



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

## Coping e consapevolezza di sé

Il legame essenziale tra mente e corpo  
nella gestione del disagio alla scuola primaria

Relatore

Giuliana Pento

Laureando/a

Camilla Rossignoli

Matricola: 1221172

Anno accademico: 2023-2024



*Un grazie alla mia famiglia,  
che mi è stata accanto nei momenti di felicità e in quelli più difficili. Lo dedico a voi.*

*Un grazie ad Ale, so che è complicato avere una sorella come me... ma sappi che io per te ci sarò sempre.*

*Grazie agli amici che sono rimasti e mi hanno supportata, facendomi crescere come  
persona. Fede, Emma, Vale, Franci. Vorrei abbracciarvi a uno a uno.*

*Un grazie anche a Padova. Viverti mi ha fatto maturare e aprire gli occhi sul mondo,  
sei e sarai sempre un tassello importante della mia vita.*



# Sommario

Introduzione.....	5
1. Quadro teorico e normativo di riferimento .....	6
1.1 Che cosa è il “benessere? .....	6
1.2 Il benessere psicofisico .....	8
1.2.1 Il benessere psicofisico a scuola .....	9
1.3 Attività fisica, mente e salute .....	11
1.4 Lo stress a scuola?.....	15
1.5 Cosa è il coping e quali sono le sue funzioni .....	16
1.5.1 Coping e personalità .....	18
1.5.2 Il coping nei bambini.....	19
1.5.3 Le conseguenze positive del coping .....	20
1.5.4 L'importanza del coping nell'affrontare le situazioni di disagio a scuola.....	21
1.5.5 L'implemento delle strategie di coping.....	21
1.6 L'importanza della connessione mente-corpo .....	22
2. Il progetto di ricerca.....	25
2.1 Premessa .....	25
2.2 Scopo della ricerca .....	26
2.3 Contesto e partecipanti.....	27
2.4 Strumenti di ricerca .....	28
2.4.1 Questionario CCSC-R1 .....	28
2.4.2 Domande e strumenti di tipo qualitativo.....	29
2.4.3 Questionario sulle conoscenze teoriche .....	30
3. Programma di intervento .....	31
3.1 Presentazione del percorso .....	31
3.1.1 Indagini preliminari e somministrazione del questionario .....	38
3.1.2 Interventi di teorizzazione .....	39
3.1.3 Interventi centrali.....	43
3.1.4 Rilevazione delle conoscenze finali.....	47
4. Analisi dei risultati della ricerca .....	48
4.1 Analisi, codifica e interpretazioni dei dati qualitativi e quantitativi .....	48
4.1.1 Questionario CCSC-R1 .....	48
4.1.2 Domanda “cosa fai quando sei preoccupato?”.....	51
4.1.3 Grafico a triangolo rettangolo (“triangolo del benessere emotivo”) .....	52
4.1.4 Conoscenze teoriche .....	53
4.2 Discussione dei dati.....	57
5. Conclusioni e implicazioni educative .....	58
Bibliografia.....	60
Sitografia .....	62
Fonti normative.....	62
Allegati .....	63

# Introduzione

Nel contesto attuale, caratterizzato da un ritmo di vita sempre più frenetico e da crescenti pressioni sociali e scolastiche, la capacità di padroneggiare le emozioni e lo stress rappresenta una sfida centrale per i bambini. Le difficoltà relazionali, la gestione delle aspettative e la pressione delle prestazioni possono mettere a dura prova il loro benessere psicofisico, motivo per cui diventa cruciale fornire loro strumenti efficaci per affrontare tali ostacoli.

Un concetto fondamentale per comprendere come i bambini possano gestire lo stress è il “coping”, cioè l’insieme delle strategie messe in atto per fronteggiare situazioni difficili o emozioni negative. La scelta di lavorare su queste strategie è stata fatta con l’obiettivo di dare ai bambini gli strumenti necessari per riconoscere, comprendere e affrontare lo stress, permettendo loro di trasformare il malessere emotivo in una opportunità di crescita personale.

Il percorso progettuale ha combinato l’insegnamento teorico con esperienze pratiche, grazie anche all’integrazione di attività motorie specifiche usate come mezzo per sviluppare la consapevolezza corporea e promuovere una gestione più equilibrata delle emozioni. I bambini, attraverso interventi guidati, hanno potuto prendere contatto con il proprio mondo interiore, apprendendo tecniche utili a migliorare il loro benessere emotivo.

Particolare rilievo è stato dato a specifiche attività svolte in palestra, che hanno contribuito a consolidare le strategie di coping e il benessere psicofisico dei bambini. Gli esercizi, basati su pratiche di consapevolezza e gestione dello stress, hanno permesso ai partecipanti di sperimentare come il respiro, il rilassamento e l’attivazione corporea rappresentino modalità efficaci per affrontare situazioni di ansia o tensione.

L’intervento ha anche incluso attività di gruppo dove i bambini hanno lavorato sulla fiducia reciproca e la cooperazione, aspetti fondamentali per il rafforzamento del gruppo classe e per lo sviluppo di strategie sociali di coping. Questi esercizi, dove era necessaria fiducia e collaborazione, hanno reso i bambini più consapevoli del supporto che possono ricevere dagli altri, stimolando la creazione di relazioni positive e un ambiente di apprendimento sicuro e inclusivo.

L’integrazione di attività fisiche e consapevolezza corporea ha reso questo progetto particolarmente efficace nel promuovere il benessere psicofisico dei bambini e nello sviluppo di strategie di coping: attraverso l’uso di approcci pratici e teorici, è stato possibile trasmettere conoscenze e offrire strumenti concreti per affrontare le sfide quotidiane, migliorando così il loro benessere complessivo.

# 1. Quadro teorico e normativo di riferimento

## 1.1 Che cosa è il “benessere”?

Numerosi sono gli ambiti disciplinari che si sono interessati a dare una definizione del concetto di benessere. Importanti sono i contributi dati dalla psicologia, dalla filosofia, dall'economia, dalla salute pubblica e recentemente anche dalle neuroscienze, che hanno sottolineato come esso sia correlato a precisi meccanismi neurobiologici. Si tratta di un concetto che continua ad evolversi nel tempo riflettendo le nuove scoperte scientifiche e i cambiamenti nelle percezioni culturali del che cosa significhi vivere una vita buona e soddisfacente: si è passati da una definizione di “salute” come assenza di disturbi mentali, al concetto odierno che focalizza l'attenzione sulla dimensione del benessere inteso come uno stato generale dell'individuo (Weare, 2000).

La *World Health Organization* (WHO) definisce il benessere: “uno stato in cui un individuo realizza le proprie capacità, può far fronte alle normali tensioni della vita, può lavorare in modo produttivo e fruttuoso, ed è in grado di dare un contributo alla sua comunità (WHO, 2016). Lo scopo che si pone l'Organizzazione è quello del “raggiungimento, da parte di tutte le popolazioni, del più alto livello possibile di salute”, cioè “uno stato di totale benessere fisico, mentale e sociale” che va ben oltre la semplice assenza di malattie o infermità. Nel 2018, l'Headspace ha definito la salute mentale come la capacità di un individuo di poter lavorare e studiare al massimo delle sue potenzialità, di confrontarsi con lo stress della vita quotidiana, di essere parte della comunità e vivere un'esistenza libera e soddisfacente.

Se una persona è in grado di occuparsi del proprio benessere significa che è in possesso di un buon livello di autostima, di fiducia in ciò che fa e ha una positiva considerazione degli altri. In pratica, possiede *Life Skill*, cioè le abilità socio-emotive e relazionali che permettono di affrontare in modo efficace ogni aspetto della vita quotidiana, entrando in contatto con gli altri e confrontandosi anche con sé stessi.

Tali competenze sottolineano, ad esempio, l'importanza di curare l'alimentazione e praticare attività fisica, tutte abilità che devono essere necessariamente perseguite in quanto, stando ad una recente analisi della WHO, il 70% delle malattie globali sono causate, ad esempio, da mancanza di movimento o da stress psicologico.

Queste *Life Skill* si delineano quindi come abilità di base che ognuno dovrebbe possedere per essere attore delle proprie scelte e rimediare a cattive abitudini, correggendole o eliminandole. La WHO (1993) le definisce, ancora, come un insieme di competenze che permettono a ciascuno di affrontare i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana. Alcune di esse sono, ad esempio:

- pensiero critico, cioè la capacità di analizzare le informazioni e le esperienze con razionalità. L'uso corretto di questa competenza permette di riconoscere e valutare tutti gli elementi che influenzano gli atteggiamenti e i comportamenti;
- comunicazione efficace, intesa come la possibilità di sapersi esprimere, con un linguaggio di tipo verbale e non verbale, attraverso modalità consone al contesto in cui ci si trova. Significa quindi essere in grado di esporre opinioni, desideri, bisogni, paure... ma anche essere in grado, quando necessario, di chiedere consiglio e aiuto;
- autoconsapevolezza, intesa come riconoscimento di sé e del proprio carattere, di forze e debolezze, desideri, problemi e difficoltà. Diventare abili in questa competenza significa essere capaci di riconoscere le situazioni di stress e pressione mentale;
- gestione delle emozioni, che implica la capacità di riconoscere le emozioni in sé ma anche negli altri ed essere consapevoli di quanto queste possano influenzare i comportamenti e le risposte a determinate situazioni;
- gestione dello stress, ovvero riconoscere le fonti di stress e capire in che senso possano riguardarci da vicino, agendo in maniera tale da controllarne i livelli.

Avere delle lacune per quanto riguarda quelle skill può comportare la comparsa di comportamenti a rischio in risposta alla gestione dello stress. Uno dei modi per favorirne l'apprendimento è rappresentato "dall'imparare a essere" che riguarda tutte quelle abilità personali in grado di implementare il *locus of control* interno, gestire emozioni e stress. Le più dirette forme di intervento per la promozione della competenza psicosociale sono quelle che potenziano le risorse di coping e le competenze personali e sociali dell'individuo. Nei programmi scolastici per bambini e adolescenti, ciò può essere realizzato attraverso l'insegnamento delle abilità di vita in un ambiente di apprendimento favorevole.

Il benessere soggettivo è stato distinto, secondo alcune recenti ricerche, in due categorie:

1. benessere emotivo o edonistico, che riguarda la qualità delle emozioni che un individuo sperimenta quotidianamente (es. tristezza, ansia, felicità) le quali conducono a sentimenti piacevoli o sgradevoli (Diener et al., 1999);
2. valutazione della vita, riferita cioè ai pensieri e alle sensazioni che ciascuno genera su se stesso e sulla propria esistenza (Cowen, 2000).

Il concetto di benessere è quindi inevitabilmente connesso alla capacità di prendersi cura del proprio sé ed implica lo sviluppo di diverse competenze (Moses, Bradley & O'Callaghan, 2016):

- la capacità di fronteggiare eventi stressanti;



- sviluppare relazioni personali positive;
- saper gestire gli aspetti emozioni in termini di autoregolazione.

Il benessere nell'infanzia riguarda tutti gli aspetti della vita del bambino, includendo tutto ciò di cui necessita per condurre una buona esistenza. Il benessere può riguardare quindi differenti contesti e aspetti di vita. Quello emotivo, durante l'infanzia ma anche nel corso dell'adolescenza, è particolarmente importante perché i bambini che si situano in un buon livello dello stesso hanno più possibilità di diventare adulti felici, con uno stile di vita sano (Morgan et al., 2007).

## 1.2 Il benessere psicofisico

Il benessere psicofisico riguarda lo stato di equilibrio tra la salute mentale e fisica di una persona, in cui entrambi gli aspetti si influenzano reciprocamente per contribuire a una qualità di vita positiva. Questo concetto implica sia l'assenza di malattie sia la presenza di fattori che promuovono la salute generale come una buona gestione dello stress, relazioni sociali positive, una dieta equilibrata, attività fisica regolare e un senso di soddisfazione e realizzazione personale.

Ci sono diversi approcci alla definizione dei disturbi mentali. La *Stanford Encyclopedia of Philosophy* afferma che i problemi di salute mentale sono tangibili e interessano le dimensioni del pensiero, dell'esperienza e dell'emozione. Possono essere tanto gravi da causare incapacità funzionali e rendere difficoltose le relazioni interpersonali, condurre a comportamenti autodistruttivi e, nel peggiore dei casi, al suicidio.

Salute e benessere della popolazione sono riconosciuti come fattori essenziali per la stabilità di un Paese. Promuovere queste due dimensioni in tutti i cittadini (a ogni età) contribuisce alla costruzione di una società giusta e sostenibile: l'attuale quadro epidemiologico, il quale mette in evidenza come la maggior parte dei decessi sono provocati da patologie croniche, richiede di focalizzare l'interesse sulla valorizzazione della salute e del benessere. Si tratta di proporre interventi da svolgere nell'arco di tutta la vita: l'azione preventiva deve essere messa in atto già a partire dai primi 1000 giorni, un arco temporale decisivo per gettare le basi della salute degli individui (Arguzzoli et al., 2021). Importanza risiede anche nel prevenire comportamenti non salutari che si instaurano spesso già durante l'infanzia, riducendo in questo modo l'insorgenza di malattie croniche nell'adulto e permettere a ciascuno di arrivare ad un invecchiamento sano.

L'attività fisica è quindi uno dei fattori chiave per mantenere la salute e promuovere il benessere psicofisico, ma anche la qualità della vita. In un articolo, l'Istituto Superiore di Sanità sottolinea come,

dal punto di vista di ricadute sullo stato di salute, la vita sedentaria agisca da potenziale fattore di rischio per molte condizioni, oltre che per la mortalità in generale. Molti studi di tipo osservativo hanno messo in evidenza come l'attività fisica sia capace di ridurre i rischi di incorrere in patologie non trasmissibili (es. diabete mellito di 2° tipo, malattie cardiovascolari, ictus, alcuni tipi di tumore).

### **1.2.1 Il benessere psicofisico a scuola**

La sofferenza psichica, stando ad alcune ricerche condotte dall'UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund), è un problema che riguarda anche l'infanzia: su un campione di oltre 80 milioni di individui aventi età compresa tra i 10 e i 19 anni, il 13% ha a che fare con una qualche forma di disturbo mentale (UNICEF, 2022). Un esempio riportato è quello dell'Inghilterra, dove 1 ragazzo su 8 manifesta alcune patologie psichiche come l'ansia o la depressione (Sadler et al., 2018). Anche in Italia, un questionario sulla salute mentale dei minorenni realizzato tra gli anni 2010-2018 conferma il trend europeo e statunitense (Bersia et al., 2022). In aggiunta, l'emergenza da Covid-19, e il lockdown imposto dalle autorità italiane, ha contribuito ad alimentare la criticità della situazione, aumentando significativamente le richieste di aiuto tra i giovani per problemi di tipo psicologico come ansia, depressione o disregolazione emotiva (Saulle et al., 2022).

Il benessere psicofisico alla scuola primaria è un aspetto fondamentale dello sviluppo globale dei bambini, che coinvolge sia la salute mentale che quella fisica. In questa fase della vita, i bambini attraversano importanti cambiamenti cognitivi, emotivi e sociali, e supportare un benessere psicofisico equilibrato è essenziale per una crescita sana e armoniosa.

Nello specifico, il benessere scolastico è un tema estremamente rilevante dal momento che la scuola rappresenta il contesto fondamentale per i bambini essendo l'ambiente in cui trascorrono buona parte del loro tempo. È qui che vivono una molteplicità di esperienze che vanno a formare non solo l'idea sulle altre persone ma anche quella su di sé, sulla propria autostima e autoefficacia (Tobias & Marzocchi, 2015).

Come sottolinea Melchiori (2018) riprendendo il documento *Skills for social progress; the power of social skills* redatto dalla OECD nel 2015, “tutti gli studenti [...] devono poter costruire il loro benessere sia emotivo sia fisico, ovvero essere sostenuti, assistiti, valutati, opportunamente sfidati e coinvolti in modo da poter sviluppare sia le *cognitive skills* sia le *emotive and social skills*”. Affermato ciò, nel corso degli anni la ricerca scientifica si è concentrata sulla costruzione di modelli per definire il benessere scolastico e all'individuazione, nonché analisi, di elementi che lo possono influenzare, in modo tale da poter agire per apportare dei miglioramenti.

A livello interazionale, il ruolo imprescindibile della scuola nella promozione del benessere è stato riconosciuto in movimenti quali le “Health Promoting Schools” dell’OMS (in Europa): una scuola con un insieme organizzato di regolamenti, procedure, attività e strutture finalizzate a proteggere e promuovere la salute e il benessere della comunità scolastica.

La scuola è da intendersi come il contesto d’eccellenza in cui sviluppare progettualità e prassi che pongono l’attenzione ad aspetti legati al benessere mentale degli alunni. Essa rappresenta il contesto sociale primario nel quale i giovani fanno esperienza e possono sviluppare competenze disciplinari e trasversali, cioè quelle che possono renderli in grado di affrontare i percorsi di vita futuri (Heckman & Kautz, 2012).

Il rapporto OCSE PISA (2017) sul benessere degli studenti è un esempio significativo del benessere degli studenti. Esso fornisce informazioni su diverse dimensioni emotive, tra cui l’ansia che può verificarsi, in molti casi, nei momenti di passaggio tra un ciclo scolastico e l’altro. Tra i disturbi mentali più diffusi in età scolare c’è proprio quello d’ansia che può compromettere il funzionamento scolastico e sociale (Keeley & Storch, 2009). I contesti scolastici non sono “asettici” ma intrisi di aspetti emotivi, relazionali e personali che possono suscitare nei bambini diversi stati affettivi, sia positivi che negativi; porre l’attenzione sugli aspetti emotivi è un fattore essenziale non solo ai fini scolastici ma anche come competenza fondamentale in una prospettiva di vita futura.

Al riguardo, con l’Accordo del 17 gennaio 2017 è stato approvato il documento “Indirizzi di policy integrate per la Scuola che Promuove Salute” che vuole facilitare l’inserimento di una proposta di educazione alla salute che non si pone come una nuova materia ma come un qualcosa di continuativo ed integrato lungo tutto il percorso scolastico. Nel 2019, con il rinnovo del Protocollo “Tutela del diritto alla salute, allo studio e all’inclusione”, i Ministri della Salute e dell’Istruzione hanno ribadito l’importanza di una programmazione scolastica che ponga al centro della sua azione efficaci strategie di promozione della salute e del benessere psicofisico.

La scuola può essere rilevante nell’aiutare il bambino fornendogli occasioni per acquisire conoscenze, abilità e competenze. L’importanza di fronteggiare sin dal primo momento la comparsa del disagio rappresenta il modo migliore per apportare nei miglioramenti nel benessere degli studenti e contribuire alla costruzione dell’identità personale. Questo perché, nel loro percorso scolastico, i bambini possono sperimentare condizioni di disagio emotivo o stati d’animo negativi e molte volte si ritrovano senza le strategie necessarie per poter affrontare efficacemente questi momenti di criticità; lo stato di malessere può causare una condizione di vulnerabilità che può incidere in maniera negativa su numerosi aspetti della vita e anche sul percorso di apprendimento, aumentando il rischio di insuccesso (Ahonen, Nebot & Giménez, 2007).

Si tratta quindi di sostenere i bambini nell'identificazione consapevole di strategie di *self-care* che possano effettivamente aiutarli nei momenti di fragilità, come, ad esempio:

- acquisire una maggiore consapevolezza di quali siano i propri bisogni;
- porre attenzione al legame tra aspetti cognitivi, pensiero ed emozioni;
- soffermarsi sulle influenze dei fattori esterni sul proprio stato interiore.

Dal momento che gli aspetti emotivi rivestono un ruolo importante nella promozione del benessere a scuola, la possibilità di riuscire a fronteggiare lo stress risiede nello sviluppo di queste competenze. Si tratta di attività che promuovono la salute fisica ed emotiva, le quali si concretizzano in una vastità di comportamenti sani come, ad esempio, svolgere esercizio fisico o socializzare (Moses, Bradley & O'Callaghan, 2016).

### **1.3 Attività fisica, mente e salute**

Pierre de Coubertin (1863-1937), fondatore del Comitato Olimpico Internazionale, ha definito lo sport e l'attività fisica come una parte inseparabile della vita di ognuno, la cui assenza non può essere compensata. “Essere fisicamente attivi è essenziale per cuore, mente e corpo, a ogni età e con ogni abilità”, afferma Fiona Bull, redattrice delle *Linee Guida 2020 su attività fisica e comportamento sedentario*. L'attività fisica è uno degli elementi chiave per mantenere alto il livello di salute ma anche per promuovere il benessere psicofisico e la qualità della vita a tutte le età, soprattutto durante lo sviluppo del bambino. La mancanza di attività fisica è uno dei fattori di rischio più importanti nello sviluppo di patologie quali obesità, diabete, patologie cardio-circolatorie, patologie respiratorie e cancro; inoltre, inattività e sedentarietà sono classificate quarte tra i fattori di rischio per la mortalità. Praticare attività fisica aiuta a migliorare il sonno e regola il tono dell'umore, favorisce il controllo del peso e, grazie alle opportunità di socializzazione che offre, può porsi a sostegno dell'inclusione.

L'attività fisica riguarda tutti i movimenti che comportano un dispendio di energia. Le raccomandazioni dell'OMS sottolineano l'importanza della promozione e dello sviluppo di programmi nazionali che promuovano una società più attiva. Da qui l'importanza dell'istruzione che, assieme ad altre strutture sociali, deve favorire la pratica fisica e allo stesso tempo sviluppare una mobilità attiva. Ciò risulta fondamentale dal momento che i dati epidemiologici mostrano ancora elevati tassi di sedentarietà e una bassa pratica di attività sportiva in Italia. L'analisi della rilevazione 2016 “OKkio alla Salute” ha messo in evidenza come il 18% dei bambini italiani di età compresa tra 8-9 anni non abbia svolto attività fisica il giorno precedente l'indagine.

Numerosi sono gli studi che hanno riscontrato associazioni positive tra attività fisica e salute mentale, autostima e processi cognitivi. In letteratura è possibile trovare, inoltre, innumerevoli testimonianze degli effetti positivi che la pratica sportiva ha sull'ansia, sullo stress e sui sintomi depressivi (Mikkelsen et al., 2017). Autori come Mammen e Faulkner (2013) hanno condotto delle ricerche su come l'attività fisica rappresenti effettivamente una strategia per sostenere anche la salute mentale. Nella rivista *Pediatrics* è stata pubblicata una meta-analisi realizzata da Korczak e colleghi nel 2017 dove sono stati riassunti i dati di alcuni studi basati sulla relazione tra attività fisica e comparsa di depressione in bambini e adolescenti. Nonostante alcune limitazioni, gli autori hanno potuto constatare l'esistenza di una correlazione positiva tra la diminuzione dei sintomi depressivi e la capacità di prevenirne la comparsa.

Esistono studi di grande portata sull'efficacia dell'attività fisica nell'azione preventiva dei disturbi depressivi e mentali in generale. Rilevanti sono le ricerche di McAuley (1994) che ha riscontrato un'associazione positiva tra esercizio fisico e benessere psicologico; Bucksch e Schlicht (2006) hanno studiato la correlazione tra attività fisica e umore; Cooney (2013) ha messo in evidenza come l'attività fisica porti ad una minore comparsa di disturbi depressivi e d'ansia nelle persone anziane. Mammen e Faulkner (2013), in uno studio di tipo longitudinale, effettuando cioè ripetute osservazioni del medesimo soggetto in un lungo periodo di tempo, hanno dimostrato come l'attività fisica rappresenti effettivamente una strategia per prevenire la comparsa di disturbi mentali.

Hyland e Swan (2012) hanno svolto una revisione della letteratura inerentemente agli effetti positivi dell'esercizio fisico per quanto riguarda la riduzione dell'ansia e i disturbi dell'umore. Le prove hanno fornito supporto alla tesi secondo cui la partecipazione ad attività fisiche può proteggere dalla comparsa di sintomi depressivi e ansiosi, ma anche condurre ad un miglioramento della salute mentale in generale. I trattamenti basati sull'attività fisica rappresentano un metodo alternativo ed efficace rispetto alla somministrazione di quelli convenzionali contro l'ansia e la depressione.

Inerentemente alla reattività allo stress, il ruolo dell'esercizio fisico è maggiormente preventivo più che correttivo. L'esistenza di alcune meta-analisi suggerisce e conferma come l'attività fisica influenzi sostanzialmente il benessere psicologico. Kanning e Schlicht (2010) sostengono che gli individui praticanti attività fisica possiedono livelli di emozioni positive più elevate rispetto a quelli inattivi. Diversi studi hanno confermato la relazione tra umore positivo ed esercizio fisico: Bingham in una ricerca del 2009 afferma come, in persone aventi disturbi mentali diagnosticati, praticare attività fisica ad un livello elevato sia associato ad una qualità di vita migliore. Hull (2012), che ha studiato i benefici dell'attività fisica in bambini e adolescenti, ha dimostrato che coloro che sono

fisicamente attivi siano esposti meno a problemi di salute mentale e abbiano un funzionamento cognitivo migliore.

Negli ultimi anni si sono accumulati studi in cui è stato evidenziato come lo sviluppo motorio, allo stesso modo di quello psicologico e sociale, sia influenzato dalle interazioni tra il soggetto e l'ambiente. La manifestazione e il consolidamento di queste capacità sono il risultato delle esperienze vissute dal soggetto stesso (Edelman, 1987). Proprio per questo motivo, in una visione "ecologica" dello sviluppo, dare ai bambini la possibilità di vivere esperienze motorie variegata, diventa uno degli obiettivi principali di genitori ed insegnanti.

Nel *Journal of Mental Health and Physical Activity* (MENPA), i co-editori Matts Hallgreen e Matthew P. Herring elencano altre quattro motivazioni per cui l'attività fisica deve essere considerata una strategia vincente per promuovere la salute mentale:

1. è un trattamento più economico rispetto alla somministrazione di psicofarmaci o agli interventi di psicoterapia;
2. ha effetti collaterali negativi minimi se paragonata agli interventi farmacologici;
3. può essere sostenuta costantemente dalle persone;
4. riesce a migliorare salute fisica e benessere psichico in contemporanea.

Le ricerche in termini di benessere emotivo, cognitivo e sociale, secondo Edmunds (2015), non sono sufficientemente prese in considerazione. Esse dovrebbero essere oggetto di maggiore attenzione perché l'autostima, ad esempio, rappresenta uno dei pilastri del benessere psicologico, essendo considerata un indicatore della stabilità emotiva e dell'adattamento alle circostanze della vita. Livelli elevati di autostima sono correlati a caratteristiche positive come l'adattabilità e la resilienza allo stress; viceversa, se presente in bassa quantità, si associa a malattie mentali come depressione e ansia.

Secondo Coco (2016), le generazioni attuali vivono un'infanzia caratterizzata da un'eccessiva stimolazione e, allo stesso tempo, da una protezione estrema dalle sofferenze della vita. Questo contesto li rende meno capaci di affrontare il dolore e le difficoltà. Per questo motivo, è fondamentale promuovere un'educazione emotiva che trovi le sue fondamenta nello sport. L'educazione motoria, infatti, può rappresentare un punto di partenza per la conoscenza e la gestione delle proprie emozioni, sia in relazione agli altri sia, soprattutto, a sé stessi. Attraverso l'educazione fisica, i bambini possono imparare a riconoscere e a esprimere le proprie emozioni, sviluppando così una maggiore consapevolezza e resilienza emotiva. "Conoscersi significa, infatti, scoprire ed esternare le emozioni, i sentimenti, i pensieri, conoscere il proprio corpo in azione, senza la preoccupazione di essere giudicati e valutati. In questo modo ci si rende liberi" (Coco, 2016).

Il riconoscimento dei propri sentimenti e la gestione delle emozioni sono fondamentali sia a livello personale sia nelle interazioni con gli altri. Goleman (1996) definisce l'intelligenza emotiva come “la capacità di motivare sé stessi e di persistere nel proseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni; di controllare gli impulsi e rimandare la gratificazione; di modulare i propri stati d’animo evitando che la sofferenza ci impedisca di pensare; e, ancora la capacità di essere empatici e di sperare” (Goleman, 1996). Questa definizione evidenzia quanto sia cruciale sviluppare abilità che permettano non solo di gestire le proprie emozioni internamente, ma anche di comprendere e rispondere in modo appropriato alle emozioni degli altri. Musaiò (2007) sottolinea l'importanza di sviluppare una rappresentazione accurata del proprio paesaggio emotivo e di quello degli altri. Questo processo di crescita emotiva comporta l'acquisizione di livelli sempre maggiori di consapevolezza nella gestione delle proprie emozioni e di quelle altrui. Riconoscere e comprendere i propri sentimenti è fondamentale per poterli gestire in modo efficace, evitando che essi influiscano negativamente sul comportamento e sulle relazioni interpersonali.

Dall’educazione emozionale, secondo Goleman, dipendono l’intelligenza cognitiva e la capacità di motivarsi; per questo afferma che uno degli obiettivi principali della scuola dovrebbe essere di condurre ogni alunno all’autoconsapevolezza, alla gestione delle proprie emozioni e alla capacità di incanalarle in armonia con il corpo.

L’autore distingue inoltre due principali competenze connesse all’intelligenza emotiva:

- competenze personali, in relazione alla capacità di comprendere la propria vita emotionale;
- competenze sociali, legate al modo in cui comprendiamo e ci rapportiamo agli altri.

Possedere un’intelligenza emotiva significa conoscere profondamente le proprie emozioni, saperle controllare e regolare, nonché riconoscere e comprendere le emozioni altrui. Questa abilità è fondamentale nelle interazioni sociali, poiché ci consente di stabilire relazioni più empatiche e costruttive. L'intelligenza emotiva implica la capacità di dialogare efficacemente con gli altri, adattando il proprio comportamento alle diverse situazioni emotive. Saper riconoscere e gestire le emozioni non solo migliora il nostro benessere personale, ma facilita anche la comunicazione e la collaborazione, creando un ambiente di rispetto e comprensione reciproca. L'intelligenza emotiva è una competenza essenziale per la crescita personale e per la costruzione di relazioni sociali sane e positive.

Educare alle emozioni necessita il superamento della visione frammentata mente-corpo. Goleman sostiene come l’insegnamento di qualità come l’autoconsapevolezza, l’autocontrollo e l’empatia, i bambini possano riuscire ad affrontare efficacemente condizioni come la rabbia, la paura e la

depressione. Il bambino deve dapprima concentrarsi su sé stesso, deve essere connesso con il proprio mondo interiore, sapere cosa prova ed essere capace di focalizzarsi su ciò che conta tralasciando le distrazioni. Importante è ricordare della circolarità mente-corpo: “quando sopraggiunge un’emozione, il nostro corpo si fa sentire da noi attraverso ogni tipo di modificazioni fisiologiche, neurovegetative, endocrine. L’alterazione del respiro, il cambiamento del ritmo cardiaco, i sudori freddi, i brividi, i tremori, il nodo alla gola attestano che l’emozione è, nella sua essenza, carnale. Lasciar parlare le proprie emozioni significa dare parola al corpo” (Lacroix, 2002).

All’interno del documento *Life Skills Education in School* dell’OMS (1993), viene sottolineata l’importanza di rendere l’individuo in grado di affrontare le vicissitudini della vita, in modo tale da riuscire anche a diventare padrone del proprio futuro e realizzarsi nella società di oggi. La mancanza di skills socio-emotive può facilitare la comparsa di comportamenti negativi, dal momento che non si hanno gli strumenti necessari per rispondere in maniera adeguata allo stress ambientale (Marmocchi et al., 2004).

In base alle ultime rilevazioni dell’Istituto Superiore di Sanità su un campione di bambini tra gli 8-10 anni (2014) è emerso che l’attività fisica riveste un ruolo abbastanza marginale, perché essi vivono vite piuttosto sedentarie, in stretto contatto con le nuove tecnologie, rischiando in questo modo una sorta di “deprivazione esperienziale” che riguarda in primis i rapporti sociali. La capacità di regolare le emozioni è un indicatore dello stato di salute ed è uno strumento utile alla conservazione del benessere psicofisico.

I vantaggi legati all’attività fisica si traducono in benefici di tipo psicologico e nelle relazioni sociali, apportando ad esempio all’incremento dell’autostima e ad una qualità di vita migliore. Altri miglioramenti si registrano in: riduzione delle preoccupazioni e dell’ansia, benessere soggettivo, emozionalità e funzionamento sociale. I benefici psicologici dell’attività fisica si possono osservare quindi in termini di prevenzione dei disturbi psichici, dall’ansia agli attacchi di panico, dalla depressione alle dipendenze, dallo stress alla solitudine, come evidenziato da numerosi studi (WHO, 2006).

## **1.4 Lo stress a scuola?**

Innumerevoli sono le definizioni di stress; in ambito scientifico si intende la risposta dell’organismo ad uno o più eventi che ne modificano lo stato di equilibrio. Ogni sollecitazione richiede una modificazione mediata da reazioni di tipo emozionale (Pruneti, 2010). Si può dedurre che lo stress



non sia necessariamente patologico ma semplicemente come l'azione che l'organismo svolge in risposta ai cambiamenti dello stato di omeostasi.

Fondamentale nella risposta allo stimolo stressogeno è l'asse dello stress: si tratta di una struttura composta da due bracci. Uno nervoso, definito "sistema attacco-fuga" e uno neuroendocrino, che attivandosi stimola la produzione di corticosteroidi (cortisolo negli esseri umani). Per molto tempo la risposta allo stress è stata studiata come un meccanismo automatico, ma a partire dagli anni 70, grazie agli studi di Peter Sterling e Joseph Eyer, nasce il termine "allostatico", utilizzato per definire la tendenza dell'organismo a cercare una continua stabilità adattativa, basandosi sulle esperienze acquisite e sull'ambiente sia interno che esterno (Sterling, 1988). Le soglie di regolazione vengono definite a partire dalla vita intrauterina (Barker, 2002) e saranno determinanti per tutta la vita.

In base ad alcuni studi di McEwn (2002) è stato dimostrato che l'esposizione a minimi fattori stressogeni porti ad un equilibrio psicofisico qualitativamente migliore, mentre livelli elevati sono responsabili di un peggioramento fisico e mentale. Una presenza massiccia di cortisolo nel sangue può provocare danni significativi e interferire negativamente con l'adattamento futuro ad altri fattori di stress (Sorells, 2007).

I dati del sondaggio internazionale *Health Behaviour in School Aged Children* (HBSC) richiamano l'attenzione su una prevalenza di segni e sintomi dello stress cronico, con i quali i bambini imparano a convivere fin da piccoli, che si tramutano in ansia, irritabilità, disturbi dell'umore, della digestione e del sonno (Inchley et al., 2020). "Cos'è questo stress, come si genera e che responsabilità hanno gli adulti e le istituzioni sul carico che i ragazzi stanno gestendo?" è una delle domande che pone Chrousos (2009). Trascinare nel tempo un malessere spinge alcuni individui a rispondere con rabbia, mentre per altri implica la necessità di cercare l'isolamento sociale, proprio per l'esigenza di avere una dose importante di sicurezza.

Cosa significa tutto ciò in termini biopsicosociali? Le persone reagiscono in modo differente alle sollecitazioni emozionali: alcuni le interiorizzano (depressione, isolamento, autolesionismo) e altri le esternano (violenza, aggressività ricerca di identità di gruppo) il proprio disagio.

## **1.5 Cosa è il coping e quali sono le sue funzioni**

Negli anni l'essere umano ha sempre dovuto confrontarsi con prove di vario tipo. Queste prove vengono definite oggi *stressor*, ovverosia stimoli che sono in grado di provocare un'oscillazione dell'omeostasi fisiologica.

La risposta allo stress è diretta dal cervello e non è semplicemente un meccanismo periferico; è l'encefalo che ci guida nelle reazioni, permettendoci di fronteggiare le circostanze e gli imprevisti che la vita ci propone. Le esperienze così vissute vengono poi "immagazzinate" e successivamente utilizzate dal cervello per conferirci il miglior adattamento possibile in termini di predizione e prevenzione.

Se questo adattamento non viene però sostenuto da adeguati facilitatori biologici (come l'attività fisica) e psicosociali (ad esempio l'autoregolazione delle emozioni) può verificarsi un'usura e una successiva comparsa di stati patologici di tipo sia fisico che mentale.

Il costrutto di coping fa riferimento alle strategie cognitive, emotive e comportamentali che le persone adottano per gestire eventi traumatici o affrontare situazioni percepite come stressanti. Si tratta di uno dei meccanismi psicologici più studiati negli ultimi decenni e molteplici sono le definizioni con cui si è tentato di inquadrarlo; il termine raggiunge la sua fama grazie agli studi di Richard S. Lazarus, professore di Psicologia presso la University of California. Nel libro *Psychological stress and the coping process* (1966), Lazarus analizza la relazione tra stress, personalità e capacità di adattamento, notando che nelle situazioni di stress vengono attivati dei processi atti a contrastare le sensazioni spiacevoli ad esse collegate.

Secondo Snyder e Pulvers (2001), il processo di coping:

- viene impiegato per fronteggiare elementi stressanti che minano la nostra stabilità o il "normale" corso della vita;
- richiede l'impiego consapevole e significativo di strategie personali e/o situazionali;
- consiste in un insieme complesso e articolato di risposte.

Una delle caratteristiche fondamentali dei processi di coping è proprio l'intenzionalità e la consapevolezza.

Gli studi indicano che le strategie di coping sono in parte determinate da tratti soggettivi della personalità e che variano quindi da persona a persona. Tuttavia, ognuno, indipendentemente dal tipo di situazione stressante affrontata, applica delle strategie che si riconducono a due categorie:

- strategie "focalizzate sul problema", con le quali gli individui affrontano direttamente lo stress facendo ricorso a processi di problem solving, ricercando le informazioni utili a pianificare strategie d'azione concrete;
- strategie "focalizzate sulle emozioni", attraverso cui gli individui tendono a ridurre gli stati emotivi negativi. Queste strategie comprendono, ad esempio, la ricerca di sostegno morale, la

minimizzazione degli stati mentali negativi e la rivalutazione positiva della situazione (Carver, Scheier & Weintraub, 1989).

Una seconda distinzione va posta tra coping di approccio e coping di evitamento: il primo implica orientare gli sforzi verso la risoluzione diretta del problema, mentre il coping di evitamento viene utilizzato per trovare sollievo attraverso pensieri e comportamenti che distolgono l'attenzione dalla negatività della situazione. Quest'ultimo è solitamente considerato una strategia disadattiva anche se alcune ricerche ne hanno sottolineato l'efficacia nel momento in cui risulta necessario fronteggiare eventi incontrollabili (es. lutti) e le loro conseguenze.

Anche il coping di approccio ha rivelato interessanti aspetti per quanto riguarda la proattività. Si tratta di un modo di affrontare lo stress che si concentra più sulla reazione una volta che questa condizione si è manifestata. In pratica, significa prendere iniziative in anticipo per evitare situazioni stressanti, invece di aspettare che si verifichino e poi cercare di gestirle.

Il coping proattivo include un insieme di strategie quali la pianificazione, la scelta e l'indirizzo dei propri obiettivi di vita utilizzate per prevenire eventi critici e promuovere lo sviluppo individuale.

### **1.5.1 Coping e personalità**

Nel tentativo di definire la relazione tra fattori di personalità e coping, molte ricerche hanno sottolineato la rilevanza dell'ambiente sociale e relazionale in cui un individuo è inserito. Interessanti in quest'ottica sono i modelli transazionali: essi mettono sullo stesso piano ambiente e individuo, dando rilevanza alle interazioni che si instaurano tra queste due dimensioni.

Lazarus e Folkman (1984) assumono che le persone rispondono alle situazioni stressanti attraverso una valutazione soggettiva delle proprie emozioni in tre fasi:

1. valutazione immediata e inconscia della situazione stressante (*appraisal primario*);
2. seconda valutazione delle risorse disponibili e delle strategie che si possono utilizzare per affrontare la situazione (*appraisal secondario*);
3. valutazione finale delle azioni intraprese e dei loro effetti, ovvero una sorta di "riverifica" della situazione alla luce dei cambiamenti nel tempo e dell'efficacia delle strategie adottate (*re-appraisal*).

In base ai risultati ottenuti, la persona può capire se la situazione è migliorata, peggiorata oppure è rimasta la stessa. Se la situazione non è migliorata o non ha subito cambiamenti, l'individuo può scegliere se continuare con la strategia attuale o modificarla in base alle nuove informazioni ottenute.

Secondo gli studi di Lazarus e Folkman, la possibilità di ricorrere al coping focalizzato sul problema o al coping focalizzato sull'emozione non dipende tanto dalle differenze di personalità, ma dalla valutazione della situazione stressante. Tenendo a mente questo:

- se l'individuo ritiene che l'evento negativo sia controllabile e modificabile userà strategie orientate a risolvere il problema;
- se l'evento è considerato incontrollabile e non modificabile, la persona utilizzerà strategie per regolare le proprie emozioni e ridurre i sentimenti negativi.

Questo modello verrà successivamente modificato da quello socio-contestuale di Berg e colleghi (Berg, Meegan & Deviney, 1998). Gli autori sostengono che il coping è un processo collaborativo e co-costruito nelle relazioni interpersonali, andando ben oltre le caratteristiche individuali di ciascuno.

### **1.5.2 Il coping nei bambini**

La concettualizzazione del coping nei bambini è stata fortemente influenzata dagli studi svolti sugli adulti. Le evidenze dimostrano l'esistenza di alcune differenze tra queste due categorie di individui, dovuta principalmente alla limitata esperienza dei bambini, che porta a un repertorio cognitivo, affettivo, espressivo e sociale ancora in via di sviluppo. Negli adulti, il coping è spesso caratterizzato da una serie di strategie complesse e ben strutturate che si sono sviluppate attraverso anni di esperienza e maturazione. Queste strategie includono la capacità di pianificare, risolvere problemi in modo efficiente e gestire le emozioni in maniera sofisticata. Al contrario, i bambini, avendo vissuto meno esperienze di vita, dispongono di un repertorio più limitato di risorse cognitive ed emotive.

La loro capacità di affrontare situazioni stressanti si basa spesso su risposte più immediate e meno elaborate come il pianto, la ricerca di conforto da parte degli adulti o l'evitamento delle situazioni difficili. Inoltre, il loro sviluppo sociale è ancora in corso, il che significa che le loro interazioni con i coetanei e le capacità di comunicazione possono non essere così sviluppate come quelle degli adulti.

Bambini e adolescenti si confrontano con una varietà di situazioni stressanti che richiedono l'impiego di strategie di coping per essere affrontate efficacemente. Gli studi hanno individuato diversi stressor che possono influenzare negativamente il loro benessere psicologico. Tra questi, particolarmente rilevanti sono la valutazione negativa da parte degli adulti e dei caregiver, i conflitti familiari o la perdita di persone care e l'emarginazione sociale. Queste esperienze possono generare forti pressioni emotive e richiedono lo sviluppo di abilità di coping adeguate a mitigare i loro effetti negativi e promuovere la resilienza e il benessere psicofisico.

Le ricerche indicano che le strategie di coping subiscono una serie di evoluzioni dall'età prescolare all'adolescenza; durante l'età prescolare, i bambini dimostrano una forte tendenza ad utilizzare principalmente strategie di coping focalizzate sul problema o di evitamento. Nel passaggio alla scuola primaria iniziano ad usare strategie di coping focalizzate sulle emozioni: è solo in questo momento che cominciano a servirsi del dialogo interno positivo, parlando a sé stessi in modo incoraggiante e ottimista. Inoltre, è negli anni della scuola primaria che i bambini iniziano a differenziare le situazioni stressanti e ad applicare specifiche strategie di coping per affrontare determinati stressor. Numerosi studi hanno messo in evidenza come durante gli anni della scuola primaria le abilità e la tendenza dei bambini ad utilizzare le strategie di coping siano in un continuo stato di cambiamento.

Lo sviluppo dell'autocontrollo è strettamente collegato alle strategie di coping focalizzate sulle emozioni. Biologicamente, si è ipotizzato che la maturazione del sistema nervoso influenzi il processo di sviluppo emotivo, contribuendo alla crescente capacità dei bambini di inibire le reazioni di pianto e frustrazione (Izard, 1978; Maccoby, 1983). Esaminare lo sviluppo dei bambini è cruciale per lo studio del coping, poiché gioca un ruolo centrale nella regolazione delle emozioni durante le situazioni stressanti: uno sviluppo sociale positivo, ad esempio, facilita l'uso di strategie di coping indirizzate alla ricerca di aiuto e migliora l'abilità di adattarsi e rispondere in modo efficace alle situazioni relazionali. Questa capacità include la competenza nel comprendere e rispondere ai segnali sociali, regolare il proprio comportamento in base al contesto e mantenere legami positivi e costruttivi con gli altri.

Il coping prosociale dipende in maniera importante dallo sviluppo del linguaggio verbale e non verbale, entrambi importanti per una comunicazione efficace (Blechman, 1991).

Ulteriori ricerche sul disagio psicologico e sulla psicopatologia hanno fornito prove del ruolo moderatore significativo delle capacità di coping di bambini e adolescenti. Si può concludere quindi che uno stile di coping maladattivo rappresenta un fattore di rischio significativo per lo sviluppo psicologico nei bambini e negli adolescenti.

### **1.5.3 Le conseguenze positive del coping**

Le strategie di coping rivestono un ruolo fondamentale nel ridurre lo stress e prevenire l'insorgenza di disturbi significativi come ansia e depressione, contribuendo così a salvaguardare il benessere psicofisico. Utilizzare efficaci strategie di coping permette di affrontare le difficoltà quotidiane con maggiore resilienza, migliorando la capacità di gestire emozioni e problemi.

La resilienza, in particolare, è definita dalla psicologia come un processo di adattamento che si verifica in occasione di avversità, traumi o fonti importanti di stress. Si tratta di un meccanismo che ognuno possiede: tutti gli esseri umani sono in grado di rispondere agli stressor e attivare un coping attivo volto a tenere sotto controllo lo stress cronico. Tuttavia, una prolungata esposizione a una condizione di stress determina dei cambiamenti che ostacolano l'adattamento e rischiano di originare un coping passivo, nonché condurre ad una maggiore vulnerabilità alle malattie (Maes, 2012).

#### **1.5.4 L'importanza del coping nell'affrontare le situazioni di disagio a scuola**

Il coping è un importante mediatore di esperienza che plasma lo sviluppo della personalità ed influenza l'adattabilità, così come la resilienza, a situazioni difficili (Garmezy, 1987). Numerosi studi hanno dimostrato che bambini e adolescenti sono esposti ad una gran varietà di stressor, tra i quali i più frequenti sono associati all'ambiente scolastico. È stato dimostrato inoltre che l'esperienza continua e sostenuta di situazioni stressanti può essere associata a mal adattamenti psicologici. Questo termine si riferisce a una difficoltà o incapacità di una persona di adattarsi efficacemente alle richieste della vita e può manifestarsi attraverso: problemi emotivi, comportamentali o sociali come ansia, depressione, comportamenti disfunzionali o difficoltà nelle relazioni interpersonali.

#### **1.5.5 L'implemento delle strategie di coping**

Dalle analisi di Holmes e Houston (1974) è emerso come insegnando anticipatamente ad alcuni pazienti specifiche strategie di coping per affrontare una situazione stressante che avrebbero sperimentato, provavano emozioni meno negative e indici fisici di stress più bassi rispetto ai partecipanti cui esse non erano state illustrate.

Si tratta di risultati che mettono in evidenza come l'insegnamento di strategie di coping funzionali permetta di affrontare i vissuti spiacevoli derivanti da un'esperienza stressante. Alcuni studi hanno inoltre dimostrato che le conseguenze positive del coping possono andare oltre la sfera soggettiva, migliorando perfino la risposta biologica allo stress. Folkman (2008) ha dimostrato come la rivalutazione di un evento negativo può sostenere l'individuo a modificare il modo di approcciarsi ad esso e di rivalutare le emozioni relative all'episodio stressante; secondo l'autrice, riuscire a trovare un significato e dei benefici in una situazione di disagio può generare emozioni positive e rappresenta un'ottima strategia di coping, aiutando la persona a migliorare il proprio umore e a mantenere un equilibrio interiore stabile. Inoltre, avere un umore positivo può far percepire la vita come significativa, spingendo così a cercare un senso nelle situazioni che si affrontano.

Il coping, stando alla maggior parte dei lavori, è un processo positivo per gli individui che li rende in grado di:

- regolare lo stress e allo stesso tempo minimizzare le sensazioni negative da esso causate;
- migliorare il loro benessere psicofisico.

## **1.6 L'importanza della connessione mente-corpo**

Se Cartesio nel Seicento aveva esaltato la separazione mente-corpo, è a partire dagli anni '50 e '60 che viene valorizzata e sostenuta l'inscindibilità tra queste due dimensioni ed esaltata una concezione educativa della corporeità come integrazione di aspetti cognitivi, affettivi e relazionali.

Galimberti (2008) afferma: “non ci sono due realtà, quella psichica e quella fisica, ma un'unica presenza che dice nel corpo il proprio modo di essere al mondo”.

Ogni giorno i bambini vivono situazioni di battaglia con gli eventi interiori, ambientali e relazionali, che li mettono davanti alle loro emozioni e li fanno stare in un continuo stato di tensione. La soluzione a questi problemi sta nel rafforzamento della propria interiorità, per renderli in grado di reagire alle difficoltà in maniera sana. È nei momenti di rabbia che può accadere di fumare o cercare serenità in cibi poco salutari: riconoscere in tempo gli errori di comportamento ed evitare gli squilibri nocivi per la salute è il primo passo per stare bene. L'equilibrio interiore genera pace dell'anima e aiuta a controllare le emozioni, due dei segreti per una vita con poco stress cronico.

Corpo e movimento sono un elemento fondamentale nel processo evolutivo e formativo di un individuo, dal momento che promuovono la presa di coscienza del valore del corpo ma non solo, perché è a scuola che il bambino ha la possibilità di crescere sul versante emotivo attraverso il confronto con gli altri.

In un articolo a cura di Dossett e colleghi (2020) apparso sul *New England Journal of Medicine* si parla di come i metodi mente-corpo possano rappresentare un metodo per migliorare lo stato di benessere e ridurre gli effetti dello stress. Saper riconoscere le tensioni del corpo non è qualcosa di abituale, ma diventando consapevoli di com'è la respirazione, ad esempio, se essa sia superficiale o profonda, può essere il primo passo per capire se si è “stressati” o meno.

Herbert Benson riprende alcuni concetti sulla consapevolezza della corporeità per poter individuare le tensioni causate da stati emotivi alterati. Si può parlare di un'attenzione, di “allerta rilassata”, che favorisce la salute mentale (Lomas et al., 2015). Focalizzare il pensiero, secondo studi neurofisiologici e neuroanatomici, ha conseguenze benefiche sull'apparato cardiovascolare.

L'educazione fisica, mentale ed emotiva, aiuta a migliorare l'umore, l'abilità di affrontare lo stress e promuove un sonno di qualità. La gestione dello stress, in particolare, si può avvalere di semplici azioni come, ad esempio, utilizzare la respirazione diaframmatica. Così facendo è possibile migliorare la pressione sanguigna e la frequenza cardiaca nei soggetti emotivamente e fisicamente sensibili (Lee et al., 2003). La respirazione, infatti, è una delle poche funzioni involontarie che possono essere modificate: attraverso la consapevolezza, cioè facendo caso a come viene utilizzato il respiro, è possibile renderlo una vera e propria risorsa. Interessante è fare caso a come sotto sforzo o in occasioni di stress il respiro si faccia più rapido, mentre rallenta in situazioni rilassanti. Sperimentare tecniche di regolazione delle emozioni può essere di aiuto per abbassare l'attivazione del sistema nervoso, recuperando uno stato di equilibrio e sensibilizzazione maggiori. Come sottolinea Van der Kolk (2015), respirare è un comportamento facilmente accessibile, che può ridurre o incrementare l'influenza del nervo vago sul cuore. Per questo motivo, rallentare e rendere il respiro più profondo durante i momenti di stress può essere efficace, ad esempio, per ritornare ad un controllo ventro-vagale. Essere consapevoli del proprio respiro significa concentrarsi sull'inspirazione ed espirazione e, notando il ritmo della respirazione, è possibile restringere il focus attentivo e aumentare la consapevolezza corporea. Fare respiri profondi e volontari può far rallentare il ritmo respiratorio e il battito cardiaco, sciogliendo le tensioni del corpo. La regolazione volontaria influenza gli stati psicologici e può sostenere nella stabilizzazione delle risposte post-traumatiche. Odgen (2016) sostiene che lavorare sulla modificazione del respiro rappresenta una preziosa risorsa per aumentare o diminuire l'intensità emozionale, promuovere il rilassamento e anche la salute fisica.

Le ricerche scientifiche hanno evidenziato che è possibile insegnare a notare le tendenze respiratorie, nonché le sensazioni generate da esse, e provare a modificarle. Partendo dal presupposto che lo stato della mente influenza il corpo (e quindi il respiro), se la mente è agitata il respiro diventa più corto e superficiale, se è tranquilla esso appare lungo e profondo. La respirazione rappresenta l'ancoraggio della mente e del corpo nel "qui e ora": sintonizzarsi su di essa può essere efficace per tornare ad uno stato di calma e rallentare i pensieri negativi.

Numerose evidenze scientifiche dimostrano che l'attività fisica nei bambini è associata a benefici psicologici, attraverso il miglioramento del controllo dei sintomi legati ad ansia e depressione. Dare loro la possibilità di partecipare all'attività fisica sostiene la possibilità di sviluppo sociale ed è anche stato suggerito che in questo modo i giovani fisicamente attivi adottano comportamenti corretti con più facilità (WHO, 2018). Inoltre, è stata dimostrata anche la correlazione tra attività fisica e funzionamento cerebrale: i bambini più attivi possiedono livelli più alti di attenzione, velocità nei processi cognitivi e migliore performance ai test accademici standardizzati (Kohl & Cook, 2013).



Per tutti i motivi citati risulta importante, in età scolare, la partecipazione ad attività fisiche per sostenere un corretto sviluppo del sistema nervoso, dell'apparato osteoarticolare, muscolare, cardiovascolare e respiratorio, ma anche per i relativi benefici psicosociali (WHO, 2006). Come dimostrato nella revisione sistematica di Eime et al. (2013), i benefici della pratica sportiva sono rilevanti anche nei confronti della salute psicologica di bambini e adolescenti in termini di: controllo e regolazione delle emozioni, soddisfazione della vita, salute mentale, competenza, confidenza, percezione generale di salute, resilienza psicologica, stima di sé, benessere emozionale, funzionamento sociale, autocontrollo, capacità di risolvere i conflitti, riduzione dell'ansia sociale, capacità di lavorare in gruppo, interazione e integrazione sociale, riduzione dei sintomi depressivi, rispetto per insegnanti e amici, cooperazione.

## 2. Il progetto di ricerca

### 2.1 Premessa

L'idea di questa ricerca nasce da un mio forte interesse per l'interconnessione tra attività fisica e benessere psicologico, con un'attenzione particolare all'importanza di riconoscere e affrontare lo stress nei giovani. Come sottolineato da Ernesto Caffo<sup>1</sup>, molti ragazzi oggi mancano di punti di riferimento per gestire l'ansia e spesso non sanno come esprimere il proprio disagio. Questa mancanza di strumenti adeguati si traduce spesso in un'incapacità di relazionarsi, che talvolta sfocia in comportamenti violenti.

È quindi fondamentale iniziare a riflettere su questi concetti già a partire dalla scuola primaria, promuovendo un'educazione emotiva che offra ai bambini gli strumenti necessari per riconoscere e gestire le proprie emozioni. Un approccio di questo tipo non solo favorisce il loro benessere psicologico, ma contribuisce anche a sviluppare una maggiore consapevolezza di sé e una migliore qualità delle relazioni interpersonali.

L'educazione fisica diventa quindi un veicolo privilegiato per esplorare e comprendere le emozioni: attraverso un percorso educativo che integri movimento e riflessione, i bambini possono acquisire capacità utili per la gestione dello stress e del disagio emotivo, costruendo una base solida per il loro benessere futuro.

Un altro aspetto rilevante della mia ricerca riguarda l'importanza della respirazione consapevole, spesso trascurata nonostante il suo ruolo cruciale nel benessere psicofisico. Questo atto fondamentale alla vita, se gestito in maniera intenzionale, può diventare uno strumento potente per entrare in contatto con sé stessi e raggiungere uno stato di rilassamento profondo; durante gli esercizi proposti in questo progetto, i bambini hanno avuto la possibilità di sperimentare come il controllo del respiro possa influenzare positivamente il loro stato emotivo, aiutandoli a ritrovare la calma nei momenti di maggiore difficoltà.

Questo progetto di ricerca, quindi, si propone di esplorare come l'educazione emotiva integrata all'educazione fisica possa offrire ai bambini strumenti concreti per affrontare le sfide quotidiane in modo sano e resiliente, promuovendo un benessere psicofisico duraturo.

A supporto di questa prospettiva, le *Indicazioni Nazionali* del 2012 per il *Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* sottolineano l'importanza dell'educazione motoria nella

---

<sup>1</sup> Intervento su Radio Anch'io, Rai 1, 21 agosto 2024

crescita personale e nella gestione delle emozioni. In particolare, affermano che “l’attività motoria e sportiva [...] contribuisce all’apprendimento della capacità di modulare e controllare le proprie emozioni” e che “attraverso la dimensione motoria l’alunno è facilitato nell’espressione di istanze comunicative e disagi di varia natura che non sempre riesce a comunicare con il linguaggio verbale”. Questi principi rafforzano l’importanza di educare i bambini al riconoscimento e alla gestione delle proprie emozioni tramite il movimento, promuovendo un equilibrio tra sviluppo fisico e benessere psicologico.

## **2.2 Scopo della ricerca**

L’obiettivo di questa tesi è realizzare interventi educativi incentrati sull’educazione fisica con l’intento di aiutare i bambini a riconoscere e gestire situazioni di disagio nel contesto scolastico. Attraverso il movimento e l’esplorazione corporea, i bambini saranno guidati a riflettere su sé stessi sviluppando una maggiore consapevolezza delle proprie emozioni e delle loro reazioni nelle situazioni di difficoltà. Questi interventi mirano a fornire strumenti utili (pratici e psicologici) per affrontare al meglio le sfide quotidiane a scuola, promuovendo la capacità di riflessione su sé stessi e sugli altri, con l’obiettivo di migliorare il benessere complessivo e la capacità di interazione sociale.

L’intervento si propone inoltre di favorire lo sviluppo di strategie di coping efficaci attraverso attività che permettano ai bambini di canalizzare lo stress e le emozioni in modo positivo. L’educazione fisica non è quindi intesa solo come attività sportiva o motoria, ma come uno spazio di crescita personale dove il corpo diventa un mezzo per conoscere sé stessi, migliorare l’autocontrollo e promuovere una gestione più equilibrata delle emozioni.

Un altro aspetto centrale della ricerca è l’integrazione di tecniche di rilassamento e respirazione consapevole all’interno del programma educativo: i bambini, partecipando ad interventi mirati, verranno guidati a comprendere l’importanza della respirazione come strumento per gestire ansia e stress, aiutandoli a raggiungere uno stato di calma e concentrazione specialmente nelle situazioni di tensione scolastica.

L’approccio adottato vuole quindi sostenere il benessere fisico, mentale ed emotivo, insegnando ai bambini a riconoscere i segnali del proprio corpo e ad usarli per affrontare in modo più sereno le sfide della vita quotidiana. In questo modo, la ricerca si propone di esplorare se un’educazione integrata, data dall’unione di attività motoria e consapevolezza emotiva, possa avere un impatto positivo e duraturo sulla gestione del disagio scolastico nei bambini.

## 2.3 Contesto e partecipanti

La ricerca è stata condotta presso il IV Istituto Comprensivo di Padova e ha coinvolto due plessi scolastici: la scuola primaria “San Camillo” e la scuola primaria “Giovanni XXIII”. La classe sperimentale è la 3<sup>A</sup> del plesso “San Camillo”, composta da 22 bambini, mentre la classe di controllo è un'altra terza elementare del plesso “Giovanni XXIII”.

L'importanza di avere una classe di controllo, oltre a quella sperimentale, risiede nella possibilità di effettuare un confronto diretto tra i due gruppi. Questo confronto permette di misurare l'efficacia degli interventi educativi introdotti nella classe sperimentale, evidenziando le eventuali differenze nei risultati tra chi ha seguito il programma e chi no. La presenza della classe di controllo offre quindi un riferimento per interpretare meglio i dati e valutare l'impatto degli interventi.

Per l'analisi del contesto ho utilizzato l'analisi SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*), uno strumento utile per identificare i punti di forza, le debolezze, le opportunità e le minacce del progetto. Questo metodo ha permesso di fare una valutazione complessiva delle risorse e dei possibili ostacoli che avrebbero potuto presentarsi durante la ricerca.

Ecco i risultati dell'analisi SWOT:

Punti di forza	Punti di debolezza
<ul style="list-style-type: none"><li>• Disponibilità di un numero adeguato di studenti;</li><li>• collaborazione di insegnanti competenti;</li><li>• presenza di materiali didattici (LIM) e ambienti adeguati (palestra).</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mancanza di tempo (percorso da realizzarsi in 8 incontri anziché 10 previsti);</li><li>• competenze specifiche da potenziare.</li></ul>
Opportunità	Minacce
<ul style="list-style-type: none"><li>• Possibilità di sfruttare ambienti e materiali o Software tecnologici attraverso una connessione Internet.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Maggiore restringimento del tempo a disposizione per lo svolgimento degli incontri.</li></ul>

Nello specