

UNIVERSITA'
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata

Corso di Laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria

Tesi di laurea

L'impatto del COVID-19 sulla popolazione infantile

Come la pandemia influisce sul benessere e
sull'apprendimento di bambini e ragazzi:
uno studio correlazionale

Laureanda: Cristiana Mazzetto

Matricola: 1169256

Primo relatore: Daniela Lucangeli

Correlatore: Annamaria Porru

Anno accademico: 2021/2022

ABSTRACT	1
INTRODUZIONE	4
1. IL RUOLO DEL BENESSERE NELL'APPRENDIMENTO: I RIFERIMENTI TEORICI E I RISULTATI DELLE RICERCHE	7
1.1. Il legame tra benessere e apprendimento	7
1.2. La motivazione e l'ansia scolastica	11
1.2.1. Una definizione di motivazione	12
1.2.2. Il legame tra benessere e motivazione allo studio	13
1.2.3. Il legame tra motivazione e successo scolastico	14
1.3. Le relazioni personali	15
1.3.1. Il legame tra benessere e relazioni personali	15
1.3.2. Il legame tra relazioni personali e apprendimento	18
1.4. Attività fisica e salute	19
1.4.1. Una definizione di "salute", "attività fisica" e "sport"	19
1.4.2. Il legame tra benessere e salute	20
1.4.3. Il legame tra benessere e attività fisica	23
1.4.4. Il legame tra salute e attività fisica e apprendimento	23
1.5. Conclusioni	24
2. PANDEMIA, COVID-19 ED EFFETTO SUI BAMBINI	25
2.1. Contesto storico e sociale: l'epidemia di COVID-19	25
2.2. Le misure adottate in Italia	26
2.2.1. Le misure adottate in ambito scolastico	28
2.3. Conseguenze delle misure restrittive e del distanziamento sull'intera popolazione	32
2.3.1. Conseguenze sull'aspetto sociale e sulla salute mentale nella popolazione generale	32
2.3.2. Conseguenze sull'aspetto fisico nella popolazione generale	35
2.4. Conseguenze delle misure restrittive e del distanziamento sulla popolazione infantile	36
2.4.1. Conseguenze sull'aspetto fisico nella popolazione infantile	36
2.4.2. Conseguenze sull'aspetto sociale e sulla salute mentale nella popolazione infantile	37
3. LA RICERCA	41
3.1. Definizione della ricerca e delle ipotesi di ricerca	41
3.2. Metodologie e strumenti di ricerca: costruzione del questionario a partire dai questionari KIDSCREEN e AMOS	42
3.2.1. Il questionario utilizzato: modalità di costruzione e di somministrazione	42
3.2.2. Questionario KIDSCREEN: caratteristiche, applicazioni e validità	43

3.2.3. Questionario AMOS: caratteristiche, applicazioni e validità	44
3.2.4. Il questionario utilizzato per la ricerca	45
3.3. Attuazione della ricerca.....	46
3.3.1. Metodologia della ricerca.....	46
3.3.2. Interpretazione dei dati raccolti.....	48
3.4. I risultati della ricerca.....	50
3.4.1. Le premesse di partenza	50
3.4.2. L'analisi dei dati.....	51
3.4.3. L'interpretazione dei dati	60
3.4.4. I risultati della ricerca.....	86
4. CONCLUSIONI	87
4.1. L'utilità della ricerca	87
4.1.1. La verifica delle ipotesi di ricerca	87
4.1.2. Altre considerazioni sui dati raccolti.....	89
4.2. I limiti della ricerca	91
4.3. Spunti per ulteriori ricerche.....	93
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI.....	95
RIFERIMENTI NORMATIVI.....	103
ALLEGATI.....	
Allegato A.....	
RINGRAZIAMENTI.....	

ABSTRACT

Il mondo intero sta affrontando da ormai due anni la pandemia da COVID-19 e in Italia è stato istituito lo Stato di Emergenza dal 31 gennaio 2020 al 31 marzo 2022.

La ricerca qui presentata mira a indagare l'impatto della pandemia da COVID-19 sul benessere e sull'apprendimento dei bambini e dei ragazzi. Essa parte dalla consapevolezza che la *salute*, lo *stato d'animo*, le *relazioni personali* e il *vissuto scolastico* hanno un'influenza determinante sul benessere dei giovani, che ha a sua volta un ruolo fondamentale per l'apprendimento.

Lo studio mira quindi a indagare l'impatto del COVID-19 su questi quattro fattori. I risultati ottenuti si basano su uno studio correlazionale realizzato proponendo un questionario a scelta multipla a 754 studenti dell'Istituto Comprensivo n. 2 Serena di Treviso. Il campione considerato comprende ragazzi tra gli 8 e i 14 anni, che hanno iniziato a vivere la pandemia tra i 6 e i 12 anni di età. Gli item proposti erano suddivisi per aree e hanno permesso di indagare i fattori principali che determinano il benessere dei ragazzi.

I risultati portano ad affermare che, relativamente al campione considerato, il COVID-19 ha avuto un impatto sulla vita dei bambini e dei ragazzi, ma non solo ed esclusivamente in maniera negativa. In particolare, si può dimostrare il legame tra il vissuto del COVID-19 e il livello di attività fisica e la salute percepita. Per gli studenti della scuola secondaria di primo grado emerge anche una correlazione positiva tra il vissuto del COVID-19 e lo stato d'animo generale. Non risulta invece che la pandemia abbia influenzato in modo negativo le relazioni o il vissuto scolastico: emerge piuttosto che le amicizie e la scuola sono vissute particolarmente bene dai bambini e dai ragazzi, forse proprio a causa del fatto che la pandemia ha per lungo tempo impedito loro di godere di queste esperienze.

Dai risultati si può anche osservare che gli studenti della scuola primaria hanno un vissuto del COVID-19 più negativo rispetto a quelli della secondaria di primo grado; osservando i dati suddivisi per genere, invece, emerge che le studentesse dichiarano un vissuto della pandemia notevolmente peggiore rispetto agli studenti maschi.

È importante tenere conto del fatto che i bambini e i ragazzi, mentre vivono la loro ritrovata quotidianità e apprendono sui banchi di scuola, stanno ancora convivendo con le emozioni e le conseguenze derivanti dalla pandemia che il mondo ha affrontato negli ultimi due anni e che probabilmente lascerà strascichi per lungo tempo. Continuare a monitorare il loro benessere e il loro stato d'animo è fondamentale per chi li incontra ogni giorno, li educa e li istruisce.

For the last two years, the whole world has been facing the COVID-19 pandemic and Italian government established a State of Emergency from January 31, 2020 to March 31, 2022. This research aims to investigate the impact of the COVID-19 pandemic on children and young people's psycho-emotional and scholastic well-being.

The fundamental assumption of this study is that *health, mood, personal relationships* and *school experiences* have a decisive influence on young people's well-being, which in turn has a fundamental role in school learning.

Therefore, the goal of this work is to analyze the impact of COVID-19 on these four factors. The results are based on a correlational study carried out by a multiple choice questionnaire proposed to 754 students of the comprehensive school n. 2 Serena in Treviso. The sample includes people aged between 8 and 14 years, who began experiencing the pandemic between the ages of 6 and 12.

The results affirm that, in relation to the sample considered, COVID-19 had an impact on children and young people's lives, but not only and exclusively in a negative way. In particular, the present research demonstrates the correlation between the experience of COVID-19 and the level of physical activity and perceived health. Also the experience of COVID-19 in secondary school students correlates in a positive way with their general state of mind.

On the other hand, it does not appear that the pandemic has negatively affected relationships or school experiences: it actually emerges that friendships and school are particularly appreciated by children and young people, probably thanks to the fact that the pandemic restrictions have for a long time prevented them to enjoy these experiences. From the obtained results it can also be observed that primary school students have a more negative experience of COVID-19 than secondary school students; it also emerges that female students report a significantly worse experience of the pandemic than male students.

Moreover, it is important to take into account that children and young people are slowly going back to their everyday routine, but at the same time they are still living with emotional consequences due to pandemic restrictions – emotional status that will probably be kept in mind for long time. Thus, for those who everyday meet, educate and instruct children and young people, it would be essential to continue monitoring their psycho-emotional well-being.

INTRODUZIONE

“*Rien n’a changé et pourtant tout existe d’une autre façon*” (Sartre, 1938, p. 84).

Nulla è cambiato, e tuttavia tutto esiste in un’altra maniera.

Con queste parole di Jean Paul Sartre (1938) alcuni studiosi descrivono la situazione dell’Italia e del mondo intero in seguito allo scoppio della pandemia da COVID-19 (Arduini, Farah & Galliano, 2021). Il 20 gennaio 2020, in seguito alla conferenza stampa della China’s National Health Commission, è stata confermata la nascita di una nuova malattia virale identificata come “COVID-19” (Coronavirus Disease); il 23 gennaio 2020 è iniziato a Wuhan il primo *lockdown* di massa della storia e l’11 marzo 2020 l’OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) ha dichiarato ufficialmente lo stato di pandemia (WHO, 2020).

In Italia lo stato di emergenza, deliberato dal Consiglio dei Ministri (D. L. 6/2020), ha avuto una durata di oltre due anni, dal 31 gennaio 2020 al 31 marzo 2022, e ha previsto misure più o meno restrittive a seconda della gravità della diffusione del virus nei diversi luoghi e momenti considerati. Per quanto possibile, le misure erogate dal Governo hanno sempre cercato di permettere la maggior libertà possibile ai cittadini, nel tentativo di riavviare il Paese verso un progressivo ritorno alla normalità il prima possibile.

Ma sarà davvero possibile tornare a quella che prima della pandemia mondiale era “la normalità”? Tra il periodo che ha preceduto la dichiarazione dello stato di emergenza e quello che lo segue i cittadini hanno affrontato molti cambiamenti e hanno dovuto adattarsi a situazioni completamente nuove: un *lockdown* nazionale di 70 giorni; la conseguente impossibilità di relazionarsi di persona con gli amici o i colleghi che prima si incontravano quotidianamente; la lontananza dai parenti; il lavoro e la didattica attuati a distanza in modalità digitale; lo stravolgimento delle routine quotidiane; la sospensione di molte attività sportive e associative o di riunioni svolte in precedenza...

A questo si sono aggiunti poi i continui aggiornamenti sulla gestione dell’emergenza e sulle norme da rispettare, le notizie e i numeri dei contagi e dei decessi annunciati al telegiornale, la paura per la propria salute e per quella delle persone care, i dibattiti sull’utilizzo dei vaccini e dello strumento del “Green Pass”, e tanti altri elementi che influiscono sullo stato d’animo delle persone e dei quali si osservano ancora molti

strascichi. È possibile pensare che tutte queste esperienze non lascino un segno in chi le ha vissute, e che tutto possa davvero tornare ad essere com'era prima della pandemia?

Alla base della ricerca qui presentata vi è proprio la convinzione che, anche se apparentemente “nulla è cambiato” e con l'allentamento delle restrizioni la gente è tornata alle sue vecchie *routine*, l'esperienza vissuta rende la quotidianità di tutti diversa rispetto a prima; in particolare, lo studio presentato in questo lavoro di tesi pone l'attenzione sull'impatto che il periodo di emergenza sanitaria può aver avuto sui giovani.

L'obiettivo della ricerca è quello di comprendere se e come il vissuto della pandemia abbia influito e/o influisca sul benessere dei bambini e dei ragazzi, e conseguentemente anche sul loro apprendimento scolastico - che è influenzato sia dalla situazione emotiva che da quella cognitiva dell'apprendente.

Le motivazioni della scelta di questo campo di ricerca nascono sia dalla convinzione della grande portata emotiva dell'esperienza vissuta negli ultimi anni, sia dalla consapevolezza che gli studenti che si siedono sui banchi di scuola hanno bisogno prima di tutto di stare bene con sé stessi e con gli altri per poter apprendere. È quindi stata condotta un'indagine, tramite la somministrazione di un questionario, su un campione di 754 bambini e ragazzi tra gli 8 e i 14 anni; l'analisi dei dati ha messo in risalto la presenza o l'assenza di eventuali correlazioni tra il vissuto pandemico dei giovani e il loro benessere, che è determinato da diversi elementi.

La tesi è articolata in quattro capitoli: nel primo capitolo viene fornita una spiegazione dei principali fattori che determinano il benessere e del loro impatto sull'apprendimento.

Nel secondo capitolo ci si sofferma sulla narrazione di quanto avvenuto nel mondo, e in particolare in Italia, dalla dichiarazione dello stato di emergenza sanitaria fino al suo termine; sono descritte le conseguenze della pandemia sulla popolazione generale e in particolare su quella infantile, sulla base di studi nazionali e internazionali che avvallano le ipotesi di ricerca.

Il terzo capitolo descrive invece il campione che ha partecipato al questionario e gli strumenti della ricerca; è poi riportata l'analisi dei dati raccolti e la discussione dei risultati ottenuti, basata anche su alcuni studi pubblicati sia a livello nazionale che internazionale.

Il quarto capitolo, infine, riassume i risultati della ricerca e mette in luce sia i limiti che l'utilità che essa ha.

La ricerca dimostra l'impatto che la pandemia da COVID-19 ha avuto sul benessere dei bambini e dei ragazzi presi in considerazione, mettendo in luce però come esso abbia avuto e abbia tuttora conseguenze sia negative che positive.

IL RUOLO DEL BENESSERE NELL'APPRENDIMENTO: I RIFERIMENTI TEORICI E I RISULTATI DELLE RICERCHE

Il benessere, inteso come situazione di quiete e di equilibrio a livello emotivo, affettivo e fisico, è direttamente e indirettamente collegato alla dimensione emotiva della persona e, di conseguenza, alla capacità e disponibilità all'apprendimento.

1.1. Il legame tra benessere e apprendimento

Oggi siamo consapevoli del fatto che l'aspetto cognitivo e quello emotivo della persona si influenzano reciprocamente tra loro, ma questa consapevolezza non è sempre stata presente nella ricerca psicologica: ci è voluto parecchio tempo prima che le emozioni fossero riconosciute come la base dei comportamenti individuali e sociali.

Fino alla metà del XX secolo la corrente prevalente nell'ambito della psicologia accademica era il Comportamentismo, sostenuto in particolare dallo psicologo statunitense Burrhus Frederic Skinner; l'idea alla base di questa corrente, era che fosse possibile studiare in maniera scientificamente accurata solo ciò che è osservabile oggettivamente dall'esterno, quindi né le emozioni né la vita interiore dell'uomo. Gli studi di Howard Gardner (1983), un altro psicologo e docente statunitense, rappresentarono un punto di svolta nello studio dell'intelligenza; egli elaborò nel 1983 la Teoria delle Intelligenze multiple e annoverò, tra i diversi tipi di intelligenza posseduti dall'uomo, anche l'Intelligenza Intrapersonale e quella Interpersonale, che comprendono abilità empatiche ed emotive. Egli dimostrò come persone con QI di 160 possano dare prestazioni simili a quelle di altre con QI pari solo a 100, qualora queste ultime siano molto superiori a loro per intelligenza intrapersonale.

Come sottolinea Goleman, tuttavia, Gardner lasciò ancora inesplorato il campo delle emozioni considerandolo un territorio inaccessibile, come molti altri scienziati cognitivi: “Fra gli scienziati cognitivi, era opinione comune che l'intelligenza comportasse un'elaborazione fredda e metodica dei fatti. [...] Non hanno riconosciuto che la razionalità è guidata – e può essere travolta – dal sentimento” (Goleman, 1996, p. 75).

Oggi gli studiosi sono invece d'accordo nel vedere la cognizione come “un sistema dinamico costituito da tre dimensioni interrelate”: vi è quindi una componente motivazionale, una affettivo-emotiva, e una intellettuale (Mariani, 2017). Bisogna smettere, dunque, di far coincidere la vita della mente con il suo lato puramente intellettuale, e ricordare che invece “il cuore [inteso come il lato affettivo della vita della mente] è il vero centro della vita”, “l'intimo dell'anima” (Stein, 1991, p. 107), perché, come ricorda Heidegger (1927), l'essere umano si trova sempre in uno stato emotivo. In ogni istante, lo stato emotivo di una persona è influenzato da elementi dell'ambiente fisico che la circonda, dal contesto in cui si trova e da fattori psicologici personali. Questo concetto è stato introdotto in psicologia da Kurt Lewin con il termine “spazio di vita psicologico”, che indica l'insieme degli eventi rilevanti per un individuo presenti in una data situazione (Cacciamani, 2008); lo psicologo tedesco propone quindi l'idea che esista un rapporto di interdipendenza reciproca tra persona e ambiente. Questo legame di interdipendenza è ben espresso da Dewey attraverso la metafora del seme: come il seme di una pianta non cresce da solo, ma il suo sviluppo dipende dall'interazione con le condizioni dell'ambiente, anche l'uomo si sviluppa in relazione al contesto nel quale vive (Dewey, 1959).

L'ambiente e le emozioni che esso genera svolgono un ruolo fondamentale nello sviluppo anche cognitivo dei bambini e dei ragazzi, e quindi il benessere della persona è funzionale all'apprendimento – mentre, al contrario, il malessere dell'individuo può rendere più difficile acquisire conoscenze. L'acquisizione delle conoscenze e l'apprendimento non sono sganciati dal sentire emotivo della persona e dal contesto: per questo motivo se si riesce a crescere bambini in un ambiente sereno e favorevole, trasmettendo loro l'idea che è più importante la persona rispetto alla sua *performance*, allora probabilmente migliorerà anche la *performance* stessa (Andreoli, 2020).

Questa teoria secondo la quale un ambiente sereno migliora il livello di benessere e la *performance* è stata confermata anche da quasi mille studi longitudinali e sperimentali condotti da Bloom a metà del Novecento, allo scopo di verificare l'influenza sull'apprendimento individuale esercitata da diverse “variabili umane”. Sulla base del suo vasto lavoro Bloom è giunto ad elaborare un modello di apprendimento scolastico, descritto in “Stabilità e mutamento delle caratteristiche personali” (1968). Secondo la

“teoria dell’apprendimento scolastico”, l’acquisizione delle conoscenze è articolata su tre variabili: le caratteristiche cognitive in ingresso dello studente (conoscenze, abilità, attitudini), le caratteristiche affettive in ingresso dello studente (motivazione, interessi, disposizioni, atteggiamenti) e la qualità dell’istruzione (stimoli, esercizio, verifiche, rinforzi). Bloom è convinto che tutte e tre queste variabili influenzino il profitto scolastico e sulla base delle sue ricerche crea una tassonomia con lo scopo di “individuare delle categorie per ordinare e raccogliere in forma organica tutti i possibili obiettivi”, al fine di garantire agli alunni un miglior rendimento (Zago, 2013, p. 225). Essa è articolata in tre direzioni: il campo cognitivo, il campo psicomotorio e, non di minor rilevanza, il campo affettivo.

Non ci sono quindi più dubbi, ormai, sul fatto che la dimensione affettiva e quella cognitiva siano inestricabilmente legate negli studenti, così come in ogni essere umano; è importante, come docenti, porre attenzione ad entrambe le dimensioni, perché “qualsiasi cosa disturbi questo equilibrio nel nostro insegnamento disturba il nostro insegnamento” (Tomlinson, 2006, p. 87). L’apprendimento infatti non è “un’operazione lineare tale per cui io ti passo un’informazione, tu la acquisisci”, ma piuttosto un processo influenzato dal modo in cui si pensa e da come ci si sente (Andreoli, 2020, p. 116-117).

Sono stati attuati diversi studi sulla psicologia positiva da parte del gruppo di ricerca IHRT internazionale, che ha utilizzato i questionari *Pros.pera* (Ferrari, Ginevra, Nota, Sgaramella, Santilli & Soresi, 2017) e *A proposito di Futuro* (Nota et al., 2017) per analizzare il livello di resilienza, ottimismo e speranza di un campione di individui; dai risultati è emerso che queste tre dimensioni predicono in modo significativo il rendimento scolastico.

In particolare, la speranza, indice di benessere emotivo, si associa a un maggior successo scolastico e a maggiori livelli di adattamento al contesto scolastico, poiché “i bambini speranzosi si caratterizzano per una maggiore motivazione a raggiungere obiettivi, un’elevata prestazione scolastica e una maggiore soddisfazione derivante dalla formazione” (Nota & Soresi, 2014, p. 10).

Goleman afferma che, come la speranza, anche “l’ottimismo è un fattore predittivo del successo scolastico” (Goleman, 1996, p. 152). Egli riporta uno studio condotto alla Pennsylvania University nel 1984, che ha visto come campione cinquecento studenti

appena immatricolati; ad essi è stato proposto un test sull'ottimismo. È emerso da questa ricerca che i risultati di tale test erano un fattore predittivo delle votazioni del primo anno, molto più di quanto non fossero i punteggi conseguiti nelle votazioni di diploma.

Più recentemente, l'importanza della speranza e dell'ottimismo negli studenti è stata sottolineata anche da Lagacé-Séguin e d'Entremont (2010), secondo i quali queste due dimensioni influenzano notevolmente il livello di benessere nella vita dei giovani e correlano con maggiori credenze di efficacia e maggior successo accademico.

Viceversa, Gilman, Dooley e Florell (2006) testimoniano che, secondo le loro ricerche, minori livelli di speranza nei bambini correlano con minore livello di adattamento personale, soddisfazione di vita e successo scolastico (Nota & Soresi, 2014). Se è vero, infatti, che una condizione di maggiore benessere è associata ad un maggior successo scolastico, è dimostrato come valga anche il contrario: incontrare in un alunno delle difficoltà o resistenze all'apprendimento quasi sempre è indice del fatto che l'alunno ha qualche problema nella sua vita, che sta interferendo con la sua capacità di funzionare in quella che Gordon chiama "l'Area Insegnamento-Apprendimento".

Va ricordato, soprattutto come docenti, che "questo tipo di studente non studia perché sembra non poter pensare a nulla, e ancora una volta il riferimento, prima che alle formule di chimica, deve obbligatoriamente andare al Sé" (Andreoli, 2020, p. 202). I problemi personali, infatti, non possono essere lasciati a casa: gli studenti li portano con sé a scuola e in qualsiasi altro posto, e questi interferiscono con la loro capacità di portare avanti gli impegni scolastici (Gordon, 1991). Quando gli studenti sono in uno stato affettivo di ansia, rabbia o tristezza, essi non imparano, poiché chiunque provi questi stati d'animo non riesce né ad assorbire le informazioni né a metterle in pratica. Le emozioni forti, infatti, fanno sì che l'attenzione di chi le prova sia concentrata sui propri pensieri negativi e sulle proprie paure, e questo interferisce con i suoi tentativi di apprendere e con il funzionamento della "memoria di lavoro", ovvero "l'abilità di tenere a mente tutte le informazioni rilevanti per portare a termine ciò a cui ci stiamo dedicando" (Goleman, 1996, p. 136).

Un esempio di ciò, tratto da uno studio sull'impatto che gli stereotipi possono avere su una *performance*, è quello delle ragazze che, facendosi influenzare dalla credenza che i maschi siano più bravi in matematica rispetto alle femmine, ottengono

risultati peggiori di quelli che sarebbero capaci di raggiungere. Questo non avviene per mancanza di competenze, ma perché la situazione emotiva le mette in difficoltà sul piano cognitivo e strategico (Pomerantz, Altermatt & Saxon, 2002).

Bisogna quindi stare attenti al disagio presente nelle scuole, che si manifesta sotto forma di irrequietezza, comportamenti anomali, divorzio affettivo verso i compiti e l'ambiente scolastico; esso nasce da sentimenti di inferiorità, noia, vergogna, colpa o rabbia, ed è “certamente collegato con l'insuccesso scolastico, del quale, però, può essere sia un sintomo sia una causa”. È importante ricordare che se, come abbiamo dimostrato in questo paragrafo, il disadattamento e il malessere creano indubbiamente insuccesso, è anche vero che l'insuccesso può generare a sua volta malessere o disadattamento (Mariani, 2017, p. 204).

Questo dipende anche dal fatto che “fra i compiti di sviluppo che gli adolescenti devono affrontare, quelli concernenti la scuola appaiono collegati in modo stretto con esperienze personali di riuscita o di insuccesso, fattori che incidono fortemente sull'autostima e sullo stesso concetto di sé”: in poche parole, anche il rendimento scolastico ha un'importante influenza sul livello del proprio benessere emotivo (Palmonari, 2001, p. 86).

Un nuovo filone di ricerca sviluppatosi negli ultimi anni, che prende il nome di *warm cognition*, dimostra attraverso alcune ricerche (McGaugh, 2015) che le informazioni cognitive e quelle emotive non sono elaborate separatamente dal cervello. Quando lo studente apprende e contemporaneamente si trova in una situazione di malessere emotivo “le nozioni si fissano nel cervello insieme alle emozioni”: “ogni bambino, mentre impara, costruisce un bagaglio di memorie differenziate in funzione del fatto che stia apprendendo con ansia oppure con gioia” (Lucangeli, 2019, pp. 19-29).

Si può quindi concludere che l'influenza tra la difficoltà ad apprendere e il malessere emotivo è reciproca, e che “le esperienze scolastiche negative generino un cortocircuito emozionale tale da indurre un insieme di pensieri ed emozioni [...] capaci di inceppare l'apprendimento”.

1.2. La motivazione e l'ansia scolastica

Una volta compreso come il benessere sia collegato in maniera diretta a un maggior rendimento scolastico, è possibile analizzare il collegamento anche indiretto che esiste tra lo “stare bene” e “l'andare bene” a scuola, osservando come il benessere porti

con sé una maggiore motivazione, migliori relazioni sociali e anche migliori livelli di salute e attività fisica – tutti elementi che sono, a loro volta, direttamente correlati al successo scolastico. Apprendimento, emozioni e motivazione sono infatti connesse in un circolo funzionale o disfunzionale: un'emozione sgradevole, come per esempio l'ansia da prestazione, “assorbe le risorse della memoria di lavoro [...] perché la mente è “occupata” da pensieri o immagini legate al senso di fallimento; a queste condizioni il livello della prestazione che lo studente riesce a ottenere scende davvero, confermando proprio i suoi timori” e si innesca così un circolo vizioso (Lucangeli, 2019, p. 53).

Si inizierà quindi osservando la relazione esistente tra il benessere dell'individuo e la sua motivazione ad agire e a studiare in maniera serena, per poi comprendere come essa possa influire sul rendimento scolastico.

1.2.1. Una definizione di motivazione

La motivazione è un fattore importante nell'apprendimento degli studenti; essa viene generalmente intesa come una “forza che attiva, dirige e sostiene il comportamento di un individuo verso un obiettivo” (Baron, 1992; Pintrich & Schunk, 1996); “l'inizio, la direzione, l'intensità e la persistenza del comportamento” (Brophy, 1998, p. 3). Nei contesti scolastici, in particolare, essa è definita come “la tendenza di uno studente a impegnarsi in attività di apprendimento che percepisce come significative e di valore per sé” (Cacciamani, 2008, p. 116), o ancora, similmente, come “un insieme di spinte interne e di pressioni esterne che promuovono il desiderio di impegnarsi” (Lucangeli & Mammarella, p. 207).

La ricerca psicologica sulla motivazione ad apprendere si è sviluppata particolarmente nel corso degli anni '80, in concomitanza con le teorie socio-cognitive; esse mettono in luce come l'uomo sia capace di porsi obiettivi e crearsi aspettative, influenzato dal contesto sociale nel quale vive (Gini, Lanfranchi & Vianello, 2015). È proprio nell'intenzione di direzionare un comportamento verso un obiettivo che si attiva la motivazione.

Ora che è stata data una definizione di ciò che si intende con il termine “motivazione”, ai fini della ricerca è importante osservare prima di tutto come il benessere degli studenti abbia un'influenza positiva anche sulla motivazione, e conseguentemente l'effetto che essa ha sui risultati scolastici.

1.2.2. Il legame tra benessere e motivazione allo studio

La teoria dell'autodeterminazione di E. Deci e R. Ryan (1985), sviluppata negli anni '80, comprende tre costrutti di base: la non-motivazione, ovvero la mancanza di motivazione; la motivazione estrinseca, che proviene dall'esterno; la motivazione intrinseca, che emerge naturalmente dalla persona. Quest'ultima nasce nell'individuo a partire da due elementi fondamentali: da un lato il piacere e la soddisfazione del raggiungere un obiettivo, dall'altro lato il livello di benessere che sperimenta nella sua vita.

Per quanto riguarda il piacere, è importante ricordare che quando un'esperienza viene valutata positivamente può generare questo stato affettivo, che è strettamente legato al concetto di motivazione: infatti “molte attività umane volontarie vengono compiute perché generano piacere” (Lombello, 2007, p. 39). È perciò evidente che si instaura un circolo virtuoso tra l'energia derivante dagli stati affettivo-emozionali positivi e quella investita nei processi di apprendimento, che viene messa a disposizione volentieri per attuare un comportamento che genera piacere.

Per quanto riguarda il benessere, invece, va ricordato che il comportamento motivato di uno studente deriva in parte dalla percezione dell'obiettivo e del suo valore (oggi molti alunni hanno una scarsa considerazione dell'utilità degli studi e questo genera una mancanza di motivazione), ma anche “dalle emozioni che i diversi momenti della riuscita scolastica provocano” (Gini et al., 2015, p. 368).

Gli studi già citati sulla psicologia positiva, per esempio, dimostrano come la speranza abbia una valenza motivazionale, in quanto lo studente speranzoso sarà più disposto a intraprendere degli sforzi per ottenere i propri obiettivi e a perseverare in caso di difficoltà (Stark & Boswell, 2001).

A mantenere la motivazione sono poi anche la curiosità, che è per sua natura transitoria, e l'interesse, che è invece duraturo nel tempo. Essi nascono negli studenti che vengono posti di fronte a compiti “non così facili da non richiedere alcun impegno, né così difficili da scoraggiare e demotivare” (Lucangeli, 2019, p. 60): è questo il “principio di sfida ottimale” di cui ha parlato Susan Harter negli anni Settanta (Harter, 1978).

Viceversa, molti autori fanno emergere il numero crescente di studenti che sviluppano un atteggiamento negativo nei confronti dell'esperienza scolastica, che genera

in loro malessere e disagio; questi alunni vivono anche, conseguentemente, “una sorta di caduta della motivazione verso l'apprendimento” (Palmonari, 2001, p. 85).

1.2.3. Il legame tra motivazione e successo scolastico

Si passa ora a considerare proprio l'effetto che una motivazione positiva – derivante da sentimenti di entusiasmo, speranza e fiducia in sé stessi – può avere ai fini della realizzazione dei propri obiettivi, scolastici e non solo. In generale, diversi studi hanno dimostrato come famosi atleti olimpionici, musicisti o maestri di scacchi abbiano raggiunto i loro obiettivi grazie alla loro capacità di auto-motivarsi, che ha dato loro la forza per allenarsi o studiare intensamente (Goleman, 1996).

Di solito si pensa che la motivazione sia molto legata all'attitudine personale allo studio, ma in realtà essa è fortemente influenzata dal contesto sociale in cui si svolge l'apprendimento (per esempio da fattori come l'importanza che i genitori danno allo studio, le relazioni con i pari e con i compagni, il fatto di sentirsi sostenuto in classe). La motivazione non è un fatto individuale, ma un fatto relazionale, ed è influenzata dalle emozioni, sia in modo positivo che in modo negativo: emozioni come la vergogna o la paura porteranno gli studenti a rinunciare a ulteriori tentativi, come avviene spesso nel caso dei bambini puniti con severità (Gordon, 1989); sentirsi incoraggiati e sostenuti, invece, aumenterà la motivazione e il rendimento, perché “credere di riuscire o avere persone che credono che possiamo riuscire è una motivazione particolarmente funzionale al cambiamento, in genere inteso come miglioramento sia della prestazione che delle componenti motivazionali e affettive” (Lucangeli, Mammarella & Moè, pp. 212-213).

A scuola e a casa è importante che si sviluppino nei bambini un buon senso di autoefficacia, termine che indica i pensieri delle persone sulle proprie capacità ed è collegata, secondo lo psicologo Albert Bandura (Bandura, 1994), alle emozioni e alla motivazione delle persone, che sono più propense a perseverare di fronte agli ostacoli se si auto-percepiscono capaci ed efficaci.

Esiste quindi una forte correlazione tra motivazione all'apprendimento e riuscita scolastica: imparare infatti richiede un notevole sforzo mentale (“si deve modificare continuamente l'architettura della propria conoscenza del modo in cui funziona il mondo”) e anche uno sforzo fisico e sociale (“richiede ore e ore di lavoro, costringe a rinunciare ad altre attività piacevoli [...], comporta fare compiti a casa, superare brutte

figure, mettersi continuamente in gioco”) (Balboni, 2014, p. 60). Per compiere questo sforzo mentale, fisico e sociale con successo, la sola conoscenza dei metodi non può bastare; è necessario volerla acquisire e mettere in pratica (Dewey, 1933, p. 30).

Per concludere, dunque, possiamo dire che la motivazione è una dimensione molto complessa che coinvolge fattori interni ed esterni: ci sono degli aspetti affettivo-emotivi, che dipendono dal significato attribuito a uno stimolo, e degli aspetti intellettivi, che riguardano i processi di pensiero. Tuttavia, “non esiste dissociazione o contrapposizione fra la componente affettiva di un’attività spontanea, ovvero il piacere, la sensazione gradevole che essa innesca, e la componente cognitiva, ovvero la conoscenza” (Levorato, pp. 123-124). Per questo motivo Laura Messina considera sia fattori affettivi che fattori cognitivi sotto la categoria di “aspetti motivazionali”, spiegando come la cognizione comprende proprio l’aspetto motivazionale, e quindi avere più motivazione significa apprendere meglio (Messina, 2005).

1.3. Le relazioni personali

Si è visto quindi come una conseguenza del benessere emotivo sia un maggiore livello di motivazione. Un’altra conseguenza positiva è la creazione di relazioni personali sane, che a loro volta impattano sul rendimento scolastico.

Mariani afferma che “l’individuo che non accetta se stesso non è in grado di accettare gli altri” (Mariani, 2017, p. 95).

Il concetto alla base di questo paragrafo è proprio l’inestricabile legame tra il livello di benessere che un individuo prova e la quantità e la qualità delle relazioni sociali che egli riesce ad instaurare.

1.3.1. Il legame tra benessere e relazioni personali

Fin dai primi mesi di vita, lo stress può influenzare in modo negativo lo sviluppo nel bambino della capacità di auto-regolare il proprio comportamento, agendo in maniera coerente con le sollecitazioni provenienti dall’ambiente esterno; quest’abilità è un presupposto fondamentale per lo sviluppo di competenze sociali e relazionali nei primi anni di vita (Brizzolara & Pecini, 2020). Alcuni studi di Lemola (2010) hanno poi permesso di rilevare che i bambini a cui i genitori attribuiscono bassi livelli di ottimismo

tendono ad avere minore competenza sociale, estroversione, controllo emozionale e affettività positiva, mentre più facilmente hanno problemi comportamentali, che sono di ostacolo alla costruzione di relazioni positive (Nota & Soresi, 2014). Altre ricerche dimostrano inoltre che i figli di genitori severi hanno maggiori tendenze all'autopunizione e al suicidio, spesso hanno un'autostima scarsa e sono più inibiti e nevrotici, tutti fattori che contribuiscono a generare un malessere emotivo nella persona.

Come conseguenza di ciò, i ragazzi tendono ad avere rapporti sociali più difficili: spesso nutrono odio verso genitori e insegnanti, hanno relazioni amorose poco soddisfacenti e con i compagni si creano dinamiche più complesse; nei rapporti con gli altri tendono a portare ansia, preoccupazione, tristezza. In generale, essi hanno dunque una minore competenza sociale: a volte queste persone sono dipendenti dagli altri, faticano a prendere l'iniziativa, si comportano in maniera "artificiale", arrivando in alcuni casi a diventare "cittadini emotivamente svantaggiati, improduttivi, antisociali e spesso violenti" (Gordon, 1989, p. 74).

La correlazione tra malessere e relazioni insoddisfacenti (o addirittura assenti) non è però a senso unico: la mancanza di relazioni positive può generare a sua volta malessere in un individuo. Diversi autori dimostrano che la solitudine rientra tra i fattori di rischio per lo sviluppo di problemi emotivi, mentre il fatto di poter contare su legami stretti è un fattore protettivo per il benessere della persona. L'isolamento sociale raddoppia le probabilità di malattia o di morte: di per se stesso, l'isolamento "è significativo ai fini della mortalità esattamente come il fumo, l'ipertensione, un elevato livello ematico di colesterolo, l'obesità e la mancanza di attività fisica" (Goleman, 1996, p. 291).

Dunque, è evidente che non solo un minore livello di benessere influenza negativamente le relazioni di un individuo, ma anche l'assenza di rapporti interpersonali (o comunque di rapporti positivi) diminuisce il livello di benessere e di salute.

Se tra malessere e relazioni negative si instaura quindi facilmente un circolo vizioso, dall'altro lato Gordon (1989) racconta come nei bambini che crescono in famiglie democratiche sia riscontrato invece un livello maggiore di benessere e una maggiore autostima e fiducia in sé, dovuti al fatto che essi vengono ascoltati attivamente e coinvolti nella risoluzione dei problemi. Queste esperienze favoriscono lo sviluppo di competenze

interpersonali e facilitano quindi la costruzione e il mantenimento di amicizie stabili nel tempo (Stephanou, 2011), riducono il rischio di sentirsi soli e rifiutati, aumentano la probabilità di sentirsi amati e ammirati dagli altri. I bambini ottimisti, cresciuti in un clima democratico e di benessere, hanno inoltre maggiori probabilità di essere percepiti dai compagni in modo positivo, sono più raramente vittimizzati o esclusi e mostrano indici sociometrici più elevati (Cohen, Deptula, Edy & Philipsen, 2006); solitamente hanno una percezione positiva di sé stessi e presentano maggiori capacità di avviare relazioni amicali con i pari. Essi tendono inoltre ad assumersi più responsabilità sociali, sono in grado di creare reti sociali più ricche e supportive e hanno quindi maggiori occasioni di sperimentare “relazioni salutari ed esperienze di successo nella loro vita al di fuori della famiglia” (Gordon, 1989, p. 156).

Anche in questo caso, tuttavia, l’influenza tra benessere e relazioni positive è reciproca: la costruzione di buoni rapporti interpersonali è essa stessa un fattore importante nel determinare il benessere della persona, e si instaura così un circolo virtuoso tra i due fattori. La teoria già citata dei bisogni psicologici di base, derivante dalla teoria dell’autodeterminazione di Deci e Ryan (1985) nata negli anni ’80, afferma che ci sono “alcuni bisogni di base il cui soddisfacimento consente all’individuo di provare benessere”, e tra questi rientra l’essere in buoni rapporti con gli altri (*relatedness*). Con questo termine si intende proprio il bisogno di stabilire rapporti buoni e sicuri con gli altri, per sentirsi accettati e benvenuti nel gruppo di pari e dalla famiglia (Gini et al., 2015, p. 383).

Anche Carol Ann Tomlinson, tra i bisogni che lo studente deve soddisfare a scuola per stare bene, annovera il bisogno di affermazione (sentirsi accettato e al sicuro, sentirsi ascoltato, fare un lavoro che conta, dire idee che vengono tenute presenti, avere qualcuno che crede in lui) e il bisogno di portare un contributo (fare la differenza, portare abilità e prospettive uniche, aiutare il gruppo ad avere successo, avere obiettivi comuni) (Tomlinson, 2006). Una ricerca pubblicata sulla rivista “Child Development” da Narr, Allen, Tan e Loeb (2017) mostra che gli adolescenti che sviluppano legami di amicizia stretti e intensi hanno livelli più alti di autostima e bassi livelli di ansia sociale e depressione, rispetto ai coetanei con relazioni più ampie ma più superficiali.

Ai fini della ricerca è importante dunque sapere che il livello di benessere di una persona influenza le relazioni che riuscirà a costruire, motivo per cui è importante “decifrare quello che si pensa e che si sente, cercare una comprensione quanto più possibile nitida di ciò che accade nello spazio della vita interiore”: questa capacità è indispensabile per coltivare un buon clima relazionale (Zambrano, 2008, p. 49).

1.3.2. Il legame tra relazioni personali e apprendimento

Se è vero che, come scritto nel paragrafo precedente, lo studente ha bisogno di sentirsi confermato come persona, di sentirsi degno di stare a scuola e di interagire con i compagni, è vero anche che, se egli non si sente meritevole di ciò e se non instaura dei rapporti positivi con i compagni, inevitabilmente l'apprendimento passerà in secondo piano per lasciare spazio all'autoprotezione dell'individuo (Tomlinson, 2006). Tra i benefici generati dalle relazioni sociali, infatti, oltre ad un sistema immunitario più efficiente e a una maggiore aspettativa di vita, vi è anche un miglioramento delle funzioni cognitive (che sono necessarie all'apprendimento) e una migliore autostima, bassi livelli di ansia e depressione, un atteggiamento più felice e ottimista, maggiore empatia, sentimenti di fiducia verso gli altri e migliore capacità di far fronte a un evento stressante - tutti fattori che contribuiscono al benessere della persona, che si è già visto essere un elemento chiave nell'apprendimento (Andreoli, 2020).

La letteratura afferma quindi che il supporto sociale predice la *performance* scolastica, e viceversa la mancanza di supporto sociale si associa maggiormente a problematiche scolastiche (Hagen, Makintosh & Myers, 2005). Questo implica che nelle classi in cui “si investe nella costruzione del gruppo e della sua armonia, in cui il corpo docente è compatto, coerente e reciprocamente rispettoso e di supporto, in cui anche i soggetti fragili [...] vengono fatti sentire parte di qualcosa di più grande, dove nessuno viene giudicato una causa persa, dove i docenti parlano *con* i ragazzi più che *dei* ragazzi”, si riuscirà a insegnare e ad apprendere meglio (Andreoli, 2020, p. 205).

Questo stesso ragionamento è alla base del funzionamento dei gruppi di apprendimento: come dimostra Glasser (1986), l'appartenenza ad un gruppo è ciò che fornisce agli studenti la motivazione iniziale per lavorare, che solitamente genera maggior successo scolastico; esso a sua volta motiva gli studenti a voler studiare di più, aumentando il loro livello di apprendimento (Gordon, 1989). Il bisogno di sentirsi parte

di un gruppo è caratteristico della specie umana (Murray, 1938) e sentirsi accettati nel gruppo della classe costituisce una grande spinta a livello motivazionale (Lucangeli, 2019).

Bisogna ricordare quindi che lo scarso rendimento scolastico di un individuo non è attribuibile soltanto a carenze intellettive dell'alunno. Anzi, spesso “andare male a scuola” è invece un sintomo di malessere psicologico, che può essere dovuto anche al fatto che lo studente non si sente apprezzato dai docenti o che non percepisce la solidarietà e la comprensione dei compagni. Il complesso delle relazioni che caratterizzano l'esperienza scolastica costituisce “il *clima psicologico* della classe e dell'istituzione, clima che contribuisce in modo preponderante a connotare in termini positivi o negativi la stessa esperienza scolastica degli adolescenti” (Palmonari, 2001, p. 87).

Un insegnante deve sempre essere consapevole del fatto che “noi siamo non solo i pensieri che pensiamo, ma anche i sentimenti che sentiamo”. In una classe democratica, in cui alunni e docenti lavorano insieme in armonia, si crea un clima adatto all'apprendimento; costruire relazioni positive in aula è funzionale alla realizzazione di uno tra i fini principali della formazione scolastica, e cioè l'insegnamento/apprendimento (Mariani, 2017, p. 213).

1.4. Attività fisica e salute

Un ultimo elemento che è importante analizzare in questo capitolo è il livello di salute e di attività fisica di un individuo; in particolare si riporta l'opinione degli studiosi sul fatto che chi vive in una sensazione di benessere sarà più propenso a svolgere attività fisica e, anche per questo motivo (ma non solo), sarà tendenzialmente più in salute.

1.4.1. Una definizione di “salute”, “attività fisica” e “sport”

Innanzitutto, è importante definire cosa si intende con i termini “salute”, “attività fisica” e “sport”.

