? Scrivi 3 nomi.

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

B) Con quali compagni della tua classe **NON** vorresti fare i compiti oggi pomeriggio?? Scrivi 3 nomi.

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

C) Quali compagni della tua classe pensi ti abbiano scelto per fare i compiti insieme? Scrivi 3 nomi.

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

D) Quali compagni della tua classe pensi **NON** ti abbiano scelto per fare i compiti insieme? Scrivi 3 nomi.

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

Figura 8 Test Sociogramma di Moreno presentato in aula.

## *2. Somministrazione del questionario.*

A questo punto l'insegnante somministra il questionario, consegnando i fogli dove inserire le risposte e accertandosi che tutti gli alunni siano presenti in classe. Il docente dovrà scrivere alla lavagna il nome di eventuali assenze. Successivamente si dovrà illustrare con chiarezza e semplicità le finalità del test, motivando gli alunni e rassicurandoli. Dovrà essere precisato apertamente che i risultati non sono oggetto di valutazione e che le domande toccano aspetti personali, per cui deve essere garantita la riservatezza delle risposte;

## *3. Tabulazione e analisi dei risultati.*

In questa fase si costruisce la matrice sociometrica, inserendo i dati ottenuti dalla compilazione effettuata in classe. In primo luogo, vanno inserite le nominazioni (scelte e rifiuti) di ciascun partecipante, ovvero le risposte alle prime due domande. Tendenzialmente le scelte si evidenziano con il colore nero, mentre i rifiuti con il colore rosso. Per ciascuna scelta e ciascun rifiuto si inserisce un punteggio, ad esempio per la prima scelta e il primo rifiuto si ottiene un punteggio di 5, per la seconda scelta e il secondo rifiuto 4 punti e così via. Quando scelte e rifiuti sono reciproci si contornano con un cerchio, mentre nel caso non vi sia corrispondenza, cioè ad un rifiuto corrisponda una scelta e viceversa, si inseriscono le parentesi tonde. Si inserisce infine il segno più (+) o il segno meno (-) per indicare la scelta o il rifiuto presunto, inserendo le parentesi tonde qualora la presenza di una scelta o di un rifiuto venga indovinata;

## *4. Interpretazione dei risultati.*

Successivamente avviene l'analisi dei risultati ottenuti, dove si presentano una serie di dati che vanno interpretati con alcuni indici sociometrici (Bortoluzzi, 2020):

- SC (Scelte Compiute), il numero di compagni scelti da un soggetto. Se il numero ottenuto è elevato significa che l'individuo si proietta attivamente nell'ambito del gruppo, desiderando numerose relazioni interpersonali. Nel caso del presente studio di caso sono state imposte un massimo di 3 preferenze, al fine di facilitare il processo di scelta nei bambini;
- RC (Rifiuti Compiuti), il numero di membri rifiutati da un soggetto. Un numero particolarmente elevato potrebbe indicare difficoltà di socializzazione e possibile diffidenza nei confronti del proprio ambiente. Nel presente studio di

caso sono stati imposti un massimo di 3 rifiuti, al fine di facilitare il processo di scelta nei bambini;

- TR (Totale Reazioni), il numero complessivo delle risposte fornite da ciascun soggetto, cioè la somma di scelte e rifiuti. Nel presente caso l'indice TR è uguale a 6, poiché si costituisce di 3 scelte e 3 rifiuti;
- S + (Scelte presunte indovinate), il numero di scelte presunte indovinate da ciascun soggetto;
- R – (Rifiuti presunti indovinati), il numero dei membri presunti rifiutati che vengono indovinati da ciascuno;
- SO (Scelte Ottenute), il numero di quanti hanno scelto il soggetto in esame;
- RC (Rifiuti Ottenuti), il numero di quanti hanno rifiutato il soggetto;
- SP (Scelte Ponderate), la somma dei valori attribuiti ad ogni scelta ricevuta;
- RC (Rifiuti Ponderati), la somma dei valori attribuiti ad ogni rifiuto.

#### **2.9.2.2. L'analisi dei risultati**

Gli status sociometrici che emergono dalla tabulazione e dall'analisi dei dati determinano le diverse posizioni e i ruoli che i soggetti ricoprono all'interno di un gruppo. Una volta tabulati i dati emergerà un determinato profilo di classe, dove si presenteranno:

- Alunni *popolari*, che in riferimento alla media delle scelte espresse dal gruppo hanno ottenuto un numero significativamente più alto di segnalazioni positive;
- Alunni *rifiutati*, che in riferimento alla media dei rifiuti hanno ottenuto un numero significativamente più alto di segnalazioni negative;
- Alunni *isolati*, che in riferimento alla media delle indicazioni sociometriche espresse dal gruppo hanno ottenuto un numero significativamente più basso sia di scelte che di rifiuti;

- Alunni controversi, che in riferimento alla media delle indicazioni sociometriche espresse dal gruppo hanno ottenuto un numero significativamente alto sia di segnalazioni positive che di segnalazioni negative.

In seguito, è possibile costruire anche sociogrammi individuali (*Figura 9*), che analizzino le scelte e i rifiuti singolarmente. Per sviluppare questo tipo di rilevazione sociometrica è necessario seguire una legenda precisa, che permette di strutturare graficamente tutti gli elementi che caratterizzano il soggetto in questione.

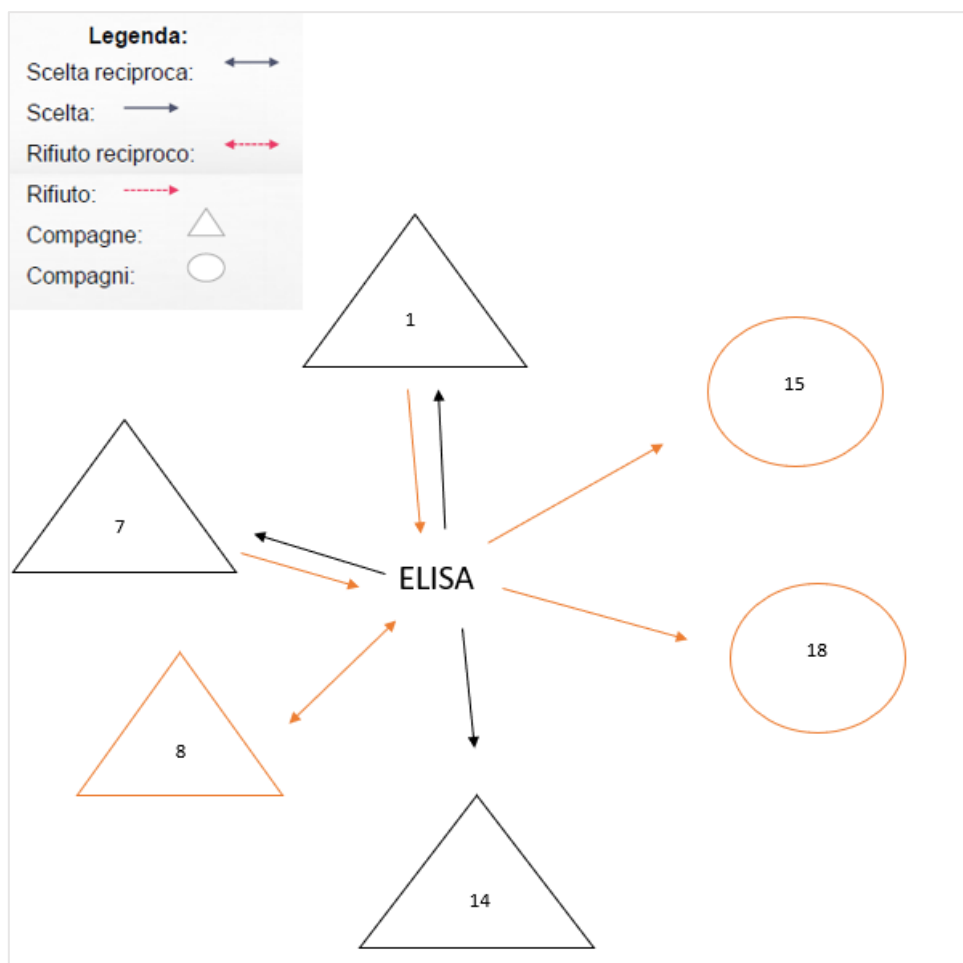


Figura 9 Esempio sociogramma di Moreno individuale

Il sociogramma di Moreno è uno strumento di rilevazione particolarmente utile, poiché può essere utilizzato numerose volte e con un ampio numero di soggetti contemporaneamente. È un sistema poco costoso e rapido in termini di tempi di



applicazione. Inoltre, consente di valutare l'efficacia degli interventi che si propongono al fine di esaminare l'evolversi dello status sociale degli alunni. Proprio per queste motivazioni, tale strumento è risultato idoneo all'interno del percorso previsto, sostenendo in modo complementare l'uso del test TEC.



## Capitolo 3. L'intervento didattico

### 3.1. La narrazione degli interventi didattici

La cornice teorica di riferimento è la progettazione a ritroso (Wiggins & McTighe, 2004), che permette la declinazione dell'intervento didattico, composto in totale da 5 interventi da tre ore circa ciascuno, strutturati con cadenza settimanale.

Di seguito verranno esplicate tutte le lezioni del progetto, utilizzando anche la tabella di microprogettazione di Lerida Cisotto (2012), citata nel precedente capitolo, dove verranno inseriti gli elementi riguardanti le tempistiche dell'incontro, il setting ambientale, i contenuti, le metodologie e le tecniche, le tecnologie e gli strumenti utilizzati.

#### 3.1.1. Il primo incontro

<b>TEMPI</b>	1° incontro, 3 ore circa.
<b>SETTING</b>	Aula di classe 2° C.
<b>CONTENUTI</b>	Somministrazione test TEC e Sociogramma di Moreno.
<b>METODOLOGIE E TECNICHE</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Somministrazione del test TEC;</li><li>▪ Somministrazione del sociogramma di Moreno.</li></ul>
<b>TECNOLOGIE E STRUMENTI</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ 18 copie di test TEC;</li><li>▪ 18 copie di test sociogramma di Moreno;</li><li>▪ Matita;</li><li>▪ Penna.</li></ul>

Tabella 1 Modulo organizzativo relativo al 1° incontro

Il primo incontro è stato introduttivo dell'esperienza progettuale, dando modo agli alunni di entrare in contatto con il tema trattato e il docente di riferimento.

Una volta effettuate le presentazioni iniziali, si è svolta la fase di introduzione del percorso, spiegando alla classe lo scopo del cammino di ricerca, condividendo obiettivi e traguardi di apprendimento e introducendo le regole di comportamento da seguire in aula.

A seguito delle presentazioni è stato lasciato lo spazio per effettuare domande, chiarire dubbi ed esprimere la propria opinione. Gli studenti hanno dimostrato interesse e motivazione fin da subito, intervenendo con partecipazione ed entusiasmo.

Successivamente è stato consegnato il foglio contenente il sociogramma di Moreno: ciascuno studente ha compilato la rilevazione sociometrica seguendo le norme accordate con l'insegnante, dunque mantenendo il silenzio e la riservatezza delle risposte. Al completamento del sociogramma, il foglio è stato ritirato e il docente ha predisposto il setting per la somministrazione del test TEC.

Dopo aver individuato e preparato l'aula per la somministrazione del test, ciascun alunno è stato chiamato singolarmente, al fine di completare la rilevazione. Ad ogni componente della classe sono state sottoposte le 23 tavole del test, presentando le vignette e le varie storie ad esse collegate. Il docente ha segnato le risposte all'interno del foglio delle risposte presente nel modulo del TEC. La somministrazione di tale test ha impiegato circa 3 ore.

Terminata la somministrazione dei test, l'insegnante ha concluso l'incontro chiedendo agli alunni se avessero domande o dubbi da chiarire.

In questa prima lezione si sono stabilite le regole di classe fondamentali per la serena strutturazione del percorso, introducendo il tema fondante e sostenendo un clima disteso e propositivo. Gli alunni han ben risposto agli stimoli forniti, dimostrando motivazione e coinvolgimento attivo.

Risulta rilevante sottolineare che nel corso delle lezioni successive, l'apprendimento è avvenuto in maniera graduale, dando modo agli studenti di esplorare le dinamiche trattate per scoperta (Dewey, 1949). Infatti, mediante il concetto di educazione democratica, lo studioso americano John Dewey afferma come gli studenti debbano essere stimolati alla relazione, interpretando la realtà quotidiana come un

ambiente di scambio reciproco, dialogo e confronto, dunque osservando e attivandosi in prima persona nei confronti delle dimensioni di interesse.

### 3.1.2. Il secondo incontro

<b>TEMPI</b>	2° incontro, 3 ore circa.
<b>SETTING</b>	Aula di classe 2° C.
<b>CONTENUTI</b>	La dimensione cinesica.
<b>METODOLOGIE E TECNICHE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Format laboratoriale ludico-attivo;</li> <li>▪ Discussione con domande entry point questions.</li> </ul>
<b>TECNOLOGIE E STRUMENTI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lavagna Interattiva Multimediale (LIM);</li> <li>▪ Presentazione digitale Power Point;</li> <li>▪ Fogli di carta;</li> <li>▪ Matite e penne;</li> <li>▪ Cartellini di cartoncino e contenitore per attività <i>“Il mimo delle emozioni”</i>;</li> <li>▪ Scheda valutativa finale.</li> </ul>

Tabella 2 Modulo organizzativo relativo al 2° incontro

Durante il secondo incontro si è introdotta la tematica legata alla comunicazione non verbale, indagando le conoscenze già note degli alunni. Inizialmente si è fatto uso di una presentazione digitale Power Point, che ha avuto il ruolo di organizzatore anticipato, sostenendo le prime fasi della lezione, al fine di lanciare l'argomento di interesse e sviluppare le conoscenze. Gli alunni si sono dimostrati estremamente partecipativi ed entusiasti, prendendo parte alle attività con trasporto.

Il contenuto dell'incontro si è legato in particolare al concetto di dimensione cinesica, la quale comprende i movimenti del corpo, del volto, degli occhi, dello sguardo, del sorriso e dei gesti. Questi aspetti comunicano differenti informazioni, *“soprattutto relative ai contenuti verbali, quando vengono utilizzate insieme al parlato, e agli stati emotivi, nelle interazioni sociali”* (Bonaiuto et Al., 2009, p. 34).

Dunque, all'interno della classe si è lavorato nei confronti della consapevolezza e della padronanza di sé, importanti temi che permettono ai bambini di giungere alla comprensione dei propri stati interiori e all'autocontrollo individuale mediante la presentazione e l'analisi delle sei emozioni primarie (Ekman, 1972): rabbia, felicità, tristezza, paura, disgusto e sorpresa. Ogni emozione è stata presentata e analizzata nelle sue caratteristiche, grazie all'uso della presentazione digitale già strutturata dall'insegnante e a scambi di discussione basati sulla riflessione condivisa. In questo modo gli alunni sono stati introdotti ad un primo livello di cognizione nei confronti del riconoscimento emotivo (Ekman & Friesen, 2007) e della gestualità corporea connessa. A seguito di tale presentazione è stato chiesto agli alunni di rappresentare su un foglio di carta le sei emozioni trattate. Ciascun alunno ha disegnato e riprodotto gli stati emotivi spiegati in precedenza, enfatizzandoli anche con l'uso del colore e con forti tratti del volto (Figura 10 e 11).



Figura 10 Esempio di rappresentazione delle emozioni primarie



Figura 11 Esempio rappresentazione delle sei emozioni primarie

All'interno di ogni lezione sono state svolte alcune attività che dessero modo agli studenti di sperimentare con le emozioni e con il tema della CNV in modo guidato. Ciascuna attività è stata costruita sulla base di un riferimento teorico che permettesse agli studenti di esplorare quanto spiegato in maniera concreta, sia a livello individuale che collettivo.

Inizialmente è stata proposta l'attività ludica *"Il gioco dello specchio"*. A richiamare l'attenzione è proprio il titolo, all'interno del quale si trova la parola "specchio", strumento finalizzato all'osservazione di se stessi e alla scoperta della propria identità.

Proprio all'interno della presente attività si è voluta favorire la riflessione nei confronti del Sé, utilizzando lo specchio come strumento di pensiero, di apprendimento e di conoscenza. In questo caso lo specchio in cui osservarsi è stato rappresentato dall'alterità, dando modo a ciascun alunno di rivedersi negli occhi, nel volto e nel corpo di compagni e insegnante.

All'interno dell'attività, infatti, gli alunni hanno utilizzato la propria postazione di lavoro al fine di imitare alcuni movimenti corporei effettuati dall'insegnante, posta al centro dell'aula, ben visibile da tutti/e. Nel corso dell'attività gli alunni hanno imitato sia posizioni corporee statiche che dinamiche per alcuni secondi, senza l'uso della voce. In seguito, l'insegnante si è soffermata nei confronti delle espressioni facciali, stimolando gli alunni a sperimentare con il proprio volto e osservare gli altri compagni di classe. Successivamente, gli alunni sono stati guidati ad una stimolazione più complessa, legata alla riproduzione di precise emozioni da esprimere attraverso il volto grazie ad input vocali dati dal docente. Inizialmente è stato chiesto di riprodurre determinate emozioni attraverso l'espressione dell'insegnante, in seguito si è stati spinti ad imitare l'emozione proposta da alcuni studenti, che hanno svolto il ruolo di specchio principale. Da sottolineare è sicuramente la difficoltà legata all'espressione mimica e alla presenza della mascherina, che talvolta non ha permesso ai bambini di esprimersi in totale libertà. Il volto è stato infatti in parte coperto, nonostante l'uso di mascherine chirurgiche sanitarie trasparenti per non udenti.

Il contorno teorico che delinea tale attività si basa sulla concezione dei neuroni specchio, studiati dallo scienziato italiano Giacomo Rizzolatti tra gli anni '80 e '90. I *mirror neuron* sono infatti circuiti neuronali adibiti alla decodifica di gesti non verbali e alla riproduzione espressiva, che si attivano quando si osserva il movimento o la mimica di un'altra persona (Mignosi, 2020). Tuttavia, ciascuno genera le espressioni facciali secondo la propria sensibilità e la propria modalità interpretativa (Rizzolatti, 2006), dunque è stata sottolineata in maniera evidente l'importanza dell'osservazione degli occhi e del linguaggio del corpo altrui.

Inoltre, lo studio riguardante i neuroni specchio implica direttamente tre importanti campi specifici (Rizzolatti, 2006) che concorrono allo sviluppo della consapevolezza emotiva personale e altrui:



1. L'apprendimento motorio per imitazione. Gli importanti studi effettuati dal team di Rizzolatti hanno infatti permesso di far emergere come la regione associata al movimento sia sollecitata differentemente a seconda dei gesti proposti (Vianello et Alii, 2015). Risulta dunque fondamentale il modello motorio come risorsa per lo sviluppo dell'empatia;
2. La comprensione delle azioni e previsioni, ovvero la cosiddetta intersoggettività, che analizza *“le relazioni che intercorrono fra sensazione, percezione e conoscenza degli oggetti inanimati”* (Mazzotta, 2007, p. 187);
3. L'empatia, parola che deriva dal greco antico, significa *“sentire dentro”* e *“si basa sull'autoconsapevolezza; quanto più si è aperti verso le emozioni personali, tanto più si sarà abili nel leggere i sentimenti altrui”* (Goleman, 1996, p. 164).

Proprio a partire dagli studi fondamentali sopracitati emerge la seconda attività: *“Il mimo delle emozioni”*. All'interno di quest'attività si trovano alcuni cartellini preparati dal docente, su cui si presenta scritta una determinata emozione. I cartellini, inseriti in un contenitore, vengono pescati da ciascun alunno seguendo una turnazione, dunque permettendo a tutto il gruppo di partecipare, pescare una carta, individuare l'emozione e mimarla con il viso, il corpo e le mani. I compagni osservano il mimo e, successivamente, scrivono su un foglio apposito l'emozione inferita, poi verbalizzata con tutta la classe. Durante l'attività gli alunni hanno partecipato con estrema curiosità, giocando e interagendo con i pari in maniera propositiva.

Tale attività ludica si basa sugli studi effettuati da Ekman e Friesen (2007), i quali analizzarono il concetto di riconoscimento emotivo mediante l'espressione del volto e la mimica facciale. Attraverso la loro ricerca nei confronti delle emozioni (1978) sono state studiate diverse espressioni facciali, con lo scopo di comprendere le unità emotive di base e sviluppare una consapevolezza emotiva nell'essere umano.

Il secondo incontro si è concluso con la compilazione di una scheda valutativa (*Allegato 2*), prevista per concludere ogni incontro del percorso. All'interno della scheda valutativa si chiede agli alunni di inserire i propri dati identificativi e di rispondere a due domande:

1. Identificare l'emozione maggiormente provata durante l'incontro. Questo quesito richiede agli alunni di analizzare il proprio Sé, comprendendo i propri stati d'animo durante la lezione. Gli alunni possono disegnare le emozioni che più hanno percepito e/o scriverle a parole;
2. Identificare un compagno/a di classe che ha destato interesse durante la lezione. Questa domanda permette agli studenti di interrogarsi circa il lavoro effettuato dal gruppo classe, spingendo gli alunni ad osservare i compagni con attenzione e dando loro la possibilità di soffermarsi nell'analisi di comportamenti, stati d'animo e interventi ritenuti rilevanti da parte dei pari.

La scheda valutativa finale è uno strumento qualitativo molto importante, poiché permette di analizzare quanto emerso durante l'incontro a livello individuale e, allo stesso tempo, costituisce una dimensione di indagine della classe, dove ciascun componente del gruppo si rende attivo, esamina se stesso, gli altri e il proprio apprendimento. Tale strumento di indagine è stato utilizzato sia al fine di osservare le scelte effettuate dagli alunni nei confronti dei pari durante il percorso, sia per considerare i cambiamenti di stati d'animo provati dagli alunni.

### 3.1.3. Il terzo incontro

<b>TEMPI</b>	3° incontro, 3 ore circa.
<b>SETTING</b>	Aula di classe 2° C.
<b>CONTENUTI</b>	La dimensione paralinguistica.
<b>METODOLOGIE E TECNICHE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Format laboratoriale ludico-attivo;</li> <li>• Discussione con domande entry point questions.</li> </ul>
<b>TECNOLOGIE E STRUMENTI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lavagna Interattiva Multimediale (LIM);</li> <li>• Presentazione digitale Power Point;</li> <li>• Fogli di carta;</li> <li>• Scheda per l'attività "<i>Il suono delle emozioni</i>";</li> <li>• Matite e penne.</li> </ul>

Tabella 3 Modulo organizzativo relativo al 3° incontro

Il terzo incontro ha lavorato nei confronti della dimensione paralinguistica, sistema della comunicazione non verbale che indaga il tono, il silenzio, il volume, la frequenza e il ritmo della voce. Tale sistema riguarda i segnali vocali non verbali del parlato, che caratterizzano quotidianamente la vita di ogni persona e che *“tendono a modificarsi in maniera contingente a seconda sia del contesto comunicativo, sia, soprattutto, del significato semantico che si vuole trasmettere al proprio interlocutore insieme a quello linguistico delle parole pronunciate”* (Bonaiuto et Al., 2009, p. 55).

L'incontro si è aperto con l'introduzione del tema affrontato da parte dell'insegnante, che ha inizialmente spiegato il significato della dimensione paralinguistica mediante esempi legati alla vita quotidiana. In seguito, si è usufruito della presentazione digitale Power Point, che ha coinvolto gli alunni nella lezione in maniera più profonda.

La prima attività effettuata è intitolata *“Io ho detto, tu hai detto”*, nella quale si sono create nove coppie di alunni che hanno lavorato insieme, utilizzando il proprio banco come postazione di lavoro. Ciascuno studente ha lavorato con la sua coppia: mentre un/a allievo/a parlava, l'altro/a chiudeva gli occhi e ascoltava il compagno/a senza guardarlo. L'insegnante ha incaricato una persona nella coppia di descrivere il primo giorno di scuola, spiegando al compagno/a le emozioni che ha provato e che cosa si ricorda di aver fatto. Al termine del tempo stabilito, le coppie si sono confrontate per capire se ciò che è stato detto è stato compreso in modo corretto. Successivamente la classe ha condiviso le esperienze e si è osservato se queste sono state rappresentate in modo consoni o meno.

Questa attività risulta particolarmente significativa per gli alunni, perché spinge gli studenti all'ascolto attivo senza l'uso della vista. Non poter osservare il proprio interlocutore nell'atto comunicativo si è dimostrato essere un lavoro estremamente complesso per gli alunni: in molti hanno avuto difficoltà a tenere gli occhi chiusi, tentando di sbirciare il compagno e la sua mimica facciale. Rilevante è stata anche la cinesica utilizzata da chi stava spiegando mentre raccontava la propria esperienza: molti studenti hanno enfatizzato la gestualità nell'atto comunicativo, tentando di articolare il proprio racconto con l'aiuto di movimenti delle mani e delle braccia, cercando di dare senso alla spiegazione.

La presente attività fonda le radici teoriche nello studio effettuato dal gruppo di ricerca della Scuola di Palo Alto (1974), riguardante i cinque assiomi della pragmatica della comunicazione. La pragmatica della comunicazione (1974) afferma che il comportamento non verbale è la più potente forma di comunicazione, tuttavia, i segnali non verbali nell'atto comunicativo fanno parte della catena comunicativa che molto spesso viene interpretata in maniera errata.

La seconda attività proposta è stata *"Una frase emotiva"*. In quest'attività agli alunni sono state proposte alcune semplici frasi ed è stato richiesto di rappresentarle verbalmente attraverso le diverse emozioni incontrate. In questa breve attività, gli studenti hanno sperimentato con gli stati emotivi e hanno compreso la differenza che intercorre nella modulazione di una stessa frase dispiegata in contesti emotivi differenti. In particolar modo, questo gioco ha permesso di dar voce anche agli alunni più introversi, che hanno vestito i panni di doppiatori e si sono sentiti a loro agio nell'esplorare nuovi sistemi di partecipazione.

La terza e ultima attività proposta si è intitolata *"Il suono delle emozioni"*: agli alunni è stato presentato un prodotto audio contenente alcuni dialoghi di film per bambini. Inoltre, ad ogni studente è stato consegnato un foglio per segnare l'emozione che ciascuno spezzone sonoro inducesse in loro maggiormente. L'audio è stato ascoltato per tre volte, permettendo ai bambini di analizzare il tono di voce, il timbro e il ritmo, dunque di osservare l'emozione relativa all'audio. Al termine del lavoro si sono condivise le risposte ed è stata consegnata la scheda valutativa finale. Gli allievi hanno apprezzato entrambe le attività, partecipando con estremo entusiasmo e curiosità. La capacità dei bambini di mettersi in gioco e sperimentare questo nuovo tema ha permesso di creare un clima di classe disteso e accogliente, ricco di idee e positività.

Entrambe le attività hanno fondato le loro radici nel costrutto teorico relativo all'intelligenza emotiva (Goleman, 2018) e all'apprendimento emozionale (Lucangeli, 2019). L'intelligenza emotiva differisce a seconda delle capacità personali di ciascuno; tuttavia, si definisce come *"la capacità di incanalare le emozioni verso un raggiungimento di un fine produttivo"* (Goleman, 2018, p. 163). A ciò Daniela Lucangeli aggiunge una importante riflessione riguardante il tema dell'apprendimento emozionale, affermando che proprio attraverso la voce, il tocco, la carezza e lo sguardo si attiva un interruttore

emozionale fondamentale, che permette ai bambini di apprendere in modo positivo e a lungo termine: *“Gli insegnanti, i genitori, gli amici che vogliono tracciare delle memorie positive grazie alle quali un bambino cresca e rafforzi le proprie potenzialità devono conoscere il potere delle emozioni”* (Lucangeli, 2019, p. 26).

### 3.1.4. Il quarto incontro

TEMPI	4° incontro, 3 ore circa.
SETTING	Aula di classe 2° C.
CONTENUTI	La dimensione prossemica e aptica.
METODOLOGIE E TECNICHE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Format laboratoriale ludico-attivo;</li> <li>• Discussione con domande entry point questions.</li> </ul>
TECNOLOGIE E STRUMENTI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lavagna Interattiva Multimediale (LIM);</li> <li>• Presentazione digitale Power Point;</li> <li>• Fogli di carta;</li> <li>• Matite e penne.</li> </ul>

Tabella 4 Modulo organizzativo relativo al 4° incontro

Nel quarto incontro il focus si è legato alla dimensione della prossemica e dell’aptica, sistemi relativi alla distanza interpersonale e al contatto fisico. La prossemica, ossia il modo con cui si utilizza lo spazio per comunicare, è fortemente influenzato da fattori culturali e socioemozionali, mentre l’aptica *“concerne i comportamenti di contatto fisico con le persone”* (Bonaiuto et Al., 2009, p. 30).

La lezione è stata introdotta attraverso la presentazione digitale Power Point, grazie alla quale si è lanciato l’argomento dell’incontro e si è potuta presentare la prima attività, intitolata *“Traduzione corporea”*, dove l’insegnante ha proposto agli alunni alcune situazioni contestuali (ad esempio, l’incontro con un amico, il litigio con un compagno, la consolazione dopo un conflitto, ecc.) e ha richiesto di inferire il contatto corporeo più consono nei confronti di ciò che accade. Gli studenti hanno utilizzato un

foglio di carta per disegnare e scrivere a parole il contatto che ritenevano corretto. Questa attività ha permesso agli alunni di effettuare un lavoro di immaginazione e metacognizione nei confronti dell'aptica, cioè del contatto fisico declinato nel contesto proposto. In seguito, le risposte sono state condivise e discusse in gruppo. All'interno del grafico 1 sono osservabili gli esiti riscontrati per ciascun item da parte della classe: la colonna blu segnala le risposte corrette, mentre la colonna di colore arancione evidenzia le risposte errate.

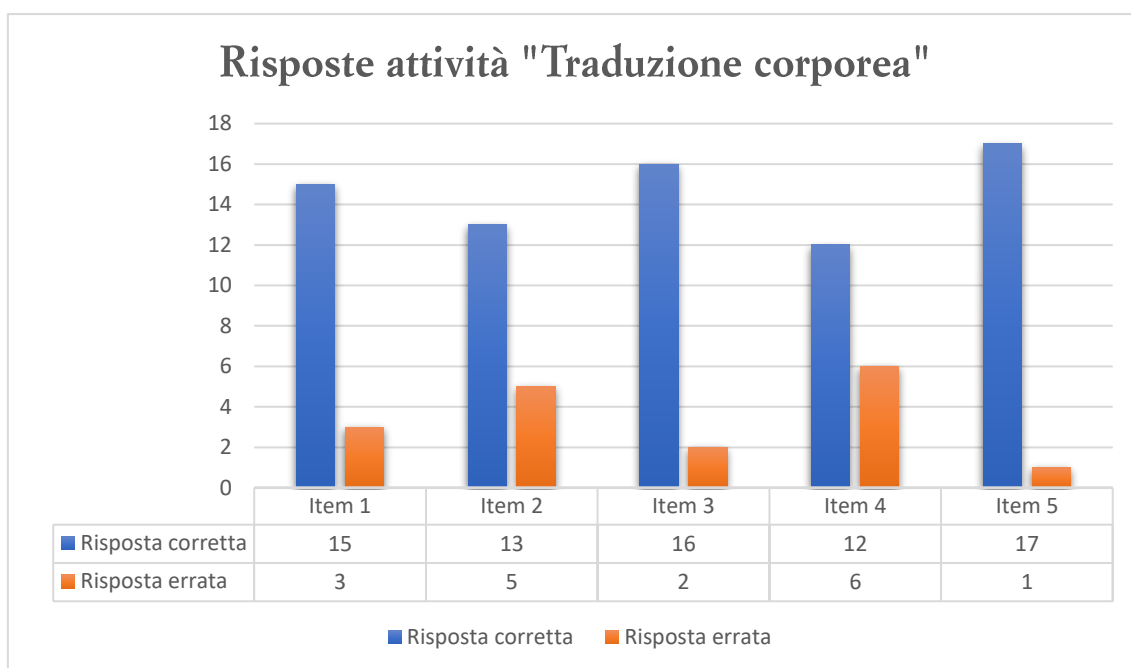


Grafico 1 Risultati dell'attività "Traduzione corporea"

La seconda attività, *"Indovina la relazione"*, è stata strutturata al fine di far riflettere i bambini nei confronti della prossemica e della gestione dello spazio nelle relazioni. L'insegnante ha infatti mostrato alcuni filmati video, chiedendo agli studenti di inferire la relazione tra le persone nelle riprese analizzando i movimenti e lo spazio utilizzato dai personaggi. Gli alunni sono rimasti entusiasti e hanno accolto la sfida con interesse. L'incontro si è terminato con la compilazione della scheda valutativa.

Entrambe le attività hanno fatto uso della metacognizione per lavorare sulla tematica affrontata, evitando il contatto fisico a causa della situazione pandemica Covid-19, che ha portato ad una vera e propria *"negazione del corpo, una rimozione soprattutto nell'ambito scolastico che ha puntato maggiormente allo sviluppo delle*

*capacità cognitive e morali a dispetto delle dimensioni della corporeità, confinando il corpo in una dimensione, al massimo, di mero strumento” (Milani, 2021, p. 37).*

Le attività si basano sui recenti studi di Kendon (2004), che analizza il ruolo del gesto nella comunicazione, esplicitando come questo abbia un’origine arcaica che ancora oggi influenza il modo di comunicare ed esprimersi. Altrettanto importante risulta il ruolo riconosciuto alla gestualità nella genesi del pensiero dello psicologo americano David McNeill (1985), il quale sostiene che essa contribuisce *“al “package” delle informazioni spaziali in unità fondamentali al processo di verbalizzazione”* (Sgambelluri, 2017, p. 192).

### 3.1.5. Il quinto incontro

TEMPI	5° incontro, 3 ore circa.
SETTING	Aula di classe 2° C.
CONTENUTI	La somministrazione finale del test TEC e Sociogramma di Moreno.
METODOLOGIE E TECNICHE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Somministrazione test TEC;</li> <li>• Somministrazione test Sociogramma di Moreno.</li> </ul>
TECNOLOGIE E STRUMENTI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 18 copie di test TEC;</li> <li>• 18 copie di test sociogramma di Moreno;</li> <li>• Penne;</li> <li>• Matite.</li> </ul>

Tabella 5 Modulo organizzativo relativo al 5° incontro

Il quinto e ultimo incontro ha avuto lo scopo di riproporre la somministrazione finale dei test TEC (Test of Emotional Comprehension) e del sociogramma di Moreno.

L’insegnante ha nuovamente esplicitato le regole per la compilazione della rilevazione sociometrica di Moreno, soffermandosi sull’importanza della discrezione delle risposte individuali. Gli alunni hanno compilato il test di Moreno e, al termine del tempo stabilito, sono stati ritirati i fogli di risposta. In seguito, è stata preparata l’aula di somministrazione del TEC, dove ogni alunno è stato chiamato singolarmente per svolgere il test. La somministrazione ha richiesto tre ore circa e le risposte sono state segnate all’interno dell’apposito foglio delle risposte da parte del docente.

### 3.2. Dispositivi per l'osservazione

Durante il percorso di ricerca si sono delineate diverse tipologie di dispositivi osservativi, al fine di analizzare con precisione gli eventuali cambiamenti all'interno del gruppo classe durante e a seguito degli incontri.

Il repertorio di strumenti di analisi delle competenze è stato strutturato a partire dal modello teorico della valutazione trifocale, la quale si costituisce di tre dimensioni che *“richiamano le prospettive con cui osservare la competenza del soggetto nella fase istruttoria”* (Castoldi, 2016, p. 87), riferendosi inoltre al modello per competenze precedentemente citato, che dunque fa uso di diversi mezzi di controllo in diversi momenti del percorso:

1. Dimensione *oggettiva*, la quale fa riferimento agli strumenti *“dell'individuo in rapporto allo svolgimento di compiti operativi”* (Ivi, p. 84) al fine di documentare l'esperienza di apprendimento e rilevare in termini misurabili empiricamente le prestazioni del soggetto. Questa dimensione si è declinata mediante la produzione di manufatti e lavori svolti durante gli incontri da parte degli alunni. In particolare, si fa riferimento ai prodotti degli studenti creati durante il secondo, terzo e quarto incontro del percorso di ricerca;
2. Dimensione *soggettiva*, che analizza i significati personali dei soggetti nei confronti della propria esperienza di apprendimento. Nello specifico, tale dimensione si riferisce a forme di autovalutazione, come la scheda finale valutativa compilata dagli alunni durante le lezioni e le riflessioni critiche effettuate insieme al gruppo-classe;
3. Dimensione *intersoggettiva*, la quale *“si riferisce a modalità di osservazione e valutazione delle prestazioni del soggetto da parte di altri soggetti implicati nel processo formativo”* (Ivi, p. 85). In questo caso è stato fatto uso di differenti strumenti e di prove semi-strutturate, cioè di accertamenti che *“offrono uno stimolo o delle istruzioni di tipo chiuso e richiedono autonoma elaborazione delle risposte”* (Galliani, 2015, p. 220). Le prove di questo tipo verificano l'insieme dei processi intellettuali superiori, cioè la capacità di applicare le nuove conoscenze acquisite nei contesti di riferimento. Una delle prove semi-



strutturate applicate è stata la riflessione parlata, che si è avvalsa di alcune tecnologie digitali, come la Lavagna Interattiva Multimediale (LIM), la piattaforma Power Point e l'uso di prodotti audio-visivi. Tale mezzo di controllo ha permesso di rilevare le percezioni, le opinioni e le conoscenze già note degli alunni. Inoltre, l'osservazione diretta in aula è stata essenziale poiché ha costituito la base fondante per la compilazione di griglie valutative (Tabella 6) da parte dell'insegnante.

COMPORAMENTI	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
<b>COMPORAMENTI SOCIALI</b>				
1. Rispettare e saper ascoltare gli altri, lavorando insieme				X
2. Mostrare apprezzamento per i risultati positivi dei compagni				X
3. Supportare e aiutare il compagno in difficoltà			X	
4. Lavorare e giocare volentieri con compagni diversi			X	
5. Prestare attenzione alle indicazioni dell'insegnante e dei compagni				X
6. Mostrare comportamenti competitivi verso i compagni		X		
7. Mostrare interesse e accoglienza verso tutti i compagni			X	
8. Assumere il proprio ruolo nell'attività/gioco e sapersi rapportare correttamente al proprio ruolo e a quello degli altri all'interno di un contesto specifico			X	
9. Portare a termine compiti e iniziative con responsabilità, rispettando le istruzioni			X	
10. Saper chiedere aiuto				X
11. Avere cura dei materiali e degli oggetti			X	
12. Rispettare tempi e spazi personali e interpersonali			X	
<b>COMPORAMENTI EMOTIVI</b>				
1. Mostrare soddisfazione per i propri risultati positivi			X	
2. Reagire in modo adeguato agli insuccessi		X		
3. Mostrare autocontrollo alle situazioni (saper adattare il proprio comportamento e le proprie emozioni al contesto di riferimento)			X	
4. Riflettere sul proprio comportamento e riconoscere i propri errori			X	
5. Sentirsi a proprio agio all'interno delle dinamiche di un gruppo		X		
6. Riconoscere e comprendere le proprie/altrui emozioni			X	
<b>RISPETTO DELLE REGOLE</b>				
1. Assumere l'iniziativa del discorso		X		
2. Inserirsi nel discorso avviato dai compagni			X	
3. Rispettare i turni conversazionali		X		
4. Interagire con pertinenza nello scambio comunicativo				X
5. Impegnarsi a farsi capire e a chiarire il proprio discorso			X	
6. Mantenere l'attenzione durante un racconto/discussione			X	
7. Esprimere il proprio accordo o dissenso rispetto alla posizione dei compagni				X
8. Raccontare di sé e delle proprie esperienze				X

Tabella 6 Esempio di griglia valutativa

Inoltre, sono stati utilizzati i due fondamentali test di indagine:

- Il test TEC (Test of Emotional Comprehension), al fine di analizzare la situazione di partenza e la condizione al termine del percorso per quanto riguarda il tema del riconoscimento emotivo da parte degli alunni;
- Il sociogramma di Moreno, che ha permesso l'analisi iniziale e finale degli alunni nei confronti della rete sociale di classe.

I presenti test sono risultati sostanziali, poiché hanno composto la base di appoggio per l'osservazione del cambiamento individuale e collettivo del gruppo. Dunque, tali rilevazioni sociometriche sono state vicendevolmente complementari, dando modo di esaminare non solo la trasformazione post intervento a livello soggettivo, ma permettendo anche di redigere un'importante indagine di gruppo.

### **3.3. I riscontri qualitativi: le schede valutative**

*“Quantità e qualità sono concettualizzazioni rivelatrici di posizioni a volte dialoganti, più spesso in contrasto fra loro, storicamente alimentate da orizzonti culturali diversi: le scienze naturali, da una parte, le scienze umane, dall'altra parte”* (Felisatti et Al., 2013, p. 71).

In questo caso, il percorso è stato costruito grazie ad un dinamismo fra i due ambiti e risulta quindi essenziale esplicitare i risultati ottenuti in entrambi i frangenti con ordine. All'interno del seguente paragrafo verranno esplicitati i risultati di tipo qualitativo riscontrati nel percorso, in particolare all'interno delle schede valutative finali svolte al termine di ogni incontro.

Le schede valutative finali (Figura 13) sono state composte da due domande, la prima riguardante l'emozione che più è stata provata durante la lezione, e la seconda, relativa alla scelta di un/a compagno/a che ha particolarmente colpito durante l'incontro.

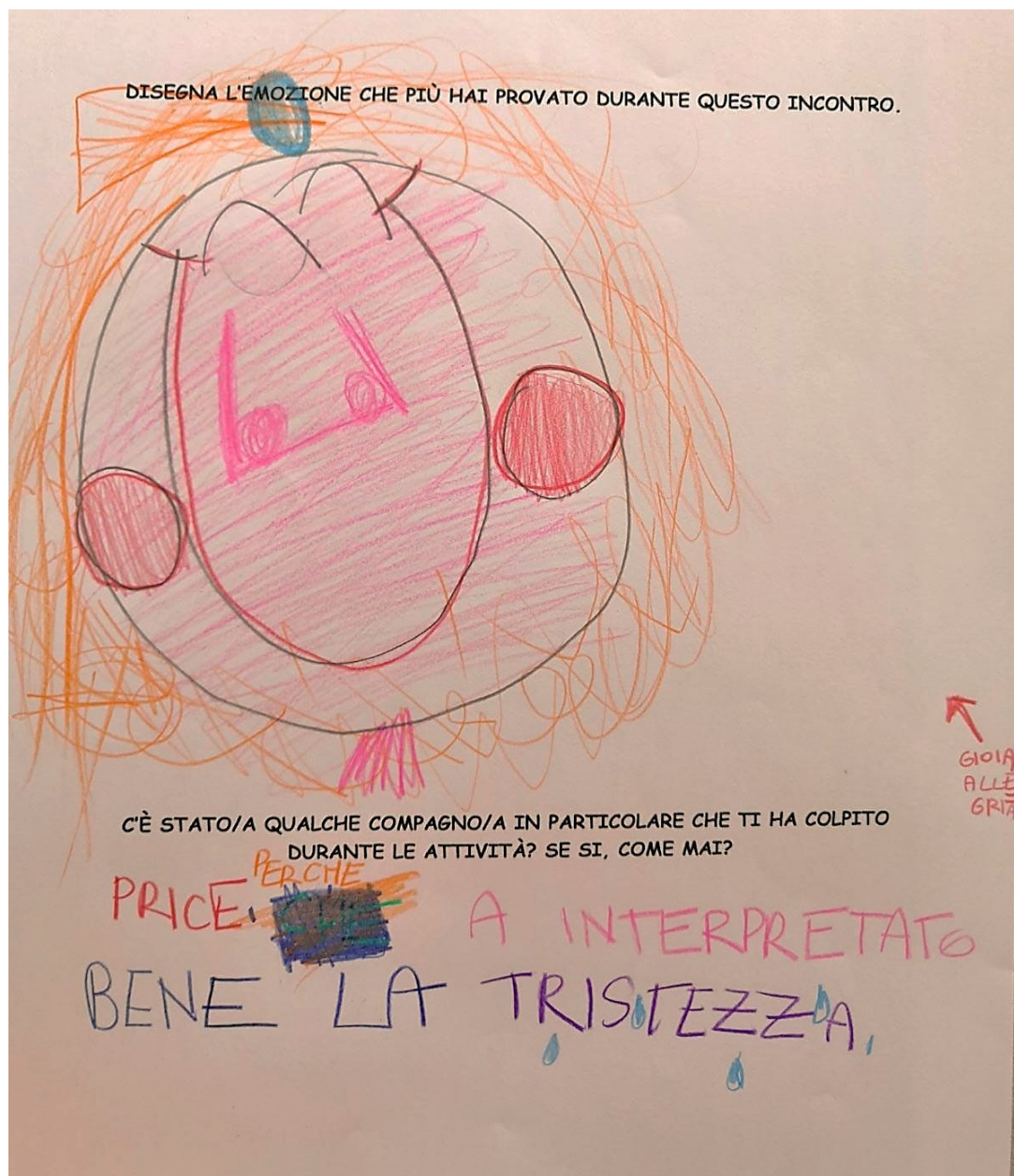


Figura 13 Esempio di scheda valutativa

Questi quesiti sono risultati importanti, non solo al fine di rendere consapevoli gli alunni stessi nei confronti delle emozioni provate, ma anche per dar loro coscienza della presenza dei compagni di classe.

Le risposte segnate dagli alunni durante gli incontri sono state analizzate e, per quanto riguarda le risposte emerse nella prima domanda, si rilevano due principali emozioni scritte dai bambini: la gioia e il divertimento.

Il secondo quesito indaga invece una dimensione sociale, che richiede di segnalare un/a compagno/a che li ha colpiti. In generale si denota come le risposte siano mutate incontro per incontro, quasi nella totalità dei casi. Gli alunni hanno segnato molti compagni/e diversi/e, non focalizzandosi solamente su una scelta specifica.

Tale risultato permette di osservare come si sia effettivamente presentato un cambiamento in itinere, soprattutto per ciò che concerne la scelta dei compagni, dunque la presa di coscienza da parte degli alunni del gruppo classe nella sua interezza.

### **3.4. L'analisi dei dati quantitativi**

La presenza e l'analisi dei dati quantitativi è di essenziale rilevanza all'interno del presente percorso di ricerca. In effetti, il paradigma che definisce il versante quantitativo è identificato come universalmente scientifico (Felisatti et Al., 2013) e permette di spiegare i fatti mediante un'osservazione sistematica, strutturata, in questo caso, grazie alle rilevazioni sociometriche del test TEC e del sociogramma di Moreno. A queste si aggiungono inoltre gli accertamenti effettuati in itinere, strutturati a partire dall'esperienza concreta in aula, successivamente verificata attraverso controlli di percorso.

In questo paragrafo verranno esplicitati i risultati di ciascun riscontro effettuato, presentando i dati iniziali e quelli finali, dunque costruendo un'analisi del percorso prima, durante e al termine dello studio.

### 3.4.1. I risultati del test TEC

Il test TEC, citato all'interno del secondo capitolo, è uno strumento che permette di indagare il riconoscimento delle emozioni nei bambini. All'interno del presente progetto di ricerca, il TEC è stato utilizzato come punto di partenza per stabilire le conoscenze già note a ciascuno studente nei confronti della consapevolezza emotiva. Dunque, è stata effettuata una prima somministrazione durante il primo incontro del percorso, dove ciascuno studente ha partecipato individualmente, rispondendo ai quesiti, successivamente segnati dal somministratore all'interno del foglio delle risposte.

Nel grafico 3 si osservano i risultati ottenuti a seguito della prima somministrazione del test TEC effettuata all'interno della classe 2° C in data 17/03/2022.

All'interno del grafico si distinguono quattro colonne di diverso colore: la parte blu è relativa alle risposte segnalate dalle femmine ed è segnalata da un numero di colore bianco presente all'interno della colonna, il quale rappresenta il numero di bambine/i che hanno raggiunto quel determinato punteggio grezzo; la parte verde concerne invece le risposte date dai maschi. Ciascuna colonna rappresenta un determinato

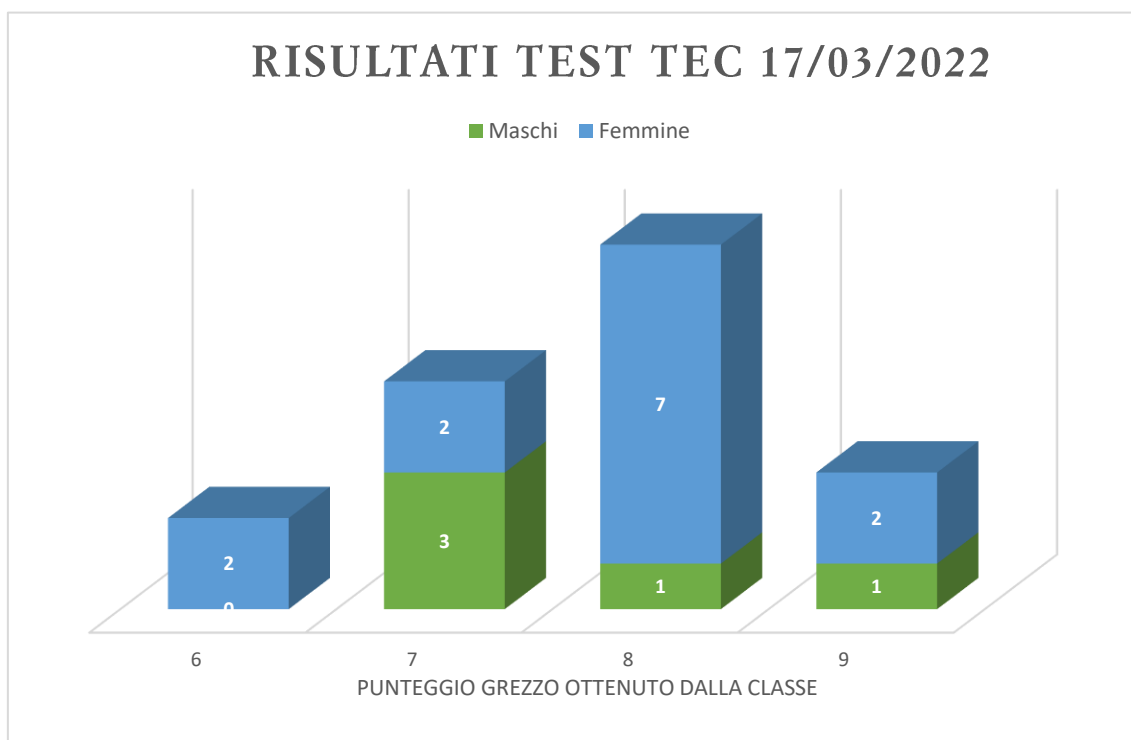


Grafico 3 Prima somministrazione del test TEC (Test of Emotional Comprehension)

punteggio grezzo raggiunto: rispettivamente a partire da sinistra verso destra seguono i punteggi grezzi in ordine crescente.

Nel grafico iniziale si osserva come vi siano risposte che oscillano tra il punteggio grezzo 6 e il punteggio grezzo 9, il massimo all'interno del calcolo del punteggio standardizzato (Figura 7) in riferimento all'età dei bambini.

A sette anni la fascia di rischio si colloca al di sotto dei 4 punti (Albanese et Al., 2013), dunque, come visibile dal grafico, gli alunni della classe 2° C hanno confermato una situazione di partenza sopra la media, dove il punteggio grezzo più basso è uguale a 6. In questa analisi è stato preso in considerazione solamente il punteggio standardizzato per età attraverso i punti z, calcolati a partire dai dati del campione italiano dei bambini della stessa età. Essi, infatti, valutano longitudinalmente le risposte di un/a bambino/a prima e dopo un intervento educativo strutturato. Il punto z, o punto standard, "indica la distanza di ciascun soggetto dalla media aritmetica, espressa in termini di deviazione standard della distribuzione", afferma Anastasi (2002, p. 124) all'interno del volume di Albanese.

Nel grafico 4, invece, si osservano i risultati ottenuti a seguito della somministrazione finale effettuata in data 28/04/2022, al termine del percorso e degli incontri proposti.

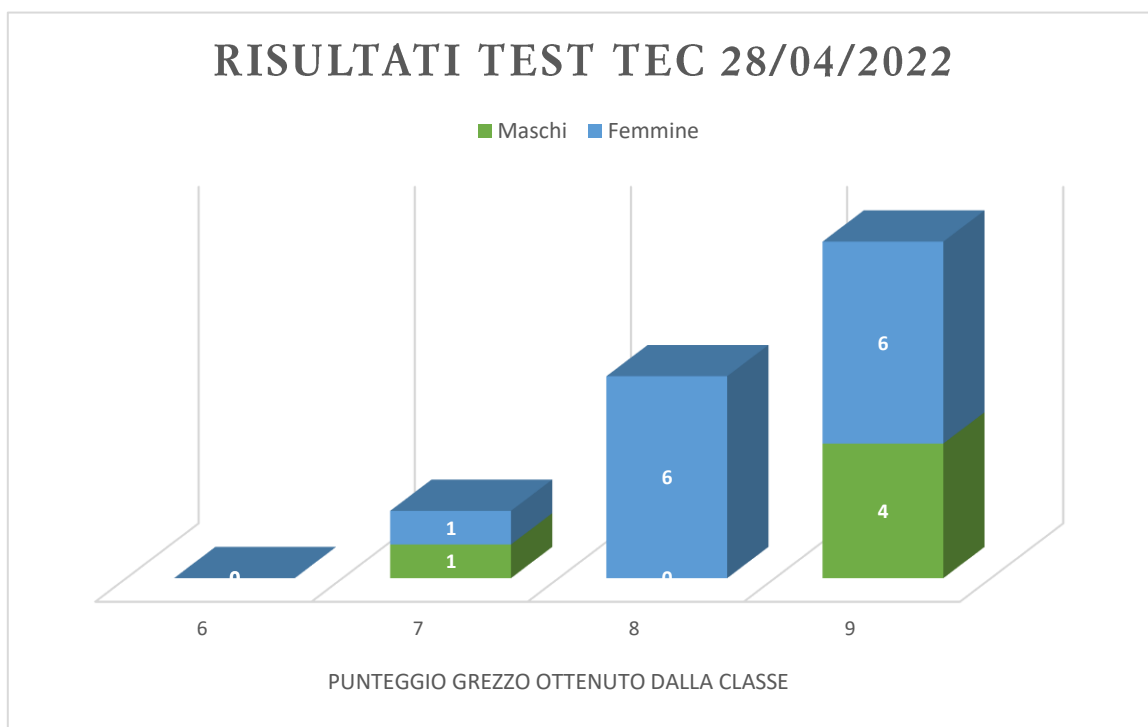


Grafico 4 Somministrazione finale del test TEC (Test of Emotional Comprehension)

Grazie all'analisi del secondo grafico si riscontrano alcune variazioni di risposta rispetto alla somministrazione iniziale effettuata in data 17/03/2022. Nel grafico 4, in effetti, si osservano sempre quattro colonne, divise per colore a seconda del sesso del partecipante; tuttavia, questa volta si denotano alcuni cambiamenti nei risultati dei punteggi grezzi: a differenza del primo grafico, nessun alunno ha ottenuto il punteggio grezzo uguale a 6 e si presenta un generale aumento dei punteggi grezzi da parte della totalità degli alunni, a seguito del percorso sviluppato in classe riguardante il tema della CNV nel riconoscimento delle emozioni.

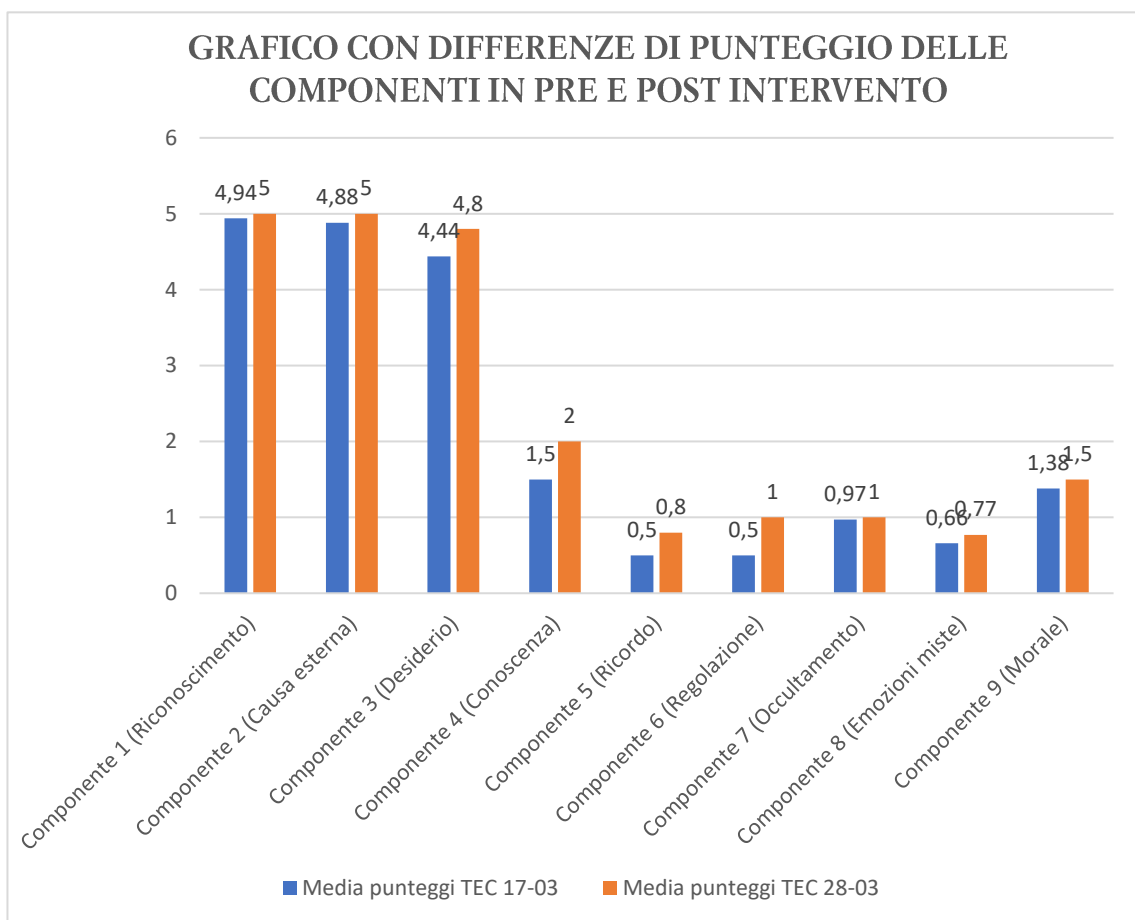


Grafico 5 Differenze per componente tra la prima e la seconda somministrazione del test TEC

Nel grafico 5 si osservano alcune colonne, ciascuna delle quali rappresenta la media dei punteggi raggiunti per ciascuna delle nove componenti che costituiscono il test TEC. Nelle colonne di colore blu si rappresentano i punteggi medi calcolati al termine della prima somministrazione in data 17/03/2022, mentre le colonne arancioni rappresentano il punteggio medio ottenuto dagli alunni a conclusione della seconda

somministrazione in data 17/04/2022. Si denotano dunque delle variazioni di punteggio in ciascuna componente: anche se lievi, i cambiamenti a livello di risultati sono osservabili dal grafico a seguito del percorso intrapreso in aula.

In particolar modo, si evidenziano delle differenze più spiccate per quanto riguarda la componente III (*desiderio*), la componente IV (*conoscenza*) e la componente VI (*regolazione*). I dati dimostrano un aumento significativo dei risultati per ciò che concerne queste tre componenti, le quali sono state maggiormente supportate a livello didattico e educativo durante il percorso. Le attività svolte durante il progetto hanno infatti indagato vari ambiti del tema della comunicazione non verbale, approfondendo tuttavia alcuni aspetti. Nello specifico, si denota come le attività abbiano esaminato in particolare *“la capacità dei bambini di attribuire al protagonista un’emozione in base a ciò che pensava”* (Albanese, 2013, p. 26), lavorando anche sulle diverse strategie che gli alunni applicano nel quotidiano al fine di controllare le emozioni. Dunque, la conoscenza e la regolazione degli studenti, nonché la personale capacità di attribuire determinati stati emotivi sulla base di un desiderio sono stati elementi portanti del costruito teorico del percorso, portando ad una variazione migliorativa anche a livello di risultati.

Le componenti che invece hanno dimostrato una minore variazione sono state la componente V (*ricordo*) e la componente VII (*occultamento*). Entrambe le componenti dimostrano punteggi minori per due motivazioni ipotizzabili:

1. Le attività sviluppate in aula hanno privilegiato determinate componenti. In particolare, le componenti V e VII sono state trattate, tuttavia si è ritagliato più spazio nei confronti di altre dimensioni e, conseguentemente, si è ottenuto uno sviluppo più evidente in altre componenti;
2. La componente V e, in particolare, la componente legata all’occultamento sono connesse allo sviluppo e all’età del bambino, perciò è importante ricordare che *“i modelli espressivi dei bambini, con la crescita, diventano sempre più articolati: aumenta la frequenza con cui essi mascherano, modulano l’intensità o sostituiscono un’emozione con un’altra”* (Ivi, p. 27). Da ciò si esplica in maniera più approfondita che alcune componenti sono legate all’età



degli alunni e si sviluppano in maniera direttamente proporzionale alla crescita.

### **3.4.2. I risultati del sociogramma di Moreno**

In parallelo, è stato svolto inoltre il sociogramma di Moreno, ovvero una rilevazione sociometrica che permette di comprendere i meccanismi della rete sociale di classe. Grazie alla compilazione del sociogramma da parte degli alunni, non solo si è in grado di stabilire la struttura gerarchica sociale di classe, ma si analizzano anche alcune figure all'interno del gruppo, in particolare gli alunni popolari, i rifiutati, i controversi e gli isolati.

La possibilità di comprendere le scelte effettuate dai bambini è molto importante, perché dà modo al docente di costruire il sociogramma collettivo e individuale. La costituzione di tali grafici permette di analizzare la situazione sociale e relazionale del contesto classe, talvolta tentando di intervenire in maniera strutturata a fine migliorativo.

Durante il primo incontro in data 17/03/2022 è stato somministrato il sociogramma di Moreno (vedasi *Figura 8*), a cui hanno preso parte la totalità degli alunni. Dopo aver ben chiarito la consegna e le regole di compilazione, gli studenti hanno completato il foglio, rispondendo alle quattro domande e inserendo le proprie scelte e i propri rifiuti.

A seguito della compilazione è stato strutturato il primo sociogramma di Moreno (vedasi *Allegato 3*), nel quale sono emersi alcuni importanti dati.

All'interno del grafico 6 si osservano le scelte e i rifiuti ottenuti da ciascun alunno a seguito della prima somministrazione del sociogramma di Moreno in data 17/03/2022.

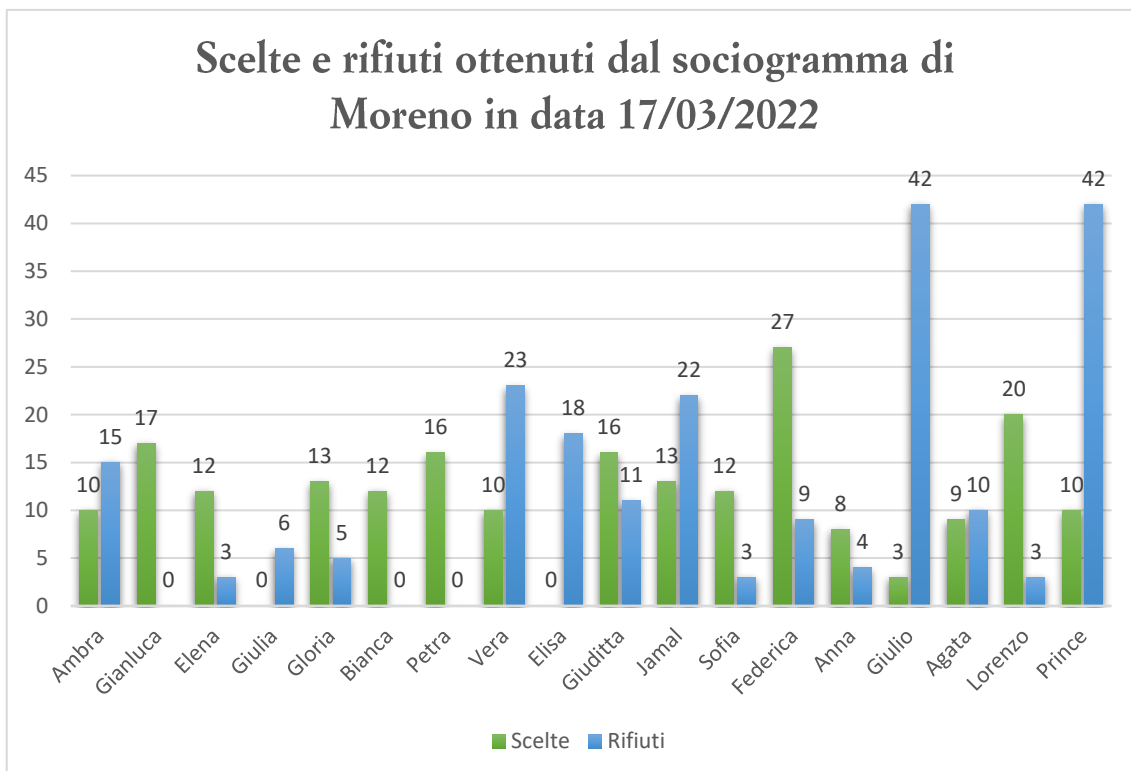


Grafico 6 Scelte e rifiuti effettuati dagli alunni nella somministrazione del sociogramma di Moreno in data 17/03/2022

Questo primo grafico permette di prendere consapevolezza nei confronti degli alunni popolari, controversi, isolati e rifiutati. Infatti, nella rappresentazione grafica si osservano due colonne per ciascun alunno: la colonna colorata di verde rappresenta il numero di scelte effettuate da parte dei compagni in riferimento all'alunno di riferimento; la colonna blu rappresenta il numero di rifiuti collezionati dall'alunno della colonna.

L'osservazione del grafico permette di prendere consapevolezza della situazione di partenza, caratterizzata nello specifico dalla presenza di due alunni rifiutati con un alto numero di voti di rifiuto, e da tre alunni controversi, che hanno cioè collezionato molte scelte e altrettanti rifiuti. Si denota anche la presenza di due alunni isolati, che dunque hanno collezionato poche scelte e pochi rifiuti, e di due studenti popolari, che hanno ottenuti molti voti di scelta.

## Scelte e rifiuti ottenuti dal sociogramma di Moreno in data 28/04/2022

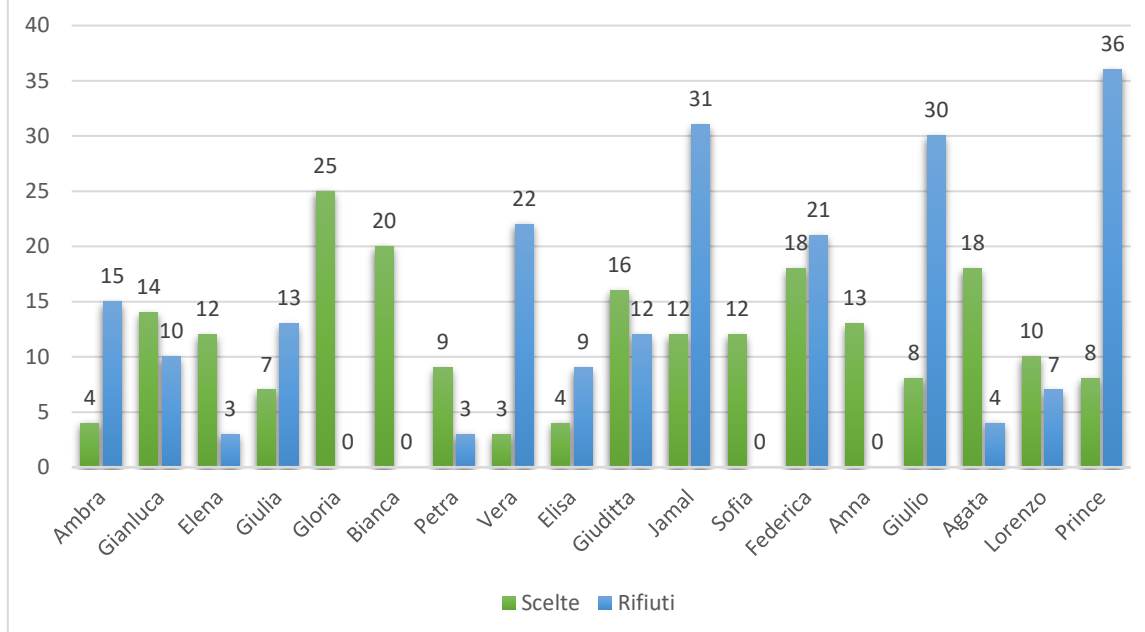


Grafico 7 Scelte e rifiuti effettuati dagli alunni nella somministrazione del sociogramma di Moreno in data 28/04/2022

All'interno del grafico 7 si ritrovano i dati ottenuti a seguito della somministrazione finale del sociogramma di Moreno, effettuato in data 28/04/2022 (vedasi *Allegato 4*). Tale rilevazione è stata proposta al termine del percorso intrapreso e dimostra come siano avvenuti alcuni cambiamenti all'interno del gruppo classe. Le colonne si dividono in due colori per ciascun alunno: la colonna verde rappresenta le scelte, mentre la blu raffigura i rifiuti. Confrontando i grafici all'inizio e al termine dell'intervento, si osservano delle variazioni nelle scelte e nei rifiuti effettuati: l'alunna originariamente eletta come popolare è ora divenuta una studentessa controversa, collezionando un considerevole numero di scelte e altrettanti rifiuti. Sono mutati anche i ruoli per quanto riguarda gli allievi popolari e isolati, mentre per ciò che concerne gli alunni rifiutati si osserva un aumento notevole delle scelte nei loro confronti e, contemporaneamente, una discreta diminuzione dei rifiuti ottenuti.

L'andamento relazionale di classe è stato controllato attraverso accertamenti incrociati: oltre al sociogramma di Moreno somministrato in pre e post intervento, si è strutturato anche un sociogramma individuale, che desse modo di analizzare le scelte

del singolo lezione dopo lezione. Infatti, mediante le schede valutative finali e le osservazioni dirette in aula, si è potuta osservare la regolazione di classe sia a livello collettivo che individuale.

Nella figura 14 si presenta un esempio di sociogramma di Moreno individuale. Nell'esemplificazione si osserva il grafico dell'alunna Vera, la quale ha effettuato scelte e rifiuti durante la prima somministrazione del sociogramma in data 17/03/2022 (vedasi *Grafico 4* e *Allegato 3*), grazie a cui si è potuta costruire la rappresentazione grafica individuale. Tuttavia, in seguito sono state tenute in considerazione anche le scelte effettuate dall'alunna stessa al termine di ogni incontro. Il monitoraggio è avvenuto mediante l'osservazione in aula e le preferenze espresse a conclusione di ogni incontro attraverso la risposta data alla seconda domanda della scheda valutativa finale.

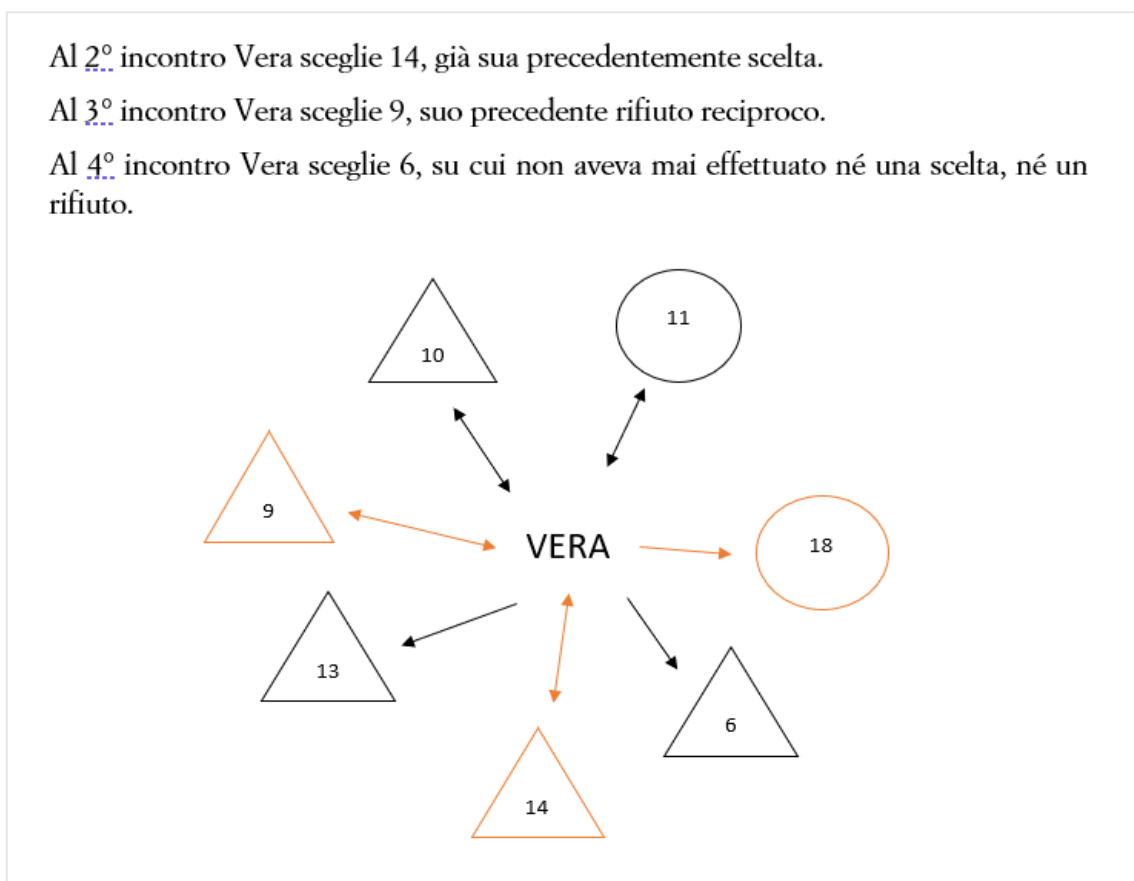


Figura 14 Esempio di sociogramma di Moreno individuale

Il cambiamento riscontrato nei grafici è stato frutto di un lavoro collettivo e individuale sviluppato lungo il continuum temporale del percorso di ricerca. Le attività sono state create al fine di analizzare sia la dimensione soggettiva di ciascun alunno, che

gli elementi che costituiscono le relazioni interpersonali. Nel concreto, la riflessione condivisa e i momenti di confronto di gruppo sono stati fondamentali, poiché hanno dato modo agli studenti di ascoltare attivamente l'insegnante e i compagni di classe. Prendere consapevolezza del pensiero personale di ciascuno/a ha permesso alla classe di conoscere in maniera più approfondita le caratteristiche di ognuno/a. Tale presa di coscienza si è rispecchiata all'interno dei grafici, per cui i risultati ottenuti in pre e post test hanno dimostrato molti cambiamenti di scelta e di rifiuto da parte di ogni membro del gruppo-classe.

### **3.5. La valutazione**

La valutazione *“assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo”* (MIUR, 2012, p. 13) e proprio per questo si distende in un continuum temporale che anticipa, conduce e segue gli interventi scolastici, utilizzando una molteplicità di strumenti valutativi, che permettano di avere una visione caleidoscopica del processo educativo.

Anche all'interno del presente percorso di ricerca sono stati utilizzati e presentati numerosi mezzi di valutazione, i quali si sono reciprocamente intersecati al fine di fornire un accertamento coerente con gli obiettivi e i traguardi attesi previsti dalle *Indicazioni Nazionali per il Curricolo* (2012).

Risulta rilevante evidenziare l'importanza della valutazione come forma di *“motore e regolatore dell'azione”* (Galliani, 2015, p. 50) didattica, che spinge educatori e educandi in un vortice di confronto e dialogo aperto allo sviluppo significativo.

Non si tratta quindi di un mero superamento di prove, ma di un comune atto di corresponsabilità, che lega indissolubilmente gli attori dell'atto educativo attraverso la condivisione di obiettivi, ruoli e metodi.

In questo processo dinamico si inserisce il meccanismo comunicativo, estremamente complesso e mutevole, che caratterizza la vita di ciascun essere umano e che necessita di uno spazio di analisi e consapevolezza, già a partire dalla prima infanzia.



## Capitolo 4. Conclusioni

### 4.1. Considerazioni finali: la ricerca e le indagini effettuate

Tale studio di caso ha indagato al fine di rispondere alla domanda di tesi sull'eventuale possibilità e modalità di sviluppo del riconoscimento emotivo mediante la dimensione della comunicazione non verbale all'interno di una classe seconda primaria nell'Istituto Comprensivo Statale di Selvazzano II.

Per effettuare la presente ricerca è stato condotto un intervento innovativo, costituito da cinque incontri da tre ore circa ciascuno, che lavorasse sul tema del riconoscimento delle emozioni negli alunni attraverso la Comunicazione Non Verbale (CNV).

Lo sfondo teorico che ha motivato le lezioni è stato impostato sulla base di una necessità nei confronti della comprensione del linguaggio corporeo sempre più emergente. La pandemia Covid-19, la modalità di didattica a distanza integrata e il contesto comunitario precario e frenetico sono solo alcune delle evidenze che sottolineano il bisogno di occuparsi già nella prima infanzia del presente tema.

A sostegno di tale tesi si fa riferimento alle ricerche effettuate da Barrett (1993; 2006), per cui si afferma che *“le modificazioni nel corpo si associano a quelle nelle strutture cerebrali che producono le mappe corporee e formano la base del nostro pensiero”* (Silva et Al., 2020, p. 15). A questa concezione si lega il tema delle emozioni, manifestazioni talvolta controllate, talvolta involontarie che si *“configurano come fenomeni visibili agli altri nel momento in cui hanno luogo, attraverso espressioni non verbali manifeste, quali le espressioni del volto, il tono della voce, la postura ecc.”* (Ibidem).

Proprio su questo tema hanno indagato anche gli studiosi Ekman e Friesen (1978), che hanno analizzato l'importante ruolo delle emozioni nella comunicazione non verbale, sostenendo che le espressioni di alcune emozioni siano universali. Gli

autori hanno lavorato tracciando una sorta di atlante del viso che illustrasse ciascuna espressione e la analizzasse nelle sue caratteristiche (Ekman et Al., 2007).

Secondo Rudolf Heidemann (2007), citato all'interno di *Psychologie Heute* (2008, p. 1): *“Attraverso il corpo esprimiamo i nostri moti interiori e il linguaggio corporeo è una premessa essenziale per una credibile opera di persuasione”*. In effetti, questa consapevolezza si evince nel quotidiano e si declina con maggiore rilevanza anche all'interno del contesto scolastico, poiché *“conoscere i segreti e gli strumenti per usare al meglio il linguaggio paraverbale e non verbale è un'abilità che dovrebbe interessare tutti, e in particolare chi per mestiere insegna qualcosa ad altre persone”* (Lucangeli et Al., 2021, p. 8). L'insegnamento è dunque caratterizzato dalla dimensione della corporeità e dal sistema della comunicazione non verbale, che risulta estremamente rilevante, poiché opera al fine di sostenere *“the development of pragmatic communication skills in infants, which in turn supports language development and the development of their social-emotional competencies”*<sup>4</sup> (Rautakoski et al., 2021, p. 11).

Dunque, si delinea la correlazione per cui la comunicazione non verbale (CNV) sia collegata al tema delle emozioni attraverso l'uso dei sistemi non verbali (sistema cinesico, paralinguistico, aptico etc.). Conseguentemente si denota l'importanza dell'uso consapevole dei sistemi della comunicazione non verbale, i quali sono indissolubilmente legati alle emozioni e alla loro identificazione nell'essere umano.

Il percorso di studio ha dato modo agli alunni di classe seconda primaria di prendere parte al progetto in maniera naturale, poiché la dimensione non verbale stessa si caratterizza come spontanea e universale (Darwin, 1872).

Nonostante ciò, è importante sottolineare come la consapevolezza dell'individuazione delle emozioni mediante l'osservazione e l'uso cosciente del sistema non verbale sia stato uno step graduale negli alunni. Infatti, dapprima essi hanno preso parte alle attività con entusiasmo, senza però essere realmente consci del tema; tuttavia,

---

<sup>4</sup> [Rautakoski et Al., (2021). Communication skills predict social-emotional competencies. In *Journal of Communication Disorders*, p. 11: *“Lo sviluppo di abilità comunicative pragmatiche nei bambini, che a loro volta supportano lo sviluppo del linguaggio e delle competenze socio-emozionali”* Trad. dell'autore].



durante il percorso gli studenti hanno potuto lavorare sia individualmente che collettivamente, comprendendo i contorni dell'argomento in maniera sempre più netta.

Dunque, sulla base di quanto discusso, si può affermare che i risultati ottenuti dalla presente analisi rispondano positivamente rispetto all'ipotesi di partenza, secondo cui non solo è possibile lavorare sul tema della comunicazione non verbale e del riconoscimento emotivo, ma si manifestano anche risultati migliorativi per ciò che concerne l'individuazione degli stati emotivi da parte dei bambini a seguito di un percorso costruito ad hoc.

#### **4.2. I limiti dello studio di caso**

Il percorso di ricerca si è strutturato in un momento storico complesso. Da una parte si è dimostrato necessario lavorare nei confronti del tema della CNV e del riconoscimento emotivo a scuola; dall'altra parte, la necessaria distanza imposta dal Covid-19 ha istituito accorgimenti e regole di sicurezza sanitaria a livello nazionale e internazionale.

Anche nel caso del presente studio le normative sono state accolte e applicate, definendo conseguentemente il *modus operandi* nella didattica, la quale si è declinata attraverso diverse *“proposte governative, orientate verso una didattica digitale integrata, che ha previsto un bilanciamento tra attività sincrone e asincrone, e la sperimentazione di un sistema duale”* (Capperucci, 2020, p. 15)

Certamente gli sforzi nei confronti del superamento di tale barriera sono stati ragionati e ponderati con estrema precisione, calibrando ogni incontro, strumento, mezzo e tipologia di attività. Tuttavia, è importante evidenziare come la presenza del Covid-19 abbia complicato la possibilità di lavorare con il proprio corpo e il proprio volto nella scuola, talvolta impedendo di ampliare alcune attività durante il percorso.

Nell'attuazione della ricerca si è percepito il bisogno da parte di bambini e docenti di relazionarsi in maniera totalizzante, universale e soprattutto naturale, senza l'ingombro della mascherina, senza limitazioni di ogni tipo. Il corpo si è ritrovato

*“recluso, ridotto, assoggettato; il corpo che manca nel corpo assente grida più della sua presenza e della sua piena esperibilità”* (Milani, 2021, p.37).

Uno dei più importanti limiti è stato dunque dettato dal Covid-19, il quale ha determinato anche la durata temporale dell'intervento. In effetti, le scuole si sono ritrovate in piena crisi pandemica dovendo ricalibrare la propria didattica e, allo stesso tempo, dovendo imporre necessari vincoli sistemici extrascolastici, che talvolta non hanno permesso di organizzare raccordi con l'esterno o ne hanno ridotto la durata. Nonostante ciò, l'Istituto Comprensivo di Selvazzano II si è dimostrato estremamente collaborativo, permettendo lo svolgersi del progetto con attenzione ed estremo interesse verso il tema.

### **4.3. Prospettive e proposte future**

A conclusione del percorso effettuato si sono delineate molte proposte da poter attuare al fine di approfondire il presente lavoro di ricerca anche in un prossimo futuro.

In primo luogo, il presente studio di caso ha dovuto rispettare alcune tempistiche serrate a causa di vincoli esterni determinati dal Covid-19, motivo per cui sarebbe auspicabile poter sviluppare tale lavoro di tesi in un continuum temporale più lungo, con lo scopo di poter osservare i risultati anche a lungo termine. Tale possibilità permetterebbe di analizzare anche altri sistemi della comunicazione non verbale, potenzialmente focalizzando l'attenzione anche nei confronti delle differenze comunicative legate al retroterra formativo e alla connotazione culturale in altri paesi. Infatti, persone di culture diverse vivono i propri mondi sensoriali in maniera differente, a seconda delle proprie condizioni culturali: *“È frequente quindi che nella comunicazione interculturale un modo percettivo diverso possa generare anche dei significati contrastanti e ostacoli alla comunicazione”* (Minascurta, 2016, p. 145). In questa occasione risulterebbe stimolante poter effettuare un progetto didattico al fine di conoscere i significati dei segnali non verbali di altri paesi, che non sempre hanno una interpretazione univoca, ma che modificano il proprio significato a seconda del

contesto ambientale e culturale di riferimento. Ne consegue il fatto che sviluppare misconcezioni e interpretazioni erranee è molto semplice, *“soprattutto quando si suppone, magari inconsciamente, che un particolare comportamento sia portatore dello stesso significato in ogni cultura”* (Ibidem).

Altrettanto interessante sarebbe poter lavorare nei confronti dell’inserimento e dello sviluppo dell’osservazione dell’Alterità nel quotidiano, dando spazio ad attività creative come quella del teatro, del doppiaggio e della costruzione di un podcast, che diano la possibilità agli alunni di mettersi in gioco utilizzando la propria voce e il proprio corpo per comunicare ed esprimersi. Queste attività didattiche lavorano nei confronti della codifica e dell’interpretazione del linguaggio corporeo e vocale, animando studenti e alunni ad esprimersi e comunicare attraverso una varietà di modalità differenti. Il teatro, ad esempio, è costituito sia dalla gestualità corporea che dal linguaggio, entrambi *“perfezionabili sulla base di una pratica del corpo”* (Colli, 2004, p. 542), così il doppiaggio e il podcasting fanno uso della voce al fine di dare forma a personaggi e situazioni.

In secondo luogo, si dimostrerebbe di forte rilevanza effettuare uno studio parallelo, che non veda solamente gli alunni lavorare sul focus della comunicazione non verbale, ma che permetta anche a educatori e docenti di prendere parte a corsi di formazione specifici nei confronti del presente tema. Come studiato da Daniela Lucangeli (2021), infatti, la consapevolezza della corporeità e del linguaggio non verbale nei docenti è una pratica significativa, poiché permette agli studenti di sentirsi compresi e accolti nel processo educativo e di apprendimento, dove *“gli insegnanti devono tenere in considerazione il potere del contagio emotivo”* (Lucangeli, 2019, p. 63). Il controllo di sé e del proprio linguaggio non verbale è fondamentale anche perché una delle caratteristiche della comunicazione non verbale è che essa è inclusiva e si esprime attraverso mezzi e strumenti diversificati.

In conclusione, è dunque importante evidenziare che non solo è possibile lavorare con l’individuazione delle emozioni e la comunicazione non verbale, ma è altrettanto significativo e arricchente, poiché permette ad educatori e educandi di creare un reciproco vortice di conoscenze e crescita, permettendo di nutrire il proprio Sé e la relazione con gli altri.



## Bibliografia

- Adornetti, I. (2012). Origine del linguaggio. *APhEx: Portale italiano di filosofia analitica. Giornale di filosofia network*, 5, 1-39.
- Albanese, O., & Molina, P. (2013). *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione. In allegato: TEC-I: versione italiana del Test of Emotional Comprehension*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Ammaniti, M. (2009). *Psicopatologia dello sviluppo. Modelli teorici e percorsi a rischio*. Raffaello Cortina Editore.
- Bambini, V. (2017). *Il cervello pragmatico*. Milano: Carocci.
- Barrett, K. (1993). The development of nonverbal communication of emotion: a functionalist perspective. *Journal of Nonverbal Behavior*, 17, 145-169.
- Bauman, Z. (2006). *Modus vivendi. Inferno e utopia nel mondo liquido*. Laterza.
- Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. Laterza.
- Batini, F., Barbisoni, G., Pera, E., Toti, G., Sposetti, P., Szpunar, G., Gabrielli, S., Stanzone, I., Dalledonne Vandini, C., Montefusco, C., Santonicola, M., Vegliante, R., Morini, A. & Scipione, L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *Ricercazione, Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education*, 12 (2), 47-71.
- Birkenbihl, V. (2008). *Segnali del corpo. Come interpretare il linguaggio corporeo*. Milano: Franco Angeli.
- Bonaiuto, M. & Macchiolo, F. (2009). *La comunicazione non verbale*. Carocci.
- Bull, P. (2016). *Posture and Gesture*. Pergamon Press.
- Cacciamani, S. (2015). *Imparare cooperando*. Roma: Carocci.
- Capperucci, D. (2020). Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca. *Studi sulla Formazione*, 23, 13-22.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Carocci Editore.
- Cian, O. D. (2016). *Fare intercultura. Studium educationis*, 1.
- Chomsky, N. (2005). *La scienza del linguaggio*. Milano: Il saggiatore.
- Chomsky, N. (2018). *Il mistero del linguaggio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Colli, G. (2004). Il corpo che parla: la gestualità fra tradizione teatrale e didattica della lingua. *American Association of Teachers of Italian*, 81 (4), 536-550.
- Damiano, E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come dimensione morale*. Cittadella Editrice.
- Darwin, C. (2012). *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali*. Edizioni Bollati. (Ed. or. 1872)
- Dewey, J. (1949). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ekman, P. & Friesen, W. (1978). *Facial Action Coding System: A Technique for the Measurement of Facial Movement*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Ekman, P., & Friesen W. (2007). *Giù la maschera. Come riconoscere le emozioni dall'espressione del viso*. Firenze: Giunti.
- Felisatti, E., Mazzucco, C. (2013). *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Frabboni, F., & Guerra, L. (1991). *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*. Bologna: Cappelli.
- Galimberti, C. (1994). Dalla comunicazione alla conversazione. Percorsi di studio dell'interazione comunicativa. *Ricerche di Psicologia*, 1, 113-152.
- Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Editrice La Scuola.
- Gamble, T. & Gamble, M. (2013). *Interpersonal Communication: Building Connections Together*. SAGE Publications.
- Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente*. Trento: Erickson.
- Goleman, D. (1998). *Lavorare con intelligenza emotiva. Come inventare un nuovo rapporto con il lavoro*. Milano: Biblioteca Universale Rizzoli.
- Goleman, D. (2018). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Gullberg, M. (2006). Some reasons for studying gesture and second language acquisition (Homage à Adam Kendon). *International Review of Applied Linguistics*, 44 (2), 103-124.
- Halligan, S. L., Cooper, P. J., Fearon, P., Wheeler, S. L., Crosby, M. and Murray, L. (2013). The longitudinal development of emotion regulation capacities in

- children at risk for externalizing disorders. *Development and Psychopathology*, 25 (2), 391-406.
- Jakobson, R. (1966). *Saggi di linguistica generale*. Milano: Feltrinelli.
- Longo, N. (2007). Un "modello delle competenze" per valutare i ruoli. Le conoscenze e le capacità di ogni risorsa sono gli elementi base per capire il suo profilo. *Risorse Umane*, 7, 22-27.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.
- Lucangeli, D & Vullo, L. (2021). *Il corpo è docente. Sguardo, ascolto, gesti, contatto: la comunicazione non verbale a scuola*. Erikson.
- Mascheroni, G., Saeed, M., Valenza, M., Cino, D., Dreesen, T., Zaffaroni, L. G. & Kardefelt-Winther, D. (2021). *La didattica a distanza durante l'emergenza COVID-19: l'esperienza italiana*. Firenze: Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF.
- Mazzotta, S. (2007). I neuroni specchio, l'empatia e la coscienza. *Annali del dipartimento di Filosofia (nuova Serie)*, 185-209.
- Mignosi, E. (2020). L'ADULTO COME SPECCHIO. MODALITÀ COMUNICATIVE E APPRENDIMENTO. *Quaderni di intercultura*, 208-219.
- Milani, L. (2021). Emergenza educativa e "corpo" docente. *Pedagogia oggi*, 19, 35-41.
- Minascurta, M. (2016). Il linguaggio non verbale nella comunicazione interculturale: italiani e romeni a contatto. *Gentes*, 3, 145-152.
- Montanari, M. (2021). La scuola ai tempi del Coronavirus: esperienze, narrazioni, emozioni, riflessioni. *Journal of Health Care Education in Practice*, 3, 99-104.
- Moreno, J. L., (1951). *Sociometry, Experimental Method and the Science of Society. An Approach to a New Political Orientation*. Beacon House, New York.
- Morris, D., (1978). *L'uomo e i suoi gesti: la comunicazione non-verbale nella specie umana*. Milano: Mondadori.
- Noferi, G. (2008). Il linguaggio del corpo nell'insegnamento. Comunicazione non verbale. *Psychologie heute*, 4, 1-4.
- Perfetti, S. (2020). Formazione e comunicazione come luoghi del possibile. La dimensione affettiva come scommessa educativa. *Educare*, 20 (6), 109-117.

- Peroni, F. (1995). *La comunicazione. Teorie, concetti e modelli*. Milano: Edizioni Oppi.
- Rautakoski P., Ursin P., Carter A., & Kaljonen A. (2021). Communication skills predict social-emotional competencies. *Journal of Communication Disorders*, 93, 1-14.
- Risitano, S. (2010). SISTEMI DI COMUNICAZIONE NON VERBALE. *Illuminazioni*, 12, 66-156.
- Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Cortina Raffaello.
- Rizzolatti, G., & Gnoli, A. (2016). *In te mi specchio. Per una scienza dell'empatia*. Torino: Rizzoli.
- Selleri, P. (2014). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci.
- Sgambelluri, R. (2017). La comunicazione non verbale in età scolare: aspetti didattico-inclusivi. *Formazione e Insegnamento*, 2, 187-196.
- Silva, C., Ciucci, E. (2020). *Emozioni e affetti nell'educazione dalla nascita ai dieci anni*. Milano: FrancoAngeli.
- Szpunar, G., Cannoni, E., & Di Norcia, A. (2021). La didattica a distanza durante il lockdown in Italia: il punto di vista delle famiglie. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 23, 137-155.
- Toffano, E. (2007). *Ripensare la relazione educativa*. Pensa Multimedia.
- Tracy, J., Randles D., & Steckler C. (2015). The nonverbal communication of emotions. In *Behavioral Sciences*, 3, 25-30.
- Vianello, R, Gini, G. & Lanfranchi S. (2015). *Psicologia, sviluppo, educazione*. Torino: UTET.
- Veneziano, C., (2013). *Didattica della comunicazione non verbale e verbale*. Lecce: Besa Editrice.
- Watzlawick, P., Beavin, P. & Jackson, D.D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. Roma: Astrolabio Ubaldini.
- Wiggins, G., McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La «teoria» di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.



## **Materiale grigio**

Cisotto, L. (2012). *Strumenti per osservare la lezione*. Tratti dalle dispense del corso di “Didattica Generale”, 1-3.

Bortoluzzi, M. (2020). *Le rilevazioni sociometriche*. Tratti dalle dispense del laboratorio della disabilità e dell’integrazione.

## **Normativa**

MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Roma.

Senato della Repubblica, (07/11/2019). *Disegno di Legge n. 1601, 07/11/2019*. Roma. Disposizioni in materia di formazione integrata e integrale della persona e di insegnamento dell’educazione emotiva nelle scuole di ogni ordine e grado. Roma.

Camera dei deputati, (06/02/2020). *Disegno di Legge n. 2372, 06/02/2020*. Roma.

MIUR. (2020). *Protocollo del 11/09/2020 di regolamentazione delle misure per il contrasto e il contenimento della diffusione del virus Covid-19 nelle scuole del Sistema Nazionale di Istruzione*. Roma.

Raccomandazione 2008 del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del *Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente*.

Raccomandazione del 22/05/2018 del Parlamento Europeo e del Consiglio *relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente*. Bruxelles.

## **Documentazione Scolastica**

Istituto Comprensivo Selvazzano II, *Piano Triennale dell’Offerta Formativa (PTOF)*, 2019-2022.

## Allegati

### Allegato 1: Foglio di risposta TEC-I Maschi

#### Foglio di risposta TEC-I (Maschi)

CODICE .....  
 Data .....  
 Nato il .....  
 Genere .....

Tavola						Note
	Grazie dell'aiuto che mi dai per il mio lavoro. Adesso ti mostrerò delle immagini, ti racconterò delle storie e ti farò delle domande. Per ogni domanda dammi la risposta che ti sembra migliore. Se c'è qualcosa che non capisci, dimmelo pure subito.					
1	Guarda queste quattro immagini. Puoi indicarmi l'immagine di una persona che si sente triste?	Felice	Triste	Arrabbiata	Normale	
2	Puoi indicarmi adesso l'immagine di una persona che si sente felice?	Felice	Triste	Normale	Spaventata	
3	Puoi indicarmi adesso l'immagine di una persona che si sente arrabbiata?	Felice	Normale	Arrabbiata	Spaventata	
4	Puoi indicarmi adesso l'immagine di una persona che si sente normale?	Felice	Triste	Arrabbiata	Normale	
5	Puoi indicarmi adesso l'immagine di una persona che si sente spaventata?	Felice	Normale	Arrabbiata	Spaventata	
	Adesso ti mostrerò delle altre immagini. Ogni volta ti racconterò una storia e poi ti farò una domanda. Vorrei che tu ascoltassi tutta la storia prima di rispondermi.					
6	Questo bambino [indicare] sta guardando la sua tartarughina [indicare] che è appena morta.					
	[scoprire] Come si sente questo bambino? [indicare] Si sente felice [indicare], triste [indicare], arrabbiato [indicare] o normale [indicare]?	Felice	Triste	Arrabbiato	Normale	
7	Questo bambino [indicare] ha appena ricevuto un regalo [indicare] per il suo compleanno.					
	[scoprire] Come si sente questo bambino? [indicare] Si sente felice [indicare], triste [indicare], normale [indicare] o spaventata [indicare]?	Felice	Triste	Normale	Spaventato	
8	Questa bambino [indicare] cerca di fare un disegno [indicare] ma il suo fratellino [indicare] lo sta disturbando [indicare].					
	[scoprire] Come si sente questo bambino? [indicare] Si sente felice [indicare], normale [indicare], arrabbiato [indicare] o spaventato [indicare]?	Felice	Normale	Arrabbiato	Spaventato	
9	Questo bambino [indicare] sta aspettando l'autobus [indicare].					
	[scoprire] Come si sente questo bambino? [indicare] Si sente felice [indicare], triste [indicare], arrabbiato [indicare] o normale [indicare]?	Felice	Triste	Arrabbiato	Normale	
10	Questo bambino [indicare] è inseguito da un mostro [indicare].					
	[scoprire] Come si sente questo bambino? [indicare] Si sente felice [indicare], normale [indicare], arrabbiato [indicare] o spaventato [indicare]?	Felice	Normale	Arrabbiato	Spaventato	

© TEC-I Foglio di risposta maschi (Albanese & Molina, 2008)

Tavola						Note
10	Questa bambina [indicare] è inseguita da un mostro [indicare].					
	[scoprire] Come si sente questa bambina? [indicare] Si sente felice [indicare], normale [indicare], arrabbiata [indicare] o spaventata [indicare]?	Felice	Normale	Arrabbiata	Spaventata	
11	Questa bambina diciamo che si chiama Cristina [indicare la bambina di sinistra] e questa bambina qui diciamo che si chiama Paola [indicare la bambina di destra]. Cristina e Paola hanno tanta sete. Cristina adora la Coca-Cola, mentre Paola la detesta. Riesci ad aprire la scatola? [aiutare la bambina a sollevare il foglio] C'è una bottiglia di Coca-Cola nella scatola [indicare].					
	A Cristina [indicare] piace la Coca-Cola? [aspettare che la bambina dia la risposta]					
	Se la bambina risponde SÌ, dire: Proprio così, Cristina adora la Coca-Cola	ADORA				
	Se la bambina risponde NO, dire: No, in realtà Cristina adora la Coca-Cola	AIUTATA				
	E a Paola [indicare] piace la Coca-Cola? [aspettare che la bambina dia la risposta]					
	Se la bambina risponde NO, dire: Proprio così, Paola detesta la Coca-Cola	DETESTA				
	Se la bambina risponde SÌ, dire: No, in realtà Paola detesta la Coca-Cola	AIUTATA				
	[scoprire] Come si sente Cristina [indicare] quando scopre che la scatola contiene la Coca-Cola? Si sente felice [indicare], triste [indicare], normale [indicare] o spaventata [indicare]?	Felice	Triste	Normale	Spaventata	
	E come si sente Paola [indicare] quando scopre che la scatola contiene la Coca-Cola? Si sente felice [indicare], triste [indicare], normale [indicare] o spaventata [indicare]?	Felice	Triste	Normale	Spaventata	
12	Questa bambina diciamo che si chiama Daniela [indicare la bambina di sinistra] e questa bambina qui diciamo che si chiama Jessica [indicare la bambina di destra]. Daniela e Jessica hanno tanta fame. Daniela detesta l'insalata, mentre Jessica l'adora. Riesci ad aprire la scatola? [aiutare la bambina a sollevare il foglio] C'è dell'insalata nella scatola [indicare].					
	A Daniela [indicare] piace l'insalata? [aspettare che la bambina dia la risposta]					
	Se la bambina risponde NO, dire: Proprio così, Daniela detesta l'insalata	DETESTA				
	Se la bambina risponde SÌ, dire: No, in realtà Daniela detesta l'insalata	AIUTATA				
	E a Jessica [indicare] piace l'insalata? [aspettare che la bambina dia la risposta]					
	Se la bambina risponde SÌ, dire: Proprio così, Jessica adora l'insalata	ADORA				
	Se la bambina risponde NO, dire: No, in realtà Jessica adora l'insalata	AIUTATA				
	Come si sente Daniela [indicare] quando scopre che la scatola contiene l'insalata? Si sente felice [indicare], triste [indicare], normale [indicare] o spaventata [indicare]?	Felice	Triste	Normale	Spaventata	

Tavola						Note
	E come si sente Jessica [indicare] quando scopre che la scatola contiene l'insalata? Si sente felice [indicare], triste [indicare], normale [indicare] o spaventata [indicare]?	Felice	Triste	Normale	Spaventata	
13	Il coniglietto [indicare] sta mangiando una carota [indicare]. Lui adora le carote. Riesci a guardare dietro il cespuglio? [aiutare la bambina a sollevare il foglio] C'è una volpe [indicare]. La volpe [indicare] si è nascosta dietro il cespuglio perché vuole mangiare il coniglietto [indicare]. Adesso puoi mettere a posto il cespuglio, in modo che il coniglietto non veda la volpe nascosta dietro il cespuglio.					
	Il coniglietto [indicare] sa che la volpe è nascosta dietro il cespuglio?					
	Se la bambina risponde che NON LO SA, dire: Proprio così, il coniglietto non sa che la volpe è nascosta dietro il cespuglio	NON SA				
	Se la bambina risponde che LO SA, dire: No, in realtà il coniglietto non sa che la volpe è nascosta dietro il cespuglio	AIUTATA				
	[scoprire] Come si sente il coniglietto [indicare]? Si sente felice [indicare], normale [indicare], arrabbiato [indicare] o spaventato [indicare]?	Felice	Normale	Arrabbiato	Spaventato	
14	Questa bambina diciamo che si chiama Francesca [indicare]. Francesca è molto triste perché la volpe ha mangiato [indicare la pancia gonfia della volpe] il suo coniglietto [indicare il cravattino del coniglietto].					
15	Più tardi, la sera, Francesca va a dormire [indicare]. Il giorno dopo...					
16	... Francesca sta guardando la foto della sua migliore amica [indicare].					
	[scoprire] Come si sente Francesca [indicare] quando guarda la foto della sua migliore amica? Si sente felice [indicare], triste [indicare], normale [indicare] o spaventata [indicare]?	Felice	Triste	Normale	Spaventata	
	Se la bambina risponde FELICE, dire: Proprio così, si sente felice quando guarda la foto della sua migliore amica.	FELICE				
	Se la bambina sbaglia, cioè dice una cosa diversa da felice, dire: No, in realtà Francesca si sente felice quando guarda la foto della sua migliore amica.	AIUTATA				
17	Adesso Francesca [indicare] guarda la foto del suo coniglietto [indicare].					
	[scoprire] Come si sente Francesca [indicare] quando guarda la foto del suo coniglietto? Si sente felice [indicare], triste [indicare], normale [indicare] o spaventata [indicare]?	Felice	Triste	Normale	Spaventata	
18	Francesca [indicare] è molto triste perché la volpe ha mangiato il suo coniglietto.					
	[scoprire] Francesca [indicare] può fare qualcosa per smettere di essere triste? Può coprirsi gli occhi per smettere di essere triste [indicare]? Può uscire fuori per smettere di essere triste [indicare]? Può pensare a qualche altra cosa per smettere di essere triste [indicare]? Oppure non c'è nulla che Francesca può fare per smettere di essere triste [indicare]?	Mani	Fare	Pensare	Niente	

© TEC-I Foglio di risposta femmine (Albanese & Molina, 2008)

Tavola						Note
19	Questa bambina diciamo che si chiama Maria [indicare la bambina di sinistra] e questa bambina qui diciamo che si chiama Laura [indicare la bambina di destra]. Laura [indicare] sta prendendo in giro Maria perché ha tante biglie [indicare le mani piene di Laura] mentre Maria non ne ha neanche una [indicare le mani vuote di Maria]. Maria sorride perché non vuole far vedere a Laura come si sente davvero dentro.					
	[scoprire] Come si sente davvero dentro Maria [indicare]? Si sente felice [indicare], normale [indicare], arrabbiata [indicare] o spaventata [indicare]?	Felice	Normale	Arrabbiata	Spaventata	
20	Questa bambina diciamo che si chiama Antonella [indicare]. Antonella sta guardando la bella bicicletta che ha appena ricevuto per il suo compleanno [indicare]. Allo stesso tempo si chiede se cadrà e si farà male, perché non sa ancora andare in bicicletta [indicare di nuovo].					
	[scoprire] Come si sente Antonella [indicare] in questa situazione? Si sente felice [indicare], triste e spaventata [indicare], felice e spaventata [indicare] o spaventata [indicare]?	Felice	Triste/ spaventata	Felice/ spaventata	Spaventata	
21	Questa bambina diciamo che si chiama Elena [indicare]. Elena è a casa di un'amica. È rimasta da solo nella cucina dell'amica; l'amica è andata nella sua stanza per cercare qualcosa. Mentre aspetta la sua amica, Elena scopre sul tavolo della cucina un barattolo con dentro dei biscotti [indicare]. Elena adora i biscotti, e ha proprio voglia di mangiarne uno. Elena può mangiare un biscotto senza chiedere prima il permesso alla sua amica o alla sua mamma?					
	Se la bambina risponde NO, dire: Proprio così, non va bene prendere qualcosa che non ti appartiene senza aver chiesto prima il permesso	NON SI PUO'				
	Se la bambina risponde SÌ, dire: No, in realtà non va bene prendere qualcosa che non ti appartiene senza aver chiesto prima il permesso	AIUTATA				
	Anche se ne ha molta voglia, Elena decide di non prendere il biscotto perché non ha chiesto il permesso. E riesce a resistere.					
	[scoprire] Come si sente Elena [indicare] per aver resistito alla tentazione? Si sente felice [indicare], triste [indicare], arrabbiata [indicare] o normale [indicare]?	Felice	Triste	Arrabbiata	Normale	
22	Alla fine Elena non riesce a resistere alla tentazione, e mangia un biscotto senza aver chiesto il permesso [indicare].					
23	Più tardi quello stesso giorno Elena [indicare] sta raccontando alla mamma [indicare] quello che ha fatto dalla sua amica e si chiede se deve dire alla mamma che ha mangiato un biscotto senza chiedere il permesso. Alla fine, Elena decide di non dire alla mamma che ha mangiato un biscotto senza chiedere il permesso.					
	Come si sente Elena [indicare] per aver nascosto alla mamma di aver mangiato un biscotto senza chiedere il permesso? Si sente felice [indicare], triste [indicare], arrabbiata [indicare] o normale [indicare]?	Felice	Triste	Arrabbiata	Normale	

## Allegato 2. Scheda valutativa

NOME·  
COGNOME·



DISEGNA L'EMOZIONE CHE PIÙ HAI PROVATO DURANTE QUESTO INCONTRO.

C'È STATO/A QUALCHE COMPAGNO/A IN PARTICOLARE CHE TI HA COLPITO  
DURANTE LE ATTIVITÀ? SE SÌ, COME MAI?

Allegato 3. Prima somministrazione del sociogramma di Moreno in data

17/03/2022

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	RC	TR	S+	R
	Ambr	Gianluca	Elena	Giulia	Gloria	Bianca	Petra	Veronica	Elisa	Giuditta	Jamala	Sofia	Federica	Anna	Giulio	Agata	Lorenzo	Prince				
1 Ambr			(3)+	3	(-)	(5)+	(5)+	(4)-	(5)-	(4)+	(5)+	(4)+	(5)+	(4)-	3			(3)-	3	6	1	1
2 Gianluca											(5)+	(3)+		+	5	5	(4)	4	3	6	1	0
3 Elena	(3)						(4)+	(3)-			(5)+		(3)+	+	(5)		(4)	4	3	6	1	0
4 Giulia						5+	(-)	3		4(-)		4+	4+	+	3+	5	5(+)	4	3	6	2	0
5 Gloria	5(-)					(4)+		+					3	3	4(-)	(5)+		(3)	3	6	0	2
6 Bianca	3					(5)+			(4)				3	+	5	4(+)		4	3	6	2	2
7 Petra	(4)				5				(5)-	(5)+	(4)+	(3)	-	+	-			(3)-	3	6	2	1
8 Vera	(3)+						(4)		(5)-				3+	4(-)	3			4-	3	6	1	2
9 Elisa							+		(5)-				5(+)	5(+)	5			4	3	6	1	1
10									(3)+			(4)+		-	5			4	3	6	3	1
11 Jamal	4-	(5)+						3	3	4+					5(-)		+		3	6	1	1
12 Sofia						(3)+				4+	4-		(5)+		5		-	3-	3	6	2	0
13								3		8+	5-	(5)+			(+)			4	3	6	3	0
Federica																						
14 Anna	3				+										-	(+)	3	5-	3	6	2	1
15 Giulio					(-)			4			(5)-		4(+)				3+	5+	3	6	1	2
16 Agata	(-)				(4)+	(8)+				4	3-		5	(+)			5		3	6	3	1
17											4	3	4-		(5)			(5)+	3	6	3	0
Lorenzo																						
18 Prince					(4)					(3)	5		+			5	(3)		3	6	0	0
SO	3	4	3	0	3	3	4	3	0	4	3	3	7	2	1	3	6		DS: 1.75	MIN: 0	MA X: 7	
RO	4	0	1	2	1	0	0	6	5	3	5	1	2	1	9	2	1	11	DS: 3.14	MIN: 0	MA X: 11	
SP	10	17	12	0	13	12	16	10	0	16	13	12	27 P	8	3	9	20 P	10	DS: 11.55	MIN: 0	MA X: 27	
RP	15	0	3	6	5	0	0	23 C	18	11 C	22 C	3	9	4	42 B	10	3	42 B	DS: 13	MIN: 0	MA X: 4	2

Allegato 4. Seconda somministrazione del sociogramma di Moreno in data

28/04/2022

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	RC	TR	5+	R-
	Ambra	Gianluca	Elena	Giulia	Gloria	Bianca	Petere	Vera	Elisa	Giuditta	Jamal	Sofia	Federica	Anna	Giulio	Agata	Lorenzo	Prince				
1	Ambra	5	+		⊖		⊕			-	4		5+		-	⓪		3	3	6	1	1
2	Gianluca									5+	⓪		⓪	⓪	3-			4-	3	6	2	0
3	Elena	3-			4				⓪	⓪	-		⓪		⓪	+	5+	+	3	6	0	0
4	Giulia					5	⓪	⓪	5-		4		4+		+	⓪		+	3	6	0	1
5	Gloria	5		4		⓪							⓪	⓪	-	⓪		⓪	3	6	3	0
6	Bianca	4			⓪									⓪	3-	⓪		⓪	3	6	3	0
7	Petra	⓪	5+	⓪		3						3	+		5-		-	4	3	6	1	1
8	Vera								(4)	5-	4	-	+	(5)+	⊖		+	3	3	6	0	1
9	Elisa						3	(5)		4-	4	-	+	+		5+		3	3	6	1	1
10	Giuditta	-						+				⓪	4+		4			⓪	3	6	1	0
11	Jamal		⓪				3		⓪	4		⓪	5		⊖		⓪	⓪	3	6	2	2
12	Sofia	3-					⓪	3		⓪	-		⓪		5			4	3	6	3	0
13	Federica	⓪								⓪		⓪	⓪		(5)+		⓪	5	3	6	2	0
14	Anna				4	⓪		(3)			5-				(5)+		+		3	6	2	0
15	Giulio							⓪	4		5-		(4)				⓪	3+	3	6	1	2
16	Agata	⓪			⓪	⓪	⓪	3			4-				5		⓪		3	6	2	0
17	Lorenzo		5-		4						⓪			⓪	⓪			5+	3	6	1	2
18	Prince	⊖				⓪		4		3	⓪	⊖	+		⓪	4			3	6	1	3
SO		4	3	2	6	6	3	1	2	4	3	3	4	3	2	4	2	2	DS: 1.43	MIN: 1	MAX: 6	
RO		4	2	1	4	0	1	6	1	3	7	0	5	0	7	1	2	9	DS: 2.84	MIN: 0	MAX: 7	
SP		4	14	12	7	25P	9	3	4	16	12	12	18C	13	8R	18	10	8R	DS: 11,83	MIN: 3	MAX: 25	
RP		15	10	3	13	0	3	22	9	12	31	0	21	0	30	4	7	36	DS: 11,61	MIN: 0	MAX: 36	





UNIVERSITÀ DEGLI  
STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia,  
Sociologia, Pedagogia e  
Psicologia applicata

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE  
INTERATENEO INSCIENZE DELLA  
FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

Relazione Finale di Tirocinio del V anno  
del Corso di Studio in Scienze della  
Formazione Primaria

**IN VIAGGIO VERSO IL FUTURO.**

**Percorso sul metodo di studio in classe quinta primaria.**

*Tutor coordinatore:* Giuseppe Artusi

*Tutor organizzatore:* Roberta Focchiatti

*Studentessa:* Anna Lanotte

*Matricola:* 1169207

Anno accademico: 2021/2022

Cognome e nome studentessa: Lanotte Anna

Matricola: 1169207

Indirizzo: Via San Francesco, 62, Limena (PD)

Telefono: 3465794117

E-mail: [anna.lanotte@studenti.unipd.it](mailto:anna.lanotte@studenti.unipd.it)

Denominazione Istituzione Scolastica di afferenza:

Istituto Comprensivo Statale “M. Buonarroti”,  
Rubano (PD)

Indirizzo: Viale Po, 20, Rubano (PD)

Telefono: 049/8982111

Fax: 049/8982110

E-mail: [pdic85100e@istruzione.it](mailto:pdic85100e@istruzione.it)

Cognome e nome della Dirigente Scolastica: Mazzocco Francesca

Cognome e nome della Tutor dei tirocinanti: Gia Rita Fiammetta (Scuola primaria “G. Pascoli”, Rubano)





## SOMMARIO

---

INTRODUZIONE .....	4
1. Il contesto scolastico di riferimento.....	7
1.1. L'Istituto Comprensivo. ....	7
1.2. Il plesso.....	8
1.3. La classe di riferimento. ....	9
1.4. I processi di insegnamento-apprendimento. ....	9
1.5. Valutazione del contesto scolastico: analisi SWOT.....	10
2. La progettazione didattica. ....	11
2.1. La struttura del percorso: osservare, analizzare, riflettere, costruire. ....	11
2.2. Framework teorico: riferimenti normativi e pedagogico-didattici. ....	12
2.3. La progettazione a ritroso. ....	14
2.4. Le modalità di rilevazione degli apprendimenti.....	16
2.5. Narrazione del percorso didattico.....	18
2.6. Gli interventi in classe. ....	18
2.7. Le attività di raccordo con le figure esterne.....	26
2.8. La valutazione. ....	26
3. Riflessione in ottica professionalizzante.....	30
3.1 Considerazioni sulla valenza formativa dell'esperienza di tirocinio. ....	31
3.2 In viaggio verso il futuro: aspettative e prospettive. ....	31
Bibliografia .....	33
Materiale grigio .....	34
Sitografia.....	34
Fonti normative .....	34
Documentazione scolastica.....	34
Allegati.....	35

## INTRODUZIONE

---

La quinta annualità di tirocinio, conclusiva del percorso universitario, si declina come un cammino di comprensione e introspezione nei confronti delle pratiche professionali del docente. Durante il percorso, infatti, lo studente-tirocinante si impegna a lavorare sulla pratica professionale e sullo sviluppo della rappresentazione personale del sé come insegnante, in visione dell'obiettivo di costruire *“una relazione educativa, elemento fondante per la sana crescita, singolare incontro nell'incontro”* (Toffano, 2007, p. 18).

La comprensione di sé e della propria visione della professionalità docente sono due dimensioni essenziali, poiché costituiscono le fondamenta della personale concezione di didattica. L'insegnamento è una pratica articolata e in continuo cambiamento: la trasformazione della società e della visione del mondo muta, e con essa, il modo di rapportarsi ed essere. In tutto ciò, il minimo comune denominatore di base risulta essere la riflessione profonda. Il noto autore Z. Bauman ne parla all'interno di una delle sue opere più conosciute, *Modernità liquida* (1999), affermando che *“proprio l'introspezione risulta essere un'attività che sta scomparendo”*. Per questo è necessario osservare il quadro sistemico di riferimento (Tonegato, 2017), analizzando se stessi e le proprie capacità professionali, le quali dovranno rispondere ai bisogni e alle necessità della comunità.

In questo quinto anno di pratica, le attività di tirocinio diretto si sono strutturate per un totale di 60 ore, suddivise in tre momenti principali. Dal mese di ottobre al mese di dicembre, si è potuto osservare, esplorare e analizzare il contesto scolastico di riferimento, con lo scopo di finalizzare, in accordo con il docente mentore, un percorso progettuale consono e coerente con i bisogni degli alunni. Per poter analizzare la situazione scolastica con precisione sono stati utilizzati molteplici strumenti osservativi ad hoc (diari di bordo, interviste, check-list), che hanno permesso di predisporre e organizzare l'osservazione secondo necessità e obiettivi.

In seguito, dal mese di gennaio al mese di marzo, si sono susseguite la strutturazione, la realizzazione e la conduzione dell'intervento didattico precedentemente pianificato. È essenziale evidenziare come il progetto si fondi nell'analisi profonda del contesto classe e nei bisogni degli studenti. Inoltre, risulta particolarmente rilevante sottolineare l'importanza delle basi teoriche didattiche e pedagogiche, che hanno costituito il punto di partenza dell'intervento educativo. Gli interventi strutturati si sono configurati in un'ottica inclusiva, incentivando e

promuovendo il dialogo aperto e il confronto condiviso tra alunni e docenti:

*In una dinamica relazionale, la negazione dell'identità dell'altro è negazione della propria identità. I processi di integrazione non riguardano mai solo un bambino, ma interessano l'identità di ciascun componente del gruppo educativo, compresi gli adulti.* (Canevaro, 2017, p. 20).

Infine, è avvenuto il processo valutativo, l'autovalutazione e la riflessione in chiave professionalizzante con l'insegnante tutor del tirocinante. La valutazione si è declinata attraverso la prospettiva trifocale, la quale permette di rilevare una realtà complessa e *“consente di apprezzare le proprietà di uno stesso fenomeno confrontando tra loro più rappresentazioni?”* (Castoldi, 2016, p. 80).

Oltre al tirocinio diretto è stata presente un'altra solida realtà, la quale mi ha accompagnata nel percorso di crescita personale e professionale: il gruppo di tirocinio indiretto. Ho ritrovato nei miei colleghi e nel mio tutor di riferimento, G. Artusi, un'inesauribile fonte di supporto e ascolto. La presenza attiva, il confronto aperto e la condivisione senza giudizi sono stati solo alcuni dei punti fondamentali del gruppo, il quale mi ha dato l'opportunità di lavorare e riflettere nei confronti della mia persona e dell'alterità. Lo scopo della relazione, citando M. Buber *“è la sua stessa essenza”*, poiché chi si pone all'interno di un rapporto partecipa a una realtà, *“cioè a un essere, che non è puramente in lui né puramente fuori di lui”* (Buber, 1923, p. 57). In questi anni, il confronto con colleghi e docenti mi ha permesso di crescere e di imparare a costruire alcuni strumenti per poter analizzare determinati contesti.

Il titolo del percorso che ho strutturato e condotto quest'anno è *“In viaggio verso il futuro”* ed è un progetto costituito da 12 incontri, sviluppato in una classe quinta primaria, presso il plesso *“G. Pascoli”*, facente parte dell'Istituto Comprensivo di Rubano *“M. Buonarroti”*. Gli obiettivi del percorso, tratti dalle *Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2012*, miravano al raggiungimento di una maggiore conoscenza di sé, al fine di orientarsi con consapevolezza nei confronti del metodo di studio più coerente e personale possibile. A ciò si legano anche i costrutti di apprendimento emozionale (Lucangeli, 2019) e di intelligenza emotiva (Goleman, 1995), concetti particolarmente importanti, che permettono agli alunni di comprendere come emozione e cognizione siano astrazioni fortemente legate tra loro. Tali competenze sono state configurate tramite l'utilizzo di una didattica orientativa, la quale ha diretto lo sguardo nei confronti della tematica dell'abilità di studio: è necessario che ciascuno studente conosca i propri punti di forza e di fragilità per riuscire a sviluppare delle abilità

di studio efficaci. In tale contesto, la riflessione nei confronti della competenza è stata fondamentale:

*... la competenza è l'agire personale di ciascuno, basato sulle conoscenze e abilità acquisite. [...] Non è mai un agire semplice, atomizzato, astratto, ma è sempre un agire complesso che coinvolge tutta la persona e che connette in maniera unitaria i saperi e il saper fare, i comportamenti individuali e relazionali, gli atteggiamenti emotivi, le scelte valoriali, le motivazioni e i fini (Guasti, 2013, p. 38).*

Per questo è indicativo ricordare che la competenza nasce da una continua interazione tra persona, ambiente e società. Inoltre, si intende far emergere l'esperienza didattica attiva degli alunni (Dewey, 1949), i quali si sono resi attori dell'apprendimento e della propria conoscenza.

## 1. IL CONTESTO SCOLASTICO DI RIFERIMENTO.

---

Quest'anno ho avuto la possibilità di svolgere il mio progetto di tirocinio, *“In viaggio verso il futuro”*, all'interno della classe 5<sup>a</sup> B, situata nel plesso di scuola primaria *“G. Pascoli”*, facente parte dell'Istituto Comprensivo Statale di Rubano *“M. Buonarroti”*.

Durante la prima parte dell'annualità ho potuto osservare la classe, i suoi componenti, gli insegnanti e le metodologie maggiormente utilizzate in aula. Mediante l'uso di strumenti costruiti ad hoc, in particolare tramite l'utilizzo del diario di bordo e di alcune check-list, ho annotato alcune riflessioni e considerazioni relative alla classe e alla sua propensione didattica, che mi hanno permesso di analizzare la situazione contestuale di riferimento (Vedi in allegati *Diario di bordo 23-11-2021*).

In contemporanea si è svolto anche il percorso di tirocinio indiretto, il quale mi ha dato modo di confrontarmi costruttivamente con colleghi e docenti in un vortice proattivo di riflessioni personali e comunicazione positiva. La possibilità di comunicare con il gruppo di tirocinio indiretto, esprimendo i miei dubbi e le mie esitazioni senza il timore di giudizi, mi ha permesso di esaminare alcune dinamiche interne alla classe in modo significativo e ragionato. Questo circolo virtuoso ha dato vita ad un'interdipendenza positiva, dove *“la relazione si struttura in forma circolare: l'impegno condiviso per un obiettivo comune promuove le azioni positive e un maggiore equilibrio psicologico”* (Felisatti, 2006, p. 118).

### 1.1. L'Istituto Comprensivo.

L'Istituto Comprensivo *“M. Buonarroti”* di Rubano è costituito da molti plessi di vario ordine e grado:

- La scuola dell'Infanzia *“Mary Poppins”* a Sarameola di Rubano;
- Cinque plessi di scuola Primaria: *“L. Da Vinci”* e *“G. Marconi”* a Sarameola, *“G. Pascoli”* a Rubano, *“R. Agazzi”* a Villaguardia e *“S. D'Acquisto”* a Bosco di Rubano;
- Due plessi di scuola Secondaria di primo grado: *“M. Buonarroti”* a Sarameola (sede centrale) e *“M. Buonarroti”* a Rubano (sede succursale).

L'Istituto è inserito in un contesto territoriale molto ampio e collabora con famiglie ed enti in un'ottica volta *“a valorizzare le capacità relazionali, a favorire l'apprendimento e lo sviluppo dell'autonomia nello studio, a consolidare le competenze disciplinari e trasversali”* (PTOF 2019-2022, p. 4).

Inoltre, il Comprensivo “*Michelangelo Buonarroti*” risponde alle necessità educative proponendosi come Scuola della *Comunità*: non si parla di Scuola solo come luogo di incontro con genitori e famiglie, ma anche di un ambiente di costruzione formativa e di apertura sociale nei confronti dei discenti. Implicitamente si inserisce anche il concetto teorico di *sistema formativo integrato* (Frabboni, 1991), modello ideale di integrazione e collaborazione tra tre tipologie di spazi educativi: la famiglia, la scuola e l’extra-scuola presente in un determinato territorio. Tale struttura interpretativa e relazionale dà valore alle singole agenzie educative che, all’interno del sistema integrato, collaborano tra loro, acquisiscono consapevolezza e crescono dal punto di vista educativo.

## **1.2. Il plesso.**

Il plesso a cui ho fatto riferimento per il quinto anno di tirocinio è stato “*G. Pascoli*”, scuola primaria ubicata nel comune di Rubano. L’edificio ha una struttura recente (2011), con spazi luminosi ed ampi, a misura di bambino. L’aula di riferimento, la classe 5<sup>a</sup> B, posizionata al primo piano, è spaziosa e luminosa. Essa presenta al suo interno tre lavagne: una lavagna in ardesia, una LIM con connessione ad Internet e una lavagna magnetica.

I banchi sono disposti per file e ciascun alunno lavora singolarmente: a causa delle normative nazionali e locali intraprese per la crisi pandemica Covid-19, (vedasi *Protocollo del 11/09/2020 di regolamentazione delle misure per il contrasto e il contenimento della diffusione del virus, Covid-19 nelle scuole del Sistema Nazionale di Istruzione*) gli studenti hanno sempre indossato la mascherina FFP2, mantenendo una distanza interpersonale di almeno 1 metro. Queste normative hanno portato all’uso di metodologie che rispettassero tali distanze fisiche, talvolta rendendo più complessa la didattica e gli interventi. Nonostante ciò,

*la Scuola ha il compito di rispondere in maniera solida, solidale e coesa, dimostrando senso di responsabilità, di appartenenza e di disponibilità, ma soprattutto dimostrando la capacità di riorganizzarsi di fronte a una situazione imprevista* (MIUR, Nota prot. 388 del 17-03-2020, p. 2).

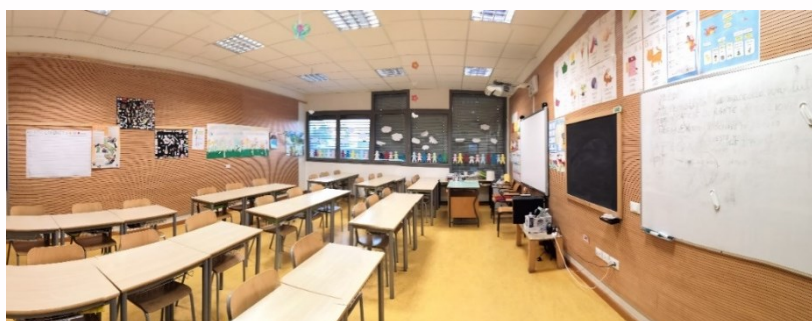


Figura 1 Classe

### 1.3. La classe di riferimento.



Figura 2 Classe 5 B

La classe di scuola primaria 5<sup>a</sup> B, all'interno del plesso "G. Pascoli" a Rubano, è stata il mio ambiente di riferimento durante il quinto anno di tirocinio. La classe è composta da 25 studenti, di cui 12 maschi e 13 femmine.

Il gruppo si dimostra estremamente coeso, caratterizzato da una forte identità collettiva e da una propensione al mutuo supporto. Il quadro relazionale di classe presenta una predisposizione da parte degli alunni all'ascolto e al sostegno reciproco. La partecipazione degli studenti risulta attiva e la classe manifesta curiosità ed un

entusiasmo diffuso nei confronti dell'apprendimento.

All'interno della classe l'insegnante riveste un ruolo fondamentale: talvolta, infatti, le modalità espressive degli alunni devono essere mediate, poiché emergono difficoltà nei confronti dell'autoregolazione e del controllo personale, che portano ad un marcato senso di impulsività generale. Tuttavia, grazie alla guida del docente-mediatore, la classe è pienamente capace di lavorare in modo propositivo e significativo. Dunque, la figura dell'educatore è fondamentale: "L'insegnante deve essere in grado di osservare e riflettere più chiaramente su tutto ciò che fa" (Zago, 2013, p. 106), agendo in conformità con le necessità e i bisogni di tutti e di ciascuno.

Proprio alla luce di quanto detto precedentemente, risulta evidente marcare un concetto importante, ovvero quello di *educazione democratica* (Dewey, 1916) e far leva su di esso all'interno del processo apprenditivo. Come teorizzato da Dewey, l'educazione democratica è quella concezione che permette agli studenti di essere stimolati dalla relazione, interpretando la realtà quotidiana come luogo di scambio e dialogo e accrescendo le proprie conoscenze.

### 1.4. I processi di insegnamento-apprendimento.

Grazie all'iniziale momento osservativo ho potuto analizzare il sistema-classe di riferimento, soffermandomi in particolar modo sulle metodologie didattiche prevalenti in aula.

L'insegnante mentore utilizza principalmente una metodologia e dei supporti materiali tradizionali, applicando la lezione frontale e utilizzando i libri di testo di classe. L'interattività didattica è risultata ridotta, anche a causa delle norme legate alla pandemia Covid-19, che



hanno enormemente modificato le modalità di svolgimento della didattica. Infatti, gli alunni hanno indossato la mascherina FFP2 per la totalità del tempo scolastico, mantenendo una distanza interpersonale di almeno 1 metro l'uno dall'altra e lavorando singolarmente nel proprio banco.

### 1.5. Valutazione del contesto scolastico: analisi SWOT.

Durante il primo periodo osservativo ho avuto la possibilità di analizzare il contesto scolastico, collaborando con la tutor mentore al fine di progettare un percorso consono alle necessità degli alunni.

Grazie all'analisi SWOT, strumento di origine aziendale per la pianificazione di un progetto, ho effettivamente potuto considerare i punti di forza e i punti di debolezza presenti nella situazione contestuale scolastica.

La tabella SWOT è costituita da quattro quadranti: i punti di forza (*Strengths*) e le criticità (*Weaknesses*) endogene, e le opportunità (*Opportunities*) e minacce (*Threats*) esogene. Strutturare l'analisi SWOT nel momento che precede la conduzione dell'intervento didattico mi ha dato la possibilità di tenere in considerazione i rischi e vantaggi presenti.

S	W	O	T
PUNTI DI FORZA	DEBOLEZZE	OPPORTUNITÀ	MINACCE
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Precisione nella strutturazione delle attività;</li> <li>-Creatività e diversità di metodologie e strumenti utilizzati;</li> <li>-Buona capacità di gestione degli imprevisti.</li> <li>-Classe molto partecipativa e proattiva.</li> <li>-Presenza di strumenti tecnologici come LIM e computer di classe.</li> <li>-Tematiche progettuali che motivano molto gli studenti, rendendoli protagonisti attivi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Fragilità nella gestione dei tempi di classe, a causa della maggiore stanchezza della classe nelle ore pomeridiane;</li> <li>-Mancata possibilità di collaborare con enti esterni, altre classi o effettuare uscite sul territorio.</li> <li>-Classe che talvolta necessita di essere richiamata alla concentrazione e al focus sul compito a causa di un'eccessiva esuberanza.</li> <li>-Complessità burocratiche dovute ad una mancanza di comunicazione scolastica interna.</li> <li>-Progetto che necessita di una valutazione dettagliata per osservare le eventuali trasformazioni degli studenti nel tempo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Famiglie proattive e accoglienti;</li> <li>- Disponibilità collaborativa da parte dell'esperto esterno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quarantene diffuse a causa della pandemia Covid-19;</li> <li>- Criticità nei rapporti con le figure istituzionali.</li> </ul>

Figura 3 Analisi SWOT



La mia analisi SWOT, osservabile in *Figura 3*, espone al meglio vantaggi e svantaggi del mio percorso, evidenziando maggiormente le criticità presenti, in quanto fattori piuttosto limitanti all'interno della mia progettazione.

I punti di forza interni al contesto scolastico sono molteplici e in particolare concentrano la loro attenzione nella precisione strutturale delle attività, nella capacità di utilizzare molteplici tecniche e strumenti e nella proattività degli alunni. Nonostante ciò, anche i punti di debolezza sono molti: le complessità burocratiche della scuola, anche dovute alla crisi pandemica Covid-19, si sono declinate nella didattica quotidiana, eliminando qualsiasi contatto con soggetti esterni e non permettendo collaborazioni di alcun tipo. Purtroppo, anche la pandemia Covid-19 ha minacciato il mio percorso, portando a molte quarantene di classe diffuse durante l'annualità. Personalmente, dunque, osservo come le mie previsioni iniziali, segnate all'interno del modello SWOT, siano state piuttosto coerenti e si siano avverate in corso d'anno.

## **2. LA PROGETTAZIONE DIDATTICA.**

---

Il progetto didattico *"In viaggio verso il futuro"* è stato un cammino strutturato, avente lo scopo di accompagnare gli studenti di classe quinta primaria verso un viaggio di preparazione alla scuola media.

È infatti emersa l'esigenza di presentare un progetto nei confronti della tematica del *metodo di studio*: è essenziale capire il proprio Sé, i propri punti di forza e debolezza in funzione di conseguire il metodo di studio più consono per ciascuno.

### **2.1. La struttura del percorso: osservare, analizzare, riflettere, costruire.**

Ritengo importante sottolineare la struttura del percorso che guida alla riflessione e alla successiva costruzione del progetto di tirocinio. In particolare, vorrei potermi soffermare nella spiegazione della strutturazione del cammino di quest'anno.

Lo scopo dell'osservazione è stato di comprendere il contesto iniziale e di effettuare un'analisi approfondita riguardo le necessità e le possibilità di applicazione. L'analisi della situazione mi ha permesso di riflettere circa le modalità di costruzione e conduzione del percorso.

Durante l'anno ho compreso le difficoltà presenti nell'Istituto, che talvolta non mi hanno dato la possibilità di svolgere le attività come previsto.

In particolar modo, la situazione pandemica Covid-19 ha portato ad una rielaborazione del progetto: considerando i vincoli imposti dalla Scuola e la decisione di evitare contatti con

l'esterno, non sono state consentite collaborazioni extrascolastiche, uscite sul territorio o raccordi interni tra classi.

Sulla base di questo ho potuto strutturare una progettazione che fosse coerente con il contesto di riferimento e i bisogni degli alunni. Tale situazione mi ha dato modo di riflettere intensamente circa le opportunità e i rischi. Mettersi in gioco e riadattarsi è una caratteristica importante per il docente, che

*deve essere in grado di attivare, organizzare, orientare le risorse degli studenti verso il compito e sviluppare in essi le competenze sociali necessarie alla collaborazione, al rispetto reciproco e al superamento dei conflitti* (Cacciamani, 2015, p. 92).

## **2.2. Framework teorico: riferimenti normativi e pedagogico-didattici.**

La cornice metodologica di base per il mio percorso è stata la *progettazione a ritroso* (Wiggins, 2004), la quale ha permesso di strutturare un percorso di apprendimento verso le competenze, mediante l'operazionalizzazione di scopi e standard. La progettazione a ritroso, infatti, comincia dalla fine: l'insegnante deve individuare i risultati desiderati e determinare le evidenze di accettabilità, con lo scopo di giungere ad un percorso coerente e proficuo.

È rilevante sottolineare come la complessità e la trasversalità di tale argomento abbia permesso agli alunni di lavorare cognitivamente, emotivamente e socialmente:

*La sinergia rappresenta una sfida che richiede di saper andare oltre la semplice somma di risorse e legami lineari tra contenuti e acquisizioni, considerando l'attivazione di processi d'integrazione volti a sviluppare un apprendimento di ordine più complesso* (De Rossi, 2017, p. 194)

Più specificamente, l'organizzazione degli interventi ha seguito la tabella di microprogettazione teorizzata da Lerida Cisotto (2012), strutturata tramite 5 fasi di sviluppo: fase di sintonizzazione, fase di lancio dell'argomento, fase di sviluppo di conoscenza, fase di elaborazione cognitiva e fase di sintesi.

All'interno del modello Cisotto si distinguono alcune importanti dimensioni, quali:

- Le tempistiche di ogni lezione;
- Il setting ambientale, cioè lo spazio disponibile;
- Il contenuto, ovvero il focus dell'incontro;
- Le metodologie e le tecniche, ovvero le strategie didattiche utilizzate durante gli incontri;

- Le tecnologie e gli strumenti, ovvero i materiali, le risorse e i dispositivi digitali che verranno impiegati;
- L'attività, ovvero la spiegazione, divisa nelle 5 fasi didattiche di Cisotto, di ciò che verrà trattato negli incontri.

Queste dimensioni permettono di considerare ogni aspetto della progettazione, curando i dettagli e prendendo consapevolezza del proprio lavoro. Nella tabella Cisotto, infatti, si osservano i singoli elementi (spazio, tempo, setting, metodologie, strategie, tecniche e strumenti) considerati separatamente, tuttavia, per una buona pratica didattica si devono declinare tali fattori secondo l'ambiente di apprendimento e la progettazione.

In tutto ciò, l'attivazione dei processi metacognitivi relativi al tema del metodo di studio è avvenuta grazie all'integrazione dei contenuti didattico-disciplinari (M. De Rossi, 2015) e ad un insieme di aspetti motivazionali. Cornoldi cita che tali aspetti interagiscono sia con la conoscenza strategica dello studente che con i suoi processi di controllo di studio. Ciò significa che

*questo insieme di aspetti influisce sulla prestazione di studio. Il feedback sulla prestazione, poi, può avere una ricaduta sugli obiettivi di apprendimento, sull'ansia, sulla resilienza e sulla percezione delle proprie capacità, creando così un circolo vizioso o virtuoso ai fini dello studio* (De Min Tona, Fabris, Meneghetti, & Zamperlin, 2014, p. 59).

La figura 4 illustra come vi siano varie componenti relazione tra loro. Coesistono infatti due insiemi: il primo è costituito da aspetti emotivo-motivazionali, mentre il secondo è relativo

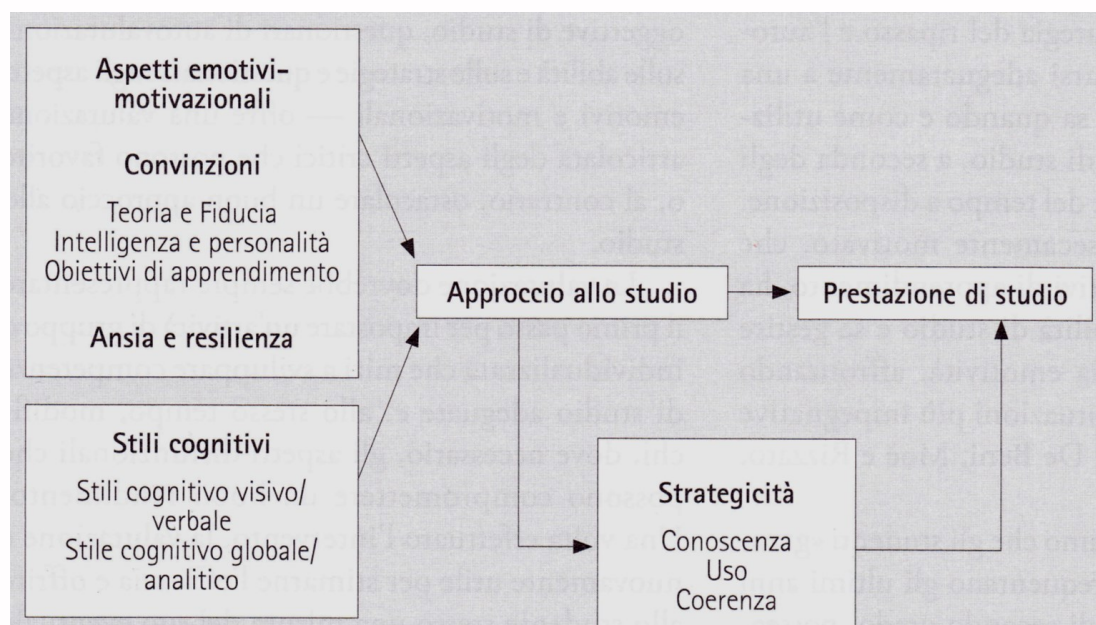


Figura 4 Modello multicomponentiale redatto da Cornoldi.

allo stile cognitivo dello studente. Tali dimensioni concorrono alla strutturazione dell'approccio allo studio e dell'uso di determinate strategie al fine di costruire il metodo di studio più consono per ciascuno.

Proprio per tale motivo, all'interno della mia progettazione ho organizzato momenti strutturati che non solo permettessero una sperimentazione di tecniche differenti di studio, ma che dessero l'opportunità agli studenti di analizzare se stessi e le proprie caratteristiche personali. È importante concentrare l'attenzione *maggiormente sugli aspetti emotivo-motivazionali, che costituiscono la spinta iniziale, l'energia necessaria per decidere di impegnarsi maggiormente, concentrarsi di più o perseverare di fronte alle difficoltà, anziché rinunciare* (De Min Tona, Fabris, Meneghetti, & Zamperlin, 2014, p. 59).

Di fatto, l'azione didattica si è strutturata a partire dalla visione prospettica del lifelong-learning, che permette la messa in atto della *didattica orientativa*. Essa

*si realizza nell'insegnamento e nell'apprendimento disciplinare, finalizzato all'acquisizione dei saperi di base, delle abilità cognitive, logiche e metodologiche, ma anche delle abilità trasversali comunicative e metacognitive, metaemozionali, ovvero delle competenze orientative di base e propedeutiche, life skills, e competenze chiave di cittadinanza?* (MIUR, Linee guida nazionali per l'orientamento permanente, 2014).

### **2.3. La progettazione a ritroso.**

La progettazione a ritroso è l'impianto teorico che ho scelto di utilizzare per la costruzione del mio percorso di tirocinio. Esso si struttura in tre fasi principali: nell'identificazione dei risultati attesi, nel determinare evidenze di accettabilità e nel pianificare esperienze di istruzione. Il primo step, *identificare i risultati attesi*, è molto importante, poiché richiede all'insegnante di chiarire i concetti e le idee da raggiungere, definendo le competenze e le abilità finali che ogni alunno dovrà raggiungere. In questo caso è necessario che il docente analizzi la situazione contestuale di partenza e comprenda i bisogni formativi degli alunni. L'analisi iniziale del contesto è essenziale affinché la struttura del lavoro sia solida e significativa.

Per quanto mi riguarda, durante l'annualità ho potuto osservare con interesse e curiosità la classe, le sue dinamiche e la molteplicità delle sue caratteristiche. Sulla base delle necessità degli studenti e in accordo con la docente mentore, ho potuto lavorare nei confronti del tema

del *metodo di studio*. Ho strutturato le conoscenze e le abilità finali della classe all'interno di una figura:

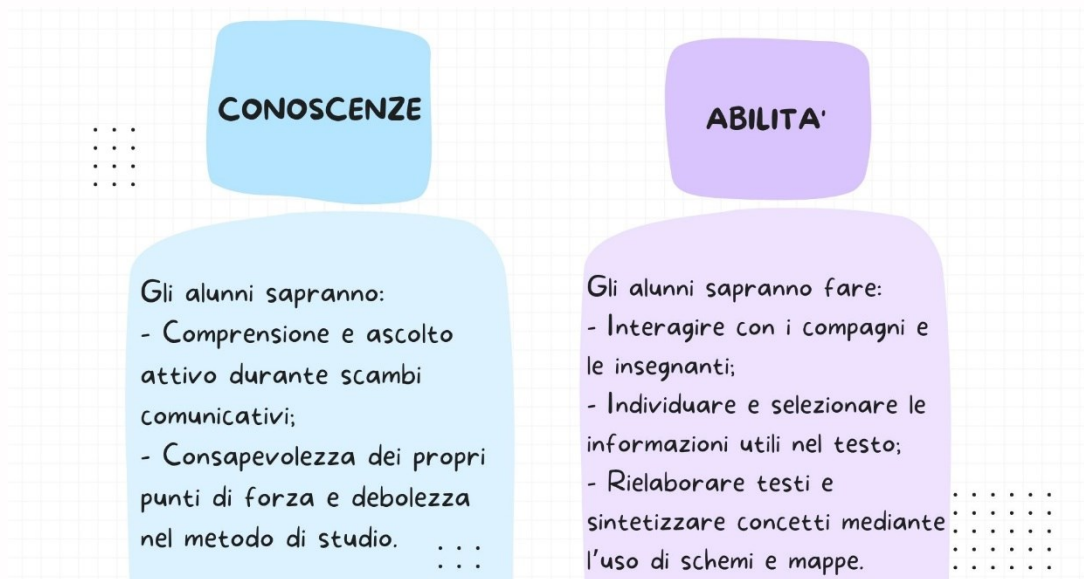


Figura 5 Conoscenze e abilità

Inoltre, ho strutturato tale tabella contenente traguardi e obiettivi, tratti dalle *Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2012* (MIUR, 2012), che mi hanno guidata nella costituzione del progetto:

<b>TRAGUARDI</b>	<p>-L'ALLIEVO COMPRENDE TESTI ORALI E SCRITTI DIRETTI O TRASMESSI COGLIENDONE IL SENSO, LE INFORMAZIONI PRINCIPALI E LO SCOPO.</p> <p>-L'ALLIEVO UTILIZZA ABILITÀ FUNZIONALI ALLO STUDIO: INDIVIDUA NEI TESTI SCRITTI INFORMAZIONI UTILI PER L'APPRENDIMENTO DI UN ARGOMENTO E LE METTE IN RELAZIONE, SINTETIZZANDOLE ATTRAVERSO SCHEMI E MAPPE.</p>
<b>OBIETTIVI</b>	<p>-INTERAGIRE IN MODO COLLABORATIVO IN UNA CONVERSAZIONE, IN UNA DISCUSSIONE, IN UN DIALOGO, FORMULANDO DOMANDE PRECISE E PERTINENTI DI SPIEGAZIONE E APPROFONDIMENTO DURANTE O DOPO L'ASCOLTO, DANDO RISPOSTE.</p> <p>-SPERIMENTARE LIBERAMENTE DIVERSE FORME DI SCRITTURA, ADATTANDO IL LESSICO, LA STRUTTURA DEL TESTO.</p> <p>-RIELABORARE TESTI (AD ESEMPIO RIASSUMERE UN TESTO, TRASFORMARLO, COMPLETARLO) E REDIGERNE DI NUOVI.</p>

Tabella 1 Traguardi ed obiettivi



La seconda fase coincide con la *determinazione delle evidenze di accettabilità*, cioè la costituzione di quella serie di controlli di accertamento che ci permettono di comprendere l'andamento delle nostre pratiche durante il percorso. Questo continuum di attività di controllo permette un'analisi approfondita della comprensione degli alunni nei confronti del tema affrontato. Nel mio caso, ho potuto effettuare una serie di accertamenti, quali:

- L'uso di diari di bordo dettagliati (vedi in allegati *Diario di bordo 23-11-2021*);
- L'osservazione diretta degli alunni in situazione;
- L'elaborazione dei prodotti creati dagli alunni stessi (vedi *Figura 6*);
- Presenza di rubriche valutative create ad hoc (vedi in allegati *Rubrica di processo*);
- Scheda autovalutativa compilata dagli alunni (vedi in allegati *Scheda di autovalutazione*).



Figura 6 Esempio manufatto creato dalla classe 5 B

La terza e ultima fase della progettazione a ritroso è la *pianificazione di esperienze di istruzione*, ovvero la costituzione di compiti di realtà. I compiti di realtà sono compiti autentici, in cui gli alunni possono esprimersi in contesti pianificati. Infatti, *“simulare contesti reali attraverso situazioni sfidanti facilita l'attribuzione di senso alla prestazione richiesta motivando l'alunno alla riflessione* (Galliani, 2015, p. 114). Nel mio percorso di tirocinio i compiti autentici studiati per gli alunni hanno mirato al raggiungimento degli obiettivi e dei traguardi prefissati, tentando di raccogliere un'unanime partecipazione motivata, che permettesse la collaborazione e la riflessione personale. Ciascun incontro ha proposto un'attività laboratoriale differente: la manipolazione, l'ascolto attivo, la lettura animata, il lavoro di gruppo e la riflessione metacognitiva. La pluralità di forme con cui ho espresso il progetto ha dato la possibilità a ciascuno studente di partecipare alle lezioni, valorizzando le proprie abilità e *“stimolando l'attitudine a riflettere sul proprio apprendimento”* (Cisotto, 2015, p. 218).

#### **2.4. Le modalità di rilevazione degli apprendimenti.**

Le modalità di rilevazione degli apprendimenti si sono declinate tramite l'utilizzo della valutazione trifocale, la quale propone una prospettiva che analizza più livelli di osservazione, per consentire una ricostruzione articolata e pluriprospectica dell'oggetto di analisi su

differenti punti di vista. In particolare, la valutazione trifocale si suddivide in tre livelli di valutazione delle competenze:

1. La dimensione soggettiva, la quale “*richiama i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento*” (Castoldi, 2016, p. 82);
2. La dimensione oggettiva, la quale fa riferimento “*alle evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati*” (Castoldi, 2016, p. 81);
3. La dimensione intersoggettiva, cioè “*il sistema di attese, implicito o esplicito, che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al compito richiesto*” (Castoldi, 2016, p. 82).

Tali dimensioni costituiscono una rilevazione di realtà complessa, che cerca di confrontare più livelli da molteplici prospettive. La visione trifocale, infatti, consente di apprezzare le proprietà di un fenomeno, partendo dall'idea di *competenza*, su cui si fonda la valutazione. Le tre prospettive della valutazione trifocale necessitano di strumenti diversi per analizzare le prestazioni dell'individuo in rapporto allo svolgimento dei compiti operativi.

Riguardo la dimensione oggettiva, infatti, mi sono riferita a diversi strumenti di analisi: ho utilizzato l'osservazione diretta lungo tutto il continuum del percorso, la quale mi ha permesso di analizzare e comprendere il coinvolgimento, la comprensione e le prestazioni degli alunni. Infine, la costruzione di manufatti e prodotti da parte degli alunni ha permesso l'accertamento di conoscenze e abilità da parte della classe. Oltre a ciò, ho creato presentazioni digitali coinvolgenti e attive, grazie alla piattaforma *Genially*, dove gli studenti hanno potuto dar voce al proprio pensiero, anche attraverso la fruizione di alcuni quiz. Per quanto riguarda la dimensione soggettiva ho utilizzato strumenti come il diario di bordo e le schede di autovalutazione, che mi dessero la possibilità di analizzare e autovalutare la mia esperienza. Per ciò che concerne la dimensione intersoggettiva, invece, ho fatto riferimento al confronto e alla compilazione della scheda di valutazione redatta dalla mia mentore.

Le tre prospettive focali convergono in un centro, dove si declina l'idea di competenza. Al centro delle tre dimensioni si struttura la rubrica valutativa, la quale “*costituisce il punto di riferimento comune a diversi materiali*” (Castoldi, 2016, p. 86) e permette di chiarire il quadro di riferimento dei risultati attesi. Per far ciò è necessario partire dagli obiettivi, i quali

*forniscono all'individuo informazioni normative sul livello di prestazione atteso. Tali obiettivi hanno un'importanza fondamentale per lo sviluppo dell'autoefficacia e della fiducia, che a loro volta influenzano la scelta della difficoltà dell'obiettivo.* (Hattie, 2016, p. 165).

## 2.5. Narrazione del percorso didattico.

Il percorso didattico intrapreso, *“In viaggio verso il futuro”*, si è focalizzato sul tema del metodo di studio. Affinché ciascun alunno possa comprendere e sviluppare un personale metodo di studio non solo è necessario lavorare sulla strategicità delle tecniche da seguire e degli strumenti da utilizzare, ma è anche importante soffermarsi sugli aspetti emotivi-motivazionali (De Min Tona, Fabris, Meneghetti, & Zamperlin, 2014), che permettono agli studenti di indirizzare il proprio stile cognitivo e comprendere le proprie capacità e abilità. Infatti, è rilevante tener conto del fatto che

*la questione non è tanto quella di insegnare un metodo che il ragazzo totalmente non possiede, ma insegnargli ad adattarlo e applicarlo nei casi in cui tenderebbe a non servirsene...* (Cornoldi, De Beni, 1993, p. 11).

Proprio per questa motivazione, le attività in classe si sono suddivise seguendo due ambiti interconnessi: da una parte si è lavorato nei confronti della consapevolezza personale, dell'intelligenza e dello sviluppo emotivo e, dall'altra parte, l'attenzione si è focalizzata nella strutturazione di tecniche e modalità per la costituzione di un metodo di studio consono e personalizzato.

Le modalità inclusive all'interno del percorso si sono declinate attraverso le molteplici strategie didattiche proposte e utilizzate, che hanno dato ampio spazio alla normale e arricchente diversità che caratterizza ciascuno.

## 2.6. Gli interventi in classe.

All'interno di questo paragrafo ho inserito la spiegazione degli interventi proposti in classe. Per ogni intervento, infatti, ho costituito una tabella contenente le tempistiche, il setting e le tecnologie e gli strumenti utilizzati in aula. Al lato della tabella si ritrova una breve descrizione, la quale esplica gli obiettivi principali della lezione e lo svolgimento delle attività.

Tempi	Setting	Tecnologie e strumenti	
1° incontro	Aula 5B e collegamento online di Didattica Digitale Integrata (DDI).	<ul style="list-style-type: none"> <li>● LIM</li> <li>● Piattaforma Youtube</li> <li>● Piattaforma Genially</li> <li>● Fogli di carta</li> <li>● Pennarelli e matite colorate</li> </ul>	<p><b>Obiettivo dell'incontro:</b> Introdurre il tema del metodo di studio, comprenderne il significato e le caratteristiche. Intraprendere il percorso di analisi dei propri punti di forza e debolezza.</p> <p><b>Svolgimento delle attività:</b> Durante il 1° incontro gli alunni sono stati accolti in classe con una canzone, <i>Strada facendo</i>, di C. Baglioni, che introducesse il percorso e fungesse da sfondo integratore durante la lezione. Sulla base della canzone proposta si è successivamente effettuata una discussione iniziale che permettesse di analizzare le preconoscenze degli studenti nei confronti del tema del metodo di</p>



studio. Con la classe si sono compresi gli scopi del cammino, anche grazie alla condivisione di pensieri, dubbi e domande riguardo il tema del viaggio e della crescita, capi portanti del percorso. Si è poi proposta una presentazione Genially che introducesse la tematica delle capacità personali e delle proprie fragilità, caratteristiche fondamentali per comprendere il metodo di studio più corretto per ciascuno. È stata costruita e completata una carta di identità personalizzata, dove ogni studente ha inserito alcune particolari caratteristiche di sé, analizzandosi nel profondo e riflettendo sulle proprie abilità.

Tempi	Setting	Tecnologie e strumenti
2° incontro	Aula 5B e collegamento online di Didattica Digitale Integrata (DDI).	<ul style="list-style-type: none"> <li>LIM</li> <li>Piattaforma Youtube</li> <li>Piattaforma Power Point</li> <li>Pennarelli e matite colorate</li> <li>Foglio di carta</li> </ul>

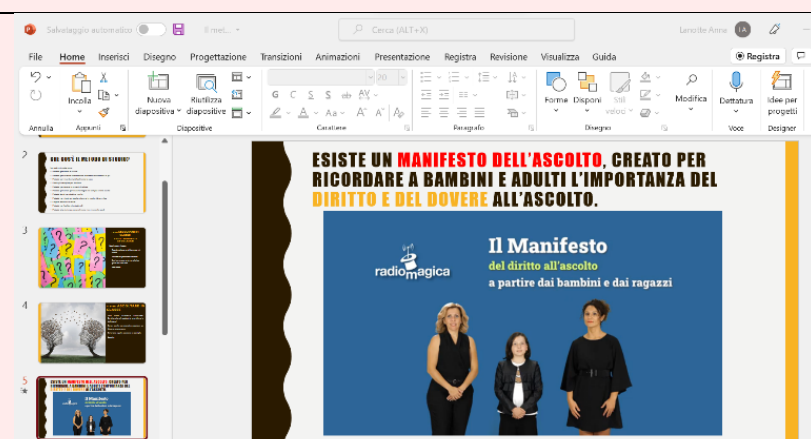


Figura 7 1° step del Power Point: l'ascolto.

**Obiettivo dell'incontro:** lavorare sulla struttura organizzativa del metodo di studio, in particolare nei confronti del 1° step del metodo di studio, *l'ascolto*.

**Svolgimento delle attività:** Un punto fondamentale da rispettare per poter studiare con serenità è ascoltare, che è il primo passo per un metodo di studio efficace. Si è creato così un vademecum, utilizzando il programma Power Point, che contenesse gli steps fondamentali per un corretto metodo di studio. Grazie alla partecipazione della classe, all'interno del file Power Point si sono inseriti pensieri, definizioni e dubbi riguardanti il 1° step del metodo di studio, cioè nei confronti del significato intrinseco *dell'ascolto*. Si è affrontato il manifesto dell'ascolto attivo, composto di 10 dimensioni. Inizialmente il manifesto viene letto dalla classe, in seguito viene ascoltato e osservato grazie ad un video esplicativo che permette la fruizione del manifesto anche in lingua LIS.

Tempi	Setting	Tecnologie e strumenti
3° incontro	Lezione effettuata in aula a Distanza (DAD).	<ul style="list-style-type: none"> <li>LIM</li> <li>Piattaforma Genially</li> <li>Scheda didattica "Io e la mia classe"</li> <li>Fogli</li> <li>Matite e pennarelli</li> </ul>

**Obiettivo dell'incontro:** Intraprendere il percorso di analisi dei propri punti di forza e debolezza. Lavorare nei confronti della consapevolezza personale mediante il gruppo-classe.

**Svolgimento delle attività:** Si introduce la lezione con una presentazione Genially predisposta dall'insegnante, per proporre l'argomento della lezione agli alunni. Le attività proposte sono tese alla consapevolezza di sé e dell'appartenenza ad un gruppo, di modo che gli alunni possano percepirsi vicendevolmente come una risorsa all'interno della quale comprendersi e individuare affinità e diversità, imparando a valorizzare le differenze. Questa lezione è stata riprogrammata in modalità sincrona a distanza. L'attività ha

richiesto il completamento della scheda didattica "Io e la mia classe", attività creata ad hoc per la classe. È seguita una discussione nei confronti delle domande effettuate. Gli alunni hanno risposto in maniera introspettiva, analizzando il proprio Sé e il rapporto con i compagni di classe, disquisendo nei confronti degli aspetti positivi e negativi presenti in classe.

Tempi	Setting	Tecnologie e strumenti
4° incontro	Lezione effettuata in Didattica a Distanza (DAD).	<ul style="list-style-type: none"> <li>LIM</li> <li>Piattaforma Power Point</li> <li>Scheda con testo del 3° capitolo di “La gabbianella e il gatto che le insegnò a volare”</li> <li>Matite e pennarelli colorati</li> </ul>

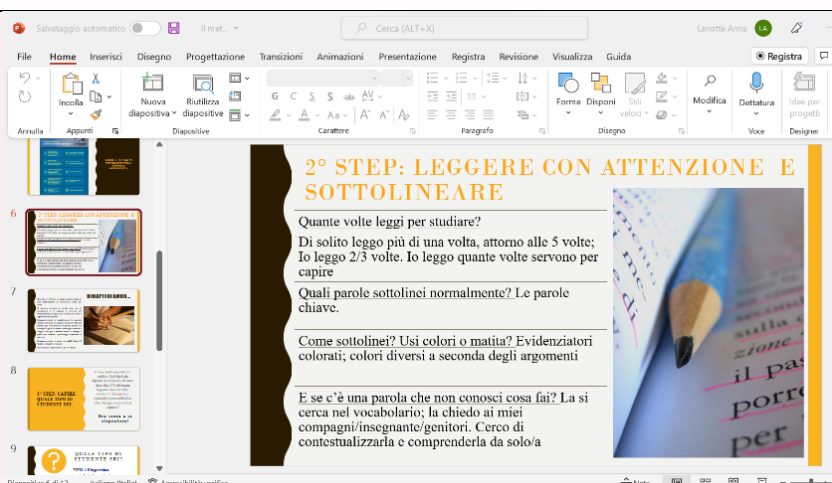


Figura 8 2° step del Power Point: leggere e sottolineare.

**Obiettivo dell'incontro:** lavorare sulla struttura organizzativa del metodo di studio, in particolare nei confronti del 2° step del metodo di studio, *leggere attentamente e sottolineare*.

**Svolgimento delle attività:** La lezione si è aperta riprendendo le tematiche affrontate precedentemente e parlando del 2° step per il metodo di studio efficace: *leggere attentamente e sottolineare*. Si è ripreso il vademecum iniziato nella lezione precedente, inserendo le caratteristiche relative al 2° step. All'interno del documento Power Point gli studenti hanno trovato alcune domande guida, a cui hanno risposto dopo una serie di riflessioni condivise e un momento di brainstorming di gruppo. Le risposte sono state inserite nel file da parte dell'insegnante. Successivamente si è inviato a ciascun alunno il testo del terzo capitolo del libro “La gabbianella e il gatto che le insegnò a volare”. Dopo aver letto insieme il testo, la classe e l'insegnante hanno chiarito la consegna dell'attività, per cui ciascuno studente ha riletto in autonomia il testo almeno una seconda volta, cerchiando le parole sconosciute e ricercandole nel vocabolario, sottolineando le parole chiave di colori prestabiliti insieme e suddividendo il testo in blocchi fondamentali. Una volta svolto tale lavoro singolarmente, si sono condivisi i risultati in gruppo, osservando differenze e punti in comune del lavoro effettuato.

Tempi	Setting	Tecnologie e strumenti
5° incontro	Aula 5B e collegamento online di Didattica Digitale Integrata (DDI).	<ul style="list-style-type: none"> <li>LIM</li> <li>Piattaforma Genially</li> <li>Fogli</li> <li>Matite e pennarelli</li> </ul>

**Obiettivo dell'incontro:** Intraprendere il percorso di analisi dei propri punti di forza e debolezza. Lavorare nei confronti della consapevolezza personale emotiva.

**Svolgimento delle attività:** Si introduce la lezione con una presentazione Genially, riguardante il tema della consapevolezza emotiva personale. L'analisi degli aspetti emotivi-motivazionali è infatti alla base di un percorso di riconoscimento del proprio stile cognitivo. La lezione si è aperta con una discussione sulle emozioni e sul concetto di contagio emotivo. Si è svolta

l'attività “L'identikit dell'emozione”, dove gli alunni hanno dovuto riconoscere le emozioni primarie mediante alcuni video proiettati alla LIM. Per ogni emozione è stato creato un identikit delle caratteristiche non verbali.

Tempi	Setting	Tecnologie e strumenti
6° incontro	Aula 5B e collegamento online di Didattica Digitale Integrata (DDI).	<ul style="list-style-type: none"> <li>LIM</li> <li>Piattaforma Power Point</li> <li>Fogli</li> <li>Matite e pennarelli colorati</li> <li>Questionario "Quale tipo di studente sei?"</li> </ul>

Figura 9 Esempio questionario "Quale tipo di studente sei?"

**Obiettivo dell'incontro:** lavorare sulla struttura organizzativa del metodo di studio, in particolare nei confronti del 3° step del metodo di studio, inerente alla tipologia di stile cognitivo caratterizzante.

**Svolgimento delle attività:** Si è ripreso il vademecum sugli steps per il metodo di studio strutturato tramite Power Point e si sono osservati gli steps effettuati in precedenza. Insieme si è completato il documento contenente le varie tipologie di studente e si è richiesto di riflettere e pensare alle caratteristiche del tipo di studente "responsabile". Le idee degli studenti vengono inserite dall'insegnante nel file Power Point. Successivamente si è chiesto a ciascuno di riflettere e capire in quale tipologia di metodo ci si rivede e perché, attraverso un questionario di domande specifiche costruito dall'insegnante. Gli alunni hanno completato le risposte e visualizzato a quale tipologia di studente appartengono. Si richiede poi di riflettere su come migliorare il proprio stile di lavoro. Sono poi seguite le condivisioni col gruppo classe.

Tempi	Setting	Tecnologie e strumenti
7° incontro	Aula 5B e collegamento online di Didattica Digitale Integrata (DDI).	<ul style="list-style-type: none"> <li>LIM</li> <li>Piattaforma Genially</li> <li>Fogli e post it</li> <li>Scheda "Io e il conflitto"</li> <li>Penne, matite e pennarelli colorati</li> </ul>

**Obiettivo dell'incontro:** Intraprendere il percorso di analisi dei propri punti di forza e debolezza. Lavorare nei confronti della consapevolezza personale mediante il conflitto.

**Svolgimento delle attività:** la lezione si è aperta con il completamento del Genially creato appositamente dall'insegnante. Con gli alunni si è disquisito nei confronti delle regole e delle norme che esistono, non solo nel contesto familiare, ma anche scolastico. La classe ha riflettuto circa il tema del rispetto delle regole e per questo si è poi chiesto loro di pensare a due comportamenti scolastici accettabili e a due comportamenti scolastici non accettabili. Lo scopo è stato quello di

riflettere circa le difficoltà che ciascuno ha nei confronti delle regole prestabilite in un dato contesto. Agli studenti sono stati consegnati due post-it, dove scrivere i comportamenti. Successivamente i post-it sono stati ritirati e analizzati con tutta la classe, attaccando i foglietti alla lavagna. Si sono osservate le differenze e le somiglianze inserite dalla classe. Successivamente si è attuato il gioco "Io e il conflitto": sono stati presentati alcuni casi di conflitto. Ciascun alunno ha pensato a come risolvere il problema, tentando di spiegare il motivo per cui ha scelto quella determinata modalità di risoluzione e inserendo un breve esempio personale.

Tempi	Setting	Tecnologie e strumenti
8° incontro	Aula 5B	<ul style="list-style-type: none"> <li>LIM</li> <li>Piattaforma YouTube</li> <li>Power point</li> <li>Scheda con testo informativo</li> </ul>

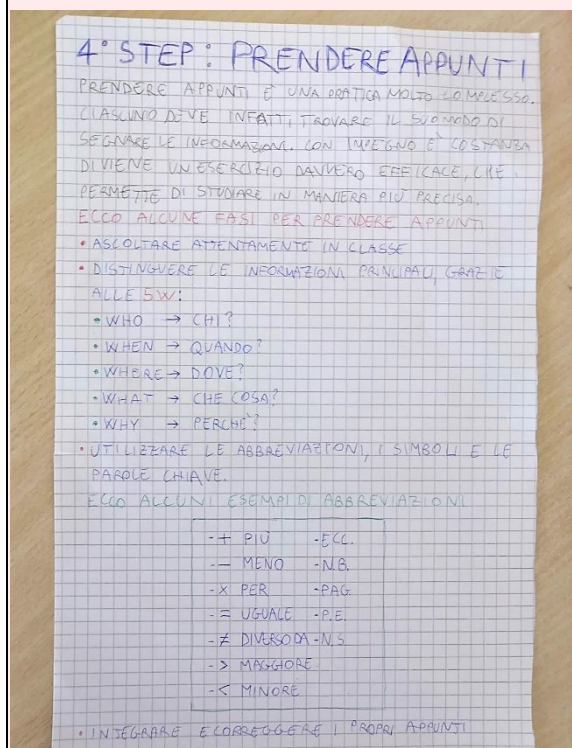


Figura 10 Lavoro sul 4° step: prendere appunti.

Tempi	Setting	Tecnologie e strumenti
9° incontro	Aula 5B	<ul style="list-style-type: none"> <li>LIM</li> <li>Piattaforma Genially</li> <li>Piattaforma YouTube</li> <li>Cartellone con mongolfiera</li> <li>Scheda "Le persone con cui ho volato"</li> <li>Penne, pennarelli e matite colorate</li> </ul>

**Obiettivo dell'incontro:** lavorare sulla struttura organizzativa del metodo di studio, in particolare nei confronti del 4° step del metodo di studio: *prendere appunti*.

**Svolgimento delle attività:** la lezione è stata introdotta con la revisione degli steps precedentemente effettuati. Si è utilizzato il vademecum creato con Power Point per analizzare il 4° step per il metodo di studio efficace circa il prendere appunti. Dopo l'introduzione effettuata tramite vademecum, è stato consegnato un foglio con alcune fasi per prendere appunti coerentemente. Inoltre, alla lavagna sono stati presentati i concetti di base:

1. Selezione delle informazioni più importanti, grazie all'ascolto in classe;
2. Le 5 W, cioè le domande guida per prendere appunti (Chi? Che cosa? Quando? Dove? Perché?);
3. Scrivere le informazioni più rilevanti con l'uso di parole chiave, simboli e abbreviazioni.

Successivamente si è proposto un testo argomentativo critico riguardo le Olimpiadi nell'antica Grecia. È stato chiesto agli studenti di prestare attenzione e ascoltare la lettura una prima volta. In seguito, si sono presi appunti su un foglio segnando:

1. Le 5 W;
2. Parole chiave del testo;
3. Parole sconosciute del testo.

Si è poi riletto il testo una seconda e terza volta, lasciando agli studenti il tempo di segnare gli appunti. Infine, si sono condivisi i tre punti di ricerca e si sono osservate le differenze tra le stesure effettuate tra gli alunni.

**Obiettivo dell'incontro:** Intraprendere il percorso di analisi dei propri punti di forza e debolezza. Lavorare nei confronti della consapevolezza personale mediante il ricordo.

**Svolgimento delle attività:** La lezione è introdotta dalla presentazione Genially creata ad hoc dall'insegnante. Nella presentazione si fa riferimento al volo della mongolfiera: all'interno di questo percorso, gli studenti al quinto e ultimo anno di primaria effettuano un viaggio e volano verso il futuro sempre più prossimo. Per volare con serenità è necessario essere consapevoli delle proprie paure e delle proprie esperienze passate. Agli alunni viene esplicitata tale metafora richiedendo di partecipare all'attività "Le persone con cui ho volato". Nel tragitto della scuola primaria si è cresciuti, incontrando cose e persone nuove. Per questo tale attività ha permesso di riportare alla luce alcuni ricordi. In un foglio gli alunni hanno poi risposto alle seguenti domande:



1. Mi ricordo quando “inserisci nome” ... (racconta un ricordo felice con un compagno/a);
2. Mi piace quando io e “inserisci nome” (racconta ciò che amate fare insieme);
3. Grazie “inserisci nome” per avermi incoraggiato a fare/nel...;
4. Il regalo più grande che “inserisci nome” ha fatto per me è stato...

Ciascun alunno ha risposto con cura all'interno del proprio foglio e al termine sono state condivise le esperienze. Si è poi richiesto agli alunni di scrivere su un foglietto di carta colorata un ricordo, emozione o pensiero che si desidera portare lungo il tragitto verso il futuro. Ogni nuvola è stata incollata sull'apposito cartellone strutturato.



Figura 11 Attività sul ricordo.

Tempi	Setting	Tecnologie e strumenti	e	
10° incontro	Aula 5B e collegamento online di Didattica Digitale Integrata (DDI).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• LIM</li> <li>• Power point</li> <li>• Piattaforma X-mind</li> <li>• CmapTools</li> <li>• Padlet</li> <li>• Fogli</li> <li>• Penne e matite colorate</li> </ul>		<p><b>Obiettivo dell'incontro:</b> lavorare sulla struttura organizzativa del metodo di studio, in particolare nei confronti del 5° step del metodo di studio: <i>creare mappe concettuali e schemi.</i></p> <p><b>Svolgimento delle attività:</b> la lezione è stata introdotta dal vademecum precedentemente strutturato tramite piattaforma Power Point. Durante la lezione si lavora nei confronti del 5° step del metodo di studio efficace: <i>creare mappe concettuali e schemi.</i> Vengono inizialmente spiegate le <i>parole chiave</i> e le <i>parole legame</i>, cioè quelle parole di connessione di significato tra nodi, che risultano fondamentali per creare una mappa contenente tutti i temi e le informazioni più rilevanti. Una volta spiegato ciò, è stato richiesto di</p>

leggere il testo sulle Olimpiadi precedentemente affrontato, distinguendo tra parole chiave e parole legame. Le parole chiave sono state sottolineate nel testo con il colore blu, mentre le parole legame sono state identificate con il colore rosso. Successivamente gli alunni hanno utilizzato un foglio del loro quaderno per creare la loro mappa personalizzata e, in contemporanea, l'insegnante ha proiettato alla LIM il testo di riferimento. Inizialmente la mappa è stata sviluppata in gruppo, con l'aiuto dell'insegnante; tuttavia, in seguito gli alunni hanno sperimentato in autonomia, inserendo inquadrate, colori e frecce personalizzate. Infine, i lavori sono stati condivisi e sono state osservate le differenze tra una mappa e l'altra.

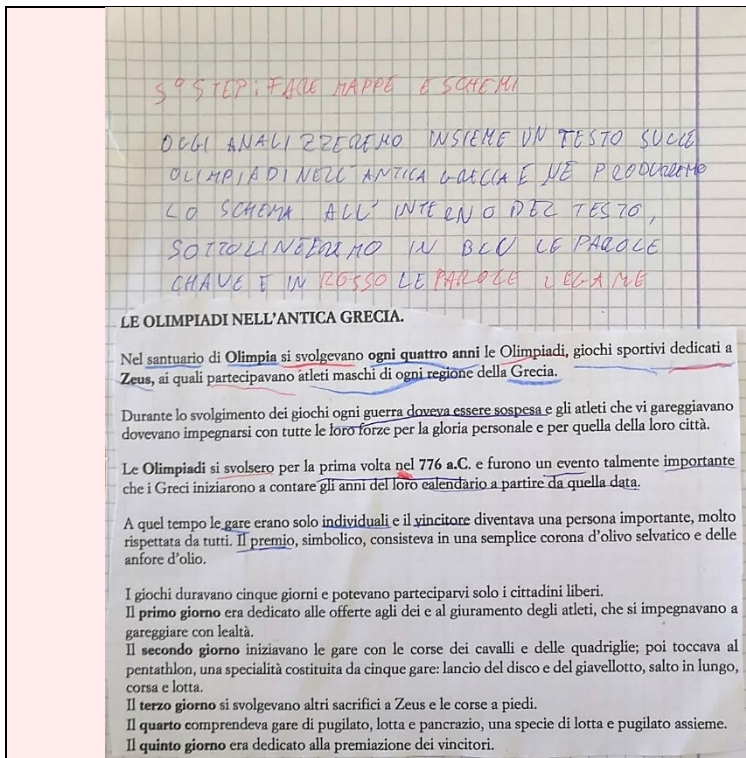


Figura 12 Esempio lavoro sull'identificazione delle parole chiave e parole legame.

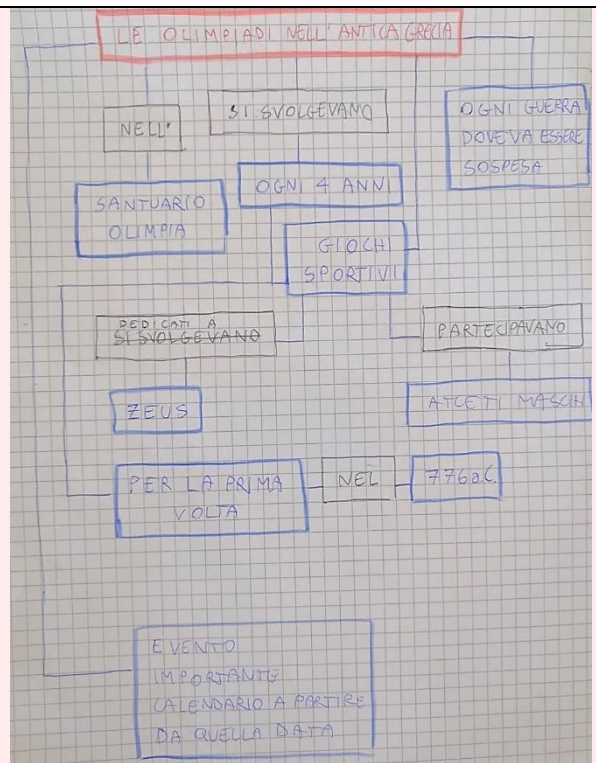


Figura 13 Esempio mappa concettuale.

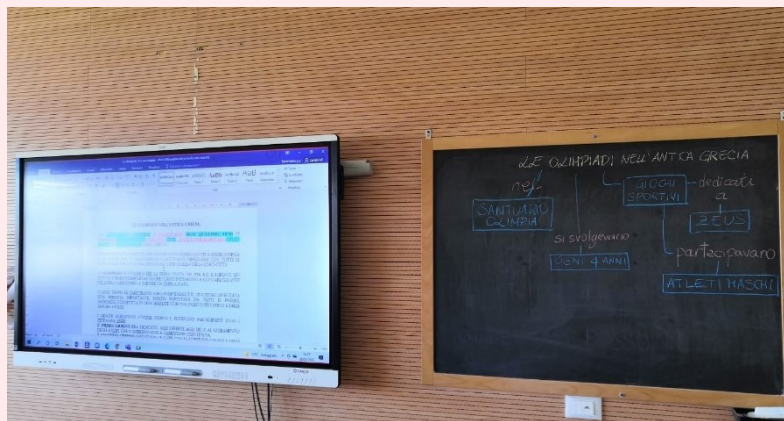


Figura 14 Testo argomentativo proiettato su LIM e lavagna in ardesia.

Tempi	Setting	Tecnologie e strumenti	
11° incontro	Aula 5B	<ul style="list-style-type: none"> <li>LIM</li> <li>Power point</li> <li>Fogli</li> <li>Scheda prestrutturata sul riassunto</li> <li>Penne e matite colorate</li> </ul>	<p><b>Obiettivo dell'incontro:</b> lavorare sulla struttura organizzativa del metodo di studio, in particolare nei confronti del 6° step del metodo di studio: <i>creare un riassunto.</i></p> <p><b>Svolgimento delle attività:</b> la lezione è introdotta con il vademecum strutturato attraverso la piattaforma Power Point, presentando il 6° step del metodo di studio efficace: la <i>strutturazione di un riassunto.</i> Vengono esplicate le tre regole di base per lo sviluppo di un riassunto:</p> <p><b>1. Cancellazione,</b> cioè l'omissione di parole, frasi e parti superflue nel testo;</p>



IN BASSO TROVERAI UN BREVE TESTO RIGUARDANTE L'ACQUA. LEGGILO ATTENTAMENTE E PRODUCI UN RIASSUNTO SEGUENDO LE 3 REGOLE VISTE INSIEME.

**L'acqua è vita**

L'acqua è fonte di vita. Il 70% di ogni organismo è formato di acqua; non c'è processo vitale in cui l'acqua non abbia un ruolo fondamentale.

Piante ed animali non sopravvivono a lunghi periodi di siccità: anche il terreno, privato del rifornimento di acqua, cambia drasticamente la propria struttura, fino a trasformarsi in un deserto.

Qualsiasi essere umano che non disponga di acqua dolce, anche soltanto per pochi giorni, riporta danni rilevanti che possono condurlo alla morte.

Le moderne società sottraggono ogni giorno quantità crescenti di acqua per le proprie necessità, reimmettendole poi nell'ambiente cariche di rifiuti d'ogni genere.

Mentre cresce la consapevolezza che senza acqua non si può vivere, continua ad essere scarsissima la coscienza di quanto le nostre società siano all'origine di tale danno.

Occorrono leggi adeguate che tutelino le acque dal pericolo di inquinamento ed è necessario che tali leggi vengano applicate. Da queste dipendono il futuro della risorsa acqua e del nostro stesso futuro.

**2. Generalizzazione**, cioè una prima sintesi di termini e azioni più rilevanti con l'uso di parole che includano i fatti stessi;

**3. Costruzione**, ovvero la sostituzione di una sequenza di proposizioni con una che ne rappresenti le condizioni o le conseguenze.

Viene proposto un esempio, di modo che gli alunni possano concretamente comprendere la spiegazione, cercando di risolvere dubbi e perplessità. Successivamente viene richiesto agli alunni di svolgere in autonomia un riassunto, seguendo le fasi spiegate, a partire da un testo consegnato dall'insegnante. Infine, sono state condivise in gruppo le maggiori difficoltà incontrate nel percorso di strutturazione del riassunto.

Figura 15 Testo argomentativo consegnato su cui redigere il riassunto.

Tempi	Setting	Tecnologie e strumenti
12° incontro	Aula 5B	<ul style="list-style-type: none"> <li>LIM</li> <li>Scheda autovalutativa</li> <li>Colori</li> <li>Cartoncini colorati</li> <li>Filo</li> </ul>

**Obiettivo dell'incontro:** Concludere il percorso svolto, autovalutarsi e completare il manufatto finale.

**Svolgimento delle attività:** La lezione si è aperta con l'ultima presentazione Genially, la quale ha ripercorso il cammino intrapreso, soffermandosi nei confronti del lavoro svolto. Si è richiesto successivamente agli alunni di riprendere i lavori strutturati durante il percorso e di creare un libretto, sistemando con ordine e cura i manufatti e costruendo una copertina. In seguito, è stata consegnata la scheda autovalutativa (vedi in allegati *Scheda di autovalutazione*), che gli studenti hanno completato e riconsegnato all'insegnante.

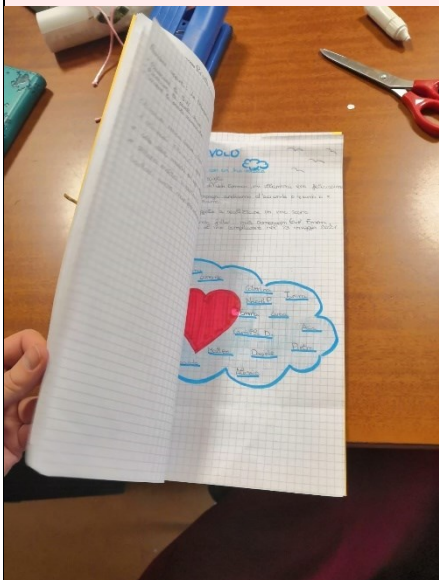


Figura 16 Manufatto finale.

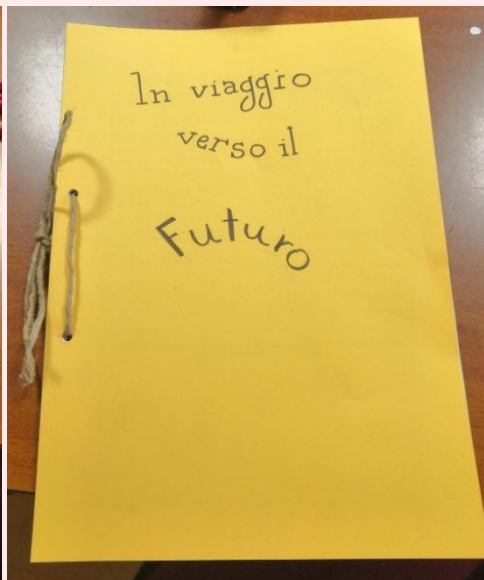


Figura 17 Manufatto finale.

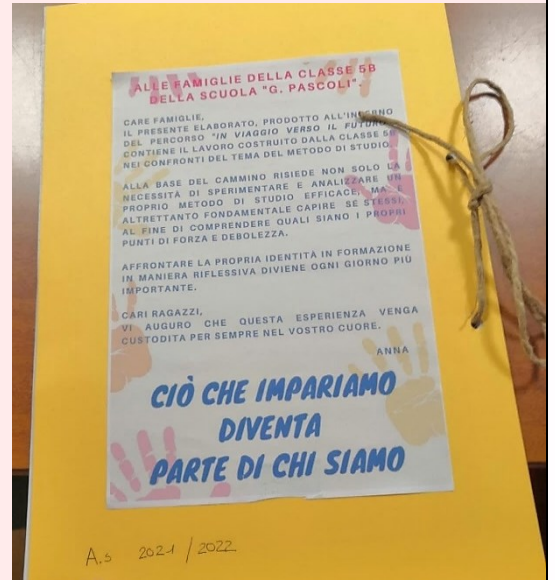


Figura 18 Manufatto finale.

## 2.7. Le attività di raccordo con le figure esterne.

Le attività di raccordo con l'esterno sono state vincolate ai limiti istituiti dal Comprensivo. In particolar modo, la situazione pandemica Covid-19 ha costituito un ostacolo notevole, non permettendo collaborazioni extrascolastiche, uscite didattiche o raccordi interni fra classi. Nonostante ciò, ho potuto elaborare una progettazione che fosse consona, seguendo gli equilibri della classe di appartenenza e considerando i bisogni di ciascun alunno. Durante l'anno, tuttavia, una figura esterna è stata presente, quantomeno nel continuum del mio percorso: sono entrata in contatto con la Dottoressa Elena Canziani, con cui ho personalmente potuto collaborare. La Dottoressa Canziani, coach per la Società Italiana per l'Orientamento (SIO) e docente nel dipartimento di Psicologia del Lavoro presso l'Università di Padova, è stata fondamentale per il percorso di tirocinio: il suo apporto è stato illuminante e mi ha dato la possibilità di approfondire alcune tematiche relative all'intelligenza emotiva. Dopo un iniziale colloquio effettuato tramite piattaforma Zoom con la Dott.ssa Canziani, ho potuto prendere parte ad una serie di incontri e laboratori online tenuti dalla *Rete Italiana dell'Intelligenza Emotiva, Six Seconds Italia*.

SSI (*Six Seconds Italia*) è un network nato nel 1967, quando un gruppo di insegnanti, pedagogisti e formatori in California crearono una metodologia avente come obiettivo lo sviluppo emozionale della persona, ispirandosi agli studi effettuati da Daniel Goleman (1995) sull'Intelligenza Emotiva. Questa collaborazione è stata particolarmente rilevante, poiché ha costituito un nucleo informativo arricchente sia in termini didattici e professionali che personali. La molteplicità di risorse e informazioni date durante i laboratori sono state per me particolarmente utili. Ho difatti potuto applicare alcuni concetti legati all'intelligenza emotiva all'interno della classe di tirocinio.

## 2.8. La valutazione.

La valutazione è l'esito di un'azione di progettazione orientata, flessibile e organizzata, che si struttura a partire da un'analisi osservativa primordiale. La prima parte dell'annualità è stata utilizzata per svolgere un'osservazione precisa e oggettiva, calibrata nei confronti degli alunni e delle loro abilità: *“Il processo di valutazione consente di acquisire delle informazioni sul processo di apprendimento dell'allievo, così da rispondere al meglio ai suoi bisogni, rendendo più efficace l'intervento”* (Galliani, 2015, p. 69).

La valutazione che ho strutturato per il percorso *“In viaggio verso il futuro”* si è attuata attraverso una molteplicità di accertamenti:



- Valutazione ex-ante, declinata attraverso l'iniziale processo di osservazione, accompagnato dall'uso di strumenti come il diario di bordo;
- Valutazione in itinere, strutturata mediante l'osservazione della classe in situazione e gli elaborati prodotti;
- Valutazione finale, creata a partire dalle rubriche formative create ad hoc e da una scheda autovalutativa compilata dagli alunni stessi.

Dunque, l'intervento ha integrato i diversi accertamenti valutativi durante tutto il continuum temporale del percorso. Emerge in maniera rilevante la presenza della rubrica valutativa di processo (vedi in allegati *Rubrica di processo*), la quale è stata utilizzata per fissare traguardi e obiettivi, e per osservare i cambiamenti apprenditivi durante lo svolgimento e al termine del progetto.

La rubrica di processo permette di prendere consapevolezza di eventuali cambiamenti, sia positivi che negativi, negli alunni durante il percorso. In particolar modo ho osservato un progresso in alcuni studenti per quanto riguarda l'obiettivo di individuazione delle informazioni utili nel testo e della loro selezione (Figura 19). Un altro miglioramento è stato riscontrato nella capacità di sintesi delle informazioni mediante schemi e mappe (Figura 20).

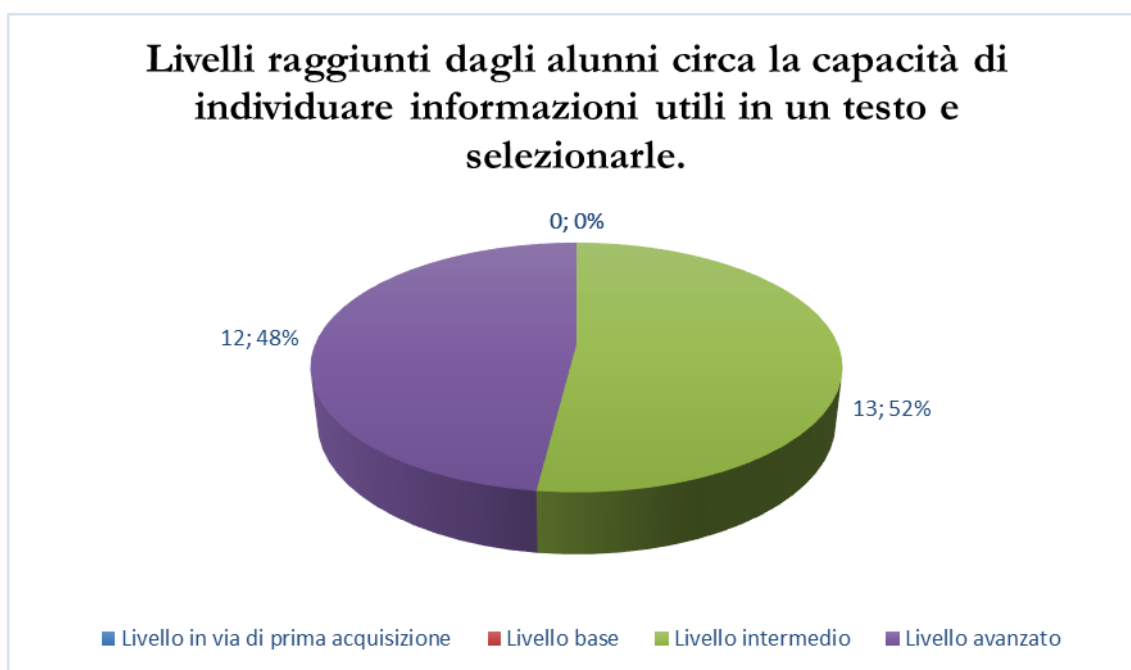


Figura 19 Grafico esplicativo dei livelli raggiunti dagli alunni circa la dimensione di individuazione e selezione delle informazioni utili in un testo.

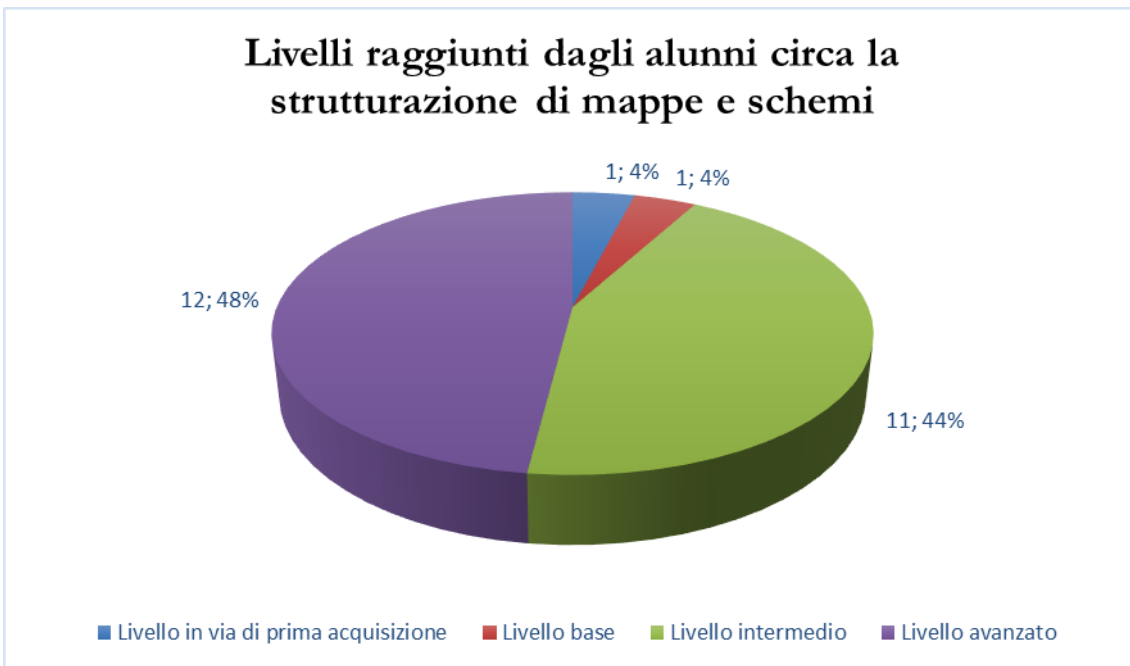


Figura 20 Grafico esplicativo dei livelli raggiunti dagli alunni circa la dimensione di strutturazione di mappe concettuali e schemi.

L'esito dei grafici viene ulteriormente ripreso e confermato dalla scheda di autovalutazione completata dagli alunni. Gli studenti hanno infatti espresso un forte senso di interesse nei confronti della costruzione delle mappe concettuali, ritenendo tale attività la più utile (Figura 21).

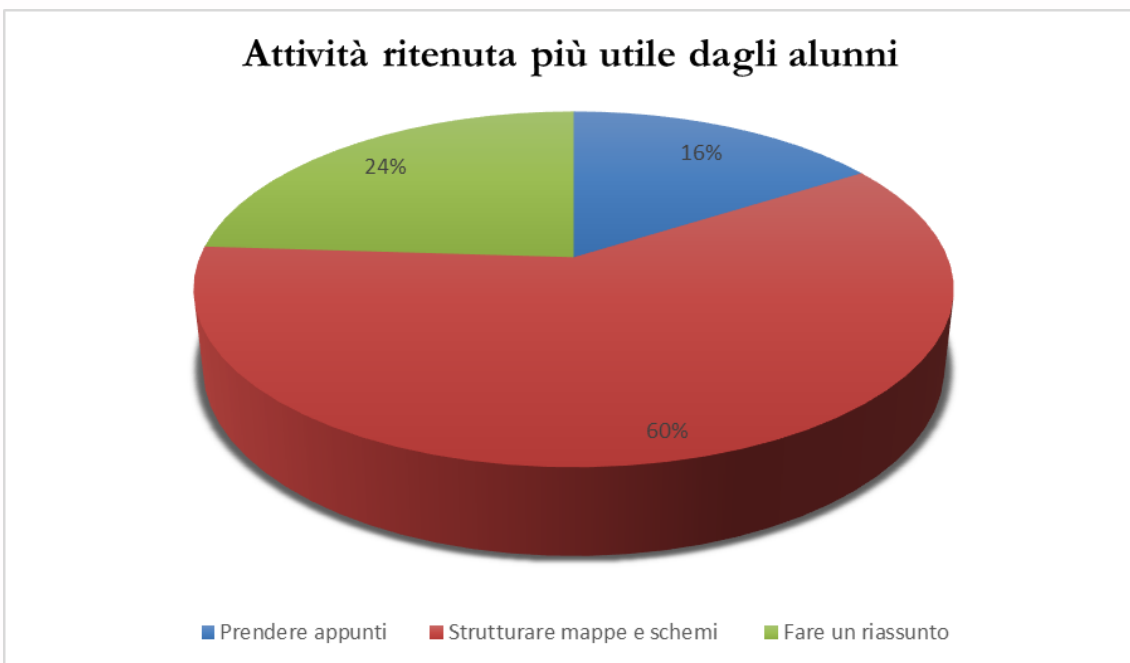


Figura 21 Grafico contenente le attività maggiormente ritenute utili dagli alunni.

Altrettanto importante risulta la scheda di autovalutazione (Vedi in allegati *Scheda di autovalutazione*), costituita da dieci domande chiuse e tre domande aperte. Tale accertamento autovalutativo è risultato particolarmente arricchente, poiché ha permesso di osservare alcune dimensioni e comprendere la percezione di ciascun alunno nei confronti delle proprie abilità. In Figura 22 è possibile esaminare alcune dimensioni emerse dalle risposte degli alunni. Gli studenti hanno espresso ciò che maggiormente è stato apprezzato ed interiorizzato, facendo emergere le personali preferenze nelle varie tematiche affrontate.

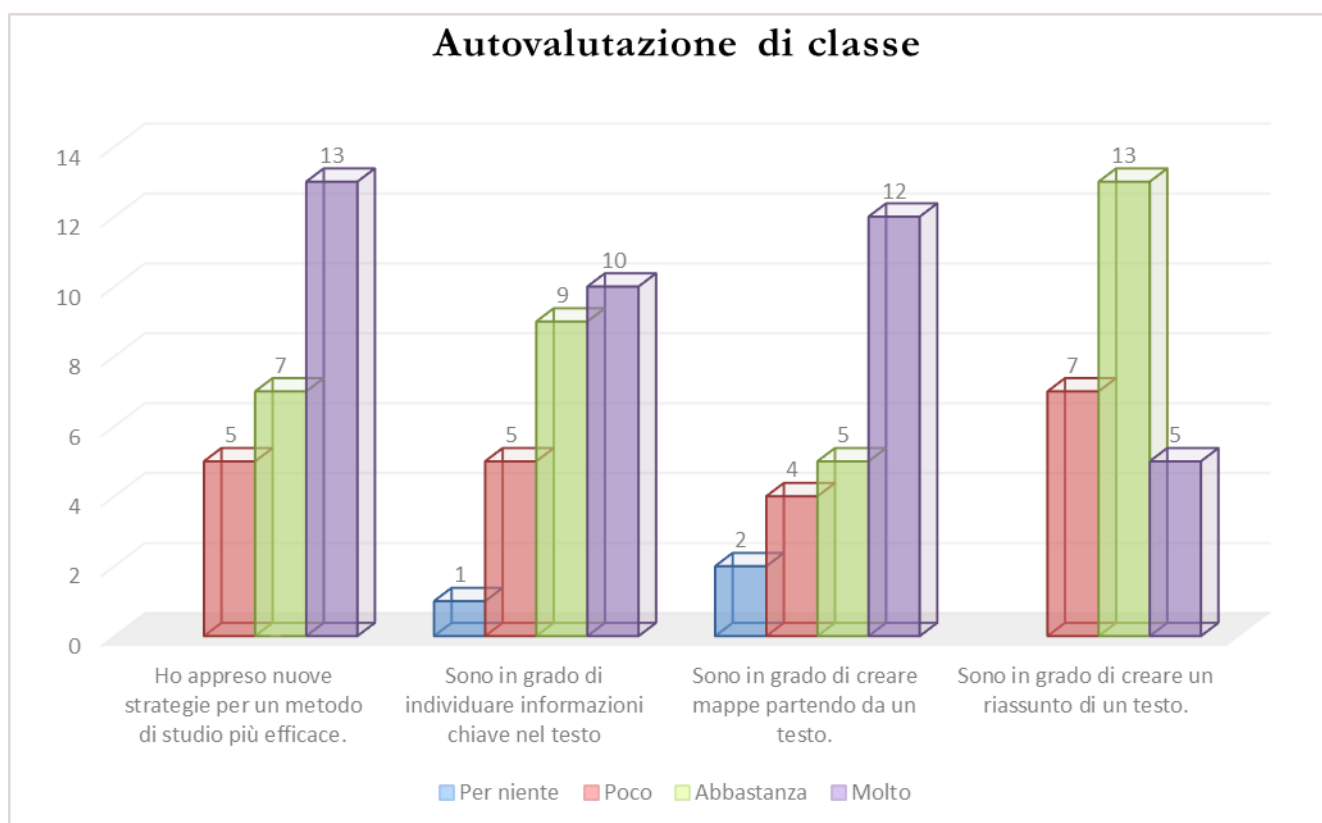


Figura 22 Grafico relativo alla scheda di autovalutazione completata dalla classe

Allo stesso modo, ho riflettuto nei confronti dell'autovalutazione personale del percorso effettuato: ho osservato come gli studenti abbiano applicato quanto affrontato insieme in maniera proattiva e ragionata, domandosi quali metodi e strategie fossero più consone per sé.

Mi ritengo sono soddisfatta di questo, poiché credo che giungere ad una propria consapevolezza personale permetta di dare senso a ciò che si fa, dimostrando che le diversità sono arricchimento personale e collettivo.

### 3. RIFLESSIONE IN OTTICA PROFESSIONALIZZANTE.

Durante il percorso di tirocinio di quest'annualità la mia dimensione professionale è accresciuta. Ho avuto la possibilità di riflettere nei confronti del mio emergente profilo professionale, analizzando me stessa e comprendendo che coesistono molte sfaccettature differenti nel mio modo di essere insegnante. Anche grazie alla compilazione della tabella autovalutativa (vedi *Tabella 2*) ho avuto modo di ripensare al mio cambiamento durante il cammino: non solo ho appreso ad analizzare attentamente e con precisione il contesto scolastico interno, ma a soffermarmi anche sulla lettura situazionale extrascolastica, attivando una comunicazione proattiva nei diversi ambiti e redigendo una documentazione didattica e professionale consona.

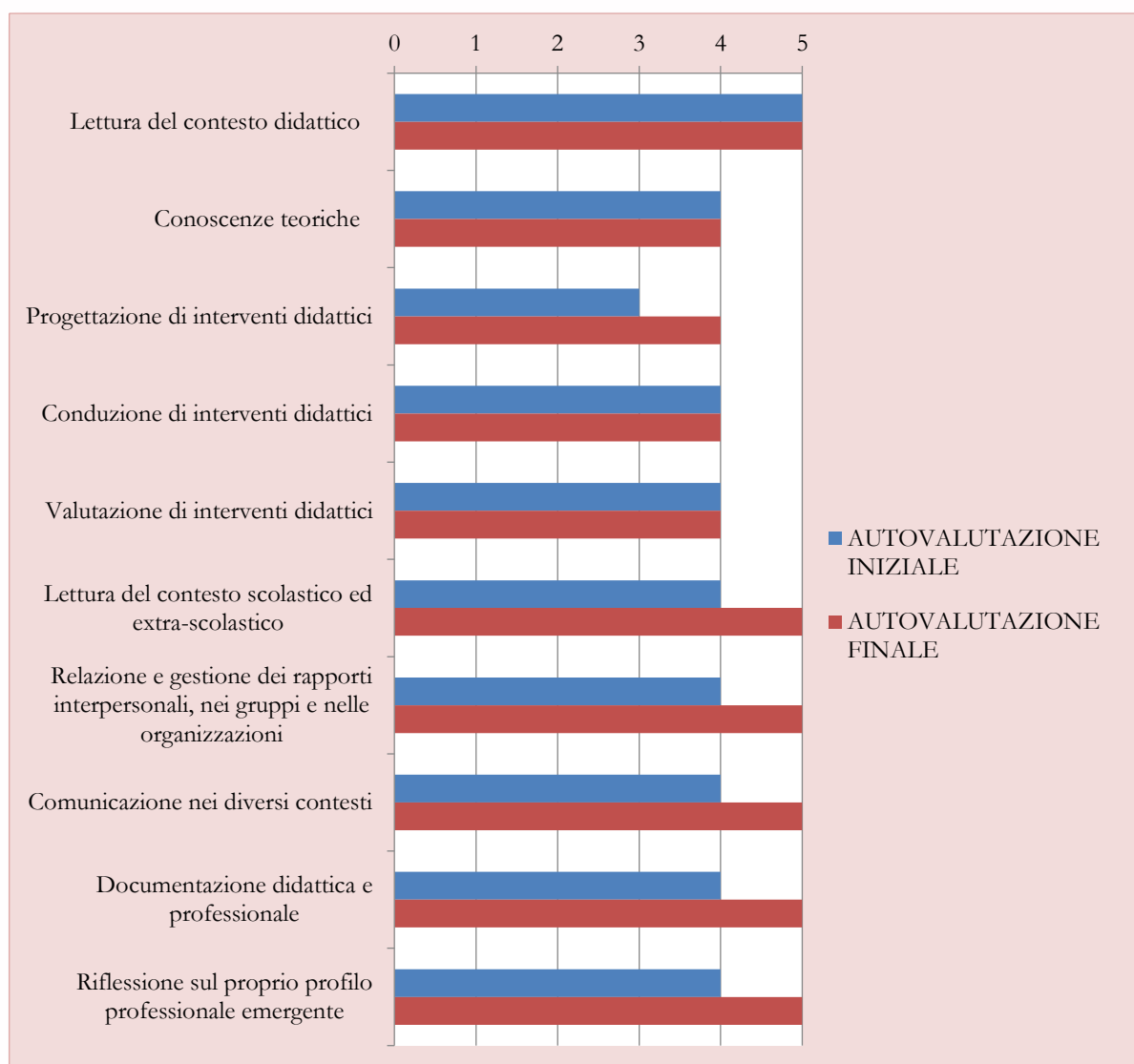


Tabella 2 Grafico di autovalutazione del percorso del quinto anno.

### 3.1 Considerazioni sulla valenza formativa dell'esperienza di tirocinio.

Quest'anno ho preso consapevolezza nei confronti di alcune qualità che ritenevo non mi appartenessero.

Ho provato sulla mia pelle cosa sia la resilienza.

Ho capito che la mia sensibilità è una qualità che va vissuta con saggezza e delicatezza.

Ho compreso che la cura, intesa come attenzione ai dettagli e precisione, nonché riflessione condivisa, comunicazione aperta e senza giudizio sono fondamenti essenziali del mio essere. Credo che il dialogo, la costruzione di pensiero critico e la comunicazione efficace siano chiavi di lettura fondamentali per la declinazione della Scuola che voglio abitare:

*La scuola si propone, quindi, come Scuola della cultura, ossia: luogo e tempo di costruzione e di elaborazione della capacità di leggere e interpretare il mondo [...]; ambito ed occasione di dialogo, di ricerca e di opportunità, informato ai valori democratici, per garantire la formazione alla cittadinanza, la realizzazione del diritto allo studio, il recupero delle situazioni di svantaggio. (PTOF 2019-2022, p. 6).*

### 3.2 In viaggio verso il futuro: aspettative e prospettive.

“*In viaggio verso il futuro*” è la perfetta metafora di un percorso che non solo mi ha accompagnata durante quest'anno di progettualità, ma lungo tutto l'arco temporale del cammino universitario.

Riflettendo, infatti, mi rendo conto che una delle colonne portanti del mio tragitto quinquennale è stato ed è il principio di reciprocità, ovvero “*la capacità di assumere il ruolo e la prospettiva dell'altro*” (Selleri, 2014, p. 34). La propensione al dialogo e al confronto, la condivisione riflessiva e la comunicazione proattiva sono caratteristiche fondamentali nella mia sfera professionale e sono le basi fondanti della relazione educativa.

Allo stesso modo, ho applicato tali concetti all'interno del percorso: essere in grado di collaborare con gli altri, saper esprimere in maniera assertiva la propria opinione, sapere elaborare critiche costruttive, essere in grado di esplicitare le difficoltà e i punti di forza, significa far emergere le proprie risorse e spenderle nello sviluppo della propria persona e della società. “*Tale approccio può essere definito maieutico, ossia una modalità di lavoro che favorisce l'apprendimento a partire dall'interno della persona e quindi si propone di tirar fuori, anziché mettere dentro*” (Neri, 2008, p. 7).

In quest'ottica risulta evidente l'importanza dell'azione del gruppo, il quale si caratterizza come vero e proprio team. Il team di gruppo è contraddistinto proprio “*dall'integrazione*

*dinamica delle differenze, che rende il gruppo di lavoro una squadra*” (Felisatti, 2006, p. 34). Dunque, questo processo di integrazione, sviluppato a partire dalle innumerevoli differenze individuali, determina la presenza di molte risorse diversificate e permette di osservare il contesto scolastico attraverso molteplici sguardi. Tuttavia, è altrettanto *“indubbio che la costruzione di un team efficace richiede l’impegno di tutti”* (Felisatti, 2006, p. 35) e ne determina conseguentemente un cambiamento, positivo o negativo che sia.

La mia aspettativa professionale mi riconduce proprio al concetto di cambiamento: mi aspetto di non adagiarmi, ma di apprendere continuamente, conoscendo, scoprendo, stupendomi e trasformando in continuazione il mio modo di vivere la scuola, poiché è essa stessa in permanente cambiamento.

## BIBLIOGRAFIA

---

- Bauman, Z. (1999). *Modernità liquida*. Laterza.
- Buber, M. (1923). *L'Io e il Tu*. Edizione Inglese.
- Cacciamani, S. (2015). *Imparare cooperando*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Canevaro, A. (2017). *Il ragazzo selvaggio*. Bologna: Edizioni Dehoniane.
- Cisotto, L. (2015). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci Editore
- Cornoldi, C., De Beni, R., & MT, G. (1993). *Imparare a studiare - Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson.
- De Min Tona, G., Fabris, M., Meneghetti, C., & Zamperlin, C. (2014). *Le abilità di studio*. In "Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva". Vol. 2, n. 1, ottobre 2014, pp. 57-64.
- De Rossi, M. *Questioni metodologiche, soft skill e integrazione delle ICT*. In "Formazione & Insegnamento". XV, n. 1, 2017, pp. 193-204.
- De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, Formazione e Didattica*. Carocci.
- Dewey, J. (1916). *Democrazia e educazione*. Editore Anicia.
- Dewey, J. (1949). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Felisatti, E. (2006), *Cooperare in team e in classe*. La Biblioteca Pensa Multimedia.
- Felisatti, E. (2006). *Team e didattiche cooperative*. Lecce: La Biblioteca Pensa multimedia.
- Frabboni, F., & Guerra, L. (1991). *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*. Bologna: Cappelli.
- Galliani, L. (2015). *L'Agire Valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- Goleman, D. (1995). *Intelligenza emotiva*. Rizzoli.
- Guasti, L. (2013). *Competenze e valutazione metodologica. Indicazioni e applicazioni pratiche per il curricolo*. Trento: Erickson.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Erickson.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Erickson.
- Neri, A. (2008). *Imparare a gestire i conflitti. Un gioco di carte per migliorare le relazioni sociali*. Erickson.
- Selleri, P. (2014). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci.

- Toffano, E. (2007). *Ripensare la relazione educativa*. Pensa Multimedia.
- Wiggins, G. (2004). *Fare progettazione. La «teoria» di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.
- Zago, G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Mondadori.

## **MATERIALE GRIGIO**

---

- Cisotto, L. (2012). *Strumenti per osservare la lezione*.
- Tonegato, P. (2017). *Il SISTEMA SCUOLA: CINQUE AREE PER LEGGERE L'ISTITUTO SCOLASTICO*.

## **SITOGRAFIA**

---

- [https://www.icrubano.it/pvw/app/PDME0024/pvw\\_sito.php](https://www.icrubano.it/pvw/app/PDME0024/pvw_sito.php)
- <https://italia.6seconds.org/>

## **FONTI NORMATIVE**

---

- MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Roma.
- MIUR. (2020). *Nota prot. 388 del 17-03-2020*. Roma.
- *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.

## **DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA**

---

- PEI primaria 2021, Piano Educativo Individualizzato, Istituto Comprensivo “M. Buonarroti”, Rubano.
- Protocollo del 11/09/2020 di regolamentazione delle misure per il contrasto e il contenimento della diffusione del virus, Covid-19 nelle scuole del Sistema Nazionale di Istruzione, Istituto Comprensivo “M. Buonarroti”, Rubano.
- PTOF 2019-2022, Istituto Comprensivo “M. Buonarroti”, Rubano.
- RAV, Rapporto di Autovalutazione, Istituto Comprensivo “M. Buonarroti”, Rubano.



DIARIO DI BORDO 23-11-2021

Studentessa	Anna Lanotte
Durata	2 ore
Oggetto dell'osservazione	<input type="checkbox"/> lezione <input type="checkbox"/> alunni <input type="checkbox"/> insegnante <input type="checkbox"/> attività di coordinamento/progettazione                      x altro
Data/ Orario	23/11/2021
Scuola	"G. Pascoli"
Classe	5B

**Prima**

Mi prefiggo di osservare il comportamento e l'approccio degli alunni nei confronti dei pari e nei confronti dell'insegnante. Osserverò i contenuti della lezione e la metodologia utilizzata dall'insegnante di classe.

**Durante**

La lezione presenta un lavoro sulla poesia: vengono utilizzate le metafore e le similitudini. Alcuni alunni sono molto agitati e faticano a prestare attenzione durante la spiegazione. L'insegnante cerca di riprendere l'attenzione degli alunni, richiamandoli più volte alla concentrazione, e prosegue nella spiegazione. Viene dunque letta una poesia, che si analizza grazie all'aiuto dell'intera classe. Dopo questo lavoro, la classe inizia ad essere irrequieta con un calo della concentrazione e dell'attenzione sia durante la lettura che la spiegazione. Si riprende il lavoro effettuato nella lezione precedente riguardo la tematica della pace. Si correggono gli esercizi dati per casa e si parla della piramide della pace, costituita da 25 mattoncini, i quali rappresentano un proposito da rispettare nel mese di Natale.

**Dopo**

Al principio della lezione gli alunni hanno dimostrato attenzione e molta partecipazione attiva, con interventi critici e riflessivi. Successivamente però gli studenti perdono la concentrazione e viene meno l'ascolto reciproco e l'autocontrollo individuale.

### SCHEDA DI AUTOVALUTAZIONE

Inserisci qui la tua valutazione utilizzando gli indicatori: per niente, poco, abbastanza e molto.

1. Ho trovato le lezioni e le attività interessanti e motivanti.	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
2. Ho ascoltato con attenzione durante gli incontri e ho provato a partecipare attivamente.	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
3. Ho lavorato con impegno, creatività e positività durante le lezioni.	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
4. Mi è capitato di domandare spesso all'insegnante di ripetere quando non ho capito qualcosa.	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
5. Ho compreso qualcosa di nuovo riguardo me stesso/a (sia punti di forza che debolezza).	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
6. Sono in grado di individuare e selezionare le informazioni chiave in un testo.	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
7. Sono in grado di creare delle mappe partendo da un testo.	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
8. Sono in grado di creare un riassunto di un testo.	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
9. Ho appreso nuove strategie per un metodo di studio più efficace (mappe, schemi, riassunto...).	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
10. Utilizzerò queste nuove strategie per provare a studiare.	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO

#### ORA RISPONDI ALLE SEGUENTI DOMANDE:

- 1) Qual è stata l'attività che più ritieni possa essere utile per studiare meglio? Perché?
- 2) Cosa avresti potuto fare meglio durante le attività?
- 3) Quali consigli daresti alla maestra Anna per migliorare il suo modo di insegnare?

## RUBRICA DI PROCESSO.

<b>COMPETENZA</b> (Dalla <i>Raccomandazione Europea 2018</i> )		La competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare			
<b>TRAGUARDO</b> (Dalle <i>Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2012</i> )		L'allievo ascolta e comprende testi orali e scritti cogliendone il senso, le informazioni principali e lo scopo. L'allievo utilizza abilità funzionali allo studio: individua nei testi informazioni utili, le seleziona e le sintetizza attraverso mappe e schemi.			
<b>DIMENSIONE</b>		Metodo di studio (produzione funzionale allo studio).			
<b>CRITERI</b>	<b>INDICATORI</b>	<b>LIVELLO IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE</b>	<b>LIVELLO BASE</b>	<b>LIVELLO INTERMEDIO</b>	<b>LIVELLO AVANZATO</b>
Ascoltare testi orali e scritti.	Ascolta attivamente testi orali e scritti?	Ascolta passivamente, talvolta interrompendo e richiedendo costantemente l'intervento dell'insegnante.	Ascolta in modo approssimativo, talvolta richiedendo il sostegno dell'insegnante.	Ascolta in modo attivo, talvolta in autonomia, talvolta con l'aiuto dell'insegnante.	Ascolta con rispetto e in modo autonomo.
Comprendere testi orali e scritti cogliendone senso e informazioni.	Comprende testi orali e scritti cogliendone il senso e le informazioni?	Comprende testi orali e scritti, cogliendo il senso e lo scopo grazie all'aiuto dell'insegnante.	Comprende testi orali e scritti, cogliendone senso e informazioni talvolta richiedendo l'aiuto dell'insegnante.	Comprende testi scritti e orali, cogliendo il senso, talvolta in autonomia, talvolta con il sostegno dell'insegnante.	Comprende testi orali e scritti, cogliendone senso e informazioni in modo autonomo.
Individuare informazioni utili nel testo e le seleziona.	Riesce ad elaborare produzioni personali? Riesce ad individuare e selezionare le informazioni utili nel testo??	Elabora produzioni personali pertinenti con l'aiuto dell'insegnante.	Elabora proprie produzioni personali in modo pertinente, talvolta con l'aiuto dell'insegnante.	Elabora proprie produzioni personali funzionali, talvolta in modo autonomo, talvolta con l'aiuto del docente.	Elabora con interesse, creatività e autonomia il proprio lavoro.
Sintetizzare le informazioni mediante mappe e schemi.		Individua e seleziona le informazioni chiave nel testo solo grazie all'aiuto dell'insegnante.	Individua e seleziona le informazioni chiave nel testo in situazioni note, talvolta chiedendo aiuto all'insegnante.	Individua e seleziona le informazioni chiave nel testo, talvolta in modo autonomo, talvolta con l'aiuto dell'insegnante.	Individua e seleziona le informazioni chiave nel testo in autonomia e con interesse.
Elaborare produzioni funzionali allo studio.	Riesce a sintetizzare le informazioni mediante mappe e schemi?	Sintetizza le informazioni mediante schemi e mappe solo con l'aiuto dell'insegnante in situazioni note.	Sintetizza le informazioni attraverso mappe e schemi, talvolta richiedendo aiuto all'insegnante.	Sintetizza le informazioni attraverso mappe e schemi, talvolta in modo autonomo, talvolta con l'aiuto del docente.	Sintetizza le informazioni del testo con personalizzazioni, autonomia e interesse.