Con il termine “salute”, la World Health Organization (WHO) si riferisce, nel suo atto costitutivo del 1948, allo “stato di completo benessere fisico, mentale e sociale” e

non alla semplice assenza dello stato di malattia; questa definizione vuole sottolineare come la salute dipenda dalla combinazione di diverse determinanti (sociali, ambientali, economiche e individuali) (Carraro & Gobbi, p. 10).

L'attività fisica, invece, è intesa dall'American College of Sports Medicine (Arena, Pescatello, Riebe & Thompson, 2014) come “i movimenti corporei prodotti dalla contrazione dei muscoli scheletrici che aumentano sostanzialmente la spesa energetica”; secondo la prospettiva degli studiosi del controllo del movimento, invece, essa consiste nei “movimenti intenzionali, volontari, diretti verso il raggiungimento di un obiettivo identificabile” (Caspersen, Powell & Christenson, 1985, p. 126).

La definizione di Hoffman riassume in sé entrambe le precedenti, tenendo conto di diversi approcci e modelli culturali: egli definisce l'attività fisica come i “movimenti volontari eseguiti intenzionalmente per raggiungere un obiettivo nello sport, nell'esercizio o in ogni altra sfera della vita” (2013, p. 6).

Il termine “sport”, invece, è così descritto da Mandell: “Tutte le attività di competizione in cui intervenga tutto il corpo umano secondo un insieme di regole, a scopi manifestamente o simbolicamente distinti dagli aspetti essenziali della vita” (1989, p. 13). L'Oxford Dictionary of Sports Science & Medicine lo definisce similmente come “qualsiasi attività fisica fortemente strutturata e orientata al risultato governata da regole, la quale comporta un alto livello di impegno che prende la forma di lotta con sé stessi o di competizione con gli altri, ma che possiede alcune caratteristiche del gioco” (Kent, 1998, p. 477).

La definizione più adatta a ciò su cui ci si vuole focalizzare in questo paragrafo è però probabilmente quella descritta nell'articolo 2 della Carta europea dello sport: “tutte le forme di attività fisiche che, attraverso la partecipazione spontanea o organizzata, mirano a migliorare la forma fisica e il benessere mentale, a creare relazioni sociali o ottenere risultati in competizioni a tutti i livelli” (Council of Europe, Committee of Ministers, 1992).

1.4.2. Il legame tra benessere e salute

Una volta definito che cosa sono la salute, l'attività fisica e lo sport, si può ora riportare il pensiero di diversi autori in merito al fatto che queste pratiche dipendano da un maggiore livello di benessere. Gli studi sulla psicologia positiva riportano, come già

ricordato sopra, che l'ottimismo è in relazione ad una vasta gamma di indicatori di benessere nell'età evolutiva, tra cui minori livelli di depressione, ansia, tentativi di suicidio e comportamenti disadattivi, migliore qualità della vita, e maggiori resilienza e autostima; oltre a ciò, esso correla anche con una migliore salute fisica. Anche Lemola (2011) ha riscontrato in un gruppo di 291 bambini della scuola primaria conseguenze positive della serenità sul piano fisico, oltre che sul piano emotivo: un aumento della qualità e della quantità del sonno, un maggiore livello di benessere e di ottimismo. Egli conclude che il benessere in età infantile “è associato a migliori condizioni di salute fisica e psicologica dei bambini” (Nota et al., 2014, p. 9).

Per quanto riguarda i benefici dell'equilibrio emotivo sul piano prettamente fisico, è stato dimostrato che i pazienti più sereni e ottimisti hanno una convalescenza molto più rapida di altri e meno complicazioni durante e dopo un intervento (Peterson et al., 1993), o che, tra alcune persone paralizzate a causa di lesioni al midollo spinale, i più speranzosi riacquistano un livello di mobilità fisica maggiore rispetto ai meno speranzosi (Elliot et al., 1991). Su 122 uomini sopravvissuti a un attacco di cuore, dopo 8 anni era ancora viva una maggiore percentuale di persone tra chi aveva dimostrato più alti livelli di ottimismo rispetto ai più pessimisti (Goleman, 1996).

Viceversa, un maggiore livello di malessere è associato nelle persone a minori livelli di salute, sia sul piano fisico che su quello psicologico. Stati emotivi come la collera, l'ansia o la depressione hanno un'influenza negativa sulla salute, in quanto, se sono cronici, possono rendere l'organismo più vulnerabile a una serie di malattie.

Un esempio di quelle che per Goleman sono “dimostrazioni particolarmente convincenti dell'impatto del disagio e della sofferenza sulla salute fisica” sono gli studi su malattie infettive come raffreddore e influenza: essi dimostrano che lo stress e la sofferenza psicologica indeboliscono il nostro sistema immunitario (Goleman, 1996, p. 282), cosa che secondo gli studi di Sheldon Cohen, uno psicologo della Carnegie-Mellon University, avviene per esempio con il raffreddore.

A sostegno di questa correlazione tra malessere emotivo e fisico vi è per esempio la testimonianza riportata in “Generalized Anxiety Disorder” (1993) di una donna che, da quando ha iniziato a sentirsi sempre tesa e preoccupata, avverte costantemente malessere fisico (“quando mi sento preoccupata o tesa mi brucia lo stomaco, e poiché in genere sono

sempre preoccupata per qualcosa, ho perennemente la nausea”). Questo è per Goleman “un esempio da manuale di come l'ansia e lo stress possano esacerbare problemi di natura fisica” (Goleman, 1996, p. 281).

La rivista “Archivers of International Medicine” (1993), in un’analisi sul legame tra lo stress e la malattia, descrisse un ampio spettro di effetti del malessere sul fisico di un individuo (McEwen & Stellar, 1993; Robertson & Ritz, 1990): la compromissione della funzione immunitaria al punto da accelerare la formazione di metastasi tumorali; l'aumento della vulnerabilità alle infezioni virali; l'aumento della formazione della placca, che porta all'aterosclerosi; la coagulazione del sangue, che porta all'infarto miocardico; l'accelerazione dell'instaurarsi del diabete di Tipo I e del decorso del diabete di Tipo II; l'ulcerazione del tratto gastrointestinale, causa del morbo di Crohn; la compromissione dell'ippocampo e quindi della memoria in generale; e, infine, il peggioramento o l'innesco degli attacchi d'asma. Gli autori concludono che “ci sono prove sempre più numerose del fatto che il sistema nervoso è soggetto a 'logorio e usura' in seguito a esperienze stressanti”.

Al di là delle ragioni biologiche per le quali il malessere mentale influenza quello fisico, ve ne sono anche altre che possono spiegare come mai le persone sotto stress siano più vulnerabili alla malattia: Goleman (1996) sottolinea per esempio che comportamenti come fumare, bere o abbuffarsi di cibi grassi siano modalità di placare la propria ansia. I bambini che sperimentano nella propria vita dolore, privazione o ingiustizia talvolta reagiscono mettendo in atto comportamenti dannosi per la propria salute, come fumare, fare uso di droghe, guidare in modo imprudente o praticare attività sessuali premature (Gordon, 1989). Una ricerca che ha visto come campione centinaia di studenti ha dimostrato che chi di loro presentava un maggiore livello di sofferenza aveva più probabilità di abusare di alcol o di stupefacenti (Tschann, 1994). La preoccupazione, inoltre, può far perdere il sonno, altro fattore che coopera alla formazione del legame fra stress e malattia (Goleman, 1996).

Per concludere, secondo la prospettiva socio-ecologica del Social Model of Health di Dahlgren e Whitehead (1991), le principali determinanti della salute sono comprese nelle interazioni tra la sfera individuale (che riguarda sia fattori biologici non

modificabili, sia comportamenti individuali) e la sfera sociale (che riguarda invece il contesto politico, sociale, economico, culturale).

“Cambiare lo stato sociale significa infatti modificare anche lo stato di salute, poiché la povertà, l’esclusione sociale, la mancanza di abitazione, la debolezza dei sistemi sanitari sono oggi le maggiori cause di malattia e morte a livello mondiale” (Milani, 2018, p. 35); anche modificare lo stato di benessere ha un’influenza sulla salute, poiché “il pessimismo impone il suo pedaggio in termini di salute fisica, mentre l’ottimismo ha un effetto benefico” (Goleman, 1996, p. 290).

1.4.3. Il legame tra benessere e attività fisica

Tra i vari benefici del benessere emotivo per gli individui, possiamo annoverare anche la maggiore motivazione a svolgere attività fisica, che a sua volta ha delle ricadute positive sulla salute. Chi non sta bene con se stesso tende a trascurarsi, anche facendo meno attività fisica e prestando meno attenzione alle abitudini che potrebbero avere ripercussioni sulla salute. È stato riscontrato (Modugno, 2017), in uno studio che ha coinvolto, nel 2012, 744 preadolescenti americani per 18 mesi, che un alto indice di ottimismo e speranza sono fattori predittivi di un minor abuso di alcool, scelte alimentari più salutari e maggiori livelli di attività fisica” (Nota et al., 2014).

Un ambiente familiare e scolastico che supporta l’autonomia favorisce la motivazione autodeterminata (Hagger et al., 2005; Standage & Ryan, 2012), che è generata da una combinazione di fattori individuali, sociali e strumentali e determina un più alto impegno nel fare attività fisica (Russell & Bray, 2010). A sostenere la motivazione che porta a svolgere attività fisica vi è in particolare il piacere, come abbiamo già scritto in precedenza; esso è “una delle principali ragioni per cui le persone si impegnano nelle attività motorie e sportive, mentre la mancanza di piacere conduce spesso a una partecipazione saltuaria o all’abbandono” (Carraro, & Gobbi, p. 54).

1.4.4. Il legame tra salute e attività fisica e apprendimento

Diverse ricerche dimostrano che un’attività motoria adeguata favorisce, nei bambini, il potenziamento e lo sviluppo delle funzioni percettive, intellettive e scolastiche, e può avere quindi come conseguenza un maggiore successo scolastico

(Gesell, 1946; Frostig, 1977; Delacato, 1979). Fin dall'inizio del capitolo si è chiarito che lo sviluppo cerebrale, lo sviluppo cognitivo, e quello psicologico sono correlati tra loro, e si è visto poi come essi sono influenzati anche dalle esperienze relazionali e dalla salute fisica.

Come osservato anche per gli altri fattori analizzati in precedenza (la motivazione e le relazioni sociali), la salute e l'attività fisica non solo dipendono dal livello di benessere dell'individuo, ma lo influenzano a loro volta. Alla base di uno stato di serenità e benessere nelle persone vi è l'unità psicosomatica dell'organismo, e quindi non solo un equilibrio mentale e affettivo ma anche fisico dell'individuo. Spesso “un adolescente “normale” non si piace”, si sente fuori luogo e inadeguato, e se non sta bene con se stesso farà fatica a concentrarsi sull'apprendimento; la dottoressa Andreoli ricorda che “andarsi bene così come si è c'entra quasi solo con il sentirsi bene, non con l'essere belli” (Andreoli, 2020, p. 96). E “il sentirsi bene” è un elemento chiave per mantenere la motivazione e la concentrazione necessarie per raggiungere buoni risultati scolastici.

1.5. Conclusioni

In questo capitolo si è quindi cercato di dimostrare, tramite la testimonianza di studi e dati scientifici, le premesse teoriche che stanno alla base della ricerca qui presentata. I dati riportati dimostrano che il benessere, la motivazione scolastica, le relazioni sociali e la salute sono tutti fattori che correlano positivamente con un miglior rendimento scolastico. Su queste solide basi teoriche si fonda la ricerca di tesi, volta a indagare come il periodo pandemico che il mondo sta attraversando influenzi questi fattori e, di conseguenza, abbia un impatto sull'apprendimento degli studenti.

PANDEMIA, COVID-19 ED EFFETTO SUI BAMBINI

2.1. Contesto storico e sociale: l'epidemia di COVID-19

Il contesto storico e sociale che caratterizza gli ultimi anni (2019-2022) è segnato in modo particolare dall'epidemia di COVID-19. Si tratta di “un'emergenza di sanità pubblica di interesse internazionale”, come dichiarato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) il 30 gennaio 2020, in seguito alla segnalazione da parte della Cina (31 dicembre 2019) di un *cluster* di casi di polmonite ad eziologia ignota (poi identificata come un nuovo coronavirus Sars-CoV-2) nella città di Wuhan¹.

I coronavirus sono dei virus che circolano tra gli animali, e alcuni di essi infettano anche l'uomo; il nome dato al nuovo coronavirus, un ceppo che precedentemente non era mai stato identificato nell'uomo, è “sindrome respiratoria acuta grave Coronavirus-2” (SARS-CoV-2). La malattia associata al virus prende invece il nome di COVID-19. I sintomi di COVID-19 variano sulla base della gravità della malattia: chi si ammala può essere asintomatico o presentare febbre, tosse, mal di gola, debolezza, affaticamento e dolore muscolare, ma anche perdita improvvisa dell'olfatto (anosmia) o diminuzione dell'olfatto (iposmia), perdita del gusto (ageusia) o alterazione del gusto (disgeusia). I casi più gravi possono presentare polmonite, sindrome da distress respiratorio acuto e altre complicazioni potenzialmente mortali. Altri sintomi meno specifici possono includere cefalea, brividi, mialgia, astenia, vomito e/o diarrea.

Il contesto storico e sociale nel quale si colloca questa pandemia è caratterizzato da un panorama mondiale in cui già si assisteva a un aumento della frequenza dei disturbi psicopatologici, in particolare nell'età evolutiva, presa in considerazione ai fini della ricerca. L'Organizzazione Mondiale della Sanità nel 2004 ha evidenziato infatti che nel mondo 121 milioni di persone soffrivano di disturbi psichiatrici, e il 10-20% di esse erano minori. Nel 2018 l'OMS ha inoltre invitato a porre l'attenzione su quei milioni di bambini e adolescenti che soffrono di disturbi depressivi, e a ricordare che le patologie neuropsichiatriche sono la principale causa di disabilità nei giovani di tutte le regioni

¹ <https://www.salute.gov.it/portale/home.html>

OMS. Infine, alcuni studi epidemiologici (Biederman, Faraone & Mick, 1996) hanno evidenziato un incremento nella prevalenza del disturbo depressivo in tutto l'arco della vita: significa che ogni successiva generazione sembra essere maggiormente a rischio di sviluppare un disturbo depressivo in età sempre più precoce (Lucangeli, 2019).

2.2. Le misure adottate in Italia

Il Governo italiano, tenendo conto del carattere particolarmente diffusivo dell'epidemia, ha iniziato ad attuare i primi provvedimenti cautelativi il 22 gennaio 2020, proclamando lo stato di emergenza e iniziando a diffondere misure di contenimento del contagio sull'intero territorio nazionale. Il 30 gennaio 2020 il Presidente del Consiglio, Giuseppe Conte, insieme al Ministro della salute e al Direttore scientifico dell'Istituto nazionale per le malattie infettive "Lazzaro Spallanzani", ha comunicato lo stanziamento dei fondi necessari all'attuazione delle misure precauzionali e deliberato lo stato di emergenza per la durata di sei mesi. Su disposizione delle Autorità sanitarie nazionali, sono stati sospesi tutti i voli da e per la Cina.

A causa della progressiva diffusione del virus nel paese, nel mese successivo (febbraio 2020) sono state predisposte ulteriori misure nei seguenti ambiti: il traffico aereo e quello marittimo; l'aumento del controllo sanitario anche nelle aree portuali e aeroportuali; il rientro delle persone presenti nei paesi a rischio e il rimpatrio dei cittadini stranieri nei paesi di origine esposti al rischio; la gestione degli studenti e dei docenti di ritorno o in partenza verso aree affette della Cina; lo svolgimento delle manifestazioni sportive di ogni ordine e disciplina; l'organizzazione delle attività scolastiche e della formazione superiore; la prevenzione sanitaria presso gli Istituti penitenziari; la regolazione delle modalità di accesso agli esami di guida; l'organizzazione delle attività culturali e per il turismo.

Il Ministero della Salute ha inoltre indicato (comunicato 85 21/02/2020 COVID-19) le nuove misure di isolamento quarantenario obbligatorio per i contatti stretti con un caso risultato positivo e disposto la sorveglianza attiva con permanenza domiciliare fiduciaria per chi fosse stato nelle aree a rischio nei precedenti 14 giorni, con obbligo di segnalazione da parte del soggetto interessato alle autorità sanitarie locali. Nel mese di marzo 2020 sono aumentate ancora le restrizioni previste dal governo: è stata annunciata la sospensione delle attività didattiche in presenza, la chiusura di tutte le attività

commerciali ad eccezione dei negozi di generi alimentari, di prima necessità, delle farmacie e delle parafarmacie; è stato vietato l'accesso del pubblico ai parchi, alle ville, alle aree gioco e ai giardini pubblici, lo svolgimento di attività ludica o ricreativa all'aperto, e in seguito anche lo spostamento con mezzi di trasporto pubblici o privati in comune diverso da quello di residenza, salvo che per comprovate esigenze lavorative, di assoluta urgenza o per motivi di salute.

L'Italia è così entrata in una fase di *lockdown* che è proseguita per tre mesi e ha messo l'intera popolazione italiana in una situazione mai vissuta prima; i ragazzi, in particolare, si sono trovati chiusi nelle loro case per ventiquattro ore al giorno, in una situazione che sarebbe stato difficile immaginare fino a poco tempo prima. Per far fronte all'impossibilità di uscire e allo stress che la pandemia ha portato nelle case, sono iniziate manifestazioni di solidarietà e di responsabilità sociale, quali i *flash mob* e canzoni cantate dai balconi o gli hashtag *#andràtuttobene* e *#iorestoacasa* diffusi sui social.

Tra la necessità e la voglia di tutelare la salute personale e collettiva e le preoccupazioni e le ansie per la nuova malattia, il periodo di chiusura è proseguito senza particolari modifiche fino al 3 maggio 2020, quando, con la diminuzione dei casi di COVID-19 e con l'inizio della cosiddetta "fase 2", il paese ha iniziato a muoversi verso una progressiva riapertura in vista dell'estate, allentando le misure di contenimento a partire dagli spostamenti interregionali, dall'apertura dei parchi pubblici e dalla ripresa di diverse attività produttive, dalla riapertura degli esercizi commerciali al dettaglio, musei, attività quali bar, ristoranti, parrucchieri e centri estetici e celebrazioni religiose.

Nel mese di ottobre però, in presenza di una recrudescenza del virus che era ormai in atto da alcune settimane, il Presidente del Consiglio, Giuseppe Conte, ha firmato un nuovo Dpcm volto a introdurre ulteriori misure di natura restrittiva, al fine di contenere quanto più possibile il contagio della cosiddetta "seconda ondata" pandemica. Il Dpcm del 3 novembre 2020 ha introdotto dei nuovi criteri per regolare gli spostamenti e lo svolgimento delle attività: ha individuato tre aree - gialla, arancione e rossa - corrispondenti ai differenti livelli di criticità nelle Regioni del Paese per le quali erano previste misure specifiche, più o meno restrittive a seconda della gravità della situazione. Il 27 dicembre 2020, dopo l'approvazione da parte dell'EMA (European Medicines Agency), è partita in tutta Europa la campagna gratuita di vaccinazione anti COVID-19

della popolazione con l'obiettivo di raggiungere al più presto l'immunità di gregge per il SARS-CoV-2.

Con l'inizio del 2021 e con la diffusione della cosiddetta "terza ondata" di diffusione del virus, è anche iniziata, dando priorità ad alcune categorie di persone, la campagna vaccinale in Italia, che è proseguita nel corso di tutto l'anno; con il procedere del Piano vaccinale si è esteso l'ambito applicativo della certificazione verde COVID-19 e il rafforzamento del sistema di screening.²

A novembre 2021 il Consiglio dei Ministri (D.P.C.M. 24/11/2021, n.48) ha introdotto una serie di misure di contenimento della "quarta ondata" della pandemia Sars-Cov-2 in quattro ambiti: obbligo vaccinale e terza dose; estensione dell'obbligo vaccinale a nuove categorie; istituzione del Green Pass rafforzato; rafforzamento dei controlli e campagne promozionali sulla vaccinazione.

A dicembre sono state poi introdotte ulteriori misure urgenti per il contenimento dell'epidemia, tra cui la riduzione della durata del green pass vaccinale da 9 a 6 mesi, l'obbligo di indossare le mascherine anche all'aperto e anche in zona bianca, l'obbligo di indossare le mascherine di tipo FFP2 su tutti i mezzi di trasporto e in occasione di diversi eventi, l'estensione dell'obbligo di Green Pass rafforzato alla ristorazione.

La situazione pandemica e le normative ad essa relative sono state quindi, da dicembre del 2019 ad oggi, in continuo cambiamento, e questo determina preoccupazione e incertezza nella vita della popolazione, che si trova a dover modificare continuamente le proprie *routine* per adeguarsi all'evolvere della situazione.

2.2.1. Le misure adottate in ambito scolastico

Anche la scuola italiana si trova ad affrontare una situazione di continuo cambiamento e di incertezza, e la pandemia di COVID-19 è forse la più grande sfida che il sistema educativo nazionale abbia dovuto affrontare negli ultimi cinquant'anni. A seguito dell'emergenza da Coronavirus, infatti, dal 5 marzo 2020 sono state sospese, su tutto il territorio nazionale, le attività didattiche in presenza relative all'anno scolastico 2019/2020 nei servizi educativi per l'infanzia e nelle scuole di ogni ordine e grado, e anche quelle relative all'anno accademico 2019/2020 nelle università e nelle istituzioni AFAM.

² Cit. p. 27

Se inizialmente l'intenzione era quella di chiudere le scuole fino al 15 marzo, in realtà la riapertura è stata ripetutamente rimandata, arrivando poi alla decisione definitiva di non riprendere le lezioni in presenza fino al termine dell'anno scolastico 2019-2020.

Per far fronte all'impossibilità di svolgere le lezioni in presenza è stata attivata in tutto il territorio nazionale la Didattica a Distanza, in modo da garantire comunque la possibilità di esercitare il diritto di studio a tutti gli alunni. Secondo i dati riportati in Senato dalla ministra dell'Istruzione, Lucia Azzolina, a tre settimane dallo *stop* delle lezioni in classe la scuola da remoto era stata attivata in Italia per 6,7 milioni di alunni. Restavano esclusi 1,6 milioni di ragazzi, soprattutto del primo ciclo e in alcune zone meridionali del Paese, per via di ritardi infrastrutturali, con internet e banda larga assenti o in forte affanno in molti territori, ed è emersa inoltre la difficoltà a coinvolgere in particolare gli alunni con disabilità; per via degli ostacoli legati all'attuazione della Didattica a Distanza si è stabilito, come annunciato da un decreto del governo l'8 aprile 2020, di promuovere tutti gli studenti anche con insufficienze in una o più materie, recuperando però gli apprendimenti a settembre 2020.

Nel corso dell'estate 2020 sono state introdotte varie disposizioni volte a garantire la ripresa in sicurezza delle attività didattiche in presenza nei servizi educativi e nelle scuole per l'A.S. 2020/2021, e nelle università e nelle istituzioni AFAM per l'A.A. 2020/2021; vi è stata parallelamente una riapertura regolamentata di parchi e giardini pubblici per la loro possibile frequentazione da parte di bambini ed adolescenti ed è stata permessa la realizzazione di progetti di attività ludico-ricreative per bambini di età superiore ai 3 anni e adolescenti, per permettere loro di esercitare il proprio diritto alla socialità e al gioco anche oltre i confini della dimensione domestica.

Tuttavia, a partire da ottobre 2020, in considerazione del carattere particolarmente diffusivo dell'epidemia e dell'incremento dei casi sul territorio nazionale, sono state progressivamente introdotte nuove disposizioni limitative, riguardanti anche le attività didattiche in presenza.

L'attività didattica è quindi ripresa in presenza a settembre 2020, con l'obbligo di distanziamento tra i banchi e di utilizzo delle mascherine per tutti i bambini e i ragazzi di età superiore ai sei anni e senza patologie o disabilità incompatibili con l'uso della mascherina (N.M. n. 1994 del 9/11/2020). Sono state messe in atto alcune

raccomandazioni, quali l'aerazione delle aule, l'igienizzazione dei materiali e delle stanze e lo scaglionamento delle entrate e delle uscite degli alunni a scuola.

A tutti gli alunni in quarantena le scuole avevano l'obbligo di garantire, dove la strumentazione tecnologica in dotazione lo consentisse, l'erogazione di attività didattiche in modalità digitale integrata (N.M. n. 1934 del 26/10/2020). L'Istituto Superiore di Sanità ha fornito alle scuole alcune indicazioni (Rapporto n. 58/2020) per la ripartenza, quali le procedure di isolamento tempestivo per un alunno che presentasse un aumento della temperatura corporea al di sopra di 37,5°C o un sintomo compatibile con COVID-19 in ambito scolastico o presso il proprio domicilio, e la gestione di un contatto stretto con un caso positivo. In particolare, nel caso in cui un alunno e/o un lavoratore risultasse positivo al COVID-19, sarebbe stato il Dipartimento di prevenzione a valutare la possibilità di prescrivere la quarantena a tutti gli studenti della stessa classe e all'eventuale personale scolastico esposto.

L'anno scolastico è proseguito quindi per gli studenti della scuola primaria e secondaria di primo grado con la didattica in presenza, scandita continuamente dall'emergere di nuovi casi, dall'attuazione di norme differenti a seconda della zona bianca, gialla, arancione o rossa, da periodi di Didattica a Distanza per tutta la classe e di Didattica Digitale Integrata per coinvolgere sia gli alunni presenti fisicamente che quelli in quarantena.

Tra febbraio e marzo 2021 è iniziata la somministrazione del vaccino per il personale scolastico, mentre gli studenti hanno potuto vaccinarsi nell'anno scolastico successivo; per quanto riguarda in particolare la scuola primaria, la Commissione tecnico scientifica dell'Agenzia italiana del farmaco (Aifa) ha permesso la somministrazione del vaccino anti-Covid nella fascia 5-11 anni da dicembre 2021.

Con il proseguimento della campagna vaccinale e con il Decreto-legge 10 settembre 2021, n. 122, che ha esteso l'obbligatorietà del Green Pass in ambito scolastico, della formazione superiore e socio sanitario-assistenziale, anche per l'anno scolastico 2021/2022 è stato previsto che le attività dei servizi educativi per l'infanzia e delle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo e secondo grado si svolgessero in presenza, applicando alcune misure di sicurezza: utilizzo dei dispositivi di protezione delle vie respiratorie, fatta eccezione per i soggetti prima citati; fornitura di mascherine di tipo

FFP2 o FFP3 al personale preposto alle attività scolastiche e didattiche nei servizi educativi e nelle scuole di ogni ordine e grado in cui fossero presenti alunni esonerati dall'obbligo di utilizzo dei dispositivi di protezione delle vie respiratorie; rispetto di una distanza di sicurezza interpersonale di almeno un metro, dove le condizioni strutturali-logistiche degli edifici lo consentivano; divieto di accedere o permanere nei locali scolastici e universitari ai soggetti con sintomatologia respiratoria o temperatura corporea superiore a 37,5°C.³

Da febbraio 2021 sono state introdotte, con il Consiglio dei Ministri di mercoledì 2 febbraio, nuove misure per la gestione dei casi di positività nel sistema educativo, scolastico e formativo. Per quanto riguarda in particolare gli ordini scolastici presi in considerazione ai fini della ricerca, per la scuola primaria è stato previsto che fino a quattro casi di positività nella stessa classe le attività proseguissero per tutti in presenza con l'utilizzo di mascherine FFP2 per dieci giorni; con cinque o più casi di positività nella stessa classe, i vaccinati e i guariti da meno di 120 giorni o dopo il ciclo vaccinale primario, i vaccinati con dose di richiamo e gli esenti dalla vaccinazione potevano proseguire l'attività in presenza con l'utilizzo della mascherina FFP2 per dieci giorni, mentre per gli altri alunni era prevista la didattica digitale integrata per cinque giorni. Nella scuola secondaria di I e II grado, invece, si è stabilito che con un caso di positività nella stessa classe l'attività didattica proseguisse per tutti con l'utilizzo di mascherine FFP2. Con due o più casi di positività nella stessa classe, i vaccinati e i guariti da meno di 120 giorni o dopo il ciclo vaccinale primario, i vaccinati con dose di richiamo e gli esenti dalla vaccinazione potevano proseguire l'attività in presenza con l'utilizzo di mascherine FFP2, mentre per gli altri studenti era prevista la didattica digitale integrata per cinque giorni.

³ <https://www.parlamento.it/home>

2.3. Conseguenze delle misure restrittive e del distanziamento sull'intera popolazione

Secondo le stime dell'Istituto Nazionale di Statistica⁴ la pandemia da COVID-19 ha provocato in Italia, nell'anno 2020, 746.146 decessi, il più alto numero mai registrato nel nostro Paese dal secondo dopoguerra, mentre il numero di casi positivi rilevati è di 2.105.738.

Una pandemia non è però solo un fenomeno medico: essa impatta a livello fisico, psicologico, sociale ed economico, evidenziando la fragilità dell'essere umano (Cantelmi, Lambiase, Pensavalli, Laselva & Cecchetti, 2020). L'anno di lockdown e di pandemia, con le conseguenti misure restrittive, ha portato infatti gravi conseguenze sulla salute mentale della popolazione, tanto da far emergere una condizione che prende il nome di "stress da pandemia" - condizione del tutto nuova rispetto a quanto già conosciuto nella pratica clinica, che colpisce il presente ma anche il futuro. Proprio per questo l'OMS ha sottolineato, come già messo in luce nel paragrafo 2.1., che la tutela della salute mentale dovrebbe essere una priorità.

2.3.1. Conseguenze sull'aspetto sociale e sulla salute mentale nella popolazione generale

Massimo Biondi e Angela Iannitelli (2020) forniscono una definizione del termine sopracitato, "stress da pandemia". Lo stress è in generale "una reazione soggettiva a una stimolazione ambientale", che nell'immediatezza permette di fronteggiare la situazione ma se protratto diventa fonte di disagio e sofferenza, perché si concretizza in una persistente condizione di *iperarousal* psicofisiologico, di iperattivazione del sistema nervoso simpatico e parasimpatico che compromette la funzionalità cognitiva ed emotiva (Agrusta & Pellegrino, 2020).

Lo stress da pandemia è una condizione nuova rispetto a quanto descritto nelle classificazioni dei disturbi mentali (DSM-5). Non rientra infatti nella classificazione di disturbo da stress post-traumatico, solitamente riscontrabile in seguito a eventi estremi, ma si tratta piuttosto di "uno stress individuale comunitario", "di una situazione stressante perdurante e perturbante" che passa da una fase di *stress acuto* a una seconda fase di

⁴ https://www.istat.it/files/2021/03/Report_ISS_Istat_2020_5_marzo.pdf

stress cronico, caratterizzato dal tentativo di resistere alla condizione di lockdown e, allo stesso tempo, di affrontare i danni causati dalle restrizioni e dalla malattia.

La pandemia ha posto la popolazione di fronte a due modalità di esposizione al trauma: quella diretta e quella indiretta. Il trauma vissuto direttamente è sicuramente quello del contagio e della malattia, fonte di paura e di insicurezza perché mette la persona malata di fronte alla sua fragilità, alla quale, nella vita moderna, l'uomo non è più abituato. Secondo i dati (Perini, 2012), nei pazienti ricoverati in ospedale in un periodo pandemico è frequente riscontrare confusione, umore depresso, ansia, disturbi della memoria e del sonno, e in particolare i pazienti ricoverati in terapia intensiva accusano confusione (65%), agitazione (69%), coscienza alterata (21%); nella fase successiva alla malattia sono ricorrenti anche irritabilità, affaticamento, ricordi traumatici e disturbo da stress post-traumatico (32,2%), depressione (14,9%), disturbi d'ansia (14,8%).

Anche l'isolamento è un trauma vissuto in maniera diretta, che può frequentemente causare disagio emotivo, disturbo da stress post-traumatico e depressione. Il 58% dei cittadini ha avuto sintomi di disturbi psicologici con una durata maggiore di 15 giorni durante il lockdown, tra i quali insonnia, difficoltà a dormire o risvegli notturni, mancanza di energia o debolezza, tristezza o voglia di piangere, paure e timori eccessivi, mancanza di interesse o piacere nel fare le cose, panico e attacchi di ansia.

Altri fattori di disagio sperimentati direttamente dalla popolazione sono la paura di contrarre il virus, il timore dello stigma nei casi di contagio, l'assenza di beni di prima necessità, l'incertezza economica e la mancanza di chiarezza delle informazioni (Amistadi et al., 2021).

Una modalità indiretta di esposizione al trauma è invece il dover assistere alla sofferenza altrui e il fatto di percepirsi impotenti rispetto ad essa. A colpire maggiormente la sensibilità dei cittadini nel periodo del *lockdown* e della prima ondata di pandemia non è stata tanto la quantità enorme di perdite umane, quanto piuttosto “la condizione di silenzio e di solitudine” in cui avveniva la morte, a causa della sospensione dei riti funerari e dell'impossibilità di stare vicini alle persone morenti (Amistadi et al., 2021).

La mancanza di un commiato sia intimo che collettivo ha reso più difficile, per chi ha perso una persona cara, l'elaborazione del lutto.

L'esposizione al pericolo di essere infettati e l'incapacità di reagire di fronte ad un "nemico invisibile" hanno generato sentimenti di impotenza e vulnerabilità che in alcuni casi hanno portato a depressione, apatia e aggressività.

Secondo le ricerche (Antonicelli et al., 2020), quindi, le maggiori cause di stress nel periodo pandemico sono lo stravolgimento degli stili di vita quotidiani e delle dinamiche relazionali, il rischio di essere contagiati o di contagiare, per i genitori il fatto di sapere i propri figli a casa, talvolta senza l'appropriato supporto, il rischio di lutti traumatici, e spesso il confronto con un'immagine di sé malato e pericoloso per gli altri. L'isolamento stesso, e la conseguente mancanza di contatto fisico e di vicinanza in un momento di particolare vulnerabilità, è, secondo IASC (2020), un ulteriore fattore di stress, angoscia, paura e senso di colpa.

Altre conseguenze di questi fattori nella popolazione sono un aumento di vissuti di stress, paura e ansia, ma anche di frustrazione e noia. Alcuni *stressor* evidenziati invece in seguito al lockdown sono l'eventuale perdita finanziaria e il ritorno alla propria routine⁵. Le risposte psicologiche e comportamentali agli *stressor* includono, oltre ai vissuti sopra descritti, il monitoraggio continuo dei sintomi della malattia, l'insonnia, la diminuzione della percezione di sicurezza per il futuro, la rabbia, legata anche al pensare di essere esposti alla malattia a causa della negligenza altrui, la solitudine, l'adozione di comportamenti a rischio (aumento dell'uso di alcool e tabacco, isolamento sociale, aumento del conflitto familiare e della violenza), sintomi depressivi quali disperazione, alterazioni dell'appetito o del sonno, apatia, irritabilità, o sintomi di un disturbo da stress post-traumatico (PTSD), come ricordi intrusivi, *flashback*, elevato *arousal*, incubi⁶.

Anche le restrizioni governative, che sono state imposte per far fronte all'emergenza, hanno suscitato in alcune persone rabbia e aggressività (Termini & Curcurù, 2020), che hanno favorito strutturazioni difensive di tipo paranoideo, talvolta violenza domestica e, nei minori, violenza assistita, disturbi psicosomatici e alterazioni del ritmo circadiano sonno-veglia. I dati riportati e le ricerche (Meloni, De Girolamo &

⁵ <https://www.cstsonline.org/>

⁶ Ibid.

Rossi, 2020) mostrano come la pandemia legata al COVID-19 abbia avuto un impatto senza precedenti sulla salute pubblica, che ha richiesto ai servizi di salute mentale di rispondere a nuove esigenze, anche fornendo assistenza agli operatori sanitari coinvolti nella battaglia contro il COVID-19.

Sono state tuttavia rilevate anche positive esperienze di forza e di autoefficacia, e sentimenti di orgoglio e di felicità in persone che sono riuscite a individuare strategie di *coping* e modalità di fronteggiamento dell'esperienza di quarantena di tipo resiliente (IASC, 2020).

2.3.2. Conseguenze sull'aspetto fisico nella popolazione generale

La pandemia è, per definizione, una malattia infettiva epidemica che si diffonde rapidamente in più aree geografiche del mondo, coinvolgendo un elevatissimo numero di persone; in quanto malattia, essa coinvolge quindi prima di tutto la dimensione fisica. Oltre ai già descritti sintomi tipici del Coronavirus, Codignola (2022) racconta anche di una “sindrome post infezione particolarmente sfuggente e insidiosa”, che già dopo alcune settimane di pandemia aveva iniziato a manifestarsi in una parte di coloro che erano stati contagiati durante la prima ondata: il cosiddetto *Long Covid*. Questa terminologia nasce per descrivere la situazione delle moltissime persone che, a distanza di mesi dalla malattia, nonostante si fossero negativizzate, continuavano a non stare bene e a presentare sintomi del Covid. L'immunologo Anthony Fauci riporta (Bocci, 2021) che una percentuale del 15-30% delle persone ha una persistenza, per settimane o mesi, di sintomi del cosiddetto *Long Covid*: affaticamento estremo, mancanza di respiro, dolori muscolari, sbalzi della temperatura, tachicardia, disturbi del sonno, depressione, ansia, e una condizione molto curiosa denominata 'nebbia del cervello', “che provoca nelle persone difficoltà a focalizzare o concentrare i propri pensieri”.

La pandemia ha causato quindi nella popolazione generale una elevata quantità di conseguenze tanto a livello di salute quanto sul piano emotivo e psicologico, inficiando la salute mentale e quella fisica.

2.4. Conseguenze delle misure restrittive e del distanziamento sulla popolazione infantile

Nei primi due anni di pandemia i bambini hanno rappresentato tra l'1,7 e il 2% dei casi diagnosticati di COVID-19 e tale malattia nei bambini era solitamente associata a una sintomatologia lieve e a un tasso di sopravvivenza migliore rispetto agli adulti (Valletta & Fornaro, 2020). Sicuramente il minor numero di contagi nella popolazione infantile è dovuto anche alla prolungata chiusura delle scuole, ma l'isolamento ha posto alcuni problemi di salute mentale e fisica per la popolazione infantile.

2.4.1. Conseguenze sull'aspetto fisico nella popolazione infantile

Secondo l'Istituto Superiore di Sanità (2021), tra marzo e novembre 2020 in Italia ci sono stati 303.054 casi di COVID-19 in bambini di età inferiore ai 9 anni, corrispondenti a circa il 6,1% dei casi registrati sul territorio nazionale; tra questi, vi sono stati 15 deceduti, ovvero meno dello 0.1% dei deceduti totali in Italia.

I casi di COVID-19 registrati nella fascia d'età tra i 10 e i 19 anni, invece, corrispondono al 10,6% del totale. In generale, secondo i dati raccolti tra il 2020 e il 2021 (Chanchlani, Buchanan & Gill, 2021), in tutto il mondo bambini e ragazzi sono colpiti meno duramente dalla malattia; con il diffondersi della variante Omicron negli ultimi mesi del 2021, tuttavia, si è riscontrato un aumento dei tassi di ospedalizzazione associati a COVID-19 nei bambini e adolescenti di età compresa tra 0 e 17 anni, in particolare tra i bambini di età compresa tra 0 e 4 anni non ancora idonei alla vaccinazione.

Per quanto potenzialmente severa e caratterizzata dagli stessi sintomi, quindi, la malattia da COVID-19 tende ad avere un decorso più benigno e una prognosi migliore in età pediatrica rispetto a quelli che presenta nei soggetti adulti, anche se è più impegnativa nei bambini con patologie preesistenti (Guiducci & Marchetti, 2020).

Al di là della malattia in sé, però, anche le restrizioni governative hanno avuto un impatto notevole sulla salute fisica dei giovani: con la chiusura delle scuole, oltre 1,5 miliardi di bambini e ragazzi in tutto il mondo hanno sospeso la frequenza scolastica e hanno dovuto rinunciare alle uscite, agli sport e alle attività fisiche che praticavano in precedenza, adattandosi invece ad uno stile di vita più sedentario (Valletta & Fornaro,

2020). Anche a causa di ciò, il 41,5% dei bambini che ha partecipato ha preso peso e il 70% di loro ha aumentato l'utilizzo di Internet (Gindt et al., 2021).

Nel terzo capitolo saranno analizzate più dettagliatamente le conseguenze dell'isolamento sull'aspetto fisico: esse sono principalmente la diminuzione dell'attività fisica, l'aumento di peso, il maggiore utilizzo di Internet, un abbassamento delle difese immunitarie anche come conseguenza dello stress, l'adozione di abitudini alimentari scorrette, l'insorgenza di problemi con il sonno e di stili di vita poco sani.

2.4.2. Conseguenze sull'aspetto sociale e sulla salute mentale nella popolazione infantile

Dal 10 marzo 2020 10 milioni di soggetti in età pediatrica sono sottoposti a isolamento domiciliare in Italia; come già visto, l'emergenza sanitaria e sociale ha un duplice traumatico impatto fisico e psicologico.

Tra le fasce di popolazione che maggiormente subiscono l'impoverimento delle relazioni vi sono, secondo Farina (2020), gli anziani, i ragazzi e i bambini.

Questi ultimi si trovano infatti a vivere una dilatazione dello spazio temporale, che non è più basata sulla *routine* scolastica e sui rituali che costituiscono un'impalcatura supportiva e positiva per lo sviluppo del bambino. Scrive Asia (9 anni): "Ad un certo punto mi sembrava che i nonni fosse mamma e papà e viceversa" ("Racconto che ho vissuto... COVID-19", 2020, p. 65): viene a mancare la quotidianità a cui si è abituati, la condivisione tra pari che consente di solito al bambino di decodificare la realtà sociale, con le sue regole, i suoi ordini e le sue gerarchie (Wulf, 2012).

Tra pari i bambini sperimentano poi il gioco simbolico, nel quale trovano l'occasione di esprimere bisogni e desideri, strutturare il proprio universo interiore, sviluppare perseveranza, attenzione, rispetto delle regole, collaborazione, autostima e capacità di *problem solving* (Maisetti Mazzei, 2004). Nel gioco e nelle attività ludico-didattiche proposte a scuola, poi, il bambino utilizza la sua fisicità e il suo impegno motorio, sviluppando funzioni che, in un periodo di isolamento, inevitabilmente si impoveriscono.

Gli strumenti informatici e le attività on-line con le quali genitori, docenti ed educatori hanno tentato di rimpiazzare le normali attività dei ragazzi non possono sostituire il gioco tra pari in cui il bambino fa esperienza autentica di sé e degli altri, né

la connessione emotiva tra gli esseri umani. La mancanza di una dimensione sociale fisica comporta il rischio di un impoverimento cognitivo e percettivo, oltre a generare non di rado malessere emotivo.

Nella primissima fase di *lockdown* spesso i bambini hanno manifestato ansia, iperattività o comportamenti insoliti messi in atto per attirare l'attenzione; nella fase immediatamente successiva tali manifestazioni sono cresciute in intensità e frequenza, accompagnandosi alla comparsa di comportamenti regressivi. La causa di questi comportamenti e di queste manifestazioni non va ricercata tanto nel timore della malattia, quanto piuttosto nello scardinamento che i ragazzi hanno vissuto del proprio ruolo sociale e nella loro perdita delle sicurezze, che li ha costretti a riorganizzare i ritmi di lavoro e di vita (Ferri, Alzapiedi, Barbieri & Brambatti, 2020).

Per questo, secondo alcuni studi (Valletta & Fornaro, 2020), i pazienti in età pediatrica costretti a periodi di quarantena hanno una probabilità di sviluppare stress post-traumatico quattro volte superiore a soggetti di altra età. Alcuni bambini hanno attivato comportamenti di attaccamento ai *caregiver* e richieste di accudimento; stando però in stretta sintonia con le emozioni e gli stati d'animo dei genitori c'è il rischio che un genitore che vive in una condizione di *burnout* possa influenzare negativamente l'umore e la salute psicologica dei propri figli.

Il *burnout* genitoriale è una sindrome che si sviluppa a seguito di una lunga ed eccessiva esposizione allo stress genitoriale cronico e comprende tre dimensioni: esaurimento emotivo (caratterizzato dalla sensazione di svuotamento e sopraffazione del proprio ruolo genitoriale e dal percepire i propri figli come più "difficili"); distanza emotiva dal figlio e di conseguenza minor coinvolgimento nell'educazione; perdita del senso di efficacia nel proprio ruolo di genitore. Una ricerca (Valletta & Fornaro, 2020) compiuta su 970 soggetti residenti in diverse aree dell'Italia ad aprile 2020 mostra che il livello di *burnout* tendeva ad essere più elevato nelle madri, nei lavoratori manuali e in presenza di figli con diagnosi certificata di patologia. Nel periodo di quarantena, altri fattori che hanno contribuito ad alterare gli equilibri personali, lavorativi e familiari, rappresentando un potenziale agente stressogeno, sono stati per esempio il passaggio allo *smart working*, che ha minato il confine tra mondo del lavoro e vita familiare, la mancanza

di lavoro, l'insicurezza economica, la mancanza di supporto sociale e la mancanza di tempo libero.

Se queste condizioni possono determinare una condizione di *burnout* nei genitori, è facile che il loro malessere sia vissuto di riflesso anche dai figli, che invece avrebbero bisogno di trovare in loro figure rassicuranti, e incida negativamente sul loro benessere psicologico - oltre al fatto che è stata sottolineata un'associazione tra l'esaurimento emotivo genitoriale e l'aumento dei comportamenti trascuranti e violenti nei confronti dei figli. Inoltre, nel periodo di pandemia, sebbene condividere spazi e tempo con i familiari favorisca il senso di connessione sociale, è tuttavia possibile che si presentino momenti di tensione o difficoltà nella co-abitazione e nella gestione delle *routine*.

Il malessere dei bambini nella situazione di *lockdown* può manifestarsi tramite pianto eccessivo, episodi di rabbia, comportamenti regressivi rispetto alla fase di sviluppo, eccessiva paura o tristezza, cambiamenti nell'alimentazione e nel sonno, sentirsi ansiosi, arrabbiati o agitati, avere incubi notturni, enuresi, frequenti cambiamenti d'umore⁷. Negli adolescenti sono possibili irritabilità, calo del rendimento scolastico, difficoltà di attenzione e concentrazione, mal di testa, diminuzione di interesse per attività piacevoli, sintomi somatici, uso di sostanze (Antonicelli et al., 2020); possono manifestare disturbi comportamentali, ridurre il tempo di frequentazione con i pari, sperimentare vissuti emotivi di elevata intensità e sentirsi incapaci di esprimerli a parole.

Da un lato, quindi, i bambini e i ragazzi provano emozioni come preoccupazione, impotenza o paura direttamente correlate alla pandemia e alla conseguente quarantena, pur comprendendo quasi tutti le ragioni di essa (Saurabh & Ranjan, 2020); dall'altro lato, il *lockdown* ha esacerbato situazioni già difficili in precedenza, portando ad un aumento complessivo del disagio mentale nelle persone di età pari o superiore a sedici anni e una significativa caduta del benessere psicologico (aumento dei tassi di suicidio, dei ricoveri ospedalieri per disagio mentale e dei comportamenti di autolesionismo) (Amistadi et al., 2021).

⁷ Ibid. p. 34

Si può concludere che la crisi causata dal COVID-19 e dalle conseguenti misure restrittive ha intaccato in maniera rilevante le sicurezze personali di ciascuno e determinato un vero e proprio trauma collettivo.

LA RICERCA

3.1. Definizione della ricerca e delle ipotesi di ricerca

La ricerca descritta in questa tesi è di tipo empirico e mira in particolare a individuare l'eventuale correlazione tra lo stato d'animo legato al periodo pandemico che il mondo ha attraversato negli ultimi anni e le differenti variabili che incidono sul benessere delle persone (Gini et al., 2015). È stato chiarito nel capitolo 1 il ruolo che le relazioni, lo stato d'animo, la salute e il vissuto scolastico hanno nel determinare il benessere di un bambino e di un ragazzo, e successivamente il modo in cui il benessere influenza a sua volta l'apprendimento.

La ricerca qui presentata nasce in particolare da una domanda: "La pandemia influenza in qualche modo le variabili che determinano il benessere? Se sì, questo impatto sul benessere ha delle conseguenze anche sull'apprendimento dei bambini e dei ragazzi?" Si è deciso quindi di prendere in considerazione alcuni fattori che sono determinanti per il benessere dei ragazzi e di provare a comprendere come essi correlano con il vissuto della pandemia da COVID-19.

Le variabili prese in considerazione sono in particolare il livello di salute e attività fisica, lo stato d'animo generale, le relazioni familiari e amicali e il vissuto scolastico; tutte queste variabili sono state messe in correlazione con il vissuto più o meno negativo della pandemia di COVID-19 e delle sue conseguenze.

In particolare, le ipotesi che la ricerca mirava a verificare tramite uno studio correlazionale sono le seguenti:

- Ipotesi 1: nei bambini e nei ragazzi il vissuto del Covid correla positivamente con lo stato d'animo generale
- Ipotesi 2: nei bambini e nei ragazzi il vissuto del Covid correla positivamente con il livello di attività fisica e salute
- Ipotesi 3: nei bambini e nei ragazzi il vissuto del Covid correla positivamente con il vissuto delle relazioni (amicali e familiari)

- Ipotesi 4: nei bambini e nei ragazzi il vissuto del Covid correla positivamente con il vissuto scolastico (suddiviso in apprendimento, motivazione allo studio e ansia scolastica)

3.2. Metodologie e strumenti di ricerca: costruzione del questionario a partire dai questionari KIDSCREEN e AMOS

Per ottenere i dati relativi alle aree indagate dalla ricerca si è scelto di somministrare un questionario che, attraverso una serie di domande, consentisse di raccogliere informazioni rispetto a pensieri e percezioni relativamente al benessere dei bambini e dei ragazzi, alla loro esperienza scolastica, al loro vissuto della pandemia da COVID-19.

3.2.1. Il questionario utilizzato: modalità di costruzione e di somministrazione

Il questionario costruito è composto da 58 item e prevede la scelta tra alternative mutualmente escludentesi. I primi cinque item sono relativi ai dati demografici (l'età, il sesso, la città di nascita e di provenienza e la classe frequentata). I successivi ventisette sono gli item previsti dal KIDSCREEN-27 (Ravens-Sieberer, Herdman, Devine, Otto, Bullinger, Rose, Klasen, 2014) descritto nel paragrafo seguente e indagano gli ambiti dello stato d'animo, della salute e dell'attività fisica, dell'apprendimento, delle relazioni di amicizia e di quelle in famiglia. Altri quattordici sono gli item del questionario AMOS 8-15 (Cornoldi, De Beni, Meneghetti, Zamperlin, 2005) relativi alle aree della motivazione allo studio (7 item) e dell'ansia scolastica (7 item).

Oltre agli item tratti dai questionari KIDSCREEN-27 e AMOS, sono stati inseriti poi undici item relativi al COVID-19 e alle sue conseguenze, costruiti appositamente per la ricerca e volti a indagare la paura del COVID-19 per sé, per gli amici e per i parenti (quattro item), l'impatto delle misure restrittive sul benessere dei bambini (cinque item) e il vissuto scolastico in periodo di pandemia (2 item). Per questi item era prevista una risposta tramite una scala Likert a cinque punti, che chiedeva ai bambini di valutare la frequenza o l'intensità con cui provavano paura o una sensazione di difficoltà nel seguire le norme dettate dalle restrizioni.

Il linguaggio utilizzato per gli item aggiuntivi è adatto all'età dei destinatari e le domande sono in linea con il livello cognitivo dei bambini (Gini et al., 2015).

3.2.2. Questionario KIDSCREEN: caratteristiche, applicazioni e validità

Il progetto KIDSCREEN, finanziato dalla Commissione Europea nell'ambito del Quinto Programma Quadro dell'UE "Qualità della vita e gestione delle risorse viventi" e svoltosi nell'arco di 3 anni (2001-2004), ha portato alla costruzione di alcuni strumenti di *screening* per indagare la salute mentale dei bambini. Gli strumenti KIDSCREEN hanno lo scopo di indagare la HRQoL (*health-related quality of life*) di bambini e adolescenti, intesa come costruito multidimensionale che comprende la componente fisica, emotiva, mentale, sociale e comportamentale del benessere; gli item sono infatti suddivisi per aree diverse, sono applicabili in diversi contesti nazionali e culturali e sono brevi e di semplice utilizzo.

I questionari KIDSCREEN possono essere proposti a bambini e ragazzi tra gli 8 e i 18 anni; sono stati convalidati in diversi paesi, sono disponibili in varie lingue (per questa ricerca è stata utilizzata la versione italiana) e possono essere applicati per molteplici obiettivi di ricerca. Ne esistono versioni per bambini, adolescenti e genitori. La versione scelta per la ricerca è il KIDSCREEN-27, l'opzione di media lunghezza tra gli strumenti KIDSCREEN-52 (versione lunga) e KIDSCREEN-10 (versione breve). È stato derivato utilizzando metodi psicometrici dal KIDSCREEN-52 e misura cinque dimensioni: il benessere fisico (indagato attraverso 5 item), che comprende il livello di attività fisica, energia e salute del bambino; il benessere psicologico (7 item), che comprende le emozioni provate e l'eventuale solitudine o tristezza; le relazioni con i genitori e il tempo libero (7 item), che esplora l'atmosfera a casa e le sensazioni di avere una libertà di scelta adeguata all'età e di sentirsi soddisfatti delle proprie risorse finanziarie; le relazioni amicali (4 item), che comprende la qualità delle interazioni tra il bambino e i suoi pari e il sostegno percepito; l'ambiente scolastico (4 item), che esplora l'autovalutazione dell'apprendimento e dell'attenzione e i sentimenti provati a scuola.

Per quanto riguarda l'affidabilità, la consistenza interna delle dimensioni KIDSCREEN è stata calcolata utilizzando l'alfa di Cronbach. I coefficienti alfa di 0,7 o superiori sono solitamente considerati accettabili; in particolare per il KIDSCREEN-27

l'affidabilità della coerenza interna è stata da buona a eccellente per tutti i domini, che vanno da 0,80 a 0,84.

Agli item viene data una risposta tramite una scala di Likert a cinque punti, che valuta la frequenza o l'intensità con cui il bambino vive la sensazione data, chiedendo solitamente di fare riferimento all'ultima settimana per rispondere alla domanda.

3.2.3. Questionario AMOS: caratteristiche, applicazioni e validità

Il test *AMOS 8-15* (Cornoldi, De Beni, Meneghetti, Zamperlin, 2005) è l'altro questionario utilizzato per la costruzione dello strumento di indagine. Si tratta di una batteria di valutazione e autovalutazione delle abilità di studio, degli stili cognitivi e delle componenti motivazionali dell'apprendimento; essa comprende strumenti di facile somministrazione che possono essere consegnati integralmente o, come è stato fatto nel corso di questa ricerca, parzialmente, a seconda delle componenti dell'apprendimento che si ritiene utile valutare.

L'AMOS 8-15 risulta uno strumento attendibile che si presta bene all'utilizzo in ambito scolastico da parte degli insegnanti che intendano capire in maniera analitica le modalità di apprendimento e il vissuto scolastico dei propri studenti (Cornoldi, De Beni, Meneghetti & Zamperlin, 2005).

Nella batteria è contenuta una serie di prove oggettive di studio e di questionari; quello preso in considerazione per il percorso di tesi è in particolare il Questionario di Approccio allo Studio (QSA), composto da 49 item suddivisi in 7 aree: l'area della motivazione allo studio; l'area dell'organizzazione del lavoro personale; l'area dell'elaborazione strategica del materiale; l'area della flessibilità di studio; l'area della concentrazione; l'area dell'ansia scolastica; l'area dell'atteggiamento verso la scuola. Ogni area è composta da sette item, di cui cinque positivi e due negativi - fatta eccezione per l'area relativa all'ansia scolastica, composta da due item positivi e cinque negativi. Le aree prese in considerazione ai fini della ricerca qui presentata e quindi inserite nel questionario (per un totale di 14 item) sono l'area della motivazione allo studio e l'area dell'ansia scolastica, che influiscono sul benessere dei giovani.

Anche per questo tipo di questionari la scala di risposta è di tipo Likert, ma questa volta le opzioni sono disposte in una scala da 1 («per niente d'accordo») a 3 («molto d'accordo»).

3.2.4. Il questionario utilizzato per la ricerca

Il questionario di ricerca prevede, come descritto in precedenza, 58 item a risposta multipla suddivisi in diversi ambiti correlati al benessere (escludendo la parte relativa ai dati anagrafici).

Gli item relativi allo stato d'animo dei ragazzi indagano quanto, nella settimana precedente alla compilazione, gli alunni hanno trovato piacevole la propria vita, sono stati di buon umore, si sono divertiti, si sono sentiti tristi oppure soli, quanto spesso sono stati felici di essere come sono o sono stati così male da non avere voglia di fare niente.

Gli item relativi alla salute e all'attività fisica dei ragazzi indagano la loro percezione della propria salute e del proprio essere o meno in forma e la frequenza con cui, nella settimana precedente alla compilazione, gli alunni hanno svolto attività fisica o si sono sentiti pieni di energia.

Per quanto riguarda le relazioni personali, la ricerca ha indagato principalmente due tipi di legame: quello con la famiglia, presente e importante fin dalla nascita per lo sviluppo del bambino, e quello con gli amici e i coetanei, che inizia in età adolescenziale a diventare sempre più necessario e prioritario per i ragazzi e nel quale trovano maggiore spazio di ascolto (Gini et al., 2015).

Nel questionario di ricerca gli item relativi alle relazioni amicali indagano quanto, nella settimana precedente alla compilazione, gli alunni hanno trascorso del tempo con i loro amici, si sono divertiti con loro e hanno potuto contare su di loro o si sono aiutati a vicenda.

Per quanto riguarda invece l'ambito delle relazioni familiari e del tempo libero, è stato chiesto ai ragazzi se, sempre pensando alla settimana precedente, avevano avuto abbastanza tempo ed eventualmente soldi per sé stessi e per fare ciò che desideravano e se sentivano di essere stati trattati giustamente dai genitori e di aver potuto parlare con loro quando lo volevano.

Nel questionario di ricerca gli item relativi all'esperienza scolastica dei ragazzi sono suddivisi in tre aree: la percezione dell'apprendimento (indagata tramite le domande del questionario KIDSCREEN), la motivazione scolastica e l'ansia scolastica (indagate tramite il questionario AMOS).

Gli item relativi alla percezione dell'apprendimento chiedono al bambino di auto-valutare il proprio apprendimento nell'ultima settimana e il benessere provato nello stare

in classe, la sua capacità di stare attento e ottenere buoni risultati e la qualità delle relazioni instaurate.

Gli item riguardanti la motivazione scolastica chiedono invece quanto e su quali compiti lo studente si esercita, quanta voglia ha di studiare e che priorità conferisce alla scuola.

L'area relativa all'ansia scolastica riguarda infine come lo studente si sente a scuola e quanta voglia ha di starci, l'utilità che attribuisce a quanto studiato e la relazione con i docenti.

Tutte e tre queste componenti contribuiscono ad influenzare il modo in cui lo studente sta a scuola e apprende, e, poiché il tempo che lo studente spende a scuola occupa una buona percentuale della sua vita, l'esperienza scolastica è inevitabilmente correlata al benessere dei bambini.

Per concludere, gli item relativi al vissuto della situazione pandemica indagano la paura del COVID-19 (per sé stessi, per i familiari, per gli amici e per la propria città) e le difficoltà causate dalle restrizioni (in particolare dal dover rimanere chiusi in casa, dal dover indossare sempre la mascherina, dal cambiamento della *routine* scolastica e dal mantenimento costante delle distanze).

3.3. Attuazione della ricerca

3.3.1. Metodologia della ricerca

La ricerca, attuata all'interno dell'Istituto Comprensivo n. 2 Serena di Treviso, è stata proposta a tutti gli alunni delle classi 3^e, 4^e e 5^e dei plessi di scuola primaria (Azzoni, De Amicis, Gabelli, Giovanni XXIII) e a tutte le classi 1^e, 2^e e 3^e del plesso di scuola secondaria di primo grado (Serena), previo consenso dei genitori; l'età del campione considerato è quindi compresa tra gli 8 e i 14 anni. La scelta della fascia d'età dei destinatari è basata sull'interesse della ricerca e adatta ai questionari utilizzati, che richiedono adeguate capacità di lettura ma non necessariamente di scrittura. In particolare, hanno aderito quattro plessi di scuola primaria (per un totale di sette 3^e, sette 4^e e otto 5^e) e un plesso di scuola secondaria di primo grado (per un totale di nove 1^e, otto 2^e e otto 3^e).

In totale i questionari raccolti e analizzati sono stati 754, di cui 363 (48% del totale) compilati da femmine e 391 (52%) da maschi; 265 dei partecipanti (35% del totale) frequentano la scuola primaria e 489 (65%) la scuola secondaria di primo grado. Il questionario è stato costruito tramite Google Forms, uno strumento di creazione di moduli online che permette ai partecipanti di rispondere in maniera anonima alle domande, ed è stato somministrato tra il 21 e il 25 febbraio 2022. Gli studenti i cui genitori non avevano dato il consenso non hanno compilato il questionario ma hanno svolto altri lavori suggeriti dal docente della classe.

Per quanto riguarda gli studenti della scuola secondaria di primo grado, lo scopo della ricerca è stato spiegato a tutti nella stessa giornata dalla studentessa che ha proposto lo studio, insieme ad una breve presentazione del questionario e delle regole per la compilazione: è stato detto ai ragazzi che per ogni domanda era possibile inserire solo un'opzione di risposta, che i questionari erano anonimi e che nessuno che li conosceva avrebbe letto le risposte, chiedendo loro di essere più sinceri possibile e di prendersi tutto il tempo necessario per rispondere in maniera onesta e corretta. Nei giorni seguenti le classi si sono succedute nelle aule di informatica del plesso, dove gli studenti, ognuno con un *computer* differente, hanno inserito le risposte; nell'introduzione del questionario erano comunque state ripetute le indicazioni sopra citate.

Per quanto riguarda i plessi di scuola primaria, invece, è stata effettuata la scelta di procedere con la somministrazione di un questionario cartaceo per ogni bambino. Questa decisione è stata presa sia a causa della mancata disponibilità di *computer* per ogni plesso, sia per l'età dei bambini, che sono meno abituati all'utilizzo della strumentazione tecnologica e avrebbero potuto trovarsi in difficoltà o compromettere le risposte per errore.

Il questionario e le regole di compilazione sono stati presentati quindi alla scuola primaria in una classe alla volta e poi letti insieme agli alunni; non appena il questionario era stato consegnato ad ogni bambino della classe e gli eventuali dubbi degli studenti erano risolti, la studentessa si spostava in un'altra classe per presentare nuovamente la ricerca e consegnare un altro plico di questionari. Con i bambini è sempre stato presente l'insegnante di classe, che li ha guidati leggendo un item alla volta e dando loro il tempo di rispondere o di fare eventuali domande prima di passare a quello successivo; in questo modo il docente si è assicurato di dare a tutti il tempo necessario per rispondere e di

chiarire i possibili dubbi, per evitare che gli studenti fraintendessero il significato di alcune parole o delle domande, falsando i risultati dello studio (Gini et al., 2015).

Al termine della somministrazione sono stati raccolti tutti i questionari cartacei e sono stati inseriti i dati manualmente nel questionario, costruito con Google Form, che avevano utilizzato gli studenti della scuola secondaria di primo grado.

Nell'inserimento dei risultati sono stati eliminati alcuni questionari non validi: tutti quelli in cui i bambini avevano lasciato alcuni item senza risposta o quelli in cui avevano inserito più risposte per uno stesso item.

3.3.2. Interpretazione dei dati raccolti

Una volta inserite tutte le risposte nel modulo di Google Forms, i risultati sono stati scaricati in un foglio del programma Microsoft Excel e analizzati.

Una prima modalità di lettura, fornita direttamente da Google Forms senza necessità di elaborare i dati, sono stati i diagrammi circolari che mostravano, per ogni item, la percentuale di studenti che avevano scelto una determinata risposta.

È stato poi necessario codificare ed elaborare i dati per prepararli all'analisi statistica. Le variabili qualitative nominali relative ai dati anagrafici (età, genere, città di nascita e di residenza) non sono state modificate.

Per quanto riguarda le scelte di risposta agli item previsti dal KIDSCREEN-27 e a quelli aggiuntivi relativi al COVID-19, esse sono state codificate secondo le regole specificate nel manuale di utilizzo del KIDSCREEN (Bullinger et al., 2014), attribuendo ad ogni risposta un punteggio in una scala da 1 a 5; gli elementi formulati negativamente sono stati poi ricodificati secondo le istruzioni, in modo da avere punteggi da 1 a 5 con valori più alti che indicassero una HRQoL più alta. Si è calcolata infine la risposta media di ciascun alunno per ogni ambito indagato (salute fisica, stato d'animo, relazioni familiari e tempo libero, relazioni amicali, vissuto scolastico e vissuto della pandemia).

Relativamente agli item raccolti dal questionario AMOS (Cornoldi et al., 2005), invece, i punteggi erano stati attribuiti in una scala da 1 a 3. Per prima cosa, anche in questo caso i punteggi degli item che esprimevano negativamente il costrutto misurato sono stati invertiti; in seguito, è stato necessario trasformare tutti i numeri in base 5 in modo da poterli poi comparare con gli altri risultati ottenuti, e infine è stata calcolata la

risposta media di ciascun alunno per ognuno degli ambiti presi in considerazione (motivazione scolastica e ansia scolastica).

Una volta elaborati i dati in modo che fossero pronti per l'analisi statistica, sono stati inseriti in JASP, un software *open source* per l'analisi statistica sviluppato da *The JASP Team* per *Microsoft Windows*. Sono state utilizzate in particolare due delle funzioni che JASP offre.

Per prima cosa è stata analizzata la relazione tra variabili quantitative con il coefficiente di correlazione di Spearman: in questo modo tutte le aree considerate nel questionario sono state messe in relazione tra loro, e in particolare ci si è poi soffermati con attenzione sulle eventuali correlazioni tra il vissuto del COVID-19 e tutte le altre variabili.

Le stesse correlazioni tra le variabili sono poi state calcolate confrontando le risposte suddivise per genere degli alunni e per grado scolastico di frequenza, utilizzando la funzione del *t-test* a due campioni indipendenti; sono stati utilizzati il *test* di Student (per la maggior parte delle coppie di variabili) e, laddove i dati non rispettavano le condizioni necessarie per attuare il *test* di Student, il *test* di Mann-Whitney, che costituisce la controparte non parametrica del *t-test* a campioni indipendenti (Gallucci & Leone, 2012).

3.4. I risultati della ricerca

3.4.1. Le premesse di partenza

Il primo risultato di cui tenere conto è che, sia prendendo in considerazione tutte le 754 risposte indistintamente, sia considerando invece dei sottoinsiemi relativi a una determinata variabile (il genere o l'età), le premesse teoriche espresse nel capitolo 1 risultano verificate. In particolare, nel capitolo 1 si affermava come lo stato d'animo, la salute e l'attività fisica, il vissuto scolastico e le relazioni influenzino il benessere dei bambini, e questo a sua volta ha un'influenza sull'apprendimento.

La tabella 1 riporta il grado di correlazione tra le variabili prese in considerazione, con anche il loro livello di significatività⁸, avvallando ulteriormente la correttezza delle ipotesi di partenza. I coefficienti di correlazione di Spearman tra il punteggio totale medio nelle diverse aree sono statisticamente molto significativi.

	Benessere	Apprendimento
Salute e attività fisica	0.615***	0.389***
Stato d'animo	0.798***	0.544***
Famiglia e tempo libero	0.664***	0.408***
Amicizia	0.664***	0.364***
Apprendimento	0.764***	1.000***
Motivazione scolastica	0.455***	0.431***
Ansia scolastica	0.582***	0.562***

Tabella 1: dimostrazione delle correlazioni sulle quali si basano le ipotesi di ricerca secondo il coefficiente di Spearman

⁸ I valori contrassegnati da un asterisco hanno un *p-value* < 0.05, i valori contrassegnati da due asterischi hanno un *p-value* inferiore a 0.01 e i valori contrassegnati da tre asterischi hanno un *p-value* inferiore a 0.001.

3.4.2. L'analisi dei dati

Ipotesi 1: nei bambini e nei ragazzi il vissuto del COVID-19 correla positivamente con lo stato d'animo generale

Analizzando i dati emerge che l'ipotesi che il vissuto relativo alla pandemia sia correlato positivamente allo stato d'animo non è verificata: non esiste una correlazione positiva significativa tra le due variabili ($p = 0.166$).

	Salute e attività fisica	Stato d'animo	Famiglia e tempo libero	Amicizia	Apprendimento	Motivazione	Ansia scolastica
COVID-19	0.073*	0.050	0.052	-0.105**	-0.072*	-0.142***	-0.197***

Tabella 2: relazione tra il vissuto del COVID-19 e lo stato d'animo secondo il coefficiente di correlazione di Spearman

Analisi delle risposte suddivise in base al genere e al grado scolastico

	Salute e attività fisica	Stato d'animo	Famiglia e tempo libero	Amicizia	Apprendimento	Motivazione	Ansia scolastica
COVID-19 femmine	-0.011	0.029	0.025	-0.134*	-0.094	-0.145***	-0.187***
COVID-19 maschi	0.084	0.007	0.044	-0.072	-0.022	-0.081	-0.181***
COVID-19 primaria	0.096	0.020	-0.055	-0.209***	-0.093	-0.100	-0.256***
COVID-19 secondaria	0.064	0.108*	0.116**	-0.027	-0.015	-0.149***	-0.126**

Tabella 3: relazione tra il vissuto del COVID-19 e lo stato d'animo secondo il coefficiente di correlazione di Spearman

Osservando i dati suddivisi in base al genere delle persone che hanno risposto non emerge una correlazione significativa tra le variabili ($p = 0.579$ per le femmine e 0.884 per i maschi).

Per quanto riguarda la distinzione tra primaria e secondaria, si osserva invece la presenza di una correlazione positiva tra le due variabili per i ragazzi tra gli 11 e i 13 anni ($p = 0.016$), mentre per gli studenti della scuola primaria non si evidenzia una correlazione ($p = 0.743$).

Si può concludere che i dati mostrano una correlazione positiva tra il vissuto del COVID-19 e lo stato d'animo per gli studenti della scuola secondaria di primo grado.

Ipotesi 2: nei bambini e nei ragazzi il vissuto del Covid correla positivamente con il livello di attività fisica e salute

La seconda ipotesi di ricerca mirava a verificare la correlazione presente tra il vissuto del COVID-19 e il livello di salute e attività fisica dei bambini e dei ragazzi. Analizzando i dati emerge che questa ipotesi è verificata, poiché esiste una correlazione positiva tra le due variabili ($p = 0.046$).

	COVID-19	Salute e attività fisica	Stato d'animo	Famiglia e tempo libero	Amicizia	Apprendimento	Motivazione	Ansia scolastica
COVID-19	1.000** *	0.073*	0.050	0.052	-0.105**	-0.072*	-0.142 ***	-0.197 ***

Tabella 4: relazione tra salute e attività fisica e vissuto del COVID-19 secondo il coefficiente di Spearman

Analisi delle risposte suddivise in base al genere e al grado scolastico

	Salute e attività fisica	Stato d'animo	Famiglia e tempo libero	Amicizia	Apprendimento	Motivazione	Ansia scolastica
COVID-19 femmine	-0.011	0.029	0.025	-0.134*	-0.094	-0.145***	-0.187***
COVID-19 maschi	0.084	0.007	0.044	-0.072	-0.022	-0.081	-0.181***
COVID-19 primaria	0.096	0.020	-0.055	-0.209***	-0.093	-0.100	-0.256***
COVID-19 secondaria	0.064	0.108*	0.116**	-0.027	-0.015	-0.149***	-0.126**

Tabella 5: relazione tra salute e attività fisica e vissuto del COVID-19 secondo il coefficiente di Spearman

Se si prende in considerazione soltanto il genere, invece, la correlazione tra le due variabili non risulta essere significativa, perché in entrambi i casi il p -value è superiore a 0.05 ($p = 0.831$ per le femmine e 0.098 per i maschi) e quindi il test non si può considerare statisticamente significativo.

Per quanto riguarda la distinzione tra primaria e secondaria, anche in questo caso non risulta esserci correlazione tra le due variabili, perché il p -value è pari a 0.118 per gli studenti della scuola primaria e 0.157 per quelli della secondaria.

Si può concludere quindi che per il campione generale preso in considerazione esiste una correlazione positiva tra il vissuto del COVID-19 e il livello di salute e attività fisica dichiarato.

Ipotesi 3: nei bambini e nei ragazzi il vissuto del Covid correla positivamente con il vissuto delle relazioni

Prendendo in considerazione le risposte date nel questionario all'intero ambito delle relazioni, e quindi comprendenti sia i rapporti amicali che quelli familiari, non emerge una correlazione significativa tra i legami dei giovani e il loro vissuto del COVID-19 ($r = -0.046$, $p = 0.207$).

	Salute e attività fisica	Stato d'animo	Famiglia e tempo libero	Amicizia	Apprendimento	Motivazione	Ansia scolastica
COVID-19	0.073*	0.050	0.052	-0.105**	-0.072*	-0.142***	-0.197***

Tabella 6: relazione tra il vissuto del COVID-19 e le relazioni di amicizia e famiglia e tempo libero secondo il coefficiente di Spearman

Sono stati poi analizzate le risposte suddivise in base alle relazioni con i coetanei e a quelle con la famiglia: è emersa una correlazione negativa tra le relazioni di amicizia e il vissuto del COVID-19, mentre tra l'ambito familiare e quello pandemico non è emerso alcun legame.

La correlazione tra il vissuto pandemico e le relazioni familiari e il tempo libero

Per quanto riguarda l'ambito della famiglia e del tempo libero, emerge quindi che non esiste una correlazione tra questa variabile e il vissuto del Covid nel campione generale ($p = 0.157$).

Analisi delle risposte suddivise in base al genere e al grado scolastico

	Salute e attività fisica	Stato d'animo	Famiglia e tempo libero	Amicizia	Apprendimento	Motivazione	Ansia scolastica
COVID-19 femmine	-0.011	0.029	0.025	-0.134*	-0.094	-0.145***	-0.187***
COVID-19 maschi	0.084	0.007	0.044	-0.072	-0.022	-0.081	-0.181***
COVID-19 primaria	0.096	0.020	-0.055	-0.209***	-0.093	-0.100	-0.256***
COVID-19 secondaria	0.064	0.108*	0.116**	-0.027	-0.015	-0.149***	-0.126**

Tabella 7: relazione tra il vissuto del COVID-19 e le relazioni familiari e il tempo libero secondo il coefficiente di Spearman

Se si prende in considerazione soltanto il genere degli studenti che hanno risposto, la correlazione tra le due variabili non risulta essere significativa, perché in entrambi i casi il *p-value* è superiore a 0.05 ($p = 0.640$ per le femmine e 0.383 per i maschi) e quindi il test non si può considerare statisticamente significativo.

Anche per gli studenti della scuola primaria non si evidenzia alcuna correlazione ($p = 0.373$), mentre le variabili sono correlate, ancora una volta, per il campione degli studenti della scuola secondaria di primo grado ($p = 0.01$).

La correlazione tra il vissuto pandemico e le relazioni di amicizia

Per quanto riguarda l'ambito delle amicizie, la tabella 8 mostra una correlazione negativa significativa tra questa variabile e il vissuto del COVID-19 nel campione generale ($p = 0.004$).

Analisi delle risposte suddivise in base al genere e al grado scolastico

	Salute e attività fisica	Stato d'animo	Famiglia e tempo libero	Amicizia	Apprendimento	Motivazione	Ansia scolastica
COVID-19 femmine	-0.011	0.029	0.025	-0.134*	-0.094	-0.145***	-0.187***
COVID-19 maschi	0.084	0.007	0.044	-0.072	-0.022	-0.081	-0.181***
COVID-19 primaria	0.096	0.020	-0.055	-0.209***	-0.093	-0.100	-0.256***
COVID-19 secondaria	0.064	0.108*	0.116**	-0.027	-0.015	-0.149***	-0.126**

Tabella 8: relazione tra il vissuto del COVID-19 e le relazioni di amicizia secondo il coefficiente di Spearman

Se si prende in considerazione soltanto il genere degli studenti che hanno risposto, si osserva che per le bambine e le ragazze è verificata la presenza di una correlazione negativa tra il vissuto dell'amicizia e quello della pandemia ($p = 0.010$).

Per quanto riguarda invece i bambini e i ragazzi, la correlazione tra le due variabili non risulta essere significativa, perché il *p-value* è pari a 0.158.

Se si prende in considerazione soltanto l'età degli studenti che hanno risposto, risulta che per i bambini della scuola primaria la correlazione negativa tra il vissuto del COVID-19 e le relazioni di amicizia è molto significativa ($p = 0.001$); guardando il campione di scuola secondaria di primo grado non si osserva invece nessuna correlazione significativa tra le variabili ($p = 0.551$).

Si può concludere quindi che i dati mostrano una correlazione positiva tra il vissuto della pandemia e quello della famiglia e del tempo libero per i ragazzi tra gli 11 e i 13 anni che hanno partecipato al questionario; è inoltre presente una correlazione negativa tra il vissuto del COVID-19 e le relazioni di amicizia per il campione generale (e si rivela particolarmente significativa per gli studenti della scuola primaria).

Ipotesi 4: nei bambini e nei ragazzi il vissuto del Covid correla positivamente con il vissuto scolastico

L'ipotesi di ricerca è che il vissuto dei bambini e dei ragazzi relativamente al COVID-19 correli positivamente con il loro modo di vivere la scuola, che si compone di tre elementi: l'apprendimento, la motivazione e l'ansia scolastica.

Analizzando i dati emerge che il vissuto scolastico correla negativamente con quello della pandemia in maniera molto significativa ($r = -0.143$, $p < 0.001$); questa correlazione è particolarmente significativa per la sottocategoria delle ragazze ($r = 0.148$, $p = 0.005$)

In particolare, è opportuno analizzare la correlazione tra il COVID-19 e tutte e tre le aree sopra citate che determinano il vissuto scolastico.

Correlazione tra il vissuto del covid-10 e l'apprendimento

Dall'analisi dei dati emerge che il vissuto del COVID-19 correla negativamente con l'apprendimento ($p = 0.047$).

	Salute e attività fisica	Stato d'animo	Famiglia e tempo libero	Amicizia	Apprendimento	Motivazione	Ansia scolastica
COVID-19	0.073*	0.050	0.052	-0.105**	-0.072*	-0.142***	-0.197***

Tabella 9: relazione tra la percezione del proprio apprendimento e il vissuto del COVID-19 secondo il coefficiente di correlazione di Spearman

Analisi delle risposte suddivise in base al genere e al grado scolastico

	Salute e attività fisica	Stato d'animo	Famiglia e tempo libero	Amicizia	Apprendimento	Motivazione	Ansia scolastica
COVID-19 femmine	-0.011	0.029	0.025	-0.134*	-0.094	-0.145***	-0.187***
COVID-19 maschi	0.084	0.007	0.044	-0.072	-0.022	-0.081	-0.181***
COVID-19 primaria	0.096	0.020	-0.055	-0.209***	-0.093	-0.100	-0.256***
COVID-19 secondaria	0.064	0.108*	0.116**	-0.027	-0.015	-0.149***	-0.126**

Tabella 10: relazione tra la percezione del proprio apprendimento e il vissuto del COVID-19 secondo il coefficiente di correlazione di Spearman

Per quanto riguarda l'apprendimento, analizzando le risposte suddivise per genere non emerge alcuna correlazione tra le variabili: il p -value corrisponde a 0.073 per le femmine e 0.662 per i maschi.

Nemmeno per il solo campione di studenti della scuola primaria ($p = 0.130$) e di scuola secondaria di primo grado ($p = 0.743$) c'è una correlazione significativa

Correlazione tra il vissuto del COVID-19 e la motivazione scolastica

Considerando il campione generale, si osserva che anche la motivazione scolastica correla negativamente con il vissuto del COVID-19 in maniera significativa ($p < 0.001$).

	Salute e attività fisica	Stato d'animo	Famiglia e tempo libero	Amicizia	Apprendimento	Motivazione	Ansia scolastica
COVID-19	0.073*	0.050	0.052	-0.105**	-0.072*	-0.142***	-0.197***

Tabella 11: relazione tra la motivazione scolastica e il vissuto del COVID-19 secondo il coefficiente di correlazione di Spearman

Analisi delle risposte suddivise in base al genere e al grado scolastico

	Salute e attività fisica	Stato d'animo	Famiglia e tempo libero	Amicizia	Apprendimento	Motivazione	Ansia scolastica
COVID-19 femmine	-0.011	0.029	0.025	-0.134*	-0.094	-0.145***	-0.187***
COVID-19 maschi	0.084	0.007	0.044	-0.072	-0.022	-0.081	-0.181***
COVID-19 primaria	0.096	0.020	-0.055	-0.209***	-0.093	-0.100	-0.256***
COVID-19 secondaria	0.064	0.108*	0.116**	-0.027	-0.015	-0.149***	-0.126**

Tabella 12: relazione tra la motivazione scolastica e il vissuto del COVID-19 secondo il coefficiente di correlazione di Spearman

Per quanto riguarda le sottocategorie dei maschi e delle femmine, per i ragazzi la motivazione allo studio non correla in alcun modo con il vissuto del COVID-19 ($p = 0.112$) mentre per le ragazze vi è una correlazione negativa significativa tra le due variabili (0.006).

Una correlazione negativa ancora più significativa tra le due variabili si rileva per gli studenti della scuola secondaria ($p < 0.001$); non c'è invece correlazione per gli studenti della scuola primaria ($p = 0.103$).

Correlazione tra il vissuto del COVID-19 e l'ansia scolastica

Il vissuto del COVID-19 correla infine negativamente anche con l'ansia scolastica ($p < 0.001$).

	Salute e attività fisica	Stato d'animo	Famiglia e tempo libero	Amicizia	Apprendimento	Motivazione	Ansia scolastica
COVID-19	0.073*	0.050	0.052	-0.105**	-0.072*	-0.142***	-0.197***

Tabella 13: relazione tra l'ansia scolastica e il vissuto del COVID-19 secondo il coefficiente di correlazione di Spearman

Analisi delle risposte suddivise in base al genere e al grado scolastico

	Salute e attività fisica	Stato d'animo	Famiglia e tempo libero	Amicizia	Apprendimento	Motivazione	Ansia scolastica
COVID-19 femmine	-0.011	0.029	0.025	-0.134*	-0.094	-0.145***	-0.187***
COVID-19 maschi	0.084	0.007	0.044	-0.072	-0.022	-0.081	-0.181***
COVID-19 primaria	0.096	0.020	-0.055	-0.209***	-0.093	-0.100	-0.256***
COVID-19 secondaria	0.064	0.108*	0.116**	-0.027	-0.015	-0.149***	-0.126**

Tabella 14: relazione tra l'ansia scolastica e il vissuto del COVID-19 secondo il coefficiente di correlazione di Spearman

Anche osservando le risposte suddivise in base al grado scolastico e al genere si osserva che il vissuto della pandemia correla negativamente e in maniera molto significativa con l'ansia scolastica, con un *p-value* pari a 0.005 per le femmine e inferiore a 0.001 per gli studenti di tutte le fasce d'età considerate.

Si può quindi concludere che per l'intero campione considerato il vissuto scolastico (e ognuna delle tre componenti che lo determinano) correla negativamente con quello pandemico.

3.4.3. L'interpretazione dei dati

Ipotesi 1: nei bambini e nei ragazzi il vissuto del Covid correla positivamente con lo stato d'animo generale

I risultati della ricerca confermano la correlazione, spiegata nel capitolo 1, tra il benessere e l'apprendimento dei bambini. La prima ipotesi di ricerca è che il vissuto dei bambini e dei ragazzi relativamente al COVID-19 correli positivamente con il loro stato d'animo: un miglior vissuto della pandemia può aiutare ad avere uno stato d'animo positivo e viceversa l'ottimismo e la speranza contribuiscono ad affrontare la situazione pandemica in maniera positiva.

È risultato infatti da alcuni studi (Fang, Jiao, Pettoello-Mantovani & Wang, 2020) che, in un periodo di crisi come quello pandemico, i bambini che hanno avuto genitori rassicuranti e che hanno avuto modo di vivere la pandemia in maniera serena e consapevole hanno avuto un maggior benessere psicologico rispetto a chi aveva invece genitori ansiosi che contribuivano a generare nel bambino il timore del virus. Scrive Andrea (9 anni): “La mamma ci abbracciava spesso e ci diceva che andrà tutto bene, e così è stato. [...] Sono molto fortunato ad avere dei genitori molto positivi, a volte spegnevano la televisione per non farci sentire le brutte notizie” (“Racconto che ho vissuto... COVID-19”, 2020, p. 84).

Viceversa, numerose ricerche riportano l'impatto negativo del COVID-19 sullo stato d'animo dei bambini e dei ragazzi (Bartels, Bruining, Polderman & Popma 2020), mostrando che chi ha provato emozioni quali impotenza nei confronti della situazione pandemica, paura del Coronavirus, stanchezza o ansia dovute al COVID-19, più facilmente poi continua a mostrare, anche dopo il *lockdown*, sconforto, tendenza all'isolamento sociale o depressione; come afferma Jacopo (9 anni): “D'un tratto mi sono trovato in una nube infinita di paura” (“Racconto che ho vissuto... COVID-19”, 2020, p. 22), e la paura influenza il benessere emotivo.

Alcune ricerche (Gindt et al., 2021) mettono però in luce anche conseguenze positive della pandemia: in chi ha vissuto serenamente le restrizioni si evidenzia in qualche caso un minore livello di stress, un miglioramento delle *routine* familiari, una minore pressione scolastica e sociale e una riduzione dei conflitti tra pari.

I risultati delle ricerche compiute sono quindi difficilmente generalizzabili: per questo motivo si è deciso di indagare, anche all'interno del campione preso in considerazione dalla ricerca di tesi, un'eventuale correlazione positiva o negativa tra il vissuto della malattia da COVID-19 e lo stato d'animo dei bambini e dei ragazzi.

Come già visto, la correlazione positiva sembra essere significativa solo per il campione di studenti tra gli 11 e i 13 anni. Guardando i grafici che riassumono le risposte relative all'area "Covid" e quelle riguardanti l'area "Stato d'animo" si osserva che un ampio numero di persone (72,3%) dichiara di avere uno stato d'animo generalmente buono, attribuendogli un punteggio tra il 4 e il 5.

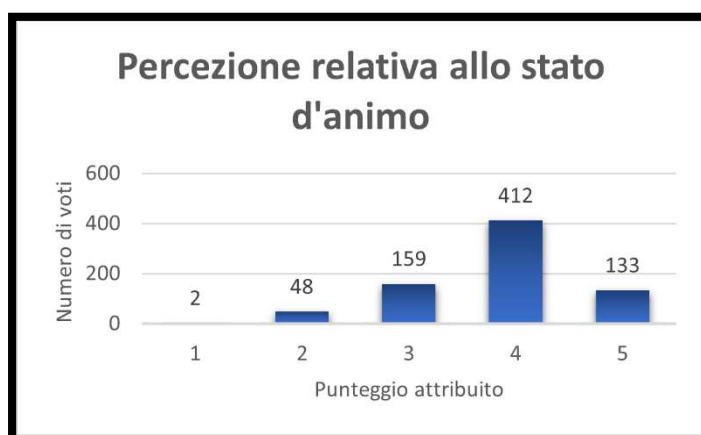


Figura 1: punteggi attribuiti al proprio stato d'animo dai partecipanti alla ricerca

Il COVID-19 è invece tendenzialmente vissuto in maniera più negativa: le persone che hanno dichiarato di vivere bene il Covid (con un punteggio di 4 o 5) sono il 35%, una percentuale molto inferiore rispetto a quelle che hanno dichiarato di avere uno stato d'animo buono.

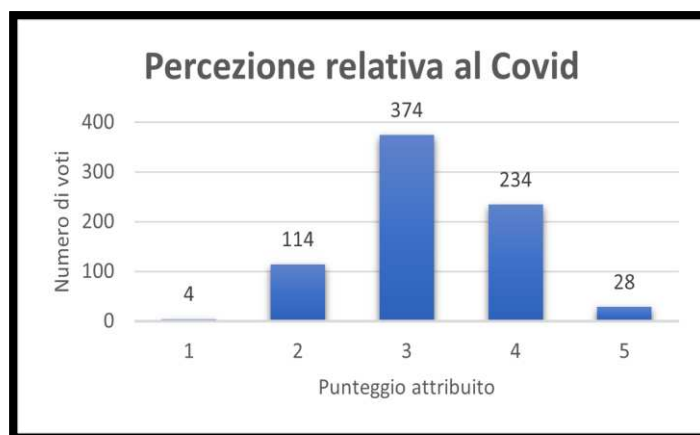


Figura 2: punteggi attribuiti al proprio vissuto del COVID-19 dai partecipanti alla ricerca

Un alto numero di persone (50%) ha dichiarato di vivere il Covid “mediamente”, e il restante 16% lo vive male o molto male (assegnando un punteggio di 1 o 2). Meno del 7% attribuisce invece un punteggio così negativo al proprio stato d’animo.

Si può quindi ipotizzare che la mancata correlazione derivi dal fatto che non tutti coloro che vivono il COVID-19 negativamente sentono che questo si ripercuote sul loro stato d'animo - forse anche perché, al momento della ricerca, i bambini e i ragazzi erano già tornati alla propria routine scolastica e sportiva, e quindi, pur avendo un vissuto negativo del COVID-19, non ne sentivano un grande peso nel momento in cui hanno compilato il questionario. Gioele (9 anni) scrive infatti: “Quando abbiamo ricominciato ad uscire mi sono sentito libero [...], mi sono sentito vivo come se una spina che si era infilata nel mio cuore fosse uscita” (“Racconto che ho vissuto... COVID-19”, 2020, p. 26).

È verosimile pensare che, se la ricerca fosse stata attuata nel periodo di *lockdown*, quando ogni aspetto della vita era condizionato dalle restrizioni legate alla pandemia, lo stato d'animo sarebbe stato più negativo e maggiormente influenzato dal COVID-19 e dalle sue restrizioni e conseguenze.

Differenze di genere o di grado scolastico

Anche se non emerge una correlazione significativa osservando i dati suddivisi in base al genere, può essere utile osservare che le studentesse dichiarano di avere sia uno stato d’animo inferiore sia un vissuto della pandemia peggiore rispetto agli studenti maschi.

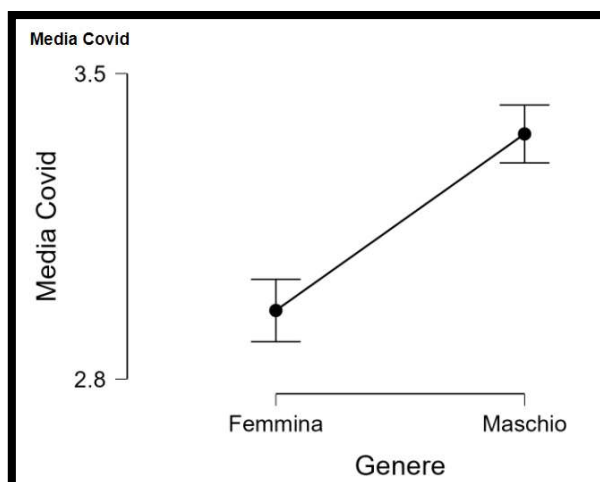


Figura 3: la percezione del vissuto pandemico di maschi e femmine a confronto secondo il test di Student

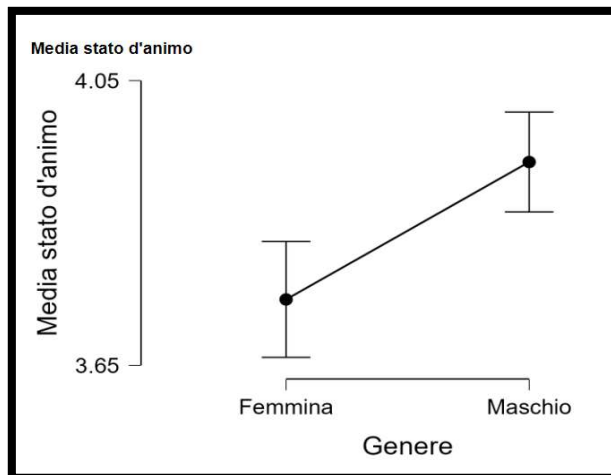


Figura 4: la percezione dello stato d'animo di maschi e femmine a confronto secondo il test di Mann-Whitney

Analizzando invece i risultati divisi per fascia d'età si osserva che, per quanto riguarda i ragazzi della scuola secondaria di primo grado, lo stato d'animo e il vissuto del COVID-19 sono correlati positivamente.

Questo si può spiegare poiché nella scuola secondaria il livello di stato d'animo medio sembra essere leggermente più basso, così come il vissuto del COVID-19 non è particolarmente positivo, e per questo emerge una correlazione tra le due variabili. Viceversa, i bambini della primaria dichiarano di avere uno stato d'animo migliore ma un vissuto del COVID-19 peggiore: quasi il 70% dei bambini della primaria non dà un punteggio che vada oltre il 3 alla propria percezione della situazione pandemica.

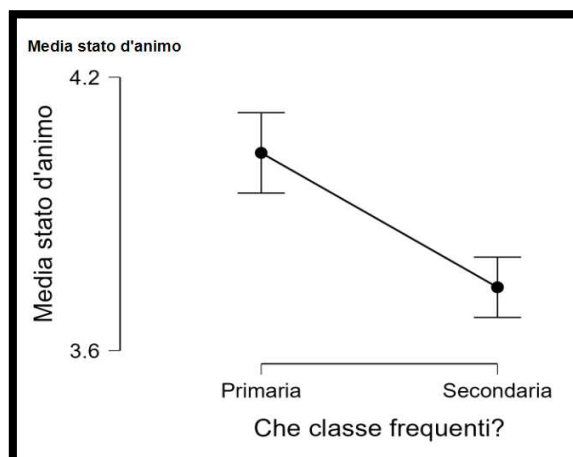


Figura 5: la percezione dello stato d'animo di studenti della primaria e della secondaria a confronto secondo il test di Student

Per questo motivo per il campione degli studenti della scuola primaria non c'è correlazione.

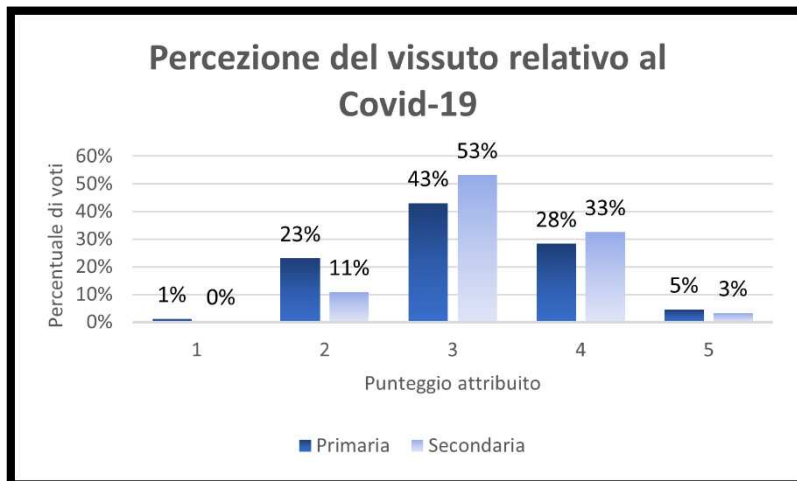


Figura 6: percentuali relative ai punteggi attribuiti dagli studenti di scuola primaria e secondaria al proprio vissuto del COVID-19

Il motivo per cui per i bambini tra gli 8 e i 10 anni l'ipotesi non è verificata può essere appunto che, essendo tornati a uscire e frequentare la scuola in presenza, per loro il COVID-19 sia considerato quasi come qualcosa di passato; gli studenti della scuola secondaria hanno invece vissuto la pandemia e la quarantena da più grandi e con maggiore consapevolezza, in un'età in cui il desiderio di uscire di casa e di stare con i coetanei inizia a sostituirsi al bisogno di passare del tempo in famiglia.

Si può concludere quindi che l'ipotesi di una correlazione positiva tra il vissuto del COVID-19 e lo stato d'animo dei ragazzi sia verificata solo per quanto riguarda i ragazzi della scuola secondaria di primo grado (11-13 anni).

Ipotesi 2: nei bambini e nei ragazzi il vissuto del Covid correla positivamente con il livello di attività fisica e salute

L'ipotesi di ricerca, che risulta essere verificata per il campione generale, è che il vissuto dei bambini e dei ragazzi relativamente al COVID-19 correli positivamente con il loro livello di salute e di attività fisica: anche se i casi gravi di COVID-19 sembrano essere rari tra i bambini e i giovani, è probabile che loro sperimentino comunque significative conseguenze sul piano della salute fisica. Queste conseguenze, nate principalmente nel periodo di *lockdown*, possono tuttavia avere degli strascichi nel tempo anche a livello emotivo.

Secondo un'indagine compiuta su 245 madri italiane di bambini dai 2 ai 5 anni, per esempio, il *lockdown* nazionale ha interrotto gli orari del sonno, favorendo l'irritabilità, la stanchezza e il malumore.

Inoltre, talvolta in situazioni tanto gravi può sembrare superfluo o inaccettabile prendersi cura di sé anche dal punto di vista fisico, soprattutto nei momenti in cui si è esposti alla necessità primaria di prendersi cura delle persone più fragili, familiari o no (Antonicelli, Capriati, Laforgia, Porcelli, Sgaramella, Foschino, 2020).

Queste conseguenze possono protrarsi anche con l'allentamento delle restrizioni: un vissuto negativo della pandemia e il timore del contagio possono aver diminuito la voglia di reagire mantenendosi in attività e tornando a praticare sport quando è stato possibile. Per esempio, un'indagine realizzata dal Centro di ricerca Ipsos, l'Istituto Nazionale Malattie Infettive dello Spallanzani, il Policlinico Gemelli e l'Ospedale Pediatrico del Bambino Gesù mostra che il 48% dei bambini e il 30% dei ragazzi che prima del *lockdown* praticavano uno sport non ha ripreso l'attività sportiva quando le norme lo hanno permesso.

Tuttavia, l'influenza tra il vissuto pandemico e il rapporto con il proprio corpo non sembra essere unidirezionale: molti studi mostrano come anche la salute e l'attività fisica incidono a loro volta sul vissuto della pandemia. Alves, Yunker, DeFendis, Xiang e Page (2020), per esempio, riportano che i bambini che hanno praticato attività fisica anche nel periodo di quarantena hanno mostrato un minore livello di ansia e di stress.

Al contrario, non riuscire a mantenersi in forma e in attività nel periodo in cui le palestre e i centri sportivi erano chiusi può aver contribuito a vivere con difficoltà il

periodo di quarantena; tanto il fenomeno dell'obesità quanto quello della malnutrizione sperimentati da molti durante il *lockdown* contribuiscono a generare un vissuto negativo della situazione pandemica (Guiducci & Marchetti, 2020).

Differenze di genere o di grado scolastico

L'ipotesi risulta quindi verificata per il campione generale.

Se si prende in considerazione solo il genere o solo la fascia d'età, la correlazione non risulta significativa, probabilmente per via del fatto che, considerando un campione più ridotto, la significatività del risultato diminuisce.

Si può notare però un altro aspetto degno di nota: le studentesse dichiarano una percezione della propria salute peggiore e un livello di attività fisica minore rispetto ai compagni di genere maschile.

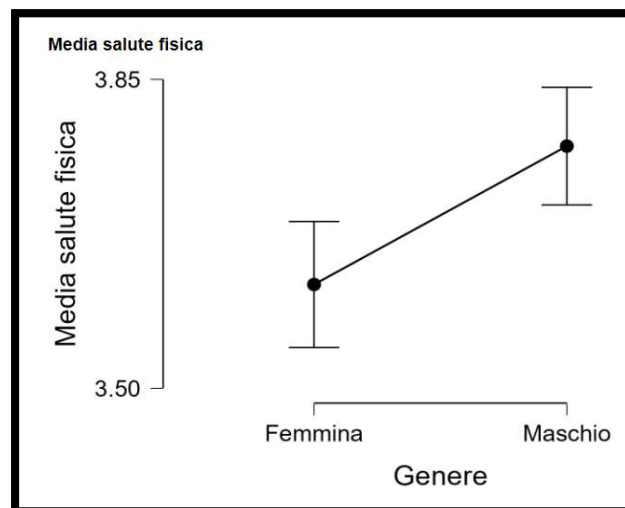


Figura 7: la percezione della salute e attività fisica di maschi e femmine a confronto secondo il test di Student

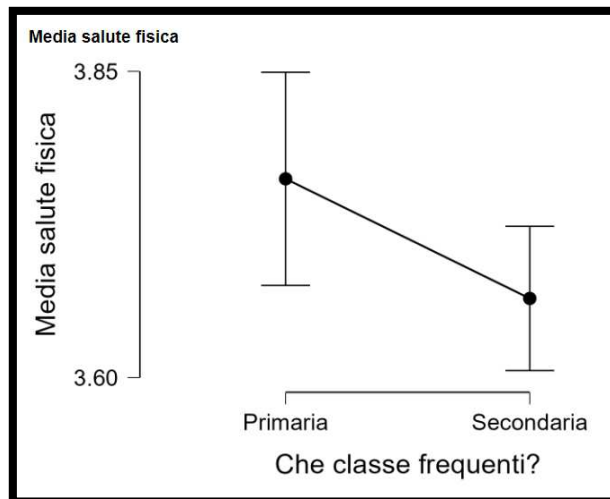


Figura 8: la percezione della salute e attività fisica di studenti della primaria e della secondaria a confronto secondo il test di Student

Inoltre gli studenti della scuola secondaria dichiarano una percezione della propria salute peggiore e un livello di attività fisica minore rispetto ai bambini della primaria. Si può concludere quindi che l'ipotesi di una correlazione positiva tra il vissuto del COVID-19 e il livello di salute e attività fisica dei ragazzi sia verificata per quanto riguarda il campione preso in considerazione nella sua totalità.

Ipotesi 3: nei bambini e nei ragazzi il vissuto del Covid correla positivamente con le relazioni

L'ipotesi di ricerca è che il vissuto dei bambini e dei ragazzi relativamente al COVID-19 correli positivamente con le relazioni instaurate: un peggior vissuto della pandemia può rendere più difficile la costruzione o il mantenimento di relazioni significative.

Viceversa, non avere nessuno a cui appoggiarsi in un momento tanto complesso può far sì che il periodo pandemico sia affrontato in modo peggiore, mentre avere il sostegno dei familiari e degli amici è un aiuto fondamentale. Per esempio, le situazioni all'interno delle quali i problemi di coppia sono sfociati nella violenza domestica hanno prodotto un'insorgenza sintomatica per la violenza assistita nei minori presenti, e conseguentemente un peggior vissuto del periodo di *lockdown*.

Una ricerca (Pisano & Cerniglia, 2020) rivela inoltre che i giovani che dichiarano di godersi il tempo libero dato dalla pandemia (21% del campione analizzato) sono quelli che hanno piacere di passare il tempo in famiglia e coltivare *hobby* anche con i genitori o i fratelli; chi invece dichiara di essere insoddisfatto del tempo passato in casa senza poter uscire (48%) afferma anche che fatica a coltivare le amicizie senza vedere i coetanei e prova nostalgia nei loro confronti.

A differenza della ricerca presentata in questo lavoro di tesi, la maggior parte delle ricerche svolte in proposito ha analizzato il vissuto delle relazioni nel periodo di quarantena, però è stato evidenziato anche che qualcuno, al termine del *lockdown*, ha avuto difficoltà a riprendere la vita sociale normale (Richner & Stoecklin, 2020).

I dati riportano comunque dei risultati notevolmente diversi a seconda che si osservino le relazioni di amicizia o quelle vissute in famiglia.

Correlazione tra vissuto pandemico e vissuto della famiglia e del tempo libero

I dati hanno messo in luce come la correlazione tra le due variabili sia significativa solo per gli studenti tra gli 11 e i 13 anni, ma non per il campione generale. Guardando i grafici costruiti per ogni area si osserva infatti che un ampio numero di persone dichiara di avere una percezione del tempo libero e del rapporto con la famiglia generalmente buona, mentre il COVID-19 è tendenzialmente vissuto in maniera più negativa.

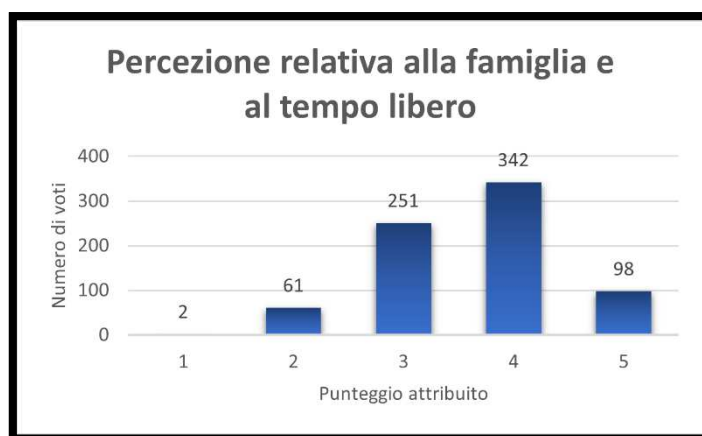


Figura 9: punteggi attribuiti alla percezione della famiglia e del tempo libero dai partecipanti alla ricerca

Le persone che sentono di vivere male la famiglia e il tempo libero (ovvero che hanno dato come punteggi medi 1 o 2) sono l'8,3%, contro il 15,6% che dichiara di vivere male il COVID-19. Viceversa, il numero di persone che vivono molto bene il rapporto con la famiglia e il tempo libero (punteggio 5) è il 13% del totale, contro il 3,7% che dichiara di vivere molto bene il COVID-19.

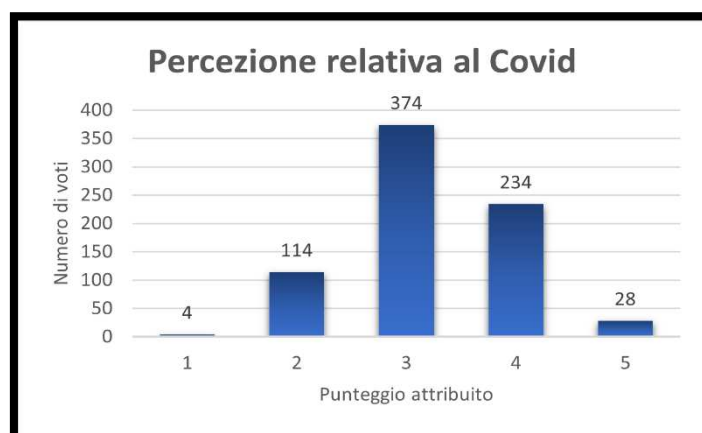


Figura 10: punteggi attribuiti alla percezione relativa al COVID-19 dai partecipanti alla ricerca

In conclusione, il motivo per cui non esiste una correlazione tra le due variabili è che il COVID-19 è mediamente vissuto più negativamente rispetto alla famiglia e al tempo libero.

Una ricerca (Richner & Stoecklin, 2020) svolta con un campione di 157 ragazzi tra gli 11 e i 17 anni tra marzo e aprile 2020 rivela infatti che per il 79% dei rispondenti il rapporto con la famiglia è rimasto invariato durante il *lockdown*, per il 13% è migliorato e per l'8% è peggiorato. Aurora (9 anni) scrive: "L'unica cosa positiva di questo COVID-19 è stare in famiglia. Ho scoperto il piacere di fare tantissime cose che di solito per colpa degli impegni dei genitori non si possono fare: ballare, cantare, fare giochi, mangiare, guardare la TV... tutto assieme" ("Racconto che ho vissuto... COVID-19", 2020, p. 40).

Analisi delle risposte suddivise in base al genere e al grado scolastico

Osservando le sottocategorie dei maschi e delle femmine non emerge una correlazione significativa tra il vissuto pandemico e quello delle relazioni familiari; si può osservare però che le studentesse dichiarano una percezione dei propri legami familiari e del proprio tempo libero peggiore rispetto ai compagni di genere maschile.

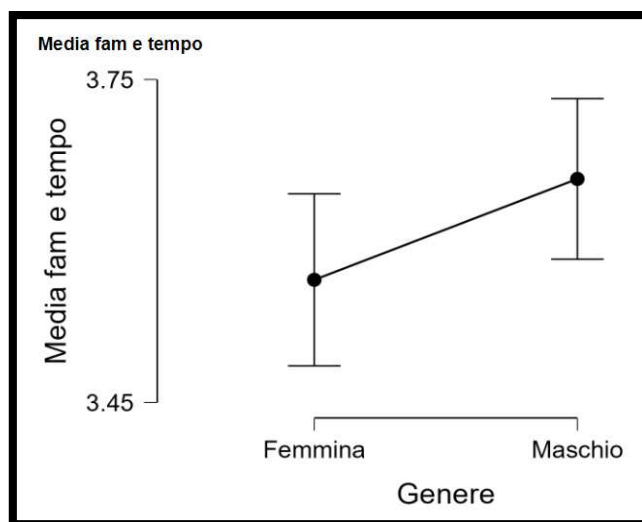


Figura 11: la percezione dei legami familiari e del tempo libero a confronto tra maschi e femmine secondo il test di Student

Per quanto riguarda la distinzione tra primaria e secondaria, si è già detto che la correlazione è presente solo per gli studenti della scuola secondaria.

Infatti si può osservare che la percezione della famiglia e del tempo libero nella primaria e secondaria è estremamente simile, anche se leggermente peggiore per la scuola secondaria; ciò che invece fa la differenza è il vissuto del COVID-19, aspetto in cui vi è maggiore differenza tra i due ordini di scuola.

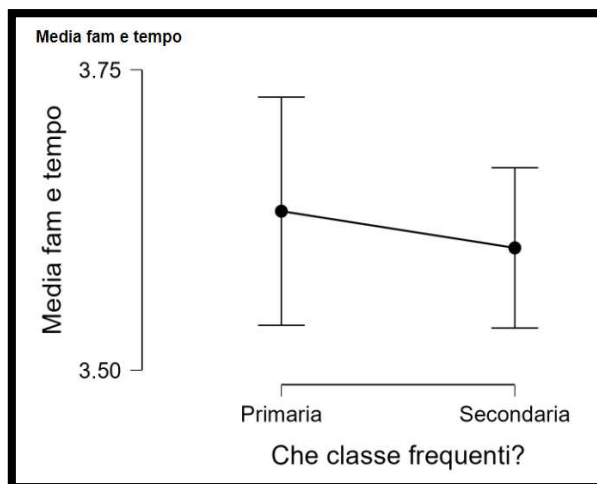


Figura 12: il vissuto della famiglia e del tempo libero negli studenti di scuola primaria e secondaria a confronto secondo il test di Student

Nella scuola primaria, in particolare, si nota come le due variabili (COVID-19 e famiglia/tempo libero) viaggino su due binari diversi: le persone che dichiarano di vivere male la pandemia attribuendo un punteggio di 1 o 2 (8,5%) sono il triplo di quelle che vivono male la famiglia (2,4%), e viceversa le persone che dichiarano di vivere molto bene la famiglia e il tempo libero, dando un punteggio di 4 o 5 (20,4%) sono il doppio di quelle che dichiarano di vivere bene il COVID-19 (11,5%).

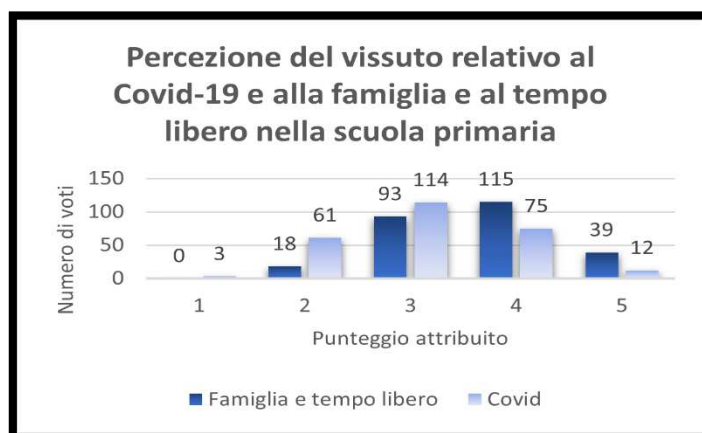


Figura 13: punteggi attribuiti dagli studenti di scuola primaria al proprio vissuto della famiglia e del tempo libero e al vissuto del COVID-19

La mancata correlazione tra le variabili nella scuola primaria è quindi dovuta al fatto che un alto numero di bambini vive male il COVID-19 ma non la relazione con la famiglia e il tempo libero: il grafico sotto riportato mostra in particolare il vissuto peggiore che i bambini hanno del virus rispetto agli adolescenti. Al contrario, come visto in Figura 28 il vissuto delle reazioni familiari è leggermente migliore per gli studenti della primaria.

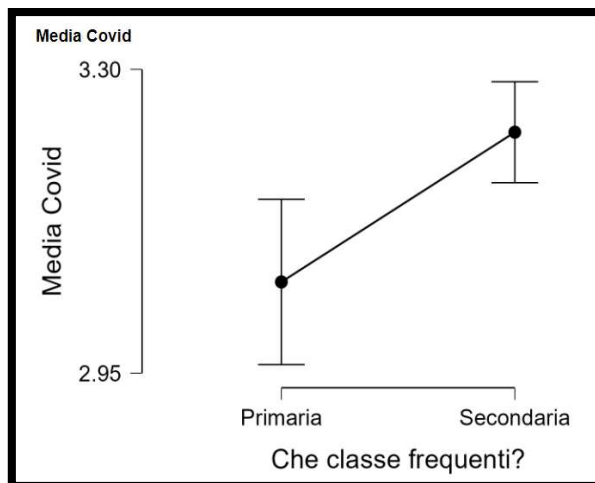


Figura 14: il vissuto relativo al COVID-19 negli studenti di scuola primaria e secondaria a confronto secondo il test di Mann-Whitney

È probabile che i bambini abbiano vissuto meglio e con più piacere il tempo passato in famiglia a causa della quarantena, perché “non è una novità [...] che il rapporto degli adolescenti con i genitori può essere caratterizzato da un alto livello di conflittualità” (Gini et al., 2015, p. 309), oltre al fatto che gli adolescenti hanno un grande bisogno di confronto con i coetanei. Viceversa, stare bene con la famiglia non porta automaticamente i bambini ad avere un miglior vissuto della pandemia, che pone comunque dei limiti al soddisfacimento del loro bisogno di sperimentare il gioco sociale e condividere con i coetanei interessi, idee e preferenze (Gini et al., 2015). Per questo motivo probabilmente non si evidenzia una correlazione tra il vissuto del COVID-19 (più negativo) e le relazioni familiari (più positive) nel campione della scuola primaria.

Per quanto riguarda la correlazione positiva tra le stesse due variabili nel campione di scuola secondaria di primo grado, il dato conferma che per dei ragazzi tra gli 11 e i 14 anni, che entrano nell’adolescenza e quindi danno la priorità ai rapporti con i coetanei piuttosto che a quelli con i familiari, è stato più facile affrontare il COVID-19, soprattutto

in periodo di *lockdown*, se avevano già un buon rapporto con la famiglia, e che è tuttora più semplice viverlo bene se hanno a disposizione del tempo libero, magari per vedere gli amici. Viceversa, affrontare il *lockdown* (e successivamente un periodo in cui le restrizioni erano numerose) con la famiglia deve essere stato più faticoso per i ragazzi che non avevano un buon rapporto con i genitori o i fratelli, ed è facile che dei cattivi rapporti familiari portino a vivere con insofferenza il dover restare a casa e il non avere tempo libero, soprattutto in un'età in cui c'è tanto bisogno di vedere i coetanei.

La correlazione tra il vissuto pandemico e le relazioni di amicizia

I dati indicano che, contrariamente a quanto ipotizzato, ad un peggior vissuto del periodo pandemico corrispondono dei legami di amicizia vissuti in modo più intenso e più positivo.



Figura 15: punteggi attribuiti dagli studenti al proprio vissuto dei rapporti di amicizia

È immediatamente visibile dai dati, infatti, che il punteggio assegnato alle proprie relazioni con gli amici è tendenzialmente molto alto, a dispetto del vissuto pandemico che, come già osservato in Figura 10, è vissuto in maniera più negativa. Nello specifico, il 73,2% dei partecipanti dichiara di vivere le proprie relazioni amicali “bene” o “molto bene” (assegnando un punteggio tra 4 e 5), e solo il 26,8% attribuisce ad esse un punteggio inferiore a 4; per quanto riguarda invece il vissuto della pandemia, ad affermare di viverla “molto male”, “male” o “abbastanza bene” (quindi con un punteggio inferiore a 4) è il 64,3% dei rispondenti.

Si può ipotizzare che la correlazione sia negativa perché chi ha dei rapporti di amicizia più coinvolgenti e ricercati può aver sofferto in modo particolare l’allontanamento dai coetanei nel periodo di *lockdown* e, viceversa, una volta che è stato possibile tornare alla normalità questi rapporti sono stati ripresi con ancora maggiore intensità e desiderio di vedersi. Tornare a frequentare quotidianamente i propri amici ha significato per i ragazzi ricominciare a sentirsi membro di un gruppo di pari (Coleman & Hendry, 1990), a confrontarsi con individui simili a lui che, molto più dei genitori, possono essere per loro uno specchio in cui riflettersi. Scrive Matilde (9 anni): “Prima di addormentarmi pensavo sempre ai miei amici e poi mi addormentavo e facevo sogni su

di loro; erano bei sogni, ma poi quando mi svegliavo era brutto non trovarsi davanti quello che avevo sognato...” (“Racconto che ho vissuto... COVID-19”, 2020, p. 52).

Dall’altro lato, invece, chi non aveva dei legami particolarmente stretti con gli amici o magari aveva già difficoltà a socializzare forse non ha sofferto così tanto nel non poter interagire con i coetanei a causa delle restrizioni: in età adolescenziale confrontarsi con i coetanei e inserirsi in un gruppo non è sempre semplice.

L’alto punteggio attribuito alle proprie relazioni di amicizia stupisce, soprattutto in una situazione in cui si è temuto che i bambini e i ragazzi avessero perso la capacità di socializzare, ma dimostra anche come i giovani, dopo questo periodo di distacco dal mondo esterno, abbiano particolarmente bisogno di costruire relazioni significative con gli altri compagni. Una ricerca di Tonolo e de Pieri (1995) compiuta su adolescenti dai 14 ai 19 anni mostra infatti che per il 94% di loro è di fondamentale importanza uscire con gli amici, e Alex, studente di 9 anni, afferma: “Essere costretti a rimanere a casa, per un periodo molto lungo, ha insegnato alle persone a capire l’importanza degli amici e dei familiari” (“Racconto che ho vissuto... COVID-19”, 2020, p. 13).

Questo aspetto è evidente anche osservando che il 53,4% dei rispondenti al questionario qui analizzato ha dichiarato che in periodo di *lockdown* si è sentito solo “sempre”, “molto spesso” o “abbastanza spesso”, e che il 42,4% circa dei bambini e ragazzi ritiene la scuola un posto piacevole per stare insieme agli altri: a maggior ragione, allora, il vissuto negativo del COVID-19 può generare una maggior ricerca di relazioni con i coetanei ora che è possibile vedersi.

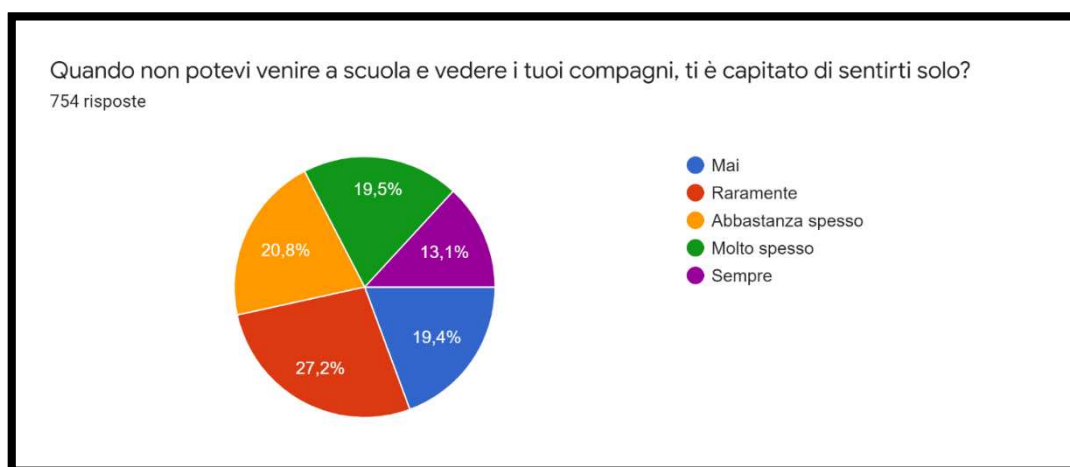


Figura 16: percentuale di risposte all’item del questionario riportato

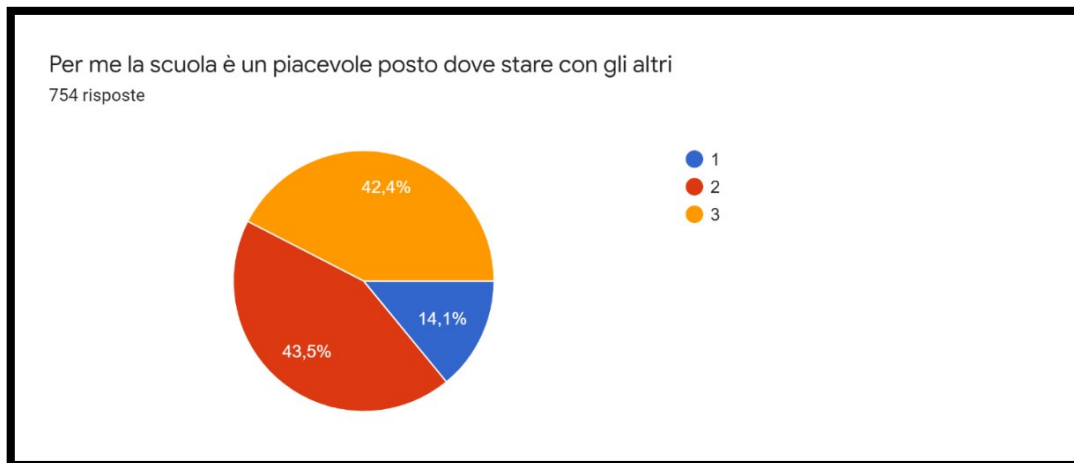


Figura 17: percentuale di risposte all'item del questionario riportato

Analisi delle risposte suddivise in base al genere e al grado scolastico

Osservando i dati suddivisi per genere emerge che per le femmine il vissuto del COVID-19 correla con l'amicizia, mentre per i maschi la correlazione non è presente.

Questo può essere dovuto al fatto che le studentesse dichiarano un vissuto delle relazioni amicali leggermente migliore rispetto ai maschi, diversamente dal vissuto del COVID-19 che invece sembra essere peggiore per le ragazze, come già visto in precedenza (Figura 3).

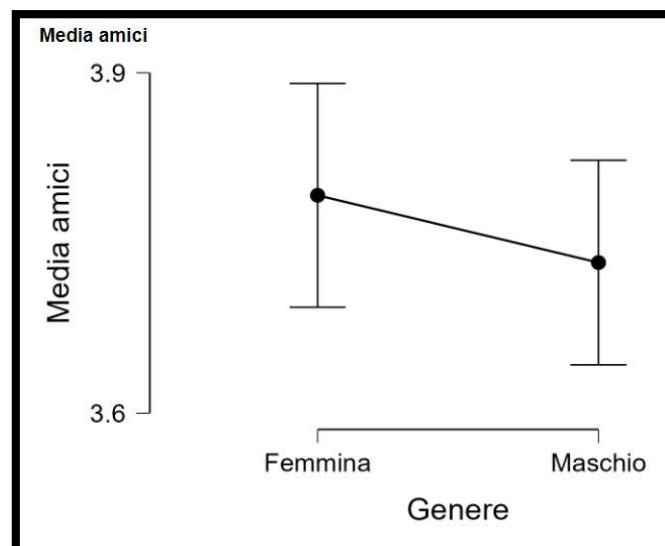


Figura 18: la percezione dei legami di amicizia a confronto tra maschi e femmine secondo il test di Student

Alcune ricerche (Schneider et al., 1997) dimostrano infatti che per le ragazze il legame amicale assume una maggiore intensità rispetto a quello tra maschi, per via dell'importanza che viene data alla dimensione dell'aiuto, della sicurezza e dell'intimità.

Anche per i bambini della scuola primaria si evidenzia una correlazione tra il vissuto del COVID-19 e le relazioni di amicizia, che è invece assente per i ragazzi della scuola secondaria.

Questo si spiega facilmente osservando come i bambini della primaria abbiano un vissuto del COVID-19 notevolmente peggiore (Figura 14) ma delle relazioni amicali molto positive e migliori rispetto agli studenti più grandi: per questo probabilmente, pur essendo molto più ridotto il campione di studenti della primaria, la correlazione negativa risulta significativa.

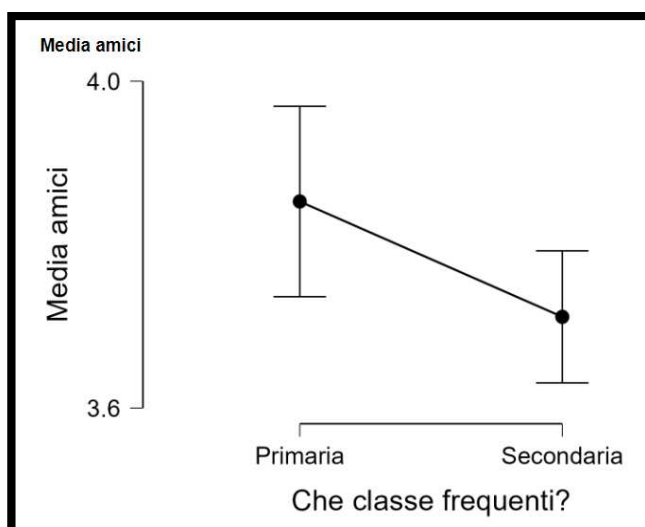


Figura 19: vissuto delle relazioni di amicizia di studenti della scuola primaria e secondaria a confronto secondo il test di Student

Si può concludere quindi che vi è una correlazione positiva tra il vissuto del COVID-19 e quello delle relazioni familiari per quanto riguarda gli studenti della scuola secondaria; vi è invece una correlazione negativa tra il vissuto della pandemia e quello delle relazioni di amicizia, che risulta particolarmente significativa per il genere femminile rispetto al maschile e per gli studenti della scuola primaria piuttosto che per quelli della secondaria.

Ipotesi 4: nei bambini e nei ragazzi il vissuto del Covid correla positivamente con il vissuto scolastico

L'ipotesi di partenza è che il vissuto del COVID-19 correli positivamente con l'esperienza scolastica, che è determinata sia dai risultati di apprendimento, sia dalla motivazione dei giovani, sia dall'ansia scolastica.

L'ipotesi non risulta verificata; risulta anzi esserci una correlazione negativa tra le due variabili.

Sul piano dell'apprendimento i bambini hanno vissuto a causa della pandemia la dura frustrazione legata al mancato soddisfacimento dei bisogni di relazione: la didattica infatti necessita di una relazione reale e concreta, della presenza fisico-emotiva degli insegnanti e della piena partecipazione di tutti gli alunni, impossibile da attuare in un contesto sociale, culturale, politico, economico, educativo caratterizzato da una pandemia mondiale e da un'interazione tramite strumenti tecnologici (Montanari, 2020).

Le ricerche (Izzo & Ciurnelli, 2020) riportano infatti che il 13,3% del campione di studenti considerato ritiene la Didattica a Distanza faticosa e poco proficua e la scuola, vissuta in questo modo, ha contribuito ad un calo nella motivazione scolastica, a una grande fatica nel cambiamento di routine e alla mancanza di relazioni quotidiane, come dichiarato dal 43% del campione considerato.

Adattarsi a un nuovo modo di fare didattica non è stato semplice per i giovani e secondo uno studio (Luperini & Puccetti, 2020) il COVID-19 potrebbe causare una perdita compresa tra 0,3 e 0,9 anni di scolarizzazione negli studenti.

Un rapporto di Save The Children⁹, sottolinea che una persona su cinque fa fatica a svolgere i compiti per casa rispetto al passato, e un genitore su venti ha espresso la paura che i figli debbano ripetere l'anno o possano lasciare la scuola; il *lockdown* dovuto al COVID-19 ha prodotto una "disconnessione educativa" che sta causando il cosiddetto *learning loss*, il «mancato apprendimento dal punto di vista delle competenze cognitive, ma anche socio-emozionali e fisiche» (p. 3).

Secondo i dati ISTAT, inoltre, in Italia all'inizio della pandemia circa 14,3% delle famiglie con minori non aveva né un tablet né un computer a casa¹⁰.

⁹ https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf

¹⁰ Cit. p. 32

Questi dati sono confermati da una ricerca nazionale condotta dalla SIRD (Lucisano, 2020, pp. 21-23) che afferma che la Didattica a Distanza è riuscita a raggiungere pienamente solo il 74% circa degli studenti, con differenze significative fra aree geografiche del Paese e ordini di scuola. Questo ha aumentato i casi di dispersione e di abbandono scolastico rischiando di far diventare “invisibili” intere fasce di alunni.

L’UNESCO dichiara dunque che si presenta il rischio di un’impennata nella povertà educativa, anche a causa della chiusura prolungata degli spazi educativi e del confinamento a casa.

Correlazione tra vissuto pandemico e apprendimento

Contrariamente a quanto ipotizzato, emerge dalle risposte al questionario che il vissuto pandemico correla negativamente con l'apprendimento scolastico.

Se, come già osservato, la percezione del COVID-19 è generalmente molto negativa nei giovani, all'apprendimento percepito la maggior parte di loro (82%) attribuisce invece un punteggio tra il 3 e il 4.

Inoltre, il 58% dichiara che gli sembra di star apprendendo ciò che gli viene insegnato a scuola “molto” o “estremamente” bene, e il 51,3% riesce a stare attento “sempre” o “molto spesso”.

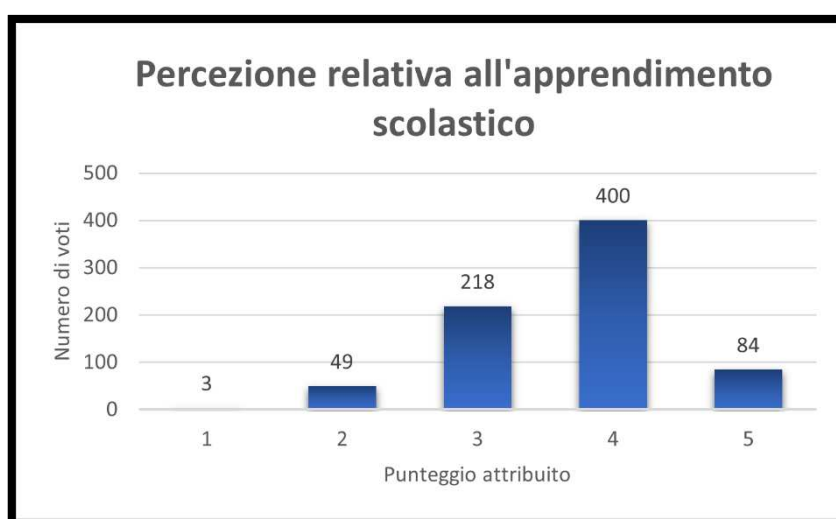


Figura 20: punteggi attribuiti dagli studenti al proprio apprendimento

Probabilmente nel periodo di *lockdown*, quando gli studenti seguivano le lezioni da dietro uno schermo, il livello di apprendimento e attenzione dichiarato per qualcuno sarebbe stato più basso rispetto a quanto riportato nei questionari, perché seguire le lezioni da dietro uno schermo non è semplice per tutti.

Chi invece affronta solitamente con maggiore fatica la scuola in presenza può aver tratto vantaggio dalla Didattica a Distanza, arrivando a vivere meglio il periodo pandemico e traendone beneficio sul piano degli apprendimenti: alcuni partecipanti ad una ricerca (Stoeklin, 2020) hanno affermato di apprezzare la maggiore autonomia fornita dal seguire le lezioni da casa, e in particolare chi ha più difficoltà a concentrarsi è stato maggiormente aiutato dai genitori e meno influenzato dagli stimoli distraenti che ci sono in classe (Alzapiedi et al., 2020).

Analisi delle risposte suddivise in base al genere e al grado scolastico

Analizzando i sotto-campioni divisi in base al genere e all'età non emergono correlazioni significative, probabilmente anche per via della minore numerosità del campione rispetto a quello totale.

È interessante però notare che le ragazze dichiarano di avere una percezione del proprio apprendimento più positiva rispetto ai compagni maschi, e i bambini tra gli 8 e i 10 anni attribuiscono a proprio apprendimento un punteggio maggiore rispetto agli studenti più grandi.

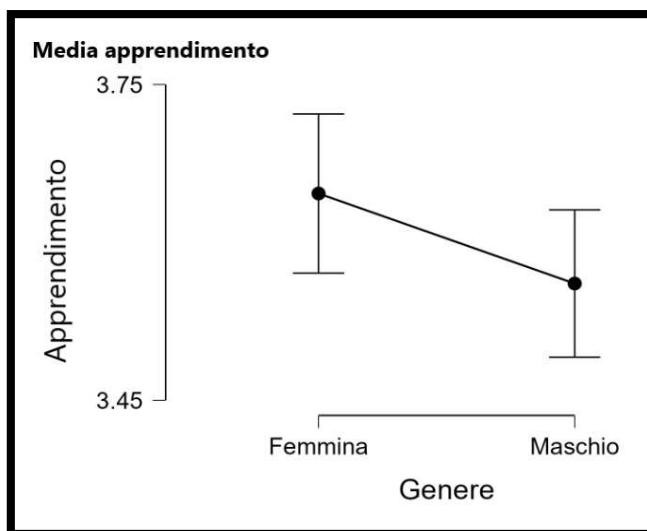


Figura 21: percezione dell'apprendimento dei maschi e delle femmine a confronto secondo il test di Student

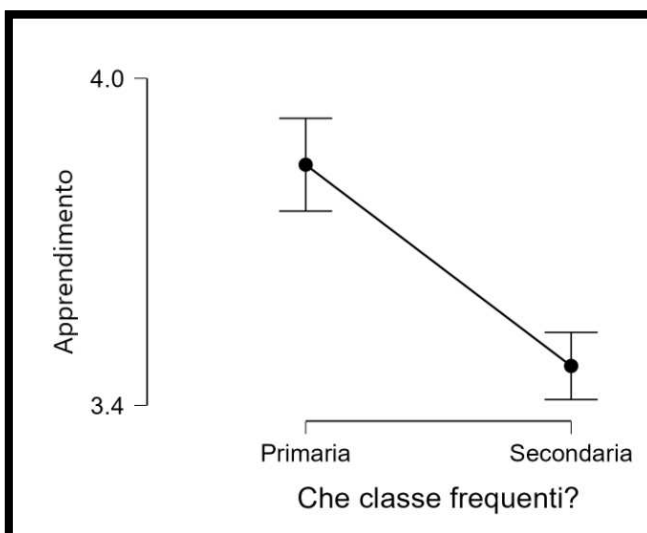


Figura 22: percezione dell'apprendimento degli studenti della primaria e della secondaria a confronto secondo il test di Student

Correlazione tra vissuto pandemico e motivazione

Per quanto riguarda la motivazione scolastica, anch'essa correla negativamente con il vissuto pandemico per il campione generale.

La spiegazione può essere che chi viveva male la scuola abbia colto i lati positivi della Didattica a Distanza (e quindi del periodo pandemico), arrivando a viverla meglio e con più motivazione rispetto a quella in presenza; per molti altri studenti sicuramente la scuola era tanto mancata in periodo di *lockdown*, sia nella sua dimensione didattica che in quella relazionale, ed è ora riconosciuta con più consapevolezza come un posto in cui stare bene e vedere i compagni, e quindi come un luogo in cui si è motivati ad andare.

Questo si osserva anche dal fatto che la dimensione scolastica e dell'apprendimento correla positivamente con il vissuto delle amicizie ($r = 0.364$ e $p < 0.001$).

Analisi delle risposte suddivise in base al genere e al grado scolastico

Per i ragazzi la motivazione scolastica non correla in alcun modo con il vissuto del COVID-19 mentre per le ragazze vi è una correlazione negativa tra le due variabili. Si osserva infatti che le studentesse dichiarano di vivere il COVID-19 peggio dei maschi (Figura 4) ma sembrano invece avere una motivazione scolastica relativamente elevata e maggiore dei maschi, e questo spiega la correlazione negativa tra le due variabili per il campione di genere femminile.

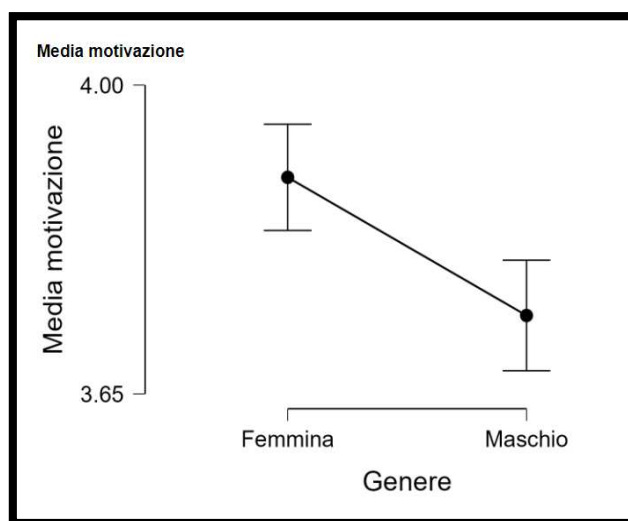


Figura 23: percezione della motivazione dei maschi e delle femmine a confronto secondo il test di Student

Si osserva una correlazione negativa con il vissuto pandemico anche nella scuola secondaria; è importante però tenere conto che gli studenti della scuola primaria rappresentano solo il 35% del campione totale ed è quindi più difficile ottenere una correlazione significativa.

Correlazione tra vissuto pandemico e ansia scolastica

L'area dell'ansia scolastica correla negativamente con il vissuto del COVID-19 per il campione generale.

Si può ipotizzare che la correlazione negativa sia dovuta al fatto che i bambini e i ragazzi che affrontano con difficoltà le restrizioni legate alla pandemia abbiano un particolare bisogno e desiderio di andare a scuola e vedere i compagni, e quindi vivano più serenamente la loro quotidianità fatta di lezioni e relazioni. La scuola è infatti per i bambini e per i ragazzi un luogo per imparare, ma anche per socializzare con i coetanei e con adulti che non siano i genitori: soddisfa sia i bisogni evolutivi dei bambini che quelli degli adolescenti, fornendo ideali e modelli fondamentali per lo sviluppo della propria personalità (Gini et al., 2015).

Gli adulti e i bambini hanno infatti vissuto la dura frustrazione legata al mancato soddisfacimento dei bisogni di relazione, che ha contribuito ad un peggiore vissuto rispetto alla pandemia; scrive infatti Nicoletta (9 anni): “La scuola come piace a me è terminata a febbraio, perché poi fino a giugno abbiamo fatto soltanto compiti” (“Racconto che ho vissuto... COVID-19”, 2020, p. 53). La serenità derivante dall'allentamento delle restrizioni e dal ritorno ad una didattica “normale” permette di vivere anche la quotidianità scolastica con più tranquillità (Montanari, 2020).

A sostenere questa spiegazione vi è inoltre il fatto che un'elevata percentuale di persone (79,5%) ha risposto che vorrebbe “molto” o “estremamente” tornare a scuola normalmente e senza mascherine, dimostrando in questo modo il desiderio di tornare a vivere la scuola come si faceva prima del periodo pandemico.

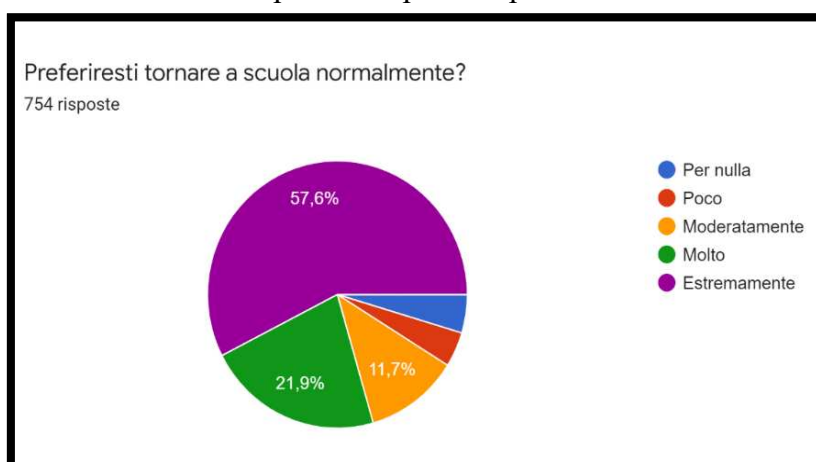


Figura 24: percentuale di risposte all'item del questionario riportato

Questo rende più concreta l'ipotesi che i bambini e i ragazzi abbiano sofferto la Didattica a Distanza (e la didattica in presenza condizionata comunque dal distanziamento sociale, dall'igienizzazione costante e dalla mancanza di contatto fisico); ora che possono frequentare la scuola in presenza la vivono con più serenità.

Analisi delle risposte suddivise in base al genere e al grado scolastico

Per ogni sottocategoria presa in considerazione dalla ricerca (maschi, femmine, studenti della scuola primaria e studenti della secondaria), il vissuto pandemico correla negativamente e in maniera molto significativa con l'ansia scolastica.

Ancora una volta le studentesse attribuiscono un punteggio maggiore al proprio modo di viverla e affrontarla.

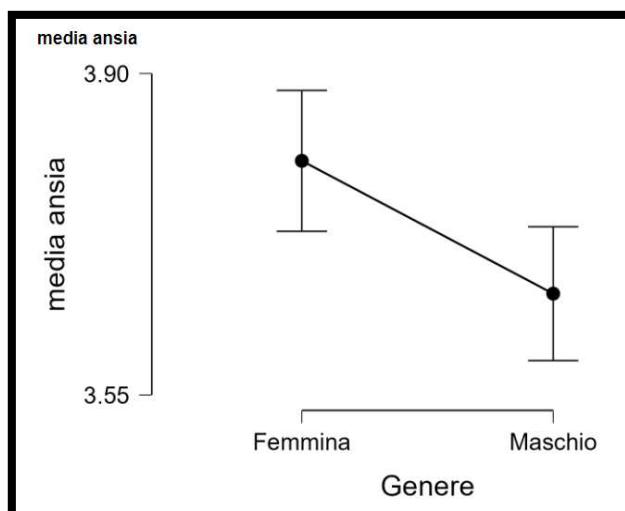


Figura 25: percezione dell'ansia scolastica dei maschi e delle femmine a confronto secondo il test di Student

Gli studenti tra gli 8 e i 10 anni attribuiscono un punteggio maggiore al vissuto della propria ansia scolastica, come anche alla percezione del proprio apprendimento e della propria motivazione, denotando un vissuto dell'esperienza scolastica più positivo rispetto ai ragazzi più grandi.

Il desiderio e il bisogno dei ragazzi di andare a scuola e frequentare i coetanei diminuisce l'ansia scolastica e aumenta invece la motivazione scolastica, e spesso di conseguenza anche il rendimento.

3.4.4. I risultati della ricerca

In conclusione, si può affermare che, guardando il campione considerato, il COVID-19 ha avuto un impatto sul benessere dei bambini e dei ragazzi, ma è probabile anche che, viceversa, il benessere influenzi il vissuto dell'esperienza pandemica. Tutte le variabili prese in considerazione (in quanto fattori determinanti nel benessere dei giovani) sono correlate al loro vissuto della pandemia; alcune correlazioni sono valide solo per una parte del campione considerato e altre per l'intero campione.

In particolare, esiste una correlazione positiva tra il vissuto del COVID-19 e il livello di attività fisica e di salute percepito dai bambini e dai ragazzi. Per gli studenti della scuola secondaria di primo grado c'è anche una correlazione positiva con lo stato d'animo.

Sempre per gli studenti più grandi, è positiva anche la correlazione tra il vissuto della pandemia e le relazioni in famiglia. È invece negativa la correlazione tra il COVID-19 e le relazioni con i coetanei: sembra che, a differenza della pandemia, le amicizie siano vissute particolarmente bene dai bambini e dai ragazzi.

Anche il vissuto scolastico è correlato negativamente con le emozioni legate al periodo di pandemia; forse proprio l'essere stati privati delle relazioni amicali e della scuola in presenza fa sì che, ora che possono viverle, gli studenti le vivano particolarmente bene.

CONCLUSIONI

4.1. L'utilità della ricerca

4.1.1. La verifica delle ipotesi di ricerca

I risultati dell'elaborazione dei dati raccolti confermano le premesse, già descritte nel capitolo 1, dalle quali il percorso di ricerca è partito: il livello di stato d'animo, di salute e attività fisica, di motivazione all'apprendimento e delle relazioni personali significative correla positivamente con il benessere e con l'apprendimento dei giovani.

La ricerca di tesi nasce dalla convinzione che il COVID-19 abbia avuto un impatto sul benessere dei bambini e dei ragazzi; questa idea si basa sulle ricerche già svolte in ambito nazionale e internazionale.

Per verificare questa ipotesi si è partiti dalla ricerca di una correlazione tra il vissuto pandemico e gli elementi principali che determinano il benessere dei giovani. I risultati confermano l'esistenza di un legame tra l'esperienza della pandemia e il benessere delle persone, poiché tutte le variabili prese in considerazione (in quanto fattori determinanti nel benessere dei giovani) sono correlate (positivamente o negativamente) al loro vissuto della pandemia. Dallo studio correlazionale non è tuttavia possibile affermare con certezza che il vissuto pandemico influenzi il benessere; è possibile e probabile che sia anche il benessere stesso ad avere un impatto significativo sul modo di affrontare l'emergenza sanitaria.

Sarebbero necessarie ulteriori ricerche per confermare che la correlazione sia alla base di un'effettiva relazione di causa-effetto tra il COVID-19 e il benessere e l'apprendimento.

Per quanto riguarda le ipotesi, la ricerca mirava a verificare che ognuno dei fattori che determinano il benessere dei bambini correlasse positivamente con il vissuto del COVID-19; esse si sono rivelate in parte verificate, in parte non verificate e in parte verificate solo per un sottoinsieme del campione considerato.

In particolare, il vissuto del COVID-19 correla positivamente con la salute e l'attività fisica e negativamente con le relazioni amicali e l'esperienza scolastica; per quanto riguarda le relazioni familiari, il tempo libero e lo stato d'animo, la correlazione con il vissuto pandemico riguarda solo gli studenti della scuola secondaria.

- Considerando nello specifico ogni ipotesi di ricerca, si può concludere innanzitutto che esiste una correlazione positiva tra il vissuto pandemico e la salute e l'attività fisica nei bambini e nei ragazzi che hanno partecipato all'indagine.

Se si analizzano i dati suddivisi per genere o per singole fasce d'età, invece, la correlazione tra le due variabili non risulta essere significativa per nessuna sottocategoria.

- Esiste anche una correlazione positiva tra il vissuto del Covid e lo stato d'animo nei ragazzi tra gli 11 e i 13 anni che hanno partecipato alla ricerca, mentre non si evidenzia una correlazione significativa né per i bambini della scuola primaria, né per le singole categorie dei maschi o delle femmine.

Si può quindi ipotizzare che per gli studenti della scuola secondaria la pandemia, che risulta essere vissuta in maniera abbastanza negativa, influenzi lo stato d'animo generale, mentre sullo stato d'animo dei bambini non risulta avere un impatto significativo; è verosimile pensare che anche uno stato d'animo più o meno negativo abbia avuto un'influenza sul modo di affrontare la pandemia.

- Esiste una correlazione tra il vissuto del COVID-19 e le relazioni nei bambini e ragazzi che hanno partecipato alla ricerca, ma facendo una distinzione tra i legami amicali e quelli familiari: in particolare emerge una correlazione positiva tra vissuto del COVID-19 e famiglia/tempo libero per i ragazzi tra gli 11 e i 13 anni, mentre non si rileva una correlazione significativa per i bambini della scuola primaria, né considerando i dati suddivisi in base al genere.

Per quanto riguarda l'ambito delle amicizie, invece, emerge una correlazione negativa tra questa variabile e il vissuto del COVID-19 nel campione generale: i dati indicano quindi che ad un peggior vissuto del periodo pandemico corrispondono dei legami di amicizia vissuti in modo più intenso e più positivo. Questa correlazione è particolarmente significativa anche per le sottocategorie

delle femmine e degli studenti di scuola secondaria, mentre per i soli maschi o per i bambini della primaria non risulta significativa.

- Anche il vissuto scolastico è correlato negativamente con le emozioni legate al periodo di pandemia. Questa correlazione riguarda tutte e tre le aree relative all'esperienza scolastica: quella dell'apprendimento (per cui però la correlazione è significativa solo nel campione generale); quella della motivazione scolastica (in cui la correlazione è significativa anche per il sotto-campione delle femmine e degli studenti di scuola secondaria); quella dell'ansia scolastica (in cui la correlazione è significativa anche per ogni sottocategoria considerata).

Si può ipotizzare, osservando i dati, che proprio l'essere stati privati delle relazioni amicali e della scuola in presenza fa sì che, ora che possono viverle, gli studenti le vivano particolarmente bene.

Risulta quindi che esiste una correlazione tra il vissuto pandemico e ogni fattore determinante il benessere, ma in alcuni casi risulta essere positiva (come volevasi dimostrare) e in altri negativa. In ogni caso, per tutto il campione o per una sua parte, esiste una correlazione significativa, a indicare che il COVID-19 entra in qualche modo nelle vite dei giovani e ha un legame con il loro benessere e il loro apprendimento.

4.1.2. Altre considerazioni sui dati raccolti

Oltre alle correlazioni già analizzate per verificare le ipotesi di partenza, emergono altri dati interessanti da ricordare.

In particolare, si può osservare come i maschi dichiarino di vivere la pandemia, la salute e l'attività fisica, lo stato d'animo e le relazioni in maniera più positiva rispetto alle ragazze; viceversa, le ragazze sembrano affrontare meglio l'esperienza scolastica, attribuendo punteggi più alti all'area dell'apprendimento, della motivazione e del vissuto dell'ansia scolastica.

Se si osserva la differenza tra i bambini tra gli 8 e i 10 anni e i ragazzi tra gli 11 e i 13 anni si nota che gli studenti della scuola primaria vivono meglio l'esperienza scolastica e la propria salute e attività fisica e dichiarano di avere uno stato d'animo e delle relazioni migliori e più soddisfacenti rispetto a quanto emerso nei ragazzi più grandi;

gli studenti della scuola primaria mostrano tuttavia un vissuto del COVID-19 molto più negativo e in particolare un grande timore del virus, che gli studenti della scuola secondaria invece dichiarano meno.

Un altro aspetto interessante è che, analizzando le domande relative alla paura del COVID-19, emerge che la maggior parte delle persone non è mai, o è raramente, preoccupata per se stessa. Più frequente è invece la paura che possano ammalarsi in particolare i familiari, ma anche gli amici; scrive Anna (9 anni): “Ho avuto paura, diventai tristissima, il virus era qualcosa di veramente cattivo poteva far morire la mia famiglia, i miei parenti, i miei amici, le mie maestre e anche io” (“Racconto che ho vissuto... COVID-19”, 2020, p. 38).

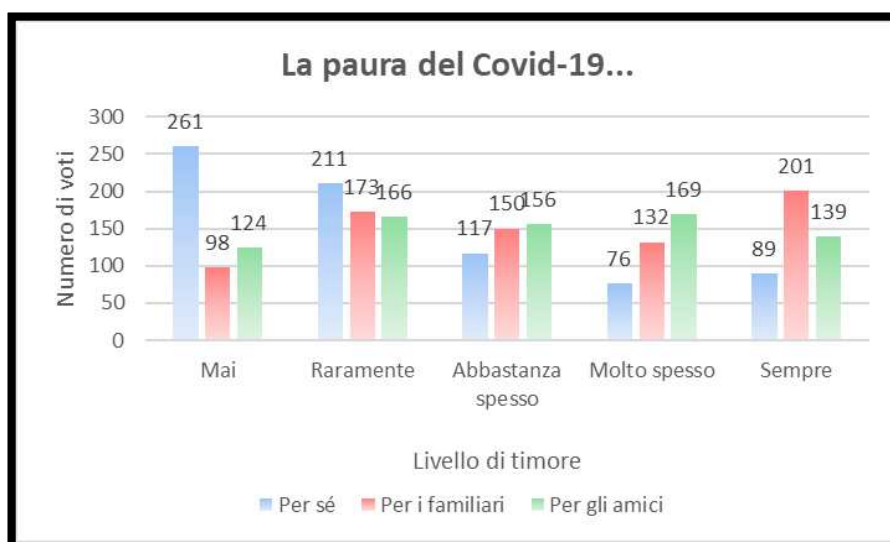


Figura 26: punteggi attribuiti dagli studenti al timore del COVID-19

Questo timore per i familiari più che per sé stessi è ben espresso anche dalle parole che uno studente della scuola primaria ha scritto sul foglio contenente il questionario, in corrispondenza delle domande relative al timore del COVID-19: “Se muoio io non me ne frega, se muore la mia famiglia me ne frega molto”.

Un’ultima considerazione riguarda alcuni singoli item o alcuni questionari che rilevano un livello di benessere particolarmente basso.

Il 53,4% dei rispondenti al questionario ha dichiarato che in periodo di *lockdown* si è sentito solo “sempre”, “molto spesso” o “abbastanza spesso” e il 79,5% ha risposto che vorrebbe “molto” o “estremamente” tornare a scuola normalmente e senza mascherine. Queste percentuali sono particolarmente indicative della difficoltà che gli studenti hanno avuto quando erano impossibilitati a vedersi di persona e della fatica che fanno tuttora per mantenere il distanziamento sociale a scuola e per rispettare tutte le norme di sicurezza che il periodo pandemico comporta.

Infine si può osservare che il 22% dei bambini e dei ragazzi ha dichiarato che nella settimana precedente era stato “sempre”, “raramente” o “abbastanza spesso” così male non aver voglia di fare niente.

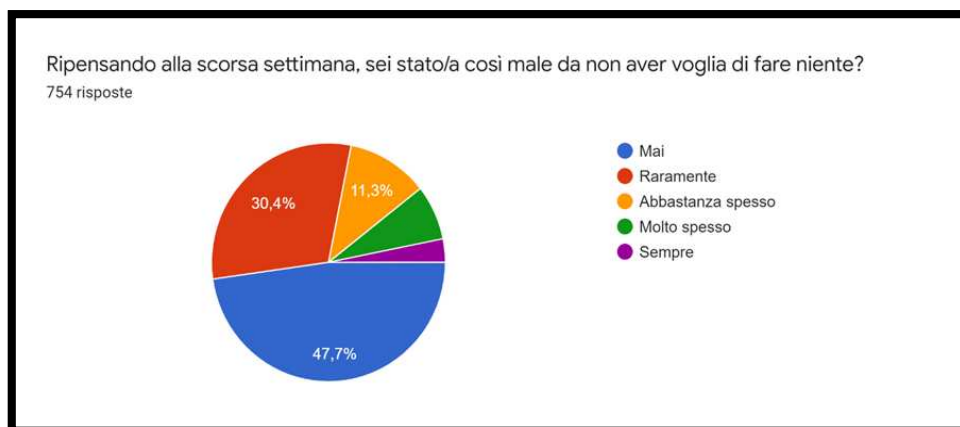


Figura 27: percentuale di risposte all'item del questionario riportato

Al di là delle ipotesi di ricerca e del fatto che questo dato sia influenzato o meno dal periodo pandemico, emerge comunque la presenza di un livello di malessere nelle scuole da tenere in considerazione, soprattutto per chi lavora nelle classi e negli istituti come docente o come altra figura professionale. Questo dato indica, infatti, che mediamente quattro bambini su venti (ovvero il totale di bambini medio nelle classi considerate) hanno dato una risposta particolarmente negativa a questo item.

4.2. I limiti della ricerca

Valutare l'effetto di un disastro biologico, che si verifica improvvisamente e ha conseguenze che si protraggono nel tempo, non è mai semplice, e la ricerca qui descritta presenta dei limiti nell'attuazione.

Un disastro biologico genera un trauma che è co-determinato dall'interazione di più fattori; tra questi anche la risposta psichica e la condizione psicofisica dei genitori e la resilienza dei bambini e dei ragazzi - variabili che questa ricerca non ha potuto prendere in considerazione.

Un limite direttamente riguardante la somministrazione è che i bambini della scuola primaria hanno fatto il questionario con gli insegnanti presenti, che li guidavano in caso di bisogno. Non può esservi la certezza che i docenti non abbiano in alcun modo influenzato le risposte fornendo spiegazioni agli studenti ed esemplificando le domande in maniera fuorviante.

Inoltre gli alunni della scuola primaria hanno compilato il questionario a mano e con la creatività tipica dei bambini, e questo ha fatto sì che molti di essi fossero compromessi e quindi inutilizzabili: è capitato che, nonostante le raccomandazioni, gli studenti saltassero alcuni item, si dimenticassero un'intera facciata di domande, aggiungessero dei commenti a penna sul foglio per esprimere alcuni pensieri sul proprio stato d'animo o rispondessero alle domande indicando più risposte per uno stesso item e specificando poi a penna come mai avessero scelto più opzioni.

Oltre a questo, un limite di cui tenere conto è che i bambini e i ragazzi, svolgendo il questionario a scuola e in presenza dei docenti, potrebbero aver dato le risposte più socialmente desiderabili nonostante l'anonimato.

Un'altra limitazione è il fatto che le regole, le restrizioni e la situazione pandemica cambiano velocemente; le ipotesi di ricerca si basano su ricerche nazionali e internazionali attuate nel corso della prima ondata di pandemia, quando la quotidianità era maggiormente condizionata dalle regole, e prospettavano quindi un impatto più negativo del COVID-19 sulla vita dei giovani. Questo fa pensare che, se la ricerca fosse stata attuata nel periodo immediatamente successivo alla prima ondata, quando ogni aspetto della vita era ancora condizionato dalle restrizioni legate alla pandemia, lo stato d'animo sarebbe stato più negativo e maggiormente influenzato dal COVID-19 e dalle sue conseguenze. Aver somministrato il questionario, per via di alcune limitazioni burocratiche, in un periodo in cui ormai le misure di sicurezza erano state allentate notevolmente, porta probabilmente ad avere risultati diversi da quelli attesi: la diffusione del virus, per quanto vissuta negativamente, è meno rilevante per i bambini e per i ragazzi in un momento in cui per loro si è quasi tornati alla quotidianità. Resta comunque

importante rilevare il benessere degli alunni a distanza di tempo, per comprendere i segni che la pandemia continua a lasciare su di loro.

Sarebbe stato inoltre interessante, per verificare l'impatto del COVID-19 sull'apprendimento, analizzare la correlazione tra il vissuto pandemico e i risultati scolastici degli alunni, ma non è stato possibile trovare una scuola che desse la disponibilità a questo tipo di ricerca. L'apprendimento è stato quindi rilevato sulla base della percezione e dell'autovalutazione degli alunni, che è naturalmente soggettiva e non per forza corrispondente ai risultati scolastici.

La ricerca correlazionale si limita inoltre a mettere in luce i legami tra le diverse variabili considerate, ma non può stabilire che esista una relazione di causa-effetto. Sarebbe stato interessante somministrare un questionario volto ad analizzare le stesse variabili anche prima del periodo pandemico, in modo da poter confrontare il benessere dei giovani prima e dopo il COVID-19 e comprendere meglio l'impatto effettivo della pandemia.

Per tutti questi motivi lo studio descritto non può essere considerato una ricerca scientifica estremamente rigorosa e non può dimostrare un effettivo impatto del virus sulle vite dei giovani; i risultati ottenuti sono relativi ad un singolo istituto di Treviso e non possono essere considerati statisticamente significativi, però offrono uno spaccato interessante della situazione.

4.3. Spunti per ulteriori ricerche

Una raccomandazione per ulteriori ricerche future potrebbe essere quella di chiedere anche alle figure educative che interagiscono con i giovani di dare la loro opinione sul benessere dei bambini e dei ragazzi, utilizzando per esempio la versione del questionario KIDSCREEN dedicata ai genitori; questo permetterebbe di analizzare il benessere dei bambini da più punti di vista e di ridurre il rischio che essi diano risposte socialmente desiderabili.

Sarebbe poi interessante capire come queste figure educative vivono in prima persona la pandemia: è noto che parte delle reazioni emotive e comportamentali dei bambini si modellano sulla base dell'esempio fornito dagli adulti di riferimento. Se gli adulti sono in grado di condividere le proprie emozioni anche con bambini e ragazzi, essi

si sentono maggiormente autorizzati a esprimerle a loro volta e anche a lasciar vedere i segni delle ripercussioni psicologiche e fisiche che il periodo pandemico ha su di loro. Sarebbe quindi utile capire se i genitori sono capaci di affrontare la loro ansia, di “auto-ripararsi” e fronteggiare le avversità, in modo da poter guardare negli occhi i figli quando parlano con loro e lasciare loro il tempo di condividere, fare domande e riflettere su quanto vissuto.

Sono fondamentali anche, soprattutto nel caso in cui le figure genitoriali non siano pronte per fornire al bambino le cure e la vicinanza emotiva necessarie, i ruoli degli insegnanti e di tutte le altre figure educative che ruotano attorno alla vita di un bambino. È importante avere la consapevolezza che la salute mentale non è un fatto solo o prevalentemente individuale, ma è un fatto collettivo e “se nel breve termine i cittadini si sono confrontati con situazione di stress, rabbia, isolamento, confusione, nel lungo periodo gli effetti negativi si faranno evidenti”.

Un ulteriore spunto potrebbe essere quello di continuare a monitorare il benessere dei ragazzi in maniera costante, per comprendere come nel tempo esso varia e se la sua correlazione con il vissuto del COVID-19 resta stabile nel tempo o cambia a seconda della situazione pandemica.

Tutte queste ricerche potrebbero essere utili per comprendere che cosa i genitori, i docenti e le altre figure educative possono fare per contribuire a un’elaborazione dell’esperienza pandemica e far sì che il trauma dei giovani, riletto utilizzando emozioni positive, diventi resilienza.

Si potrà così fare in modo che l’impatto che la pandemia avrà lasciato sui giovani non sia soltanto negativo, ma si trasformi invece in qualcosa di positivo che possa essere utile per affrontare le sfide che il futuro inevitabilmente riserverà a tutti i bambini e i ragazzi.

Insegnare loro a utilizzare la creatività per reinventare l’ambiente e la quotidianità, e per agire la vita più che per subirla, significa insegnare loro ad essere resilienti; quando da questa esperienza avranno imparato la resilienza, allora si potrà dire (questa volta con gioia e soddisfazione) che, dopo qualche anno di pandemia,

“Rien n’a changé et pourtant tout existe d’une autre façon” (Sartre, 1938, p.84).

Nulla è cambiato, e tuttavia tutto esiste in un’altra maniera.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Agrusta, M., & Pellegrino, F. (2020). Emergenza coronavirus e stress. *JAMD*, 2 (23). 156-7

Alves, J.M., Yunker, A.G., DeFendis, A., Xiang, A.H., & Page, K.A. (2021). Prenatal exposure to gestational diabetes is associated with anxiety and physical inactivity in children during COVID-19. *Clinical Obesity*, 11 (1), e12422.

American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (1998), *Practice parameters for the assessment and treatment of children and adolescent with depressive disorders*, “J Am Acad Child Adolesc Psychiatry”, vol.37, n. 10, pp. 63-83.

Amistadi, M.P., Civettini, C., Coelli, D., Dalvit, I., Menapace, B.A., Riccio, G., & Zini, A. (2021) Lo psicologo dell'emergenza e le nuove tecnologie al tempo del Covid-19. Un lavoro di squadra a sostegno della popolazione più vulnerabile. *Psicologia dell'Emergenza e dell'Assistenza Umanitaria*, 6.

Andreoli, S. (2020). *Mio figlio è normale? Capire gli adolescenti senza che loro debbano capire noi*. Milano: Mondadori Libri S.p.A.

Antonicelli, T., Capriati, E., Foschino Barbaro, M.G., Laforgia, A., Porcelli, R., & Sgaramella, A. (2020). Emergenza COVID-19: aspetti psicosociali e buone prassi per promuovere il benessere psicologico. *Psicoterapeuti in-formazione, (numero speciale Covid-19)*, 41-55.

Arduini, R., Galliano, D., & Farah, H. (2021). Emergenza COVID-19: analisi della situazione e interventi. L'esperienza di Psicologi per i Popoli – Federazione. *Rivista di Psicologia dell'Emergenza e dell'Assistenza Umanitaria SEMESTRALE DELLA FEDERAZIONE PSICOLOGI PER I POPOLI*, Numero 24.

Ávila, L.T., Chiviacowsky, S., Wulf, G. e Lewthwaite, R. (2012). Il feedback sociale comparativo positivo migliora l'apprendimento motorio nei bambini. *Psicologia dello sport e dell'esercizio*, 13 (6), 849-853.

Balboni, P.E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Loescher.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachandran (a cura di), *Encyclopedia of human behaviour*, 4, 71-81.

Baron, J. (1992). The effect of normative beliefs on anticipated emotions. *Journal of personality and social psychology*, 63 (2), 320.

- Bartels, M., Bruining, H., Polderman, T.J.C., & Popma, A. (2020). COVID-19 and child and adolescent psychiatry: an unexpected blessing for part of our population? *European Child & Adolescent Psychiatry* 30:1139–1140
- Biederman, J., Faraone, S., Mick, E., Moore, P., & Lelon, E. (1996). Child Behavior Checklist findings further support comorbidity between ADHD and major depression in a referred sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(6), 734-742.
- Biondi, M., & Iannitelli, A. (2020). CoViD-19 e stress da pandemia: “L’integrità mentale non ha alcun rapporto con la statistica”. *Rivista di Psichiatria*, 3 (55), 131-136.
- Bloom, B.S. (1968). Stabilità e mutamento delle caratteristiche personali. *Serie di psicologia*, 13, 333.
- Bocci, M. (2021, 30 settembre). Prigionieri del Long Covid – Un guarito su quattro soffre di disturbi per mesi. *La Repubblica*, 18.
- Brizzolara, D., & Pecini, C. (2020). *Disturbi e traiettorie atipiche del neurosviluppo*. Milano: McGraw-Hill Education.
- Brophy, J. (1998). *Studenti con sindrome da fallimento*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, University of Illinois.
- Brown, T.A., O’Leary, T.A., & Barlow, D.H. (1993). Generalized anxiety disorder. *Clinical handbook of psychological disorders: A step-by-step treatment manual* (pp. 137-188).
- Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando. Dal Cooperative Learning alle comunità di ricerca*. Roma: Carocci.
- Calabrese, A. (2021). Save the Children, Riscriviamo il futuro, rapporto sui primi sei mesi di attività: dove sono gli adolescenti? La voce degli studenti inascoltati nella crisi, Roma, Save the Children, pp. 32.
- Cantelmi, T., Lambiase, E., Pensavalli, M., Laselva, P., & Cecchetti, S. (2020). COVID-19: impatto sulla salute mentale e supporto psicosociale. *Modelli della Mente-Open Access*.
- Carraro, A., & Gobbi, E. (2016). *Muoversi per star bene. Una guida introduttiva all’attività fisica*. Roma: Carocci Faber.

- Caspersen, C.J., Powell K.E., & Christenson G.M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public health reports* 100 (2), 126.
- Chanchlani, N., Buchanan, F., & Gill, P.J. (2021). Les effets indirects de la COVID-19 sur la santé des enfants et des jeunes. *CMAJ*, 193(6), E229-E236.
- Codignola, A. (2022). *Il lungo covid: La prima indagine sulle conseguenze a lungo termine del virus*. Milano: Utet.
- Cohen, R., Deptula, D.P., Philipsen L.C., & Ey, S. (2006). Expecting the best: The relation between peer optimism and social competence. *The Journal of Positive Psychology*, 1 (3), 141.
- Coleman, J. C., & Hendry, L. (1990). *The nature of adolescence*. Florence, KY.
- Compton, W.C., & Hoffman, E. (2013). *Positive Psychology: The Science of Happiness ad Flourishing (2nd ed.)*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Zamperlin, C., & Meneghetti, C. (2005). *AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni. Manuale e protocolli*. Trento: Edizioni Erickson.
- Dahlgren, G., & Whitehead, M. (1991). Policies and Strategies to Promote Social Equity in Health. [Special Issue] *Background document to WHO - Strategy paper for Europe*.
- Damiano, E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella Editrice.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). Teoria della valutazione cognitiva. In *Motivazione intrinseca e autodeterminazione nel comportamento umano* (pp. 43-85). Springer, Boston, MA.
- Delacato, C.H. (1979). *Alla scoperta del bambino autistico. The Ultimate Stranger*. Roma: Armando.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D.C. Heath & Co Publishers.
- Dewey, J. (1959). *L'educazione di oggi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Elliot, T. et al. (1991). Negotiation Reality After Physical Loss: Hope, Depression, and Disability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, (4), 608.
- Ericsson, A.K., & Charness, N. (1994). Expert Performance: Its Structure and Acquisition. *American Psychologist*, 49 (8), 725.

- Fang, S.F., Jiao, W.Y., Wang, L.N., Liu, J., Jiao, F.Y., Pettoello-Mantovani, M., & Somekh, E. (2020). Disturbi comportamentali ed emotivi nei bambini durante l'epidemia di COVID-19. *Il giornale di pediatria*, 221, 264-266.
- Farina, T. (2020). La crisi dei valori simbolici, rituali e mimetici del gioco infantile durante la pandemia di COVID-19. *EDUCATION SCIENCES AND SOCIETY*.
- Felici, L., Riganti, A., & Rossi, T. (1987). *Il Grande Dizionario Garzanti della Lingua Italiana*. Milano: Garzanti.
- Ferri, M., Alzapiedi, A., Barbieri, L., & Brambatti, L. (2020). Psicologia e COVID-19. *Sestante*.
- Fontana, V., & Tonolo, G. (1995). Adolescenti e famiglia. G. Tonolo & S. De Pieri (Eds.), *L'età incompiuta. Ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani*, 109.
- Frostig, M., & Maslow, P. (1977). *Educazione motoria. Teoria e pratica*. Torino: Omega.
- Gallucci, M., & Leone, L. (2012). *Modelli statistici per le scienze sociali*. Milano: Pearson Italia.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gesell, A. (1946). The ontogenesis of infant behaviour. *Manual of child psychology*, 331.
- Gilman, R., Dooley, J., & Florell, D. (2006). Relative Levels of Hope and Their Relationship With Academic and Psychological Indicators Among Adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25 (2), 178.
- Gindt, M., Fernandez, A., Battista, M., & Askenazy, F. (2021). Conséquences psychiatriques de la pandémie de la Covid 19 chez l'enfant et l'adolescent. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 69 (3), 115-120.
- Gini, G., Lanfranchi, S., & Vianello, R. (2015). *Psicologia, sviluppo, educazione*. Torino: UTET Università.
- Glasser, W. (1986). *Control Theory in the Classroom*. New York: Perennial Library/Harper & Row Publishers.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: RCS Libri & Grandi Opere.
- Gordon, T. (1989). *Né con le buone, né con le cattive*. Molfetta: La Meridiana.
- Gordon, T. (1991). *Insegnanti efficaci*. Milano: Giunti.
- Guiducci, C., & Marchetti, F. (2020). Covid-19 e bambini: il punto dalla letteratura al 18

- marzo. *Medico e Bambino*, 39 (3), 151-3.
- Hagen, K.A., Myers B.J., & Makintosh, V.H. (2005). Hope, Social Support, and Behavioral Problems in At-Risk Children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75 (2), 219.
- Hagger et al. (2005). Perceived Autonomy Support in Physical Education and Leisure-Time Physical Activity: A Cross-Cultural Evaluation of the Trans-Contextual Model. *Journal of educational psychology*, 97 (3), 376.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. Toward a developmental model. *Human development*, 21 (1), 34-64.
- Heidegger, M. (1927). *Essere e Tempo*. Milano: Longanesi.
- House, J.S., Landis, K.R., & Umberson, D. (1988). Social Relationships and Health. [Special Issue] *Scienc*, 4865 (241), 540-545
- Kent, M. (1998). *Oxford Dictionary of Sports Science and Medicine*. Oxford: OUP.
- IASC (2020). Linee Guida IASC per la Salute Mentale e il Supporto Psicosociale- Istituto Superiore di Sanità (2021) Epidemia COVID-19 – Monitoraggio del rischio – aggiornamento del 26/11/2021
- Izzo, D., & Ciurnelli, B. (2020). L'impatto della pandemia sulla didattica: percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola. *Lifelong Lifewide Learning*, 16 (36), 26-43.
- Lagacé-Séguin, D.G., & d'Entremont, M.R.L. (2010). Un'esplorazione scientifica della psicologia positiva nell'adolescenza: il ruolo della speranza come cuscinetto contro le influenze delle negatività psicosociali. *Giornale internazionale dell'adolescenza e della gioventù*, 16 (1), 69-95.
- Lemola, S., Räikkönen, K., Matthews, K.A., Scheier, M.F., Heinonen, K., Pesonen, A.K., & Lahti, J. (2010). Una nuova misura per l'ottimismo disposizionale e il pessimismo nei bambini piccoli. *Giornale europeo della personalità*, 24 (1), 71-84.
- Lemola, S., Räikkönen, K., Scheier, M.F., Matthews, K.A., Pesonen, A.K., Heinonen, K., & Kajantie, E. (2011). Quantità di sonno, qualità e ottimismo nei bambini. *Giornale di ricerca sul sonno*, 20 (1pt1), 12-20.
- Levorato, M.C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Bologna: Il Mulino.
- Lombello, S.D. (2007). *Novel e romance: strumenti per l'analisi dei generi letterari in prospettiva pedagogica*. Padova: CLEUP.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento:

Erickson.

Lucangeli, D., & Mammarella, I. C. (Eds.). (2010). *Psicologia della cognizione numerica: approcci teorici, valutazione e intervento*. Milano: Angeli.

Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Lifewide Learning*, 16 (36), 3-25.

Maisetti Mazzei, F. (2004). Gioco e fantasia. *Segni e comprensione*, (53), 88-98.

Mandell, D. (1989). *Storia culturale dello sport*. Bari: Laterza.

Mariani, A.M. (2017). *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti*. Brescia: Morcelliana.

McEwen, B.S., & Stellar, E. (1993). Lo stress e l'individuo: i meccanismi che portano alla malattia. *Archivi di medicina interna*, 153 (18), 2093-2101.

McGaugh, J.L. (2015). Consolidare i ricordi. *Revisione annuale della psicologia*, 66, 1-24.

Meloni, S., de Girolamo, G., & Rossi, R. (2020). COVID-19 e servizi di salute mentale in Europa. *Epidemiologia & Prevenzione*, 44(5-6), 383-393.

Messina, L. (2005). *Andare per segni. Percorsi di educazione ai media*. Padova: CLEUP.

Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.

Modugno, R. (2017). *Il benessere e la percezione del clima scolastico nei preadolescenti* (Doctoral dissertation, Scuola universitaria professionale della svizzera italiana - SUPSI).

Moè, A., & Lucangeli, D. (2010). Difficoltà in matematica e motivazione. *Lucangeli D. e Mammarella I. (a cura di), Psicologia della cognizione numerica. Franco Angeli: Milano*, 207-235.

Montanari, M. (2020). Emergenza bio-sociale e medicalizzazione a scuola: quali rischi? *L'integrazione scolastica e sociale*, 4 (19).

Murray, H.A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.

Narr, R. K., Allen, J. P., Tan, J. S., & Loeb, E. L. (2019). Close friendship strength and broader peer group desirability as differential predictors of adult mental health. *Child development*, 90 (1), 298-313.

- Newell, A. (1990). *Unified Theories of Cognition*. Harvard: Harvard University Press.
- Nota, L., & Soresi, S. (2014). *La psicologia positiva a scuola e nei contesti formativi*. Firenze: Hogrefe.
- Nota, L., Soresi, S., Ferrari, L., Sgaramella, T.M. Ginevra, M.C., & Santilli, S. (2017). Pro.Spera - Visions About Future: A new scale assessing optimism, pessimism, and hope in adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 17(2), 187-210.
- Nota, L., Soresi, S., Ferrari, L., Sgaramella, T.M. Ginevra, M.C., & Santilli, S. (2017). Design My Future: An instrument to assess future orientation and resilience. *Journal of Career Assessment*, 25(2), 281-295.
- Organizzazione Mondiale della Sanità. (2004). *Priority medicines for Europe and the World*.
- Palmonari, A. (2001). *Gli adolescenti. Né adulti, né bambini, alla ricerca della propria identità*. Bologna: Il Mulino.
- Perini, M. (2012). Panic and Pandemics. In (a cura di) Halina Brunning “Psychoanalytic reflections on a changing world”, Karnac Books London. Pag. 213 – 232.
- Pescatello, L.S., Arena, R., Riebe, D., & Thompson, P.D. (2014). *American College of Sports M. Medicine, Lippincott, Williams, & Wilkins*.
- Peterson, C. et al. (1993). *Learned Helplessness: A Theory for the Age of Personal Control*. New York: Oxford University Press.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research & Applications*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Pisano, L., & Cerniglia, L. (2020). Trauma pandemia. Gli effetti psicologici del coronavirus sulla vita dei bambini di età compresa tra i 4 e i 10 anni.
- Pomerantz, E.M., Altermatt, E.R. & Saxon, J.L. (2002). Prendere il voto ma sentirsi angosciati: differenze di genere nel rendimento scolastico e disagio interno. *Giornale di psicologia dell'educazione*, 94 (2), 396.
- Puccetti, E.C., & Luperini, V.L. (2020). Quale scuola dopo la pandemia? *Apprendimento permanente lungo tutto l'arco della vita*, 16 (36), 93-102.
- Racconto che ho vissuto... covid 19*, (2020) Treviso: ed. La vita del popolo e Editrice San liberale
- Ravens-Sieberer, U., Herdman, M., Devine, J., Otto, C., Bullinger, M., Rose, M., &

- Klasen, F. (2014). L'approccio europeo KIDSCREEN per misurare la qualità della vita e il benessere dei bambini: sviluppo, applicazione attuale e progressi futuri. *Ricerca sulla qualità della vita*, 23 (3), 791-803.
- Richner, L., & Stoecklin, D. (2020). Le vécu des enfants et adolescents de 11 à 17 ans en Suisse romande par rapport au COVID-19 et aux mesures associées (semi-confinement). *Enquête exploratoire*. Genève: Université de Genève.
- Robertson, M.J., & Ritz, J. (1990). Biologia e rilevanza clinica delle cellule natural killer umane. *The Journal of The American Society of Hematology*, 12 (76).
- Russell, K.L., & Bray, S.R. (2010). Promoting self-determined motivation for exercise in cardiac rehabilitation: The role of autonomy support. *Rehabilitation Psychology*, 55 (1), 74.
- Sartre, J.P. (1938) *La Nausée*. Parigi: Gallimard.
- Saurabh, K., & Ranjan, S. (2020). Conformità e impatto psicologico della quarantena nei bambini e negli adolescenti a causa della pandemia di Covid-19. *The Indian Journal of Pediatrics*, 87 (7), 532-536.
- Schneider, B.H., Fonzi, A., Tani, F., & Tomada, G. (1997). Un'esplorazione interculturale della stabilità delle amicizie dei bambini e dei predittori della loro continuazione. *Sviluppo sociale*, 6 (3), 322-339.
- Smith, C. et al. (1994). Meta-Analysis of the Association Between Social Support and Health Outcomes. *Journal of Behavioral Medicine*, 16 (4), 362.
- Standage, M. e Ryan, R.M. (2012). Teoria dell'autodeterminazione e motivazione all'esercizio: facilitare i processi di autoregolamentazione per supportare e mantenere la salute e il benessere. In *Avanzamenti nella motivazione nello sport e nell'esercizio*, 3a edizione (pp. 233-270). Cinetica umana.
- Stark, K., & Boswell, J. (2001). Discussion of the Penn optimism program. *The science of optimism and hope*, ed. JE Gillham, Templeton Foundation Press, Philadelphia.
- Stein, E. (1988). *Essere finito ed essere eterno*. Per una elevazione al senso dell'essere. Roma: Città Nuova.
- Stephanou, G. (2011). Students' classroom emotions: Socio-cognitive antecedents and school performance. [Special Issue] *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4.

- Termini, F., & Curcurù, G. (2020). Pandemia Covid-19: Aspetti clinici e conseguenze psicologiche delle restrizioni governative. Alcune considerazioni e studi interdisciplinari. *Life Safety and Security*, 8 (2), 194-200.
- Tomlinson, C.A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Roma: LAS.
- Tschann, J. (1994). Initiation of Substance Abuse in Early Adolescence. [Special Issue] *Health Psychology*, 4.
- Valletta, E., & Fornaro, M. (2020). COVID-19 nei bambini: cronistoria di una pandemia ancora tutta da scrivere. *Quaderni Acp*, 27 (3), 122-128.
- Wang M.C., Haertel G.D., & Walber H.J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of educational research*, 63 (3), 249-294.
- Zago, G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Milano: Mondadori Education.
- Zambrano, M. (2008). *Per l'amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull'educazione*. Torino: Marietti.

RIFERIMENTI NORMATIVI

- Carta Europea dello Sport 15 maggio 1992, Consiglio d'Europa.
- Comunicato 21 febbraio 2020, n. 85, "Covid-19: Nuove misure di quarantena obbligatoria e sorveglianza attiva".
- Costituzione dell'Organizzazione mondiale della Sanità, 7 aprile 1948.
- Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 26 novembre 2021, n.172, "Misure urgenti per il contenimento dell'epidemia da COVID-19 e per lo svolgimento in sicurezza delle attività economiche e sociali".
- Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 3 novembre 2020, n. 19, "Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 25 marzo 2020, n. 19, convertito, con modificazioni, dalla legge 25 maggio 2020, n. 35, recante «Misure urgenti per fronteggiare l'emergenza epidemiologica da COVID-19», e del decreto-legge 16 maggio 2020, n. 33, convertito, con modificazioni, dalla legge 14 luglio 2020, n. 74, recante «Ulteriori misure urgenti per fronteggiare l'emergenza epidemiologica da COVID-19»".
- Decreto-legge 10 settembre 2021, n. 122, "Misure urgenti per fronteggiare l'emergenza

da COVID-19 in ambito scolastico, della formazione superiore e socio sanitario-assistenziale”.

Decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, “Misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19”.

Nota MIUR 26 ottobre 2020, n. 1934, “Indicazioni operative per lo svolgimento delle attività didattiche nelle scuole del territorio nazionale in materia di Didattica digitale integrata e di attuazione del decreto del Ministro della pubblica amministrazione 19 ottobre 2020”.

Nota MIUR 9 novembre 2020, n. 1994, “Uso delle mascherine”.

Rapporto ISS 28 agosto 2020, n. 58, “COVID-19. Indicazioni operative per la gestione di casi e focolai di SARS-CoV-2 nelle scuole e nei servizi educativi dell’infanzia”.

ALLEGATI

ALLEGATO A

Questionario costruito e utilizzato per la ricerca di tesi.

Ciao,

come stai? Come ti senti? Questo è ciò che mi piacerebbe sapere da te. Ti chiedo di leggere attentamente ciascuna domanda.

Che risposta ti viene in mente per prima? Scegli la casella che descrive meglio la tua risposta e segnala con una X. Ricorda: questo non è un test, quindi non ci sono risposte sbagliate.

È importante che tu risponda a tutte le domande e che segni in modo chiaro e leggibile la risposta. Non sei tenuto a mostrare le tue risposte a nessuno.

Inoltre, il questionario è anonimo e nessuno che ti conosce potrà guardarlo una volta che l'avrai completato. Se hai dei dubbi chiedi pure spiegazioni!

***Campo obbligatorio**

1. Data di nascita *

Esempio: 7 gennaio 2019

2. Genere *

Contrassegna solo un ovale.

Femmina

Maschio

3. Che classe frequenti? *

Contrassegna solo un ovale.

3° primaria

4° primaria

5° primaria

1° media

2° media

3° media

4. Città di nascita (dove sei nato?) *

5. Città di residenza (dove abiti adesso?) *

6. In generale, come valuti la tua salute? *

Contrassegna solo un ovale.

- Eccellente
- Molto buona
- Buona
- Discreta
- Scarsa

7. Ripensando alla scorsa settimana, ti sei sentito/a bene e in forma? *

Contrassegna solo un ovale.

- Per nulla
- Poco
- Moderatamente
- Molto
- Estremamente

8. Ripensando alla scorsa settimana, hai fatto attività fisica (come: giocare a calcio, andare a correre o in bicicletta)? *

Contrassegna solo un ovale.

- Per nulla
- Poco
- Moderatamente
- Molto
- Estremamente

9. Ripensando alla scorsa settimana, sei stato/a in grado di svolgere bene le attività fisiche che abitualmente svolgi? *

Contrassegna solo un ovale.

- Per nulla
- Poco
- Moderatamente
- Molto
- Estremamente

10. Ripensando alla scorsa settimana, ti sei sentito/a pieno/a di energie? *

Contrassegna solo un ovale.

- Mai
- Raramente
- Abbastanza spesso
- Molto spesso
- Sempre

2. STATO D'ANIMO GENERALE E SENTIMENTI RELATIVI A TE STESSO

11. Ripensando alla scorsa settimana, la tua vita è stata piacevole? *

Contrassegna solo un ovale.

- Mai
- Raramente
- Abbastanza spesso
- Molto spesso
- Sempre

12. Ripensando alla scorsa settimana, sei stato/a di buon umore? *

Contrassegna solo un ovale.

- Mai
- Raramente
- Abbastanza spesso
- Molto spesso
- Sempre

13. Ripensando alla scorsa settimana, ti sei divertito/a? *

Contrassegna solo un ovale.

- Mai
- Raramente
- Abbastanza spesso
- Molto spesso
- Sempre

14. Ripensando alla scorsa settimana, ti sei sentito/a triste? *

Contrassegna solo un ovale.

- Mai
- Raramente
- Abbastanza spesso
- Molto spesso
- Sempre

15. Ripensando alla scorsa settimana, sei stato/a così male da non aver voglia di fare niente? *

Contrassegna solo un ovale.

- Mai
- Raramente
- Abbastanza spesso
- Molto spesso
- Sempre

16. Ripensando alla scorsa settimana, ti sei sentito/a solo/a? *

Contrassegna solo un ovale.

- Mai
- Raramente
- Abbastanza spesso
- Molto spesso
- Sempre

17. Ripensando alla scorsa settimana, sei stato/a felice di essere come sei? *

Contrassegna solo un ovale.

- Mai
- Raramente
- Abbastanza spesso
- Molto spesso
- Sempre

18. Ripensando alla scorsa settimana, hai avuto abbastanza tempo da dedicare a te stesso/a? *

Contrassegna solo un ovale.

- Mai
- Raramente
- Abbastanza spesso
- Molto spesso
- Sempre

19. Ripensando alla scorsa settimana, sei riuscito/a a fare ciò che desideravi fare nel tuo tempo libero? *

Contrassegna solo un ovale.

- Mai
- Raramente
- Abbastanza spesso
- Molto spesso
- Sempre

20. Ripensando alla scorsa settimana, tuo padre e/o tua madre ti hanno dedicato abbastanza tempo? *

Contrassegna solo un ovale.

- Mai
- Raramente
- Abbastanza spesso
- Molto spesso
- Sempre

21. Ripensando alla scorsa settimana, tuo padre e/o tua madre ti hanno trattato giustamente? *

Contrassegna solo un ovale.

- Mai
- Raramente
- Abbastanza spesso
- Molto spesso
- Sempre

22. Ripensando alla scorsa settimana, sei riuscito/a a parlare con tuo padre e/o tua madre quando volevi farlo? *

Contrassegna solo un ovale.

- Mai
- Raramente
- Abbastanza spesso
- Molto spesso
- Sempre

23. Ripensando alla scorsa settimana, hai avuto abbastanza soldi per poter fare le stesse cose che fanno i tuoi amici? *

Contrassegna solo un ovale.

- Mai
- Raramente
- Abbastanza spesso
- Molto spesso
- Sempre

24. Ripensando alla scorsa settimana, hai avuto abbastanza soldi per le tue spese? *

Contrassegna solo un ovale.

- Mai
- Raramente
- Abbastanza spesso
- Molto spesso
- Sempre

4. AMICI

25. Ripensando alla scorsa settimana, hai trascorso del tempo con i tuoi amici? *

Contrassegna solo un ovale.

- Mai
- Raramente
- Abbastanza spesso
- Molto spesso
- Sempre

26. Ripensando alla scorsa settimana, ti sei divertito/a con i tuoi amici? *

Contrassegna solo un ovale.

- Mai
- Raramente
- Abbastanza spesso
- Molto spesso
- Sempre

27. Ripensando alla scorsa settimana, tu e i tuoi amici vi siete aiutati a vicenda? *

Contrassegna solo un ovale.

- Mai
- Raramente
- Abbastanza spesso
- Molto spesso
- Sempre

28. Ripensando alla scorsa settimana, hai potuto contare sui tuoi amici? *

Contrassegna solo un ovale.

- Mai
- Raramente
- Abbastanza spesso
- Molto spesso
- Sempre

5. SCUOLA E APPRENDIMENTO

29. Ripensando alla scorsa settimana, ti sei sentito/a felice a scuola? *

Contrassegna solo un ovale.

- Per nulla
- Poco
- Moderatamente
- Molto
- Estremamente

30. Ripensando alla scorsa settimana, stai andando bene a scuola? *

Contrassegna solo un ovale.

- Per nulla
- Poco
- Moderatamente
- Molto
- Estremamente

31. Ripensando alla scorsa settimana, sei riuscito/a a stare attento? *

Contrassegna solo un ovale.

- Mai
- Raramente
- Abbastanza spesso
- Molto spesso
- Sempre

32. Ripensando alla scorsa settimana, sei andato/a d'accordo con i tuoi insegnanti? *

Contrassegna solo un ovale.

- Mai
- Raramente
- Abbastanza spesso
- Molto spesso
- Sempre

33. In questo periodo di Covid ti sembra di riuscire ad apprendere ciò che ti viene insegnato a scuola? *

Contrassegna solo un ovale.

- Per nulla
- Poco
- Moderatamente
- Molto
- Estremamente

34. In questo periodo di Covid ti sembra di star ottenendo buoni voti? *

Contrassegna solo un ovale.

- Per nulla
- Poco
- Moderatamente
- Molto
- Estremamente

6. COVID

35. Quando pensi ai pericoli del Covid, hai paura di ammalarti? *

Contrassegna solo un ovale.

- Mai
- Raramente
- Abbastanza spesso
- Molto spesso
- Sempre

36. Quando pensi ai pericoli del Covid, hai paura che la tua famiglia si ammali? *

Contrassegna solo un ovale.

- Mai
- Raramente
- Abbastanza spesso
- Molto spesso
- Sempre

37. Quando pensi ai pericoli del Covid, hai paura che i tuoi amici si ammalinino? *

Contrassegna solo un ovale.

- Mai
- Raramente
- Abbastanza spesso
- Molto spesso
- Sempre

38. Quando pensi ai pericoli del Covid, ti spaventa la situazione nella tua città? *

Contrassegna solo un ovale.

- Per nulla
- Poco
- Moderatamente
- Molto
- Estremamente

39. Hai paura del Coronavirus? *

Contrassegna solo un ovale.

- Per nulla
- Poco
- Moderatamente
- Molto
- Estremamente

40. Preferiresti tornare a scuola normalmente? *

Contrassegna solo un ovale.

- Per nulla
- Poco
- Moderatamente
- Molto
- Estremamente

41. Hai provato tristezza nel periodo dell'emergenza sanitaria? *

Contrassegna solo un ovale.

- Mai
- Raramente
- Abbastanza spesso
- Molto spesso
- Sempre

42. È difficile per te dover indossare sempre la mascherina e tenere le distanze dalle persone? *

Contrassegna solo un ovale.

- Per nulla
- Poco
- Moderatamente
- Molto
- Estremamente

43. È stato difficile per te restare chiuso in casa quando le norme lo prevedevano? *

Contrassegna solo un ovale.

- Per nulla
- Poco
- Moderatamente
- Molto
- Estremamente

44. Quando non potevi venire a scuola e vedere i tuoi compagni, ti è capitato di sentirti solo? *

Contrassegna solo un ovale.

- Mai
- Raramente
- Abbastanza spesso
- Molto spesso
- Sempre

MOTIVAZIONE E ANSIA SCOLASTICA

Indica con una crocetta quanto è vera per te ogni affermazione scritta qui di seguito secondo questa scala:

- 1 se la frase scritta è POCO VERA per te
- 2 se la frase è ABBASTANZA VERA per te
- 3 se la frase è MOLTO VERA per te

45. Se certi esercizi non mi riescono, provo finché non capisco dove ho sbagliato *

Contrassegna solo un ovale.

- 1
- 2
- 3

46. Quando l'insegnante mi assegna i compiti, mi applico solo su quelli che mi interessano *

Contrassegna solo un ovale.

- 1
 2
 3

47. Mi piace studiare per imparare cose nuove *

Contrassegna solo un ovale.

- 1
 2
 3

48. Se ho molto da studiare, rinuncio a fare altre cose che mi piacciono *

Contrassegna solo un ovale.

- 1
 2
 3

49. Studio il minimo indispensabile per arrivare alla conoscenza *

Contrassegna solo un ovale.

- 1
 2
 3

50. Mi dispiace lasciare a metà un'attività di studio *

Contrassegna solo un ovale.

- 1
 2
 3

51. Anche se non ho capito bene un argomento, tento comunque di fare gli esercizi assegnati *

Contrassegna solo un ovale.

- 1
 2
 3

52. Per me la scuola è un piacevole posto dove stare con gli altri *

Contrassegna solo un ovale.

- 1
 2
 3

53. Molte delle cose che si fanno a scuola sono inutili *

Contrassegna solo un ovale.

- 1
 2
 3

54. Quello che insegnano a scuola mi sarà utile anche in futuro *

Contrassegna solo un ovale.

- 1
 2
 3

55. Sono contento di passare altre ore a scuola anche al di fuori dell'orario scolastico *

Contrassegna solo un ovale.

- 1
 2
 3

56. Andare a scuola mi costa tanta fatica *

Contrassegna solo un ovale.

- 1
 2
 3

57. Per me gli insegnanti sono persone che mi sanno capire e aiutare *

Contrassegna solo un ovale.

- 1
 2
 3

58. Vado a scuola volentieri *

Contrassegna solo un ovale.

1

2

3

RINGRAZIAMENTI

Il primo grazie di questa lista va a papà, mamma, Lorenzo e Maria per essermi stati accanto in tutto il mio percorso, di studio e di crescita personale; un grazie in particolare alla mamma che ormai ha imparato a memoria le norme APA e ha corretto e ricorretto la tesi nonostante il periodo difficile a casa.

Ringrazio poi Arta, Alessandra, Elisabetta e Ilaria: abbiamo smesso di essere compagne di banco ma troviamo sempre il modo di essere compagne di vita e di avventure, e siete dei punti fissi sui quali posso sempre contare.

Ringrazio Chiara, che ha iniziato con me a trasformarsi da studentessa a insegnante fin dal giorno del test di ingresso, e il “Gruppo Albo Illustrato”, che è partito da una semplice consegna e negli anni è diventato molto di più: un luogo di condivisione di lezioni, laboratori, cibo, matrimoni, esperienze e nottate di studio.

Ringrazio Giorgia, Marica e tutto il gruppo di tirocinio indiretto per le riletture, l’incoraggiamento, la *peer-review* e il confronto costante: insieme riusciamo sempre a guardare il mondo con un cappello giallo in testa e a costruire una rete per sostenere chi perde l’equilibrio.

Ringrazio Claudia e Martina per aver messo a mia disposizione le loro conoscenze di statistica e di inglese, e perché quello che realizzo con il loro aiuto diventa sempre molto più bello di ciò che riuscirei a fare da sola.

Ringrazio Enrica, che ha pazientemente inserito su Google Moduli le risposte a qualche migliaio di item, e Giorgia che offre sempre il suo sostegno e una casa più silenziosa della mia in cui studiare.

Ringrazio infine tutto il personale dell’I.C. 2 Serena di Treviso per aver dedicato del tempo a questa ricerca, e tutti i giovani studenti che hanno partecipato con una sincerità e una spontaneità che vanno sempre fuori dalle righe tracciate da noi adulti: è per voi che questi cinque anni di studio valgono la pena, e spero che mi abbiano fatta crescere abbastanza da poter essere alla volta altezza.



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

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

UNO, QUALCUNO, CENTOMILA

**Alla scoperta dell'identità:
percorso didattico in due classi prime**



Relatore: Cinzia De Stefani

Laureanda:
Cristiana Mazzetto

Matricola: 1169256

Anno accademico: 2021-2022

Introduzione	1
Cap. 1. La dimensione istituzionale: una tazzina di caffè	3
1.1. Uno sguardo all'I.C. 4 Stefanini	3
1.2. Uno sguardo dalla finestra della scuola	6
1.3. Uno sguardo dalla porta della classe.....	9
Cap. 2. La dimensione didattica: una zolletta di zucchero	11
2.1. Uno, Qualcuno, Centomila	11
2.1.1. <i>L'importanza di essere Qualcuno</i>	11
2.1.2. <i>L'importanza di esserci tutti</i>	13
2.1.3. <i>L'identità nei riferimenti teorici e disciplinari</i>	14
2.1.4. <i>L'identità nei riferimenti normativi</i>	15
2.2. Un progetto per due classi	16
2.2.1. <i>Il nostro percorso</i>	17
2.2.2. <i>Ogni classe è diversa</i>	26
2.3. Un percorso per ogni bambino	28
Cap. 3. La dimensione professionale: il cucchiaino	31
3.1. Un percorso per ogni insegnante	31
3.2. L'insegnante che sognavo.....	35
3.3. L'insegnante che so(g)no.....	37
3.4. Un desiderio... espresso!	40
Riferimenti	43
Riferimenti bibliografici.....	43
Riferimenti normativi	44
Riferimenti sitografici	45
Materiali inediti	45
Documentazione scolastica.....	45
Allegati	
Allegato 1: l'analisi SWOT	
Allegato 2: la rubrica valutativa	
Allegato 3: la mia idea di insegnante all'inizio del viaggio	

Introduzione

Il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria prevede per il quinto anno di corso la progettazione, la conduzione e la valutazione di un intervento didattico di 30 ore in relazione al PTOF, all'ampliamento dell'offerta formativa e al raccordo con il territorio; è quindi previsto che i tirocinanti sappiano confrontarsi con le pratiche professionali sviluppando una rappresentazione personale del sé come insegnante (Programma generale di tirocinio del 5° anno, 2021-2022), sperimentandosi attivamente nella gestione della scuola e della didattica, collaborando con i docenti e osservando con un'ottica sistemica le esigenze del territorio in cui opera la scuola (D.M. 10 settembre 2010, n.249).

In particolare, l'intervento "Uno, qualcuno e centomila" che questa relazione andrà a descrivere è un progetto rivolto ai 18 bambini della 1ªA e ai 18 bambini della 1ªB del plesso di scuola Primaria G. Ciardi, per i quali era emersa la necessità di imparare a conoscersi e a farsi conoscere dai compagni, sentendosi parte di una famiglia, di una classe e di una collettività che condivide valori e memorie. Il titolo del progetto nasceva proprio dall'evidente bisogno dei bambini di scoprirsi, di conoscere quali fossero gli elementi costitutivi della loro identità e che fanno e faranno parte della loro persona.

Ho scelto di farmi accompagnare, nella stesura della Relazione Finale e quindi nella descrizione di questo progetto, dalla metafora della tazzina di caffè. Il caffè che siamo abituati a bere ogni giorno nelle nostre tazzine, tostato e macinato, è ben diverso da come si presenta in forma originale: il piccolo chicco di caffè deve fare molta strada per arrivare a rallegrare le nostre mattine con il suo aroma e con il suo profumo. La metafora della tazzina di caffè vuole proprio raccontare di una maturazione personale e professionale simile quella del chicco di caffè: è una maturazione che avviene lentamente, una fase dopo l'altra, grazie all'intersecarsi di molti elementi e ingredienti che descriverò nei diversi capitoli di questo elaborato.

Il primo capitolo della relazione sarà incentrato sulla dimensione istituzionale della mia esperienza di tirocinio e introdurrà il lettore nel contesto in cui l'ho vissuta, che mi piace immaginare proprio come una tazzina di caffè. Presenterò l'istituto, il plesso e le classi a cui era rivolto il progetto, in particolare focalizzandomi sugli strumenti

di osservazione utilizzati, sui processi di insegnamento/apprendimento in ottica inclusiva e sui bisogni emersi dai bambini; questi ultimi costituiscono infatti la principale motivazione della scelta dell'educazione Civica come disciplina sulla quale concentrarmi. Descriverò infine il contesto esterno alla scuola e le possibilità che esso offre e che ho deciso di sfruttare.

Il secondo capitolo si concentra invece sulla dimensione didattica, che per me è rappresentata da una zolletta di zucchero. Sarà descritta in particolare la realizzazione del mio percorso didattico in ottica inclusiva e sistemica, con le similitudini e le differenze tra le due classi e le modifiche avvenute in itinere; la descrizione sarà accompagnata da alcune illustrazioni e dagli spunti di miglioramento attuati di volta in volta, anche sulla base delle riflessioni fatte con la mentore dopo le lezioni. Vi sarà poi la valutazione degli apprendimenti dei bambini, che rimandano principalmente agli obiettivi delle Indicazioni Nazionali del 2012 e alla rubrica valutativa costruita in fase di progettazione.

La valutazione del mio intervento, basata anche sui diversi *feedback* ricevuti, sarà invece nel terzo capitolo.

Il terzo capitolo, in continuità con la mia auto-valutazione, sarà costruito in ottica autoriflessiva e si concentrerà sulla dimensione professionale, che è rappresentata per me da un oggetto piccolo ma con un ruolo importantissimo: il cucchiaino.

Questo capitolo mi fornirà l'occasione per rielaborare il mio percorso di tirocinio con un'ottica critica e riflessiva, partendo dall'idea di insegnante che avevo quando ho intrapreso la scelta dell'università.

Cercherò di delineare la crescita personale avvenuta per me in questi anni e di descrivere la professionista che vorrei diventare, evidenziando quali competenze sento di aver acquisito come studentessa e tirocinante e quali invece vorrei coltivare maggiormente nella mia carriera da docente.

Cap. 1. La dimensione istituzionale: una tazzina di caffè

La dimensione istituzionale è la prima delle tre dimensioni fondamentali che si intersecano nella professione dei docenti.

Io la rappresenterei metaforicamente proprio come una tazzina di caffè, e questo non soltanto, come si potrebbe ironicamente pensare, per via della grande quantità di energia necessaria per affrontare la vita scolastica.

Credo che dopo questi anni di tirocinio la dimensione istituzionale, proprio come il caffè, sia ormai diventata una costante, un elemento fondamentale della nostra quotidianità, un'abitudine. Si tratta di una realtà complessa e ricca di sfaccettature, arrivata ad essere com'è oggi attraverso continue modifiche, proprio come il caffè, e grazie alla capacità di reinventarsi (soprattutto in periodo pandemico).

Inoltre, l'aspetto istituzionale si basa sulla collaborazione, sullo scambio e sul confronto tra le diverse figure presenti a scuola e nel territorio, e credo che le macchinette del caffè siano proprio un simbolo che rappresenta la dimensione dell'incontro e del dialogo. Questi anni di tirocinio mi hanno insegnato che la dimensione istituzionale non è sempre semplice e trasparente, anzi: le norme e i vincoli che la regolano a volte rendono la burocrazia scolastica particolarmente complessa, e ho imparato che per questo può avere un sapore un po' amaro alcune volte!

Quando ci si vive e cresce dentro, però, la scuola diventa inevitabilmente un'abitudine imperdibile nelle proprie giornate, una parte della quotidianità alla quale per nulla al mondo si vorrebbe rinunciare, con un clima e un profumo che fanno sentire a casa, proprio come una tazzina di caffè.

1.1. Uno sguardo all'I.C. 4 Stefanini

Sebbene io abbia svolto la maggior parte delle ore dedicate al tirocinio di quest'anno nelle due classi prime del plesso di scuola primaria G. Ciardi, è stato importante per me essere consapevole di come io, con il progetto, mi stessi muovendo in realtà all'interno di una dimensione più grande e complessa: quella dell'istituto comprensivo n.4 Stefanini.

Il termine “comprensivo” deriva dal verbo latino “cum-prehendere” e assume in italiano due sfumature diverse di significato: da un lato indica il gesto di contenere, includere o considerare come elemento costitutivo o integrante di una serie, di un gruppo, di una categoria. Dall'altro lato si riferisce a chi coglie con la mente il senso di qualcosa o capisce le persone a livello spirituale, psicologico o affettivo, sapendosi spiegare una reazione emotiva, un comportamento...

Mi piace ricordare l'etimologia di questo verbo perché in questi anni ho acquisito sempre una maggiore consapevolezza di come a scuola siano sempre fondamentali entrambe le sfumature di significato di questa parola: è necessario che gli alunni si sentano parte di qualcosa di più grande di loro che si preoccupa del loro presente, così come è indispensabile che essi si sentano capiti, accompagnati e sostenuti nel loro viaggio verso il futuro.

Proprio per questo, pur utilizzando il modello delle cinque aree proposto in sede di tirocinio indiretto, ho analizzato le cinque aree (che comprendono l'aspetto inclusivo, strutturale, dell'organizzazione interna, del raccordo con l'esterno e della didattica) utilizzando un'ottica inclusiva.

Per quanto riguarda l'area *dell'educabilità inclusiva*, l'accoglienza è per l'IC4 un valore irrinunciabile e “l'istituzione scolastica sviluppa la propria azione educativa in coerenza con i principi dell'inclusione delle persone e dell'integrazione tra le culture” (P.T.O.F., 2019, p. 69). In generale gli studenti di cittadinanza non italiana nell'istituto corrispondono circa al 20% per classe; tuttavia, nelle classi 1^aA e 1^aB la percentuale è notevolmente più elevata. In 1^aA è presente una maestra di sostegno che aiuta l'insegnante nella gestione della classe e sostiene in particolare uno studente in difficoltà, mentre in 1^aB operano due docenti di sostegno che si alternano, occupandosi in particolare di un alunno che ha più bisogno del loro aiuto.

Per quando riguarda *l'aspetto strutturale*, l'IC4 Stefanini comprende una sede centrale ubicata entro le mura cittadine, cinque plessi di scuola primaria, uno di scuola dell'infanzia e uno di scuola in ospedale; le sedi sono facilmente raggiungibili da mezzi pubblici e privati e la maggior parte di esse è dotata di certificazione di agibilità e presenta strutture per la sicurezza ed il superamento delle barriere architettoniche. La

scuola Primaria G. Ciardi è dotata di un servoscala per le carrozzine e una pedana all'ingresso che facilita l'entrata di chi ha difficoltà nel salire le scale, ed è utile anche per l'ingresso dei bambini che utilizzano i *trolley*. La scuola si presenta come un ambiente vissuto alle cui pareti sono appesi cartelloni, striscioni preparati dai bambini o le scenografie realizzate per gli spettacoli teatrali; il giardino circonda la scuola da ogni lato. L'atrio è uno spazio accogliente in cui i bambini si sentono liberi di stare, e può essere utilizzato dalle classi per svolgere delle attività, come è avvenuto nell'attuazione del progetto. Sono presenti nove classi, ciascuna delle quali ha la propria aula, situata al piano terra o al piano superiore; vi è poi un'aula dedicata all'insegnamento della lingua inglese. Le aule della 1^aA e della 1^aB si trovano al piano terra e sono dotate entrambe di LIM; la prima è più spaziosa e contiene anche diversi armadi, mentre la seconda è di dimensioni più ridotte; il *setting* di entrambe le aule è accogliente, inclusivo e personalizzato, perché, come afferma la Montessori, per aiutare un bambino dobbiamo fornirgli un ambiente che gli consenta di svilupparsi liberamente (Montessori, 1909).

Nelle pratiche di insegnamento e apprendimento osservate l'insegnante di classe si mostra inclusiva verso tutti e riesce a gestire il lavoro in classe senza far pesare le differenti tempistiche dei bambini nello svolgere il compito assegnato; non vengono evidenziate le difficoltà dei singoli, ponendo attenzione anche all'insicurezza che alcuni dei bambini dimostrano spesso dicendo: "Non sono capace" e della quale anche alcuni genitori hanno parlato al Consiglio di Classe; si cerca piuttosto di ripetere più volte una consegna o un passaggio che può risultare ostico per qualcuno. La mentore valorizza gli interventi degli alunni quando sono pertinenti e riporta l'attenzione sul compito quando non lo sono, utilizzando una metodologia autobiografica che favorisce le capacità di riflessione su di sé (De Rossi e Petrucco, 2009). Ho osservato inoltre la particolare importanza del docente di sostegno all'interno della classe: spesso, mentre la maestra si occupa di portare avanti il lavoro, l'insegnante di sostegno dialoga con qualche bambino che ha bisogno di un'attenzione maggiore, senza quindi distrarre il resto della classe. La docente rivolge sempre l'attenzione a tutti gli alunni e nelle sue pratiche di insegnamento valorizza le differenze individuali tra i bambini e i diversi ritmi di apprendimento, ricordando che "tutti i bambini possono apprendere" e che questo non

significa che “tutti i bambini sono uguali” (Reeves, 2002, p. 7). Spesso l’insegnante, quando i bambini sono stanchi, lascia del tempo al termine della lezione perché possano alzarsi, cantare e ballare con dei movimenti che ormai hanno imparato a memoria; questi momenti di pausa attiva sono particolarmente adatti per dei bambini che entrano in un mondo nuovo come quello della scuola primaria, perché permettono una “proiezione di energie verso gli altri e le cose circostanti” (Carraro e Bertollo, 2005, p. 308).

Le metodologie utilizzate a lezione sono prevalentemente attive e talvolta interrogative; questo facilita il coinvolgimento dei bambini e li aiuta a mantenere l’attenzione. Seguendo due classi parallele con molti insegnanti in comune mi sono facilmente inserita nel quadro complesso *dell’organizzazione e della comunicazione interna*, osservando l’importanza della condivisione dei programmi e delle osservazioni tra i docenti. Ho osservato come la presenza di più ordini di scuola all’interno di uno stesso istituto fornisca la possibilità di costruire un curriculum verticale progressivo, inteso come “il percorso che l’Istituto organizza attraverso l’adattamento dei percorsi formativi dei tre ordini di scuole affinché gli alunni acquisiscano conoscenze, abilità, competenze indispensabili per conoscersi, conoscere, scegliere” (P.T.O.F., 2019, p. 47). Io stessa ho avuto l’occasione di incontrare, nelle classi a cui ho proposto il progetto, alcuni bambini che avevo conosciuto alla scuola dell’infanzia nell’annualità precedente, e questo mi ha dato modo di vederli in un’ottica più ampia e anche di condividere alcune osservazioni con le docenti.

Per quanto riguarda invece l’area di *raccordo e comunicazione con l’esterno*, essa è descritta meglio nel paragrafo 1.2.

1.2. Uno sguardo dalla finestra della scuola

Il tirocinio di questa annualità prevedeva la progettazione in ottica *sistemica* e chiedeva al tirocinante di guardare allo scenario istituzionale per cogliere le opportunità e le criticità del contesto scolastico; ho posto perciò una particolare attenzione all’analisi del *raccordo* e della *comunicazione con l’esterno*. Mi sono servita dell’analisi SWOT (Allegato 1), uno strumento utile per analizzare contesti complessi e all’interno dei quali

entrano in gioco diversi fattori (Nota, Ginevra e Soresi, 2015); questa metodologia permette a chi la utilizza di analizzare particolari situazioni mettendo in evidenza i fattori interni ed esterni che possono costituire punti di forza e di opportunità oppure punti di debolezza e minacce.

Quest'analisi mi è stata utile per osservare meglio il contesto all'interno del quale ho operato, in modo da riuscire a prevenire i rischi e le complicazioni da un lato, ma anche per essere pronta ad adattarmi con flessibilità a qualsiasi imprevisto potesse emergere.

Il percorso che ho attuato era rivolto ad entrambe le classi 1^o, in modo da avviare con le stesse modalità e con gli stessi tempi il percorso di cittadinanza che i bambini poi continueranno nei prossimi anni; se le insegnanti delle classi lo riterranno utile, potranno partire da quanto fatto insieme per continuare in futuro un percorso parallelo che coinvolga entrambe le classi. Sulla base dei bisogni emersi e in collaborazione con la mia mentore ho deciso infine di focalizzarmi sull'ambito dell'educazione civica, partendo dalla scoperta dell'identità di ciascuno per poi realizzare un lavoro sulla giornata della Memoria gestito in collaborazione con una docente della scuola ormai in pensione, che io stessa ho avuto come docente e che collabora da anni con l'Associazione "*A light for hope*" e con la Rete Meta.

Quest'ultima è una rete interistituzionale nata nel 2003 e costituita da un gruppo di docenti della scuola Primaria e Secondaria di primo grado che percepiscono la necessità di confrontarsi sulle proprie pratiche di insegnamento in una fase storica complessa; una tematica particolare sulla quale la Rete si sofferma, motivata dalle relazioni instaurate tra insegnanti e studenti in Italia con insegnanti e studenti di alcune scuole in Israele, Palestina e Giordania, è "il coraggio della pace". La Rete si occupa anche dell'elaborazione di unità di apprendimento costruite su temi di interesse comune, tra cui appunto rientra la celebrazione della Giornata della Memoria. Rete Meta collabora a Treviso con l'Associazione G. Martini e con le Direzioni scolastiche interessate, tra le quali rientra proprio quella dell'I.C. 4 Stefanini, e propone annualmente agli insegnanti un Corso di Formazione e Ricerca; mi sono interfacciata con la docente che organizza e gestisce questo corso, l'insegnante M.L.C.

dell'Associazione "A light for Hope", che ha lo scopo di mantenere un canale stabile di comunicazione per la diffusione di una cultura di relazione e di pace e sostiene studenti svantaggiati in Palestina e Giordania, con rette di studio e programmi didattici condivisi. Insieme a questa docente ho costruito il mio percorso didattico confrontandomi con la mentore, collegandolo al progetto proposto annualmente alle classi più grandi; è importante infatti formare una comunità intelligente di insegnanti, mediatori, educatori, che crei scambio anche tra le varie fasi di vita del bambino (Santerini, 2017).

Oltre alla disponibilità a svolgere percorsi di interclasse e a collaborare con associazioni esterne, ho osservato, anche grazie ai due Consigli di Classe ai quali ho avuto modo di partecipare per presentarmi ai genitori, l'interesse dei docenti a costruire un dialogo con le famiglie e la disponibilità a ricevere dei *feedback*; ho approfittato di questo buon rapporto tra i docenti e le famiglie per coinvolgere i genitori nella parte finale del mio percorso.

La famiglia, la scuola e la società sono infatti considerate dall'istituto come le tre agenzie educative fondamentali, in quanto "concorrono in sinergia all'azione formativa per farsi carico del benessere della persona, favorire la volontà di crescere e di formarsi e fornire alla persona motivazioni ad apprendere" (P.T.O.F., 2019, p. 9). L'alleanza tra esse, basata sul patto di corresponsabilità, esprime la necessità di un intervento concreto e attivo da parte dei genitori, come affermano il D.P.R. 416/1974, art. 3 e il D.P.R. 235/07, e mira in modo particolare alla collaborazione in un'ottica inclusiva, per valorizzare anche le famiglie straniere meno integrate nel territorio; il progetto, finalizzato a far sentire i bambini parte di una collettività, mirava ad aiutare anche i figli di genitori stranieri a non sentirsi "con la testa in gabbia" e "il corpo di fuori", divisi tra le tradizioni della propria famiglia e quelle dei coetanei italiani (Cestaro, 2016).

Coinvolgendo poi i genitori nella parte finale del progetto si è potuto rinforzare un legame di fiducia e solidarietà già presente con le famiglie, che soprattutto in questo periodo, come sottolinea la Nota Miur 368/2020, non chiedono ai docenti solo compiti e lezioni a distanza ma "un rapporto più intenso e ravvicinato", "chiedono di poter ascoltare le vostre voci e le vostre rassicurazioni, di poter incrociare anche gli sguardi

rassicuranti di ognuno di voi, per poter confidare paure e preoccupazioni senza vergognarsi di chiedere aiuto” (p. 3).

E quando il rapporto che si crea tra la scuola e il mondo esterno è questo, allora credo che tutti i bambini e le famiglie possano sentirsi accolti e desiderosi di partecipare alla vita del territorio in cui vivono, grazie all’impegno che tutti mettono per far sì che l’istituto sia davvero, e in tutti i sensi prima citati, un istituto “comprendivo”.

1.3. Uno sguardo dalla porta della classe

Le due classi in cui ho svolto il mio intervento erano composte da 18 alunni ciascuna, di cui 10 maschi e 8 femmine in 1^aA e 8 maschi e 10 femmine in 1^aB, tutti provenienti dalla scuola dell’infanzia.

Le due classi sono abbastanza simili sia a livello di clima generale e di comportamento, sia per quanto riguarda il numero e le caratteristiche di alcuni alunni più in difficoltà. Per quanto riguarda le regole e il rispetto degli altri, entrambe le classi mostrano un comportamento generalmente corretto, anche se tanto in una quanto nell’altra classe è presente almeno un alunno che fatica a rispettare le regole di comportamento e a riconoscere l’autorità dell’adulto. Nel corso dell’intervento ho avuto modo di rendermi conto di come ogni classe abbia le sue peculiarità: da un lato ho trovato una classe più omogenea a livello di attenzione e partecipazione dei bambini, mentre dall’altro ho trovato un pubblico più propenso all’ascolto attento e quindi anche alla costruzione di un dialogo su tematiche più profonde e delicate. Ho potuto osservare che alcuni di loro hanno iniziato ad acquisire un po’ alla volta un metodo di lavoro, mentre altri avevano più bisogno della guida del docente, anche se la maggior parte riusciva a lavorare in autonomia una volta avviata.

Per tutto l’anno i docenti hanno continuato l’utilizzo delle *routine* che rassicurano i bambini e che erano state utili per aiutarli ad ambientarsi nella scuola primaria (Selleri, 2005), e per questo anche io ho cercato di inserire delle *routine* nel mio percorso didattico e di mantenere quelle già presenti; nel corso del tempo ho notato come la maggior parte di loro ne avesse sempre meno bisogno e, nonostante fosse

ancora utile per loro avere dei punti di riferimento che scandissero la giornata scolastica, erano diventati un po' alla volta più flessibili ed autonomi.

Anche alla predisposizione dell'ambiente è sempre stata posta una particolare attenzione, come per esempio quando si aiutava i bambini a creare il clima adatto per la lettura di una storia per favorire l'attenzione (Chambers, 2015).

L'impegno dei bambini in classe è sempre stato soddisfacente; per quanto riguarda i lavori da svolgere a casa, ho osservato che le docenti non ne davano molti e quindi anche io ho preferito non lasciarne mai, se non per chi era assente e doveva recuperare la lezione persa.

In entrambe le classi è presente un bambino al quale è stato assegnato un docente di sostegno; in 1^aA ci sono inoltre un bambino con alcune difficoltà sul piano comportamentale, legate anche a una situazione familiare difficile, e un alunno seguito dai Servizi per trattamento logopedico. In 1^aB un paio di bambini sono seguiti dai Servizi per psicomotricità e logopedia e qualcuno ha maggiori difficoltà sul piano linguistico e comportamentale, anche dovute ad uno svantaggio socioculturale.

Nel complesso, comunque, i bambini dimostrano un buon livello di socializzazione e una buona disponibilità al confronto. La partecipazione alle attività avviene con entusiasmo e in modo spontaneo; ogni alunno ha i suoi tempi, ma la docente gestisce questo aspetto chiedendo a chi finisce prima di completare (magari colorando) alcune pagine vecchie del quaderno, o talvolta velocizza alcune attività aiutando i bambini, per esempio incollando una scheda sul loro quaderno mentre stanno ancora lavorando. Anche io, prendendo spunto da lei, ho sempre previsto al termine delle lezioni un momento di disegno: in questo modo, oltre a permettere ai bambini di riposarsi con un'attività per loro piacevole, ho anche dato l'occasione e a chi finiva prima il lavoro di avere comunque qualcosa da fare senza annoiarsi.

Cap. 2. La dimensione didattica: una zolletta di zucchero

Se mangiato puro e in grandi quantità, lo zucchero rischia di far venire la nausea e non è sicuramente sufficiente per saziarsi; è invece un elemento indispensabile per chi vuole addolcire il caffè: aggiunge qualcosa che fa immediatamente la differenza e rende il suo sapore migliore. Lo zucchero è inoltre un alimento che dà energia al corpo e fornisce una marcia in più per affrontare la giornata.

Allo stesso modo, credo che il solo studio delle teorie didattiche, pedagogiche e disciplinari sarebbe per noi studenti come lo zucchero puro: non solo nauseante, ma anche insufficiente per “saziare” i bisogni di conoscenza e competenza che ci rendono dei veri professionisti a scuola.

Quando invece la dimensione didattica è inserita in quella istituzionale, come lo zucchero nel caffè, allora essa diventa qualcosa che carica, dà energia e fornisce una marcia in più per insegnare ai nostri studenti.

Ritengo quindi che lo studio della teoria pura non serva a molto se poi non entra nelle classi, se non si mescola con la vita reale per darle un sapore migliore, se non incontra i bisogni degli studenti adeguandosi ad essi e provando a soddisfarli.

2.1. Uno, Qualcuno, Centomila

2.1.1. L'importanza di essere Qualcuno

Il focus del mio intervento didattico, “Uno, Qualcuno, Centomila” era lo sviluppo, negli alunni delle classi 1^e, di una consapevolezza di sé e della propria identità, fondata sulle proprie caratteristiche personali, sulle proprie origini culturali e sulle esperienze vissute. Il progetto mirava anche a far comprendere agli alunni che ciascuno di loro è “unico”, ma ognuno ha più sfaccettature diverse: è studente, è figlio, è nipote, è atleta, è compagno, è cittadino. Infatti, i bambini sono membri dell'ecosistema famiglia, in quanto figli, dell'ecosistema scuola, in quanto alunni, e dell'ecosistema società, in quanto cittadini (Bobbio, 2007).

Speravo di far comprendere ad ogni bambino che lui come persona si definisce anche sulla base del rapporto che ha con gli altri, dei gruppi di cui fa parte e delle

relazioni che instaura, e che può costruire delle memorie personali o collettive che faranno sempre parte del suo bagaglio identitario.

La scelta dell'ambito di intervento non è stata chiara fin da subito, ma è emersa soprattutto sulla base delle esigenze dei bambini, che a causa del periodo di pandemia hanno purtroppo avuto poche occasioni di costruire relazioni e memorie condivise con un gruppo classe. Ho provato quindi, con il mio intervento, a lavorare sulla costruzione di una competenza intrapersonale ed interpersonale; avendo osservato le dinamiche della classe, mi ero resa conto che imparare a riconoscere se stessi e i propri compagni come parte di una stessa comunità fosse un bisogno formativo particolarmente importante per i bimbi. Essi, infatti, a causa del periodo pandemico che stiamo affrontando, hanno vissuto una parte significativa del loro percorso alla scuola dell'infanzia senza adeguate occasioni di uscire e incontrare l'altro, proprio negli anni in cui il bambino è "teso a capire non solo come ci si deve comportare nel "ruolo" di figlio, ma anche in quello di maschio o di femmina, in quello di nipote, in quello di "bambino che va a scuola" ecc." (Gini, Lanfranchi e Vianello, 2015, p. 236).

Questo tipo di scelta è inoltre collegato a uno dei focus principali di questa annualità di tirocinio, ovvero l'ottica sistemica con cui noi futuri docenti siamo chiamati a osservare l'istituto. Così come noi tirocinanti abbiamo bisogno di costruire la nostra professionalità, che sarà unica e diversa da quella di tutti gli altri, anche inserendoci in un contesto più ampio e osservandolo globalmente, allo stesso modo i bambini hanno bisogno di sentirsi unici ma anche di comprendere che sono parte di una comunità più ampia, che condivide una storia, una memoria e dei valori. Proprio per questo avevo deciso di cogliere l'occasione di collegare il mio intervento alla Giornata della Memoria, e credo che anche l'elevata presenza di studenti stranieri nelle classi abbia tratto beneficio dall'occasione di sentirsi parte attiva della cittadinanza e di celebrare, insieme al resto dell'Europa, una giornata importante nella memoria collettiva della comunità di cui fanno parte.

Partendo da questi obiettivi ho costruito il mio intervento adottando il metodo della progettazione a ritroso, che prevede di "iniziare con in mente la fine [...] in modo che i passi che si fanno vadano sempre nella giusta direzione" (Wiggins & McTighe, 2004,

p. 29); mi sono basata inoltre sul modello per competenze, che è stato adottato dall'I.C. 4 Stefanini nell'ottica di avere un filo conduttore unitario nel processo di insegnamento/apprendimento. L'approccio che ho scelto di utilizzare è di tipo induttivo (Castoldi, 2011) e autobiografico: partendo dall'esperienza concreta dei bambini ho provato a risalire con loro al concetto astratto di "ricordo" e "identità", recuperando e valorizzando la memoria e la soggettività dell'esperienza di vita.

Ho scelto con la mentore di adottare principalmente una metodologia attiva, privilegiando l'uso della conversazione clinica e il format della lezione con dibattito, che aiuta la comunicazione e l'autoregolazione, la gestione della frustrazione, lo sviluppo della cittadinanza democratica e dell'accettazione di idee diverse (De Rossi & Messina, 2015); ho proposto spesso però anche dei momenti di *brain-storming* per realizzare alcune lettere e delle attività ludiche come il *memory*. Questa decisione è dovuta principalmente al fatto che l'età e la capacità di attenzione dei bambini si prestano maggiormente ad attività che li rendano partecipi e, dove possibile, che coinvolgano anche la dimensione corporea. Vista l'età degli alunni e visto che si stavano ancora abituando ai ritmi della scuola primaria, ho ritenuto utile non sovraccaricare troppo i bambini e non proporre attività troppo esigenti dal punto di vista cognitivo e attentivo, e con questo accorgimento vorrei contribuire a costruire, nei limiti del possibile, una didattica a misura di alunno (Baldacci, 2008).

2.1.2. L'importanza di esserci tutti

Ho cercato di costruire il mio intervento secondo l'ottica dell'Universal Design for Learning, che richiede non solo che l'informazione sia accessibile, ma anche che si progettino una didattica accessibile per tutti (Tomlinson, 2006). Uno spunto emerso nell'osservazione della sezione riguarda le differenti tempistiche di cui i bambini necessitano per portare a termine i lavori. Per questo ho previsto sempre un momento di disegno conclusivo legato all'argomento trattato nella lezione, e mi sembra che questo accorgimento sia stato efficace: in questo modo chi aveva bisogno di più tempo per portare a termine il lavoro poteva farlo senza fretta mentre gli altri disegnavano, ed eventualmente finire il suo disegno in altri momenti "buchi".

Un altro accorgimento in ottica inclusiva, legato al periodo di pandemia che stiamo vivendo, è stata l'ipotesi di un eventuale recupero attraverso la Didattica Digitale Integrata in modo che nessuno restasse indietro rispetto ai compagni; fortunatamente questo non è stato necessario, perché quando ci sono stati casi di contagio ho preferito, in accordo con la mentore, sospendere il percorso finché fossero tornati tutti a scuola. Ho considerato infine, anche parlando con la mentore, che tutte le attività proposte fossero affrontabili anche da un bambino che per una parte della giornata è seguito dalla docente di sostegno, per costruire anche in collaborazione con lei "un percorso efficace in un contesto non segregante, ma invece inclusivo" (Dal Zovo e Demo, 2017, p. 47); non sempre poi però è stato possibile per lui partecipare, perché a volte faticava a restare in classe durante lo svolgimento delle lezioni.

Un'altra considerazione importante era la presenza di alcuni alunni che hanno difficoltà con la lingua italiana; proprio per questo avevo pensato ad una modalità di lavoro sempre accompagnata da canali comunicativi che non prevedessero il linguaggio verbale, come per esempio giochi di movimento o disegni. In questo modo è stato più facile partecipare per chi ancora non padroneggia l'italiano, anche se al termine del percorso posso concludere che quasi nessuno è stato ostacolato nell'intervenire dalla conoscenza della lingua; la partecipazione di tutti ha contribuito alla formazione del gruppo classe che ancora si stava creando, e "le classi dove si vive meglio, si insegna meglio, si studia meglio, si rende meglio sono quelle in cui si sta bene, ovvero dove all'inizio del ciclo scolastico si investe nella costruzione del gruppo e della sua armonia" (Andreoli, 2020).

2.1.3. L'identità nei riferimenti teorici e disciplinari

Gli alunni ai quali ho proposto il mio intervento si trovano in una fascia di età in cui iniziano a non identificarsi più con i genitori, ma piuttosto a "comprendere i diversi ruoli delle persone" e assumere diversi incarichi anche nel gioco (Gini, Lanfranchi e Vianello, 2015, p. 236). I docenti, per esempio, iniziano ad essere visti come adulti non appartenenti alla famiglia e non più come una "estensione dei genitori". Proprio in questo momento i bambini hanno quindi bisogno di essere guidati nel comprendere i

diversi ruoli che le persone intorno a loro ricoprono e che ciascuno di loro può assumere per gli altri, sviluppando maggiore autoconsapevolezza.

Alberto Zucconi, presidente dell'Istituto dell'Approccio Centrato sulla Persona, Centro collaboratore dell'OMS, sottolinea come l'OMS annoveri tra le "skills for life" proprio l'autoconsapevolezza, intesa come "la capacità di venire in contatto con sé stessi: la conoscenza che abbiamo delle nostre potenzialità, risorse, reazioni emotive, preferenze, delle nostre debolezze e paure, dei nostri desideri e dei nostri limiti" (Montesissa, 2000, p. 104). Le "life skills", come ricorda il libro *Educare le life skills* (Marmocchi, Dall'Aglio & Zannini, 2004), sono le abilità/capacità necessarie alla formazione di un comportamento versatile e positivo, che consenta agli individui di affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana (WHO, 1997).

In una classe particolarmente caratterizzata dalla presenza di alunni stranieri e di genitori di differenti nazionalità, soprattutto, è importante accompagnare i bambini alla scoperta del contesto che li circonda, perché possano imparare a sentirsi cittadini partecipi e responsabili all'interno di una comunità.

2.1.4 . L'identità nei riferimenti normativi

Il P.T.O.F. dell'I.C. 4 prevede che il bambino, al termine del primo ciclo di istruzione, sappia "comprendere sé stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco" (P.T.O.F., 2019, p. 19). La mia progettazione si è inserita all'interno della programmazione del P.T.O.F., che è garante del carattere unitario del sistema di istruzione, strumento di governo dell'unità scolastica e "documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche" (D.P.R. 275/99 e 107/15).

Ho inoltre costruito i miei obiettivi di apprendimento sulla base delle Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012, che sottolineano l'importanza di prendere coscienza della propria identità, raccontare e rievocare azioni ed esperienze e tradurle in tracce personali e condivise, conoscere le tradizioni e memorie nazionali, comprendere di far parte di grandi tradizioni comuni, aderire consapevolmente a valori condivisi.

Anche le “Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari” del 2018 vedono nella scuola un luogo per sviluppare competenze quali “il riconoscimento reciproco e dell’identità di ciascuno” (p. 4), nell’ottica di quella che l’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile definisce una “promozione di una cultura pacifica e non violenta” (p. 17).

Infine le Raccomandazioni del Consiglio europeo del 2018 prevedono, per quanto riguarda la competenza in materia di cittadinanza, di educare gli alunni a partecipare pienamente alla vita civica e sociale, essere consapevoli della diversità e delle identità culturali in Europa e nel mondo ed essere disponibili a partecipare a un processo decisionale democratico; per quanto concerne invece la competenza personale e sociale, le Raccomandazioni ricordano l’importanza di saper riflettere su sé stessi e lavorare con gli altri in maniera costruttiva.

2.2. Un progetto per due classi

Il progetto attuato quest’anno è stato costruito, in accordo con la mentore, a partire dai bisogni formativi degli alunni. Era rivolto in particolare alle classi 1^e del plesso di scuola primaria G. Ciardi, entrambe composte da 18 alunni di diverse nazionalità. Le classi sono vivaci e partecipative, e, anche se alcuni studenti faticano a intervenire, la maggior parte dei bambini sembra desiderosa di condividere i propri vissuti e le proprie esperienze.

Un bisogno formativo emerso per entrambe le classi era quello di imparare a conoscere sé stessi e vedersi come una somma della propria storia, dei propri legami familiari e sociali e del proprio vissuto; lo sviluppo di questa competenza ha influito positivamente anche sulla creazione di un’identità collettiva e di un buon clima all’interno delle due classi.

I bambini non erano ancora ben consapevoli di cosa fosse l’identità personale di ciascuno e del fatto che le loro origini, esperienze e relazioni li rendano unici e diversi da tutti, ma allo stesso tempo possano accomunarli agli altri. Inoltre, avendo iniziato da pochi mesi la scuola primaria, non si sentivano ancora parte di una collettività più grande come quella della classe o della scuola, e a causa delle restrizioni legate al periodo pandemico non era neanche prevista la possibilità di incontrare le altre classi.

È stato importante per loro interrogarsi sulla propria persona e sulle diverse sfaccettature che compongono l'identità di ciascuno, rendendosi conto di come ognuno di noi porta con sé una memoria personale ed è anche partecipe di una memoria collettiva.

2.2.1. Il nostro percorso

Il percorso didattico è stato suddiviso in tre momenti principali, seguiti poi dalla verifica degli apprendimenti: una prima fase riguardava lo sviluppo dell'identità personale, la seconda la consapevolezza di far parte di un'identità collettiva e la terza la comprensione del fatto che i ricordi sono parte dell'identità (sia personale che collettiva). Ogni blocco argomentativo è stato più approfondito (e quindi temporalmente ha richiesto più ore di lezione) rispetto al precedente; le lezioni sono state strutturate secondo le fasi di sintonizzazione, lancio dell'argomento, sviluppo della conoscenza, elaborazione della conoscenza e sintesi finale (Cisotto, 2006).

Il percorso è stato svolto parallelamente nelle due classi 1^e, per un totale di sette lezioni in ogni classe e di una lezione svolta con le due classi insieme. Tutto il percorso è stato accompagnato dai video-messaggi di un personaggio particolare, che li lasciava dentro una cassetta postale comparsa magicamente in classe all'inizio di ogni lezione... questo ha permesso che si creasse una *routine* di inizio lezione e che i bambini avessero delle abitudini stabili che, come anticipato prima, hanno avuto per loro una funzione rassicurante (Selleri, 2005).

- CHI SONO IO? Lo sviluppo dell'identità personale

Il viaggio alla scoperta dell'identità personale è iniziato con la conoscenza di Max: un piccolo elfo che, dopo Natale, si è perso nel nostro paese dimenticandosi per errore di salire sulla slitta con cui Babbo Natale stava distribuendo i regali. Nella prima lezione ci ha raccontato, tramite un video-messaggio lasciato nella cassetta postale, che aveva bisogno di costruirsi una carta



Figura 1: Il video-messaggio di Max

d'identità per tornare a casa, ma non sapeva cosa fosse importante scriverci dentro. Max ha preparato per tutti i bambini delle carte di identità vuote, chiedendo loro di compilarle e di rimmetterghele nella cassetta, in modo da poterle guardare e poter prendere spunto per costruire la sua.

Questo è stato per i bambini lo stimolo per chiedersi: "Che cosa significa "identità"? Che cosa è importante mettere in una carta di identità? Quali sono gli elementi che definiscono chi siamo noi?".

La prima fase del percorso è stata svolta in un'unica lezione, adottando una metodologia interrogativa e laboratoriale.



Figura 2: Le carte d'identità vuote

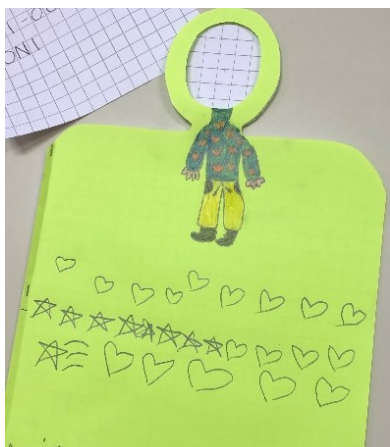


Figura 3: la copertina di una carta di identità

Ogni bambino ha costruito la sua carta di identità inserendo gli elementi che dalla discussione sono emersi come i più importanti: il nome, il cognome, l'età, il genere, la nazionalità, il colore degli occhi e quello dei capelli.

Per concludere la lezione ogni bambino ha colorato la copertina del quaderno disegnando il proprio corpo.

Tutte le carte di identità sono state poi lasciate nella cassetta in modo che Max potesse trovarle.

All'inizio della lezione seguente Max ci ha avvisato di aver mescolato per errore tutte le foto delle carte di identità, e quindi ogni bambino ha ricevuto un libretto distribuito casualmente, che ha poi decifrato per poterlo restituire al legittimo proprietario; in questo modo i bambini sono stati accompagnati nella riflessione sul fatto che l'Altro è diverso da sé e che ciascuno ha delle caratteristiche uniche che lo rendono riconoscibile. Poi, per evitare che Max potesse combinare ancora questo guaio, tutti i

bambini hanno incollato la propria foto sulla carta di identità, sopra al disegno del proprio corpo.

- QUALI SONO I GRUPPI A CUI APPARTENGO? Lo sviluppo dell'identità collettiva

Il percorso alla scoperta dell'identità collettiva ha previsto due momenti distinti, svolti con una metodologia ludica, laboratoriale e interrogativa: in un primo momento è stata approfondita l'identità della classe, a cui tutti i bambini appartengono, per poi soffermarsi sull'identità della famiglia, che è invece diversa per ciascun bambino.

Nella lezione 2, l'identità di classe è stata approfondita tramite il gioco del *memory*, realizzato utilizzando come tessere le foto dei volti dei compagni. Tutte le carte sono state disposte per terra con le immagini rivolte verso il basso, e un bambino alla volta ha provato a voltarne due per trovare una "coppia" di foto identiche. In questo modo gli studenti, che dovevano dire a voce alta di chi era il volto sulla carta che giravano, hanno ripassato i nomi di tutti i compagni; nel



Figura 4: il memory in salone

primo periodo dell'anno avevo notato infatti che non tutti ricordavano i nomi degli altri.

Con la 1^aA il *memory* è stato fatto in salone; dopo aver però notato la difficoltà che avevano i bambini nel mantenere un clima di concentrazione in uno spazio già ricco di altri stimoli, ho scelto con la 1^aB di svolgere l'attività in classe disponendo i banchi in modo adatto (anche perché avevo osservato che i bambini della 1^aB hanno maggiore difficoltà a mantenere l'attenzione). Vedendo che per i bambini non era semplice ricordarsi le tessere girate in precedenza, ho suggerito loro di aiutarsi vicendevolmente in modo da vincere tutti insieme.

Una volta conclusa l'attività ludica i bambini sono tornati a sedersi sui propri banchi e con una discussione guidata hanno deciso quali fossero gli elementi caratteristici più importanti per descrivere la loro classe. Hanno poi inserito nel libretto fornito da Max anche una carta di identità della classe, nella quale hanno scritto la

sezione di appartenenza, il numero di persone da cui è composta, il numero di maschi e di femmine, il numero di insegnanti e un disegno della classe.

Ancora una volta, i libretti sono stati lasciati nella cassetta per Max.

All'inizio della lezione 3 i bambini hanno trovato nella cassetta, tra le loro carte di identità, anche quella di Max: hanno potuto vedere che lui, prendendo spunto dagli studenti, stava componendo la propria carta di identità e aveva inserito anche una presentazione della sua classe di elfi.

Max ha suggerito però ai bambini, tramite un video-messaggio, di aiutarlo a costruire anche la carta di identità della sua famiglia.

Ancora una volta le classi hanno deciso discutendo insieme quali fossero gli elementi caratterizzanti la famiglia: i nomi dei genitori, dei fratelli, delle sorelle e degli animali domestici.

Ognuno ha quindi costruito la carta di identità della propria famiglia e l'ha raccontata al compagno che aveva vicino. Ho notato che in 1^aA c'era una maggiore voglia di raccontarsi delle proprie famiglie, andando anche oltre ciò che era stato scritto sulla carta; perciò, ho dedicato più

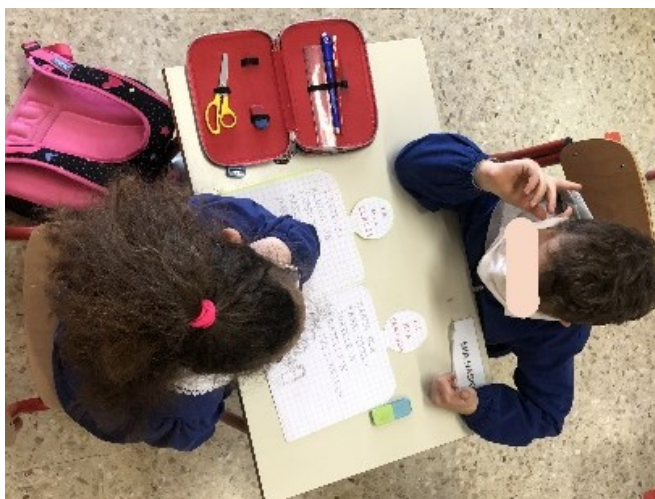


Figura 5: i bambini si raccontano a vicenda la propria famiglia

tempo a chiedere poi ad ogni bambino cosa volesse raccontare della famiglia del suo compagno. In 1^aB è stato invece generalmente più difficile per loro condividere le informazioni; ho ritenuto quindi più opportuno non chiedere poi di raccontare quanto ascoltato, per non mettere i bambini ulteriormente in difficoltà.

In entrambe le classi ho scelto di non proporre il gioco che avevo pensato di fare nel caso avanzasse tempo o nel caso avessero particolarmente bisogno di muoversi, perché non mi è sembrato necessario; ho lasciato che concludessero la lezione disegnando la propria famiglia e ritrovando un clima di calma e tranquillità, senza caricarli di ulteriori emozioni.

- RICORDO ERGO SUM: i ricordi come parte dell'identità

Le lezioni dedicate al ricordo e all'importanza di ricordare le persone o gli avvenimenti sono state quattro.

Una prima lezione (lezione 4) è stata dedicata alla comprensione del termine "ricordo" tramite la metodologia interrogativa e in particolare la tecnica della conversazione guidata (De Rossi & Messina, 2015), che mi ha permesso di sondare le preconoscenze dei bambini e di costruire una risposta insieme a loro. I bambini hanno suggerito che un ricordo è per esempio "quando fai una cosa che hai fatto tempo fa", o "quando fai una cosa tanto tempo fa e poi te la ricordi anche con le foto". Abbiamo concluso insieme che "ri-cordare" significa portare nel cuore qualcosa che abbiamo visto o vissuto, o anche una persona.

Gli alunni hanno poi iniziato spontaneamente a raccontare i propri ricordi e li ho lasciati condividere per un po' di tempo.

In 1^aA ho provato a dare la parola a qualcuno che non è mai intervenuto, ma un paio di bambini hanno dichiarato di non avere ricordi. Poi però, ascoltando quelli dei compagni, hanno forse compreso meglio cosa fosse un ricordo e hanno alzato la mano per intervenire anche loro.

In 1^aB ho sentito la necessità di specificare che potevano raccontare anche alcuni ricordi legati ad esperienze negative, perché anche quelli sono importanti; ho avuto infatti l'impressione che alcuni bambini non si sentissero legittimati a condividere ricordi legati a emozioni spiacevoli.

Il video di Max ha suggerito alle classi che i ricordi si possono mettere all'interno della carta di identità: se noi oggi siamo fatti così è anche per via delle cose che ci sono successe quando eravamo più piccoli e che ci ricordiamo. Ogni bambino ha quindi disegnato un ricordo nella sua carta di identità.

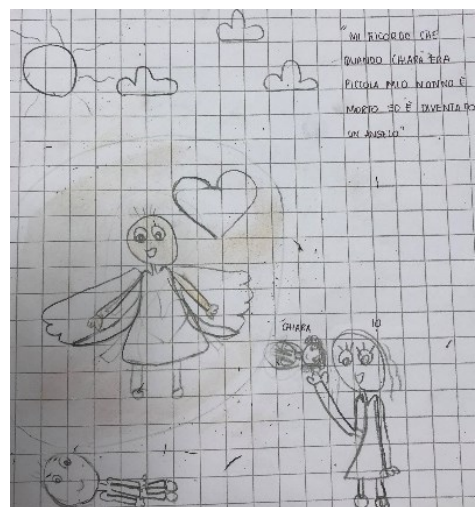


Figura 6: un ricordo personale ("Mi ricordo che quando Chiara era piccola mio nonno è morto ed è diventato un angelo")

Nella lezione 5 i bambini hanno scoperto che anche Max aveva disegnato nella sua carta di identità un ricordo personale e aveva anche descritto a parole, e rappresentato con un disegno, un ricordo vissuto con la sua classe.

L'elfo ha spiegato infatti nel video-messaggio che alcuni ricordi sono solo nostri e altri appartengono a tutta la famiglia o a tutta la classe, e fanno parte della nostra identità personale ma anche di quella collettiva della classe; ha chiesto anche agli studenti di raccontare qualche avvenimento vissuto con la classe e di metterlo nella loro carta di identità.

Per alzata di mano i bambini hanno provato a ricordare alcune esperienze importanti successe in classe, che sono state scritte alla lavagna e poi votate: in entrambe le classi è stata votata da più persone la gita alla BRAT (Biblioteca dei Ragazzi Treviso) che le due 1^e avevano fatto insieme. Ogni classe ha provato a sintetizzare l'esperienza scelta in una frase, che è stata scritta alla lavagna e che ognuno ha copiato nella sua carta di



Figura 7: un ricordo di classe

identità, per poi disegnare a modo suo l'esperienza vissuta.

Nella lezione 6, infine, l'elfo ha mandato una lettera alla classe tramite la cassetta postale. Con essa Max ha ricordato che era passata da poco la Giornata della Memoria; inizialmente, in fase di progettazione, avrei voluto proporre questa attività proprio nei giorni intorno al 27 gennaio, ma poi con la mentore abbiamo ritenuto più utile arrivare a parlare di questa giornata dopo un percorso sull'identità, in modo che vivessero la spiegazione della Giornata della Memoria in maniera più consapevole.

Raccontare ai bambini un evento di così grande importanza, anche se a grandi linee, ha richiesto molta delicatezza e attenzione: in 1^aB, per esempio, è risultato da subito evidente che la classe non era nella disposizione d'animo migliore per accogliere

e comprendere dei riferimenti ad un passato che non avevano mai conosciuto. Non mi sono quindi dilungata nella spiegazione dell'origine della Giornata della Memoria, ma ho piuttosto raccontato di come questo evento sia un'occasione per ricordare tutti i bambini e gli adulti che vivono ancora oggi in situazioni di guerra e sono privati di tutte quelle cose che fanno parte della loro identità: il nome, il cognome, la famiglia, la classe, la scuola e perfino tutto ciò che aiuta a mantenere dei ricordi.

In 1^aA si è creato invece fin da subito un clima di ascolto, complice il fatto che quello stesso giorno era iniziata l'offensiva russa in Ucraina e che qualcuno dei bambini aveva recepito dai genitori la gravità della questione. Ho spiegato ai bambini che la Giornata della Memoria si celebra in tutto il mondo per ricordare una guerra che è rimasta nella memoria collettiva di tutti i nostri paesi, e che in questa guerra sono morte tante persone, grandi e bambini; tutti i bambini e gli adulti di tanti paesi ricordano questa giornata importante e anche noi, come gli altri cittadini, possiamo celebrare questa giornata per ricordare tutte le guerre che ci sono state e ci sono ancora.

Visto che i bambini sembravano molto presi dall'argomento, consapevoli della sua importanza e anche desiderosi di saperne di più, la mentore ed io abbiamo deciso di collegarci al fatto (emerso dai bambini stessi) che proprio in quella giornata si stava creando una nuova situazione di guerra in un paese vicino; abbiamo spiegato anche che ci sono molte persone arrivate in Italia scappando da una guerra, magari perfino tra i loro nonni e genitori. Immediatamente qualche bambino ha alzato la mano per condividere proprio che i genitori o i nonni erano fuggiti dal paese di origine per mettersi in salvo in Italia, e in quel momento abbiamo scelto di non procedere con la lezione nei tempi previsti e di lasciare piuttosto ai bambini lo spazio di raccontarsi e ascoltarsi.

Abbiamo poi deciso con i bambini, su suggerimento di Max, di scrivere una lettera di classe a qualcuno come lui aveva fatto con noi; l'elfo ci aveva infatti spiegato che scrivere una lettera a qualcuno significa dirgli che ci ricordiamo di lui e che lo teniamo nella nostra memoria. Ci siamo quindi chiesti: "A chi vogliamo scrivere una lettera? A chi vogliamo dire che ci ricordiamo di lui?". In entrambe le classi si è scelto di scrivere una lettera alla 1^a dell'altra sezione e i bambini hanno quindi preso spunto

dall'impostazione della lettera di Max per scriverne una a loro volta, intervenendo per alzata di mano per proporre frasi da scrivere.

I bambini hanno poi copiato tutti quanti la lettera, scritta alla lavagna dalla maestra, e ne hanno inviata una copia scritta a più mani all'altra classe.

La lezione 7 è stata una naturale prosecuzione di quanto richiesto dai bambini: nel corso della lezione precedente molti di loro, in entrambe le classi, avevano proposto di scrivere una

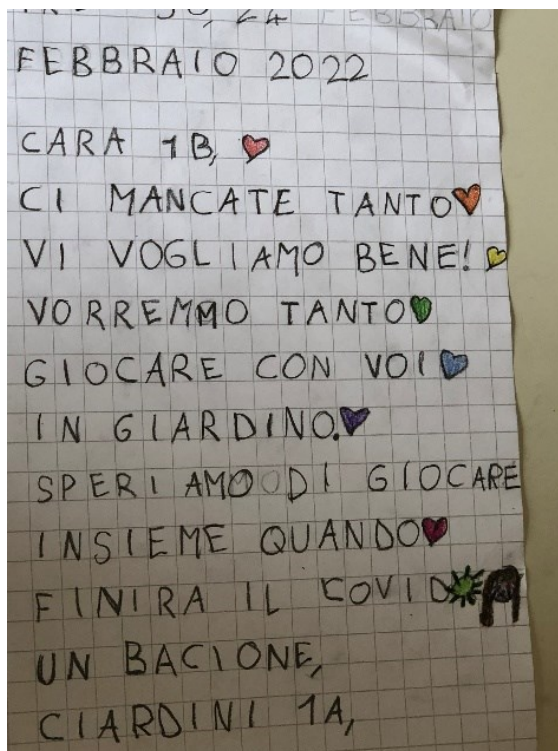


Figura 8: la lettera per l'altra classe

lettera ai genitori, anche se poi la maggioranza aveva scelto di inviarla invece all'altra classe; era emerso inoltre da loro il desiderio di incontrare l'altra prima, della quale hanno dichiarato di avere molta nostalgia ("ci manca tanto la 1ªB, vogliamo stare tanto con loro"). Si è deciso quindi, anche per favorire il sentimento dei bambini di essere parte di una comunità scolastica più ampia, di far incontrare le due classi in salone e leggere tutti insieme le lettere che si erano scritte vicendevolmente. Si è poi proposto di scrivere tutti insieme una lettera ai genitori: ognuno di loro ha potuto proporre qualche frase da scrivere, e poi, una volta definito insieme il testo da inviare, ciascuno ha scritto qualche parola in modo che la lettera fosse scritta a mano da tutti i bambini. Una volta finita, è stata inviata ai genitori di entrambe le classi.

- Compito autentico: un video per Max

Max ha mandato a entrambe le classi un ultimo video di saluto in cui ha annunciato che, una volta completata la sua carta d'identità grazie al loro aiuto, era riuscito a tornare a casa. Ha chiesto però ai bambini di mandargli una presentazione di

ciascuno di loro e della sua carta di identità in modo da far conoscere tutti i bambini incontrati anche alla sua classe di elfi.

Ho quindi dialogato con due o tre bambini alla volta portandoli fuori dalla classe e chiedendo loro di presentarsi e di spiegare il lavoro fatto mentre li registravo, talvolta stimolandoli con alcune domande per verificare se avevano raggiunto gli obiettivi di apprendimento (“Quali sono gli elementi importanti della nostra identità? Che cosa significa ricordare? Ti ricordi che cosa vuol dire scrivere una lettera a qualcuno?”). Ho aggiunto poi delle domande che favoriscono l’autovalutazione (“Ti sembra di aver imparato qualcosa di nuovo in queste lezioni con Max? Che cosa?”) e la mia valutazione dell’intervento didattico (“Che cosa ti è piaciuto del percorso con Max? Che cosa non ti è piaciuto?”).

In un secondo momento, qualche giorno più tardi, i bambini delle due classi si sono nuovamente riuniti in palestra: i genitori di ogni classe, infatti, avevano deciso di rispondere alla lettera ricevuta, e i bambini hanno letto le risposte tutti insieme, per poi mangiare i cioccolatini che Max aveva lasciato nella cassetta postale come regalo di addio.

Cari bambini,



La vostra lettera è stata una bellissima sorpresa!

Vedervi leggere e scrivere con tanta precisione ci stupisce ogni giorno di più!

Siete BRAVISSIMI!

E questo è grazie al vostro impegno e alla voglia di imparare che i vostri maestri coltivano come un fiore.



Ogni mattina, anche se un po' assonnati e ancora con la colazione in bocca, siete felici di incontrarvi a scuola, tutti voi, amici della 1^B.

Ed è bello osservarvi dal cancello: accogliete ogni compagno di classe con una festa e poi via...su per la rampa, salite come un serpente colorato di nome Frastuono mentre noi genitori siamo alla ricerca di un vostro ciao con la manina, un sorriso, un bacio tirato al vento...

All'uscita è emozionante vedervi correre tra le nostre braccia con lo zaino sulle spalle, le scarpe piene di avventure in quel gigantesco giardino, le toppe sulle ginocchia per scivolare più forte nel grande salone.



Oh sorrisi sdentati dietro quella mascherina...su di voi, perfino quella sembra più carina!



Presto questo mostriciattolo di virus se ne andrà e mai più tornerà! Via i termometri, via il gel, via i tamponi e olè!

Viva l'allegria, viva lo stare insieme!

Grazie per ciò che ogni giorno ci insegnate, con i piccoli grandi gesti che vi rendono così unici e diversi.



Ognuno di voi porta dentro al suo cuore un mondo unico e speciale, con la vostra magia e l'aiuto del folletto Max, questi mondi si sono intrecciati come fili ed hanno creato una corda forte che si chiama AMICIZIA.



Festeggeremo tutti insieme la fine dell'anno con una bella festa, con tanta musica, tante cose buone da mangiare!

È una promessa!



Vi vogliamo un mondo di bene!

I vostri genitori



Figura 9: la risposta dei genitori della 1B

Per quanto riguarda le ore previste per le attività funzionali all'intervento, esse sono utilizzate per un confronto con la mentore sia all'inizio del percorso didattico che alla fine, in modo da poter avere con lei uno scambio e un'occasione per riflettere in ottica valutativa.

Ho impiegato poi alcune ore nella preparazione delle carte d'identità prima dell'inizio dell'intervento; dopo ogni lezione ho sistemato la carta d'identità di ciascun bambino, ho aggiornato quella dell'elfo Max e ho preparato il video o la lettera per i bambini da parte dell'elfo.

Ho inoltre voluto condividere il percorso con l'esperto esterno, la maestra M.L.C., che, pur non essendo potuta venire in classe a portare una testimonianza e a proporre la scrittura della lettera per la Giornata della Memoria, aveva partecipato alla stesura del progetto ed è stata molto contenta di vedere il percorso fatto.

Lei mi ha chiesto di preparare una presentazione del percorso didattico per partecipare ad un concorso promosso dall'associazione "A light for hope"; ho quindi dedicato del tempo anche alla preparazione del video, che ho condiviso anche con i docenti della scuola e con i genitori dei bambini.

2.2.2. Ogni classe è diversa

Svolgere lo stesso intervento in due classi ha avuto molti lati positivi, anche se naturalmente ha anche posto alcune limitazioni.

Tra queste vi è per prima cosa il fatto di aver diviso le ore di tirocinio dedicate all'osservazione e alla progettazione tra due classi: ho sentito fin dall'inizio di non aver conosciuto abbastanza i bambini delle due classi perché il tempo speso con loro è stato molto limitato. Per quanto riguarda l'attuazione del progetto, parlando con la mentore erano emersi molti spunti interessanti per costruire un percorso più ampio, ma dovendo dimezzare le ore per ogni classe è stato necessario ridimensionare l'idea progettuale.

Dall'altro lato, però, inserirmi all'interno di due classi contemporaneamente mi ha permesso di adottare un'ottica sistemica, costruendo relazioni con gli insegnanti e con i genitori di due classi differenti. Sono contenta, inoltre, di aver messo delle basi

comuni per un percorso di Educazione Civica che potrà proseguire in parallelo nelle due classi negli anni successivi, se sarà ritenuto necessario dai docenti.

Un altro aspetto positivo del lavoro in parallelo nelle due classi è che mi ha permesso di sperimentarmi due volte in ogni lezione proposta: spesso ho ottenuto dalla prima lezione qualche spunto di miglioramento che ho attuato nella seconda, oppure ho osservato qualche intervento della mentore utile per i bambini e ho provato a ripeterlo io nella seconda lezione, o ancora ho osservato alcune difficoltà, domande o interessi che i bambini potevano dimostrare e li ho anticipati nella seconda lezione.

Allo stesso tempo questa esperienza mi ha aiutato a ricordarmi sempre che una modalità di fare lezione può andare bene per alcuni bambini ma non per altri, o che un argomento può catturare l'attenzione dei bambini in un determinato momento ma magari non in un altro, quando sono in uno stato d'animo inadatto. Questo è successo per esempio quando, dopo la lezione in 1^aB sulla Giornata della Memoria, ero un po' dispiaciuta di non essere riuscita a trattare con loro un argomento importante come avrei voluto; quando invece ho tenuto la stessa lezione in 1^aA mi sono stupita di quanto i bambini siano riusciti ad essere attenti, partecipi e interessati, portando addirittura esperienze personali relative ad un tema complesso come la guerra. In questo caso la differenza tra le lezioni nelle due classi è stata particolarmente evidente, e mi sono resa conto di quanto le personalità dei bambini, i loro interessi o semplicemente l'umore del momento possano influenzare una lezione. Ho capito però anche quanto è stato importante comprendere il clima di classe e adattare la didattica di conseguenza, perché approfondire una tematica importante quando mancava la giusta concentrazione in 1^aB sarebbe stato controproducente, e allo stesso tempo lo sarebbe stato anche frenare le condivisioni e la partecipazione dei bambini della 1^aA quando avevano tanta voglia di raccontare.

Porto quindi con me un insegnamento che i bambini delle due prime dovrebbero ormai aver ben imparato: ogni classe ha una sua identità, che è diversa da quella di tutte le altre classi e che va compresa, accolta e rispettata.

Ogni classe è composta da studenti diversi e ciascuno di loro ha esigenze differenti che vanno tenute in considerazione; per questo ho deciso per esempio di spostare le mie

ore di lezione in una classe dal martedì al giovedì, quando mi sono resa conto che vedere Max le ultime ore del martedì era particolarmente stressante per un bambino di 1ªA (essendo il martedì una giornata già ricca di stimoli per lui).

Credo davvero che solo incontrando e osservando davvero la classe che si ha davanti, i bambini che la compongono e il clima che si è creato in un determinato momento sia possibile portare avanti la didattica nel modo migliore possibile, pensando non tanto ai contenuti da trasmettere quanto piuttosto a ciò che gli alunni che abbiamo di fronte sono pronti a imparare.

2.3. Un percorso per ogni bambino

Per quanto riguarda la valutazione, intesa come “una componente intrinseca dell’azione”, di cui “costituisce l’energia e l’intelligenza” (Galliani, 2001, p. 50), mi sono basata sulla prospettiva trifocale, che comprende una dimensione oggettiva, una soggettiva e una intersoggettiva.

La dimensione oggettiva si basa sulle evidenze osservabili che attestano i risultati ottenuti dai bambini in termini di conoscenze e competenze.

La prima evidenza osservabile di cui ho tenuto conto è stata la carta d’identità che ogni bambino si è costruito e che ha poi aggiornato lezione dopo lezione, inserendo tutto il materiale elaborato insieme.

Ho utilizzato inoltre una griglia di valutazione in itinere costruita l’anno scorso con una compagna di tirocinio indiretto: essa prevede di inserire per ogni lezione gli obiettivi di apprendimento di quella lezione e di compilare una tabella per ogni bambino in base agli obiettivi stabiliti, commentando con le osservazioni fatte da me durante la lezione e anche l’interesse e la partecipazione dei bambini alle conversazioni e attività. Nella griglia è presente, inoltre, lo spazio per riportare i prodotti di ciascun bambino, che mi sono portata a casa di volta in volta. Per aiutarmi nella compilazione della griglia ho utilizzato foto, registrazioni audio e video.

Infine ho realizzato e ascoltato le presentazioni che hanno fatto i bambini per far conoscere alla classe di Max sé stessi (con le loro caratteristiche), le loro famiglie, la loro classe e le lettere che hanno inviato.

La dimensione soggettiva si basa sulla valutazione del soggetto e sulla percezione che egli ha della sua esperienza di apprendimento.

Al termine del compito autentico, mentre i bambini registravano la propria presentazione e io intervenivo, se necessario, con alcune domande stimolo, ho chiesto ad ogni bambino: “Ti sembra di aver imparato qualcosa da questa esperienza? Che cosa?”.

Ho scoperto in questo modo che, al di là di ciò che era mio scopo trasmettere, ai bambini sono rimasti gli insegnamenti più vari e disparati. Da qualcuno mi è stato detto che (come miravo a far comprendere) “abbiamo imparato che è importante ricordarci delle persone”, “come si fa una carta di identità”, ma anche “che se ci perdiamo e non troviamo più la casa ci facciamo una carta d’identità, la mostriamo alla polizia e ci portano a casa”; è stato appreso da qualcuno anche “che se ci manca qualcuno gli possiamo scrivere una lettera”, “perché le lettere sono come se la nostra amica o il nostro cugino, o la nostra cugina, siano a casa con noi”.

Ma a qualcuno è rimasto anche qualche insegnamento trasversale all’argomento trattato e che non avevo programmato, come per esempio che “dobbiamo essere tutti un po’ più rilassati perché se siamo arrabbiati e ci rilassiamo dopo ci passa” o che “fare le cose per le altre persone fa diventare il cuore grande”. Nel complesso, comunque, tutti i bambini hanno dichiarato di aver appreso qualcosa dal percorso fatto con Max e si sono dichiarati soddisfatti del proprio apprendimento.

La dimensione intersoggettiva, infine, riguarda le persone a vario titolo coinvolte nel valutare la competenza sviluppata dai bambini: in questo caso ho raccolto principalmente le opinioni degli insegnanti e dei genitori. L’opinione dei docenti, che mi è stata riportata dalla mentore, è che i bambini abbiano complessivamente raggiunto i risultati di apprendimento, qualcuno con maggiore sicurezza e qualcun altro facendo più fatica; questi ultimi in particolare sono alunni che mostrano difficoltà anche nel padroneggiare competenze relative ad altre discipline.

I genitori hanno seguito il percorso tramite il sito della scuola e i racconti dei figli, e hanno trovato utili le tematiche affrontate. In particolare, hanno accettato di buon grado il fatto che il mio percorso abbia tolto ai bambini numerose ore di matematica,

perché hanno ritenuto importante per i figli trattare le tematiche affrontate, anche se in parte a discapito di qualche altra disciplina.

La percezione dei genitori e dei docenti è quindi in linea con la mia e con quella dei bambini, che hanno dichiarato tutti di aver appreso qualcosa dal percorso fatto (anche se non tutti sono riusciti a spiegare con consapevolezza cosa avevano appreso).

Tenendo conto delle tre differenti prospettive (Castoldi, 2016) ho compilato la rubrica valutativa (Allegato 2) per ogni bambino. Non è stato semplice per me valutare il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento tramite la rubrica: alcune attività infatti sono in parte state modificate in itinere a causa degli imprevisti e dei bisogni dei bambini, e quindi le descrizioni dei livelli avrebbero dovute essere modificate una volta attuato il progetto: essendo state eliminate alcune attività, per esempio, è stato necessario valutare alcuni indicatori sulla base di una sola lezione – nella quale, naturalmente, non tutti i bambini erano presenti. Probabilmente la rubrica sarebbe stata più adeguata ad un percorso effettivo di trenta ore, un tempo che io invece ho suddiviso tra le due classi.

Complessivamente posso affermare che la maggior parte degli studenti in entrambe le classi ha raggiunto un livello “avanzato” o “intermedio”, e solo in alcuni specifici indicatori qualcuno ha raggiunto un livello “base”, mostrando però comunque di avere un livello più alto nella complessità del percorso generale. È stato interessante rendermi conto di come il livello “avanzato” di una persona fosse completamente diverso dal livello “avanzato” di un'altra, nonostante gli indicatori della rubrica valutativa fossero identici: c'è chi interviene spesso e chi mette in atto le proprie competenze più silenziosamente, chi è sicuro di ciò che ha appreso e chi invece, pur padroneggiando quanto imparato, ha molti dubbi.

Insomma, anche se i livelli indicano ciò che lo studente sa fare, ogni bambino è diverso da chiunque altro, e anche il suo modo di apprendere è unico e personale.

Mi trovo alla fine delle lezioni con 36 rubriche valutative che mi raccontano degli ottimi risultati, ma sono consapevole che quelle rubriche, che sembrano tutte uguali, rispecchiano in realtà dei percorsi molto diversi e tutti ugualmente importanti: uno per ogni bambino.

Cap. 3. La dimensione professionale: il cucchiaino

Scrive Daniela Lucangeli nel suo libro "Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere" (2019, p. 41): "Se noi versiamo il caffè nella tazza, ci aggiungiamo lo zucchero ma non giriamo con il cucchiaino, difficilmente le molecole si mescoleranno trasformandosi in un terzo elemento; un elemento nuovo, il nostro caffè dolce."

Se il caffè rappresenta la dimensione istituzionale e lo zucchero quella didattica, il caffè dolce è proprio l'immagine con cui vorrei spiegare quella che è per me la dimensione professionale: un perfetto equilibrio tra le due dimensioni. Quando manca il giusto equilibrio, si rischia di ottenere un caffè troppo amaro o troppo dolce: fuor di metafora, una didattica che trasmette i contenuti disciplinari o, peggio ancora, che al contrario mette da parte il contesto e la situazione degli alunni per focalizzarsi soltanto sulla trasmissione degli insegnamenti.

La dimensione professionale è per me come il cucchiaino: necessaria per ottenere un buon caffè, ovvero una scuola che sappia dare importanza alla trasmissione dei contenuti senza però mai perdere di vista i bambini e il contesto che li circonda, adattando ad essi la didattica.

Scrive ancora Daniela Lucangeli: "Il cucchiaino è un'immagine semplice per spiegare cosa fa un catalizzatore: rende più facile una trasformazione fondamentale".

Spero di riuscire ad essere sempre, come professionista, il cucchiaino che "fa girare" le cose nel modo giusto, costruendo una didattica su misura ed evitando che, una volta finito il caffè, ci si ritrovi ad accorgersi non solo di quanto era amaro, ma anche di quanto sia inutile lo zucchero che è rimasto lì sul fondo senza addolcire nulla.

3.1. Un percorso per ogni insegnante

Come i bambini sono cresciuti grazie a questo percorso, hanno appreso e hanno sviluppato competenze, anche io sono cresciuta dal punto di vista professionale, oltre che umano. Avendo ormai compreso l'importanza dell'autovalutazione, ho sempre cercato di prendermi del tempo per riflettere dopo ogni lezione e per comprendere come era andata, cosa potevo migliorare e anche come mi ero sentita io in classe.

Uno strumento che mi è stato molto d'aiuto è il diario di bordo, che non è eccessivamente strutturato e proprio per questo permette di analizzare in maniera introspettiva anche le aspettative che si hanno prima di entrare a scuola e l'eco rimasta al termine della lezione.

Ho sempre cercato di chiedermi anche se in ogni lezione tutti i bambini erano coinvolti o se la mia didattica potesse in qualche modo diventare più inclusiva, tenendo conto che l'inclusione deve far parte del metodo didattico stesso (Cestaro, 2016). Ho provato a trasformare in punti di forza le differenze tra i bambini, a coinvolgere chi faceva più fatica a partecipare e, come sottolineano le Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012, a "permettere a tutti i bambini e ragazzi il riconoscimento reciproco e dell'identità di ciascuno" - che era poi l'obiettivo del mio percorso di apprendimento.

Oltre a provare a trovare sempre un momento di riflessione e auto-valutazione, ho cercato di cogliere anche tutti gli spunti della mentore e degli altri docenti presenti nelle classi: la maestra Claudia è stata per me, in ogni situazione, un punto fisso che nonostante gli imprevisti ha sempre trovato il tempo per accompagnarmi in questa esperienza formativa e mi ha lasciato lo spazio per inserirmi nelle sue ore di didattica, nonostante avesse già scelto di impegnare alcune delle ore di matematica anche in un altro progetto. Sentire che, per lei, valeva la pena ridurre il programma stabilito per la sua disciplina per permettere ai bambini di svolgere questo percorso è stato per me prezioso, perché mi ha fatto percepire quanto lei per prima avesse fiducia in me e credesse nell'importanza di ciò che stavo facendo per i bambini.

I *feedback* che la maestra mi ha dato sono stati degli spunti molto utili per l'organizzazione delle lezioni successive, che infatti sono state a mio parere gestite sempre meglio: ho imparato a chiedere ai bambini se conoscessero il significato dei termini più complessi, a fare sempre esempi per chiarire ciò che stavo dicendo senza mai dare nulla per scontato, a dare la parola a chi faceva fatica a partecipare e a lasciare il tempo per muoversi e fare pause attive quando i bambini ne avevano bisogno. Al termine dell'intervento è stato utile avere un ulteriore confronto con la mentore per valutare la gestione delle lezioni da parte mia, analizzare con lei il percorso compiuto da

me e dai bambini ed accogliere eventuali *feedback* in ottica formativa, anche come spunti per il futuro.

Un altro riscontro per me importante e al quale negli anni scorsi non ero abituata è stato quello dei genitori: pensare al mio intervento in ottica sistemica ha fatto davvero la differenza quest'anno, così come anche il bellissimo gruppo di genitori che ho trovato e il buon rapporto che era già stato instaurato tra loro e il gruppo di docenti.

Dopo che, nella prima parte dell'anno, mi ero presentata ai genitori in Consiglio di Classe, la mentore durante l'intervento ha provveduto a inserire sul sito Nuvola, dopo ogni lezione, un piccolo riassunto di quanto fatto dai bambini insieme a me. Questo ha contribuito molto a far crescere la fiducia dei genitori nei miei confronti, e anche loro hanno seguito passo dopo passo il percorso che stavo svolgendo in classe, appurandone l'utilità per i bambini e vivendolo in un certo senso anche loro. Ricevere una lettera dai figli è poi stato per loro molto gratificante, ed è stato per i bambini un modo amorevole e diverso dal solito per chiamare a sé i genitori e chiedere la loro attenzione. Le risposte dei genitori sono state rapide e sentite, e i bambini si sono emozionati quando le hanno lette tutti insieme in palestra.

Un altro *feedback* fondamentale per la valutazione del mio intervento è quello dei bambini stessi: quando uscivo dalla classe mi chiedevo sempre, oltre che "Come sono stata oggi in classe?", anche "Come sono stati i bambini?".

Li ho sempre visti molto entusiasti quando entravo in classe: subito iniziavano a cercare la cassetta della posta o mi chiedevano quando sarebbe arrivato Max. A volte lo cercavano addirittura in giardino durante la ricreazione e, quando per un po' di settimane ho dovuto interrompere l'intervento a causa delle quarantene e della disponibilità dei docenti, mi è stato riportato dalla mentore che chiedevano di me e di quando sarei tornata insieme a Max.

Se Max era per me una modalità per catturare l'attenzione degli studenti e per dare loro un obiettivo da raggiungere, mi sono resa conto che per i bambini invece è stato molto di più: Max era vissuto come una persona vera e reale, è diventato un compagno con cui imparare, un personaggio con cui ridere e giocare e, alla fine, un amico da salutare con un po' di tristezza. Quando ho chiesto ai bambini quali fossero

secondo loro gli aspetti più belli del percorso fatto insieme, qualcuno ha risposto: “A me mi è piaciuto tutto, però non mi è piaciuto che Max se n’è andato, perché ora ci manca a tutti quanti”. Qualcuno, rivolgendosi proprio all’elfo, ha detto: “Quando sarai tornato a casa spero che ci manderai un botto di lettere, e anche io, e anche la mia famiglia, e anche la classe te ne manderemo”; ma anche “Max ci manchi tanto tanto tanto” e infine “anche a me mi mancherà, ci mancherà a tutti quanti, a tutta la scuola, ci ricorderemo sempre sempre di lui e non ci scorderemo mai, né da grandi e né da piccoli”.

Oltre al *feedback* dei bambini, è stata poi preziosa per me la condivisione finale del percorso con la maestra M.L.C, che era stata mia insegnante quando studiavo nella stessa scuola.

Infine ho notato, per la prima volta nella mia esperienza di tirocinio, come anche il personale ATA abbia contribuito alla realizzazione del progetto, non solo dal punto di vista logistico, ma anche grazie alla voglia di assistere alle attività svolte in salone o in giardino con entrambe le classi, dando anche sempre un contributo alla gestione dei bambini.

La rete educativa che sostiene gli apprendimenti dei bambini è composta da diversi soggetti, e quest’anno ho davvero sentito come questa rete ha accolto e sostenuto anche me. Sia io che le classi abbiamo percepito di essere parte di una comunità scolastica composta da una molteplicità di attori che si sono attivati per noi e abbiamo sentito come “la vicinanza dell’altro, se ci si lascia contaminare, diventa stimolo per la crescita di ciascuno e per l’arricchimento della propria identità” (Pastò, 2017, pag. 35).

Nel complesso posso concludere che mi ritengo soddisfatta del lavoro svolto e credo di aver scoperto quest’anno una nuova sfaccettatura del sistema scolastico: come i bambini quando hanno scritto le lettere tutti insieme, anche io ho conosciuto la bellezza di un lavoro costruito a più mani, non solo con il *team* di docenti ma con un’intera comunità fatta di molte persone che si spendono per l’educazione dei bambini.

Sono consapevole dell’inesperienza che ho ancora come docente e la mia autovalutazione è proprio mirata a cogliere il *gap* tra quanto ho appreso in questi anni

e quanto ancora vorrei e potrei apprendere, per trovare le risorse per colmarlo (Grion & Restiglian, 2019).

Sono soddisfatta del lavoro svolto nella fase di progettazione, che è una parte fondamentale della didattica per sapere dove si sta andando, “così da meglio comprendere dove ci si trova ora in modo che i passi che si fanno vadano sempre nella giusta direzione” (Grant & Jay, 2004); è però importante anche imparare ad improvvisare di fronte agli imprevisti e fare “ingegneria didattica” con creatività (De Rossi & Messina, 2015) e io, che ho sempre bisogno di avere una buona organizzazione alle spalle per sentirmi sicura, so che avrò bisogno di molta esperienza per imparare a improvvisare sentendomi tranquilla.

Vorrei inoltre aver avuto più tempo per conoscere i bambini e adattare a loro la didattica, perché come scrivevo prima ho sentito che le ore di osservazione, suddivise tra le due classi, non mi hanno permesso di conoscere al meglio i miei studenti.

Sono contenta di aver affrontato, quest’anno e negli anni scorsi, il mio timore nella gestione della classe e tutte le altre insicurezze che avevo: ora mi sento più sicura e pronta per affrontare il mio futuro da docente.

Il progetto “Uno, qualcuno, centomila” ha aiutato, oltre che gli alunni, anche me a sentirmi “**una**” e unica (e quindi diversa anche dai miei compagni di corso che stanno costruendo la loro professionalità), a sentirmi un “**qualcuno**” che fa parte di una collettività più ampia, ma a sentirmi anche “**centomila**”, perché la mia identità di persona e professionista è fatta di molte sfaccettature diverse che sto ancora scoprendo ogni volta che mi metto in gioco.

3.2. L’insegnante che sognavo

“A scuola ogni mattina suona la campanella
e subito i bambini raggiungono il cancello,
salutano la mamma mettendo la cartella,
e dopo la maestra ed il signor bidello.
Entrano sorridenti, sempre propositivi...
“E perché tanta gioia?”, tu forse chiederesti.

Loro hanno certamente dei validi motivi,
e spero che un giorno anch'io sarò tra questi".

All'inizio del primo anno di tirocinio indiretto è stato chiesto a me e ai miei compagni di raccontare, come meglio preferivamo, la nostra idea di insegnante.

Io ho scelto un modo di comunicare che ho sempre sentito mio, la rima (Allegato 3), e in particolare credo che questa possa essere la strofa che più di tutte rappresenta quella che, all'inizio del mio percorso, era la mia idea di docente: qualcuno che accoglie i bambini ogni mattina, che li accompagna in un percorso di crescita e che con cura e sensibilità li aiuta a vivere serenamente la scuola e l'apprendimento.

Con questa idea di insegnante ho iniziato il mio percorso di tirocinio diretto, nella speranza di poter apprendere "sul campo" con il tirocinio ciò che non avrei mai potuto imparare soltanto stando seduta in un'aula universitaria e di poter poi reinterpretare e comprendere quanto visto a scuola grazie al tirocinio indiretto, con il supporto delle tutor e dei compagni che avrebbero vissuto insieme a me questo viaggio.

Non sapevo quali docenti mi avrebbero accolto nelle proprie classi e sezioni, però speravo che potessero essere per me dei modelli da seguire e delle figure di sostegno nei momenti di scoperta e di criticità, e così è stato. Ho rivisto in molti insegnanti incontrati a scuola proprio la figura descritta nella mia filastrocca: quella di un'insegnante che accoglie i bambini all'ingresso e li accompagna con delicatezza.

Se, da un lato, quando sono partita per quest'avventura avevo una grande voglia di mettermi in gioco ed ero pronta a formarmi per essere una professionista competente, dall'altro lato avevo invece il timore di non essere capace di gestire una classe di bambini con le loro particolarità e anche le fragilità. Mi aspettavo quindi che qualche volta sarei uscita dalla scuola contenta e soddisfatta e altre volte delusa e spiazzata, ma proprio per questo più consapevole degli aspetti su cui lavorare per diventare l'insegnante che volevo essere.

3.3. L'insegnante che so(g)no

“C'è chi ti lascia libero di usare i colori
per portare allegria negli umori più neri,
c'è chi ti aiuta a crescere e ad avere dei valori,
a dare una forma e una voce ai tuoi pensieri.
C'è chi con un sorriso ti dà soddisfazione,
chi gioisce con te per ogni tuo successo,
ti insegna a lavorare insieme alle persone,
ti insegna a non pensare soltanto a te stesso”.

Queste strofe, tratte ancora una volta dalla filastrocca scritta all'inizio del percorso di tirocinio, raccontano com'è l'insegnante che, in questo momento del mio percorso, mi trovo a voler essere. Inoltre mi rendo conto che, in questi anni in cui ho lavorato sul benessere in classe, sull'appartenenza a una collettività e sui colori delle emozioni, ho messo in atto senza esserne consapevole proprio le parole scritte nella filastrocca. Anche per questo ho deciso di unire nello stesso paragrafo la riflessione sull'insegnante che sogno di essere e la descrizione dell'insegnante che sono: non ho fatto questa scelta perché penso di essere già arrivata ad essere la professionista che sogno, ma piuttosto per il fatto che in questi anni ho sempre cercato di mettere in atto nella mia didattica quello che vorrei imparare a fare come docente.

Credo che due caratteristiche in particolare possano definire la professionista che sono oggi, che ha sicuramente ancora molto da imparare: la prima caratteristica è l'approccio al bambino come persona nella sua interezza e non solo come studente, e la seconda è l'attenzione alle fragilità di ciascuno.

Per quanto riguarda il primo aspetto, se ripenso ai progetti didattici costruiti negli anni trascorsi mi rendo conto di come essi siano sempre stati incentrati sull'aspetto emotivo e affettivo dei bambini e sulla costruzione di valori e consapevolezze che ogni persona ha bisogno di maturare. Il mio primo progetto (che poi però a causa del Covid-19 è stato completamente modificato) prevedeva un percorso di educazione emozionale in una classe prima della scuola primaria, il secondo era incentrato sulla gestione delle

emozioni e sulla costruzione di un clima di benessere in sezione, e il terzo ha accompagnato i bambini alla scoperta dell'identità personale e collettiva e dell'importanza dei ricordi.

La scelta degli ambiti di intervento è sempre nata dall'incontro tra i miei interessi e i bisogni degli studenti; da un lato il periodo di pandemia ha favorito nei bambini il bisogno di imparare a relazionarsi positivamente e a sentirsi parte di un gruppo, ma dall'altro lato io come professionista ritengo particolarmente importante sviluppare con loro queste tematiche e per questo vi ho sempre dato priorità quando lo ritenevo utile. D'altra parte, come ci ricorda il libro "Educare il cuore", "la nostra vita è intrecciata da emozioni. Quando ci sentiamo bene dal punto di vista emotivo, il nostro comportamento è tranquillo, sereno e fluido. Quando invece ci sentiamo male, siamo toccati da emozioni negative, diventiamo irascibili, sospettosi e depressi" (Polito, 2005, pp. 9-15). Questo significa da un lato che, poiché l'apprendimento è un'esperienza emotiva, per i bambini "bisogna creare a scuola una dimensione positiva di benessere e felicità, se desideriamo che apprendano in modo sereno ed efficace"; dall'altro lato, "se la scuola serve per la vita, allora è necessario insegnare sia i contenuti disciplinari, ma anche come si sta al mondo, come si va d'accordo con gli altri".

Mi è capitato, nel corso di questi anni, di pensare che non essendomi mai concentrata su un ambito prettamente inerente a una disciplina scolastica la mia formazione da tirocinante potesse essere manchevole di qualcosa, e mi sarebbe piaciuto provare a sperimentarmi direttamente insegnando argomenti più specifici delle discipline. L'unica occasione in cui ho svolto un percorso sulla grammatica italiana è stata quando, in periodo di *lockdown*, ho dovuto modificare completamente il progetto sull'alfabetizzazione emotiva, perché la mentore ed io ritenevamo che a distanza e in mancanza della relazione e del contatto fisico con i compagni esso non fosse attuabile. Polito ci ricorda (2005, p. 15) che sicuramente "c'è bisogno di alfabetizzazione per leggere il mondo esterno, ma c'è anche bisogno di "alfabetizzazione emotiva" per leggere il mondo interiore. La scuola può svolgere questa funzione formativa. Deve svolgerla, se vuole servire alla vita".

Per quanto riguarda invece l'altro aspetto che ritengo caratterizzi la mia azione didattica, l'attenzione alle fragilità e ai bisogni dei bambini, ho cercato di porre sempre attenzione sulle difficoltà degli studenti e in particolare di coinvolgere anche chi era seguito da un insegnante di sostegno.

Credo che una didattica di questo tipo sia efficace, più di tante parole, anche per far comprendere a tutti gli alunni quanto la normalità stessa sia un'anormalità (Chesterton, 2016). Ogni singolo bambino ha maggiore facilità in alcuni ambiti e più difficoltà in altri; ho notato come fermandosi ad osservare con attenzione un bambino "difficile" vi si possa sempre trovare dietro un bambino "in difficoltà", che spesso attraverso il suo comportamento cerca in realtà di comunicare con noi e raccontarci qualcosa.

Al di là degli accorgimenti pensati ogni anno in fase di progettazione, ho sempre sperimentato come la didattica inclusiva richieda flessibilità, un elemento importante per eliminare le barriere, perché non esiste il "*one size fits all*": non esiste una taglia unica, e noi docenti dobbiamo essere sarti che costruiscono il vestito su misura. Mi sono trovata a improvvisare trovando soluzioni in maniera sensibile al contesto (Nigris, 2016) per rendere inclusivi tutti quei dettagli che non era possibile prevedere e che dipendono da ogni singolo bambino che abbiamo davanti. Ho imparato che l'inclusione parte dalle piccole routine, da quelle difficoltà imprevedibili che non si possono progettare e dalle accortezze impercettibili che permettono ai bambini di non sentirsi a disagio.

Credo dunque che questi due aspetti caratterizzino in modo particolare la figura professionale che sto costruendo e vorrei continuare a coltivarli. Sento di avere, come persona, diverse qualità da spendere nell'ambito scolastico, tra cui l'empatia, la creatività e l'attitudine a vedere le qualità delle altre persone, ma ci sono anche aspetti della mia figura professionale su cui vorrei lavorare.

L'insegnante che *sogno* non è ancora di certo l'insegnante che *sono*, ma è il modello a cui mi ispiro e che, come le mentori che ho avuto in questi anni, mi dà uno stimolo in più per migliorarmi sempre.

3.4. Un desiderio... espresso!

“C’è chi invece affronta con te la tua paura
se il tuo entusiasmo è tanto, ma anche quando è poco:
scommette su di te e, più si farà dura,
più sarà disponibile a mettersi in gioco”.

Ora che il mio percorso da studentessa si sta concludendo per lasciare spazio ad una nuova avventura da insegnante, non posso fare a meno di pensare che ogni studente, ad ogni età, avrebbe bisogno di sentire questo dai propri insegnanti: la voglia di mettersi in gioco e di scommettere su di loro, senza arrendersi di fronte alle difficoltà ma, anzi, facendosi alleato per trovare una soluzione insieme.

Credo che questa strofa riassume, più di qualunque altra, ciò che, come insegnante, non vorrei mai dimenticare; vorrei ricordarmi di mettermi sempre in gioco anche io per raggiungere nuovi obiettivi e continuare a formarmi per essere all’altezza dei bambini che crescono e di un’infanzia che cambia e si rinnova continuamente. Sarà facile scoraggiarsi di fronte alle difficoltà e alcuni aspetti della dimensione professionale ancora mi spaventano: sogno però di poter diventare un’insegnante sempre consapevole di ciò che può essere migliorato.

Sogno di poter acquisire sicurezza nella gestione della classe oltre che nel rapporto uno a uno con ogni alunno; sogno di imparare a improvvisare, oltre che a progettare percorsi didattici.

Sogno di poter essere sempre una buona figura educativa ma di poter continuare a imparare dai miei studenti, perché “è tanto utile per gli adulti essere in contatto con i bambini quanto per i bambini essere in contatto con gli adulti” (Toffano, 2007, p. 25).

Sogno anche di poter cercare e trovare sempre confronto e dialogo con i colleghi, ma anche di poter continuare a scambiare idee con i miei compagni di tirocinio indiretto, perché, come ripeteva sempre la tutor Caponi, “il dubbio di uno è il dubbio di tutti” e quando lo si risolve insieme è l’intero gruppo a trarne vantaggio.

Sogno di poter creare sempre un ambiente a misura di bambino e di costruire la mia didattica in ottica sistemica, offrendo anche l’occasione di fare esperienze di relazione con altre persone, che esercitano “un’azione più importante per il realizzarsi

pieno della sua educazione che non la stessa educazione” (Toffano, 2007, p. 120); infatti, come scritto nelle Raccomandazioni del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018 sulle competenze chiave, “una migliore cooperazione tra contesti di apprendimento diversi contribuisce a promuovere molteplici approcci e contesti di apprendimento” (p. 3).

Sogno di coltivare sempre un’ottica istituzionale, perché fino a quest’anno sottovalutavo l’importanza di questo aspetto e non avevo compreso quanto possa essere bello e soddisfacente lavorare insieme ad una rete, che è un supporto fondamentale e uno strumento irrinunciabile, ed è pronta a sostenere la caduta non solo degli studenti, ma anche di ogni singola figura educativa che possa trovarsi in difficoltà.

Sogno di far appassionare i bambini alle materie che insegnerò, ma anche che, al di là della disciplina, loro possano sempre trovare nella scuola uno spazio per imparare a vivere e a relazionarsi: infatti “in grammatica e in sintassi il verbo amare è il verbo più regolare, ha tutti i tempi, tutti i modi e tutte le forme; se passiamo dalla sintassi e dalla grammatica alla vita relazionale, sia delle persone, sia della società, si scopre che è il verbo più difettivo” (Miscioscia & Novara, 1998, p. 68).

Spero di poter coltivare sempre quella che Goleman definisce “intelligenza emotiva” (Goleman, 1996), una life skill che consente agli individui di affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana (WHO, 1997).

Sogno di poter favorire sempre la creazione di un buon clima di classe, perché ormai gli studiosi sono unanimi nel dire che l’acquisizione delle conoscenze e l’apprendimento non siano sganciati dal sentire emotivo della persona e del contesto: crescere bambini in un ambiente sereno e favorevole, conflittuale il giusto, non ansiogeno e in cui si respiri nell’aria una predilezione per la persona sulla *performance* migliora la *performance* stessa (Andreoli, 2020).

E infine spero di continuare sempre a mettermi nei panni degli altri, sia dei bambini che dei colleghi, osservando la scuola da diversi punti di vista per capire le dinamiche che li circondano, perché, come ci è stato ricordato nella presentazione della prima annualità di tirocinio, il professor Keating nel film *L’Attimo Fuggente* diceva: «Sono salito sulla cattedra per ricordare a me stesso che dobbiamo sempre guardare le cose da angolazioni diverse».

Sogno, insomma, di poter fare la differenza per gli alunni che avrò e per la scuola in cui sarò, lasciando che i veri protagonisti siano sempre i bambini, che imparino a pensare con la propria testa ma a vivere insieme agli altri, a responsabilizzarsi un po' alla volta fino a diventare (e qui prendo in prestito i valori dello scautismo che mi accompagnano da tanti anni) "persone significative e felici".

Il mio desiderio per il futuro è quello di essere come un cucchiaino nel caffè zuccherato: non certo protagonista, ma un elemento fondamentale per far sì che tutti gli altri elementi si mescolino nel modo giusto, in modo da ottenere il risultato migliore possibile.

Dopo cinque anni di percorso universitario e quattro anni di tirocinio mi sento di dire che, affacciandomi alla vita da insegnante, questo è adesso il mio sogno. Non so quanti fallimenti, difficoltà e cadute ci saranno prima di realizzarlo e di imparare a fare un buon caffè, ma so che ho la carica giusta per affrontarli.

Per il momento, questo è il mio sogno: desiderio... espresso!

Riferimenti

Riferimenti bibliografici

- Andreoli, S. (2020). *Mio figlio è normale? Capire gli adolescenti senza che loro debbano capire noi*. Milano: Mondadori Libri S.p.A.
- Baldacci, M. (2008). *Una scuola a misura di alunno*. Torino: ed. UTET Università.
- Bobbio, A. (2007). *I diritti sottili dei bambini*. Roma: Armando Editore.
- Carraro, A., Bertollo, M. (2005). *Le scienze motorie e sportive nella scuola primaria*. Padova: CLEUP.
- Castoldi, M. (2011). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Cestaro, M. (2016). Seconde generazioni e città: tra ricerca e progettualità verso il “noi” interculturale. *Studium Educationis*, XVII (1), 55-69
- Chambers, A. (2015). *Il lettore infinito*. Modena: Equilibri.
- Chesterton, G.K. (2016). *Ortodossia*. Torino: Lindau.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Dal Zovo, S., & Demo, H. (2017). I fenomeni di push e pull out: il punto di vista degli insegnanti. *Italian journal of special education for inclusion*, 5(1), 45-60.
- De Rossi, M., & Petrucco, C. (2009). *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- De Rossi, M., & Messina, L. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.
- Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo: manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- Grion, V., & Restiglian, E. (2019). *La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze del modello GriFoVA con alunni e insegnanti*. Trento: Erickson.
- Ginevra, M.C., Nota, L., & Soresi, S. (2015). *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*. Padova: CLEUP.
- Gini, G., Lanfranchi, S., & Vianello, R. (2015). *Psicologia, sviluppo, educazione*. Torino: UTET Università.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva. Cos'è e perché può renderci felici*. Segrate: BUR Biblioteca Univ. Rizzoli.

- Grant, W., & Jay, M.T. (2004). *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: ed. LAS.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.
- Marmocchi, P., Dall'Aglio, C., & Zannini, M. (2004). *Educare le life skills: come promuovere le abilità psicosociali e affettive secondo l'Organizzazione mondiale della sanità*. Trento: Erickson.
- Miscioscia, D., & Novara, D. (1998). *Le radici affettive dei conflitti*. Molfetta: La Meridiana.
- Montessori, M. (1909). *Il metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Città di Castello: Ed. Lapi.
- Nigris, E. (2016). *Didattica generale*. Milano: ed. Pearson.
- Pastò, B. (2017). *Didattica dell'arte interculturale*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore.
- Polito, M. (2005). *Educare il cuore*. Molfetta: La Meridiana.
- Reeves, D. (2002). Six principles of effective accountability. *Harvard Education Letter*.
- Santerini, M. (2017). *Da stranieri a cittadini*. Segrate: ed. Mondadori Università.
- Selleri, P. (2004). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci.
- Toffano Martini, E. (2007). *Ripensare la relazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Tomlinson, C. A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata. Strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*. Roma: LAS.
- Wiggins, G. P., McTighe, J., & Comoglio, M. (2004). *Fare progettazione: la teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.

Riferimenti normativi

- Annali della Pubblica Istruzione. (2012). Indicazioni Nazionali per il curricolo della Scuola dell'Infanzia e del primo ciclo di Istruzione
- D.M. 10 settembre 2010, n.249
- D.P.R. 275/99
- D.P.R. 107/15

D.P.R. 416/1974, art. 3

D.P.R. 235/07

Europeo, C. (2018). Raccomandazione 2018/C 189/01 del Consiglio Europeo, 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Nazionali, I. e Nuovi Scenari (2018).

Nota del MIUR 368/2020

Organizzazione mondiale della sanità. (1997). *Programma sulla salute mentale: abilità di vita nelle scuole*. WHO/MNH/PSF/93.7 A Rev. 2. Ginevra: WHO, 1997.

Unite, R.N. (2015). Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile.

WHO, 1997, Human Resources for Health

Riferimenti sitografici

Sito dell'IC4 Stefanini

Sito Rete Meta e associazione "A light for hope"

Materiali inediti

Università di Padova. (2020-2021). Programma generale di tirocinio del 5° anno. Corso di laurea di SFP.

Documentazione scolastica

Piano Triennale Offerta Formativa Triennio 2019/20-2021/22 dell'Istituto Comprensivo n. 4 Stefanini

ALLEGATI

Allegati

Allegato 1: l'analisi SWOT

	Fattori positivi	Fattori negativi
Fattori interni	<p><u>STRENGTHS:</u></p> <p>Gruppo classe: la collaborazione tra i docenti delle due classi 1^e e il fatto di lavorare con due classi parallele sono sicuramente un'opportunità, non solo per sviluppare un progetto in ottica sistemica ma anche per avere la possibilità di osservare come lo stesso contenuto debba essere adattato in modalità diverse o con tempi diversi a gruppi differenti.</p> <p>Contenuti dell'insegnamento: l'educazione civica mi permetterà di sviluppare competenze trasversali alle discipline; un punto di forza è sicuramente il fatto che si inserisca in un progetto già attivo nel plesso, ampliandolo anche alle classi 1^e e adattandolo alla loro età.</p> <p>Project work: Credo che un punto di forza sia quello di essere pensato in ottica sistemica e inclusiva, e che sia condiviso (soprattutto la fase del compito autentico) con i docenti delle classi e con i genitori. Il progetto sfrutta le opportunità del contesto, come per esempio la presenza delle LIM in entrambe le classi e la collaborazione con Rete Meta e con l'associazione "A light for hope".</p>	<p><u>WEAKNESSES:</u></p> <p>Classi: i tempi di attenzione ridotti dei bambini</p> <p>Soggetti coinvolti: incertezza su chi dovrà svolgere l'attività collegata alla Giornata della Memoria, preparata in collaborazione con la rete Meta</p> <p>Project work: la suddivisione delle ore disponibili tra le due classi permette di avere a disposizione meno tempo per svolgere il percorso in ogni classe; un altro fatto di rischio è quello di trattare un argomento particolarmente delicato, come quello della Giornata della Memoria, adattandolo a dei bambini di 1^a primaria.</p>
Fattori esterni	<p><u>OPPORTUNITIES:</u></p> <p>Le principali sono l'interesse e la partecipazione dei genitori alle vicende della classe e il coinvolgimento in maniera gratuita di esperti della Rete Meta e dell'associazione "A light for hope", che permette alle classi 1^e di partecipare ad un progetto che coinvolge il plesso ma anche l'intero istituto, e di sentirsi partecipi nel celebrare una Giornata importante a livello internazionale.</p>	<p><u>THREATS:</u></p> <p>Prima di tutto non è ancora possibile avere la certezza che l'esperto esterno, oltre a collaborare alla stesura del progetto, possa effettivamente essere partecipe in classe con i bambini. È inoltre importante ricordare che stiamo ancora vivendo in una situazione pandemica che impone delle limitazioni per quanto riguarda le attività che richiedono l'utilizzo di oggetti o il contatto fisico, e potrebbero nei prossimi mesi esserci ulteriori limitazioni nell'attuazione della didattica in presenza.</p> <p>Un altro elemento da considerare è che la Giornata della Memoria si celebra il 27 gennaio, e quindi inevitabilmente questo pone dei vincoli temporali per la realizzazione del progetto.</p>

Allegato 2: la rubrica valutativa

Rubrica valutativa per l'acquisizione degli apprendimenti

Disciplina: educazione civica

Traguardo di competenza: il bambino ha cura e rispetto di sé, sviluppa il senso dell'identità personale, sa di avere una storia personale e familiare; riconosce elementi significativi del passato del suo ambiente di vita, conosce le tradizioni della famiglia, della comunità e le mette a confronto con le altre.

Obiettivo: Riconoscere che ogni persona ha una propria identità e che la propria storia, la famiglia, le relazioni e i ricordi sono elementi caratterizzanti la propria identità. Comprendere la differenza tra l'identità personale di ciascuno e l'identità collettiva, e tra la memoria personale di ciascuno e la memoria collettiva.

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI	LIVELLI			
			INIZIALE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
Sviluppare il senso dell'identità personale	Riconoscere che le proprie caratteristiche personali sono un elemento fondante la propria identità	Presenta sé stesso definendo il proprio nome, la propria età, le proprie caratteristiche fisiche	Il bambino presenta il proprio nome, la propria età, le proprie caratteristiche fisiche e la propria famiglia solo se supportato.	Il bambino presenta il proprio nome, la propria età, le proprie caratteristiche fisiche e la propria famiglia con alcune incertezze.	Il bambino presenta correttamente il proprio nome, la propria età, le proprie caratteristiche fisiche e la propria famiglia.	Il bambino presenta correttamente e in maniera autonoma il proprio nome, la propria età, le proprie caratteristiche fisiche e la propria famiglia.
	Riconoscere che la propria identità è diversa da quella	Assegna un nome, un'età e delle caratteristiche fisiche al	Fatica ad associare correttamente un nome, un'età e delle caratteristiche fisiche al compagno	Con l'aiuto del docente riesce ad associare correttamente un nome, un'età e delle	Associa correttamente un nome, un'età e delle caratteristiche fisiche al compagno	Associa correttamente un nome, un'età e delle caratteristiche fisiche al compagno giusto

	di tutti gli altri e viceversa	compagno giusto	giusto e partecipa poco all'attività della classe.	caratteristiche fisiche al compagno giusto e prova a partecipare all'attività della classe.	giusto e partecipa all'attività della classe.	senza l'aiuto dell'insegnante e partecipa in maniera attiva e propositiva all'attività della classe.
	Riconoscere che la propria storia, le proprie origini e le proprie relazioni sono un elemento fondante la propria identità	Presenta la propria famiglia come un elemento fondante la propria identità				
		Percepisce se stesso come parte integrante dell'identità della classe				
Comprendere la differenza tra identità personale e identità collettiva	Riconoscere che l'identità della classe è un'identità collettiva	Contribuisce alla presentazione della classe e alla definizione delle caratteristiche fondanti l'identità della classe	Il bambino contribuisce a fatica e solo se incoraggiato alla definizione delle caratteristiche fondanti l'identità della classe e all'individuazione di un ricordo collettivo.	Il bambino contribuisce, se sollecitato dall'insegnante e dagli interventi dei compagni, alla definizione delle caratteristiche fondanti l'identità della classe e all'individuazione di un ricordo collettivo.	Il bambino contribuisce attivamente alla definizione delle caratteristiche fondanti l'identità della classe e all'individuazione di un ricordo collettivo. Racconta e disegna correttamente	Il bambino contribuisce in maniera corretta e propositiva alla definizione delle caratteristiche fondanti l'identità della classe e all'individuazione di un ricordo collettivo. Racconta e disegna in maniera autonoma
	Riconoscere che esistono delle memorie	Racconta e disegna alcuni ricordi personali				

	personali e delle memorie collettive	Sceglie con la classe e disegna un ricordo collettivo	Fatica a raccontare e a disegnare alcuni ricordi personali. Ascolta con difficoltà la spiegazione del valore della Giornata della Memoria senza partecipare attivamente alla stesura della cartolina.	Se aiutato, racconta e disegna alcuni ricordi personali. Ascolta la spiegazione del valore della Giornata della Memoria e prova a partecipare attivamente alla stesura della cartolina.	alcuni ricordi personali. Ascolta la spiegazione del valore della Giornata della Memoria e partecipa attivamente alla stesura della cartolina.	e corretta alcuni ricordi personali in autonomia. Ascolta con attenzione e interesse la spiegazione del valore della Giornata della Memoria e partecipa attivamente alla stesura della cartolina, prendendo l'iniziativa nel gruppo.
	Sentirsi partecipa delle memorie collettive di una comunità più ampia	Riconosce che la Giornata della Memoria è un momento importante per la memoria collettiva dell'Europa				
		Celebra la Giornata della Memoria con la propria classe e con la classe parallela scrivendo una cartolina				

Allegato 3: la mia idea di insegnante all'inizio del viaggio

A scuola ogni mattina suona la campanella
e subito i bambini raggiungono il cancello,
salutano la mamma mettendo la cartella,
e dopo la maestra ed il signor bidello.
Alcuni si avviano con passo danzante,
altri corrono in fretta e camminano lesti;
le materie da fare oggi saranno tante...
Un giorno ero tra loro, ma tu ci crederesti?

Anch'io ho visto entrare, dietro a tutti i bambini,
tanti insegnanti con il passare degli anni,
alcuni comprensivi, simpatici e carini,
mentre altri, meno bravi, hanno fatto solo danni.
L'esempio ricevuto da tutti i miei docenti
ho potuto capirlo solamente più tardi,
ma prendere spunto dai loro insegnamenti
è diventato uno dei miei tanti traguardi.

C'è chi spiega qualcosa ma intanto ti ascolta,
c'è chi si racconta ma ti sprona anche a parlare,
chi ti mostra i libri, dice: «C'era una volta»
e allora la tua mente comincia già a volare.
C'è chi vuole aiutarti a capir che le parole
spalancano le porte di un mondo diverso
e che qualsiasi adulto, o bambino, o chi lo vuole,
può spiccare il volo verso un altro universo.

C'è chi ti fa sognare di paesaggi incantati
ma poi sa riportarti con i piedi per terra,
ti racconta la vita di medici e soldati,
di come i paesi si sono fatti guerra.
C'è chi sa sempre farti tornare il sorriso
anche nelle gelide giornate di inverno,
oppure ti incoraggia a tenere alto il viso
guardando chi ti lancia parole di scherno.

C'è chi ti lascia libero di usare i colori

per portare allegria negli umori più neri,
c'è chi ti aiuta a crescere e avere dei valori
per dare forma e voce ai tuoi propri pensieri.
C'è chi con un sorriso ti dà soddisfazione,
chi gioisce con te per ogni tuo successo,
ti insegna a lavorare insieme alle persone,
ti insegna a non pensare soltanto a te stesso.

C'è chi ti corregge gli errori e le stranezze
con la sua penna rossa e a volte qualche croce,
ma solo per lasciare che tu, senza incertezze,
possa far un giorno sentire la tua voce.
C'è chi invece affronta con te la tua paura,
se l'entusiasmo è tanto, ma anche quando è poco:
scommette su di te, e più si farà dura,
più sarà disponibile a mettersi in gioco.

C'è chi non vuole darti dei voti o dei giudizi,
ma piuttosto una mano per tutti i tuoi bisogni,
chi ti fa immaginare nuove strade e nuovi inizi
per poter costruire il futuro che sogni.
Perché è proprio adesso che sei un bambino
che ti devi chiedere: «lo che cosa voglio?».
Ora puoi programmare qualsiasi destino,
lo puoi disegnare su un grande foglio.

Alla fine per me il momento è arrivato
di lanciarmi davvero nel mare della vita
e tanti insegnanti mi hanno accompagnato
e insegnato a giocare in questa grande partita.
Tanti insegnanti hanno sempre fatto il tifo
e ora sono in campo, pronta per giocare:
forse sarò capace, a volte «farò schifo»,
ma sono pronta a errare, a sognare ed insegnare.

Ho preso i miei colori e sul mio foglio bianco
ho disegnato ciò che voglio essere in futuro:
ci ho messo una maestra con dei maestri a fianco,
pronti ad aiutarsi quando il gioco si fa duro.

Ogni mattina a scuola suona la campanella
e subito i bambini raggiungono il cancello;
salutano la mamma mettendo la cartella,
e dopo la maestra e il signor bidello.
Entrano sorridenti, sempre propositivi...
“E perché tanta gioia?” tu forse chiederesti.
Loro hanno certamente dei validi motivi
e spero che un giorno anche io sarò tra questi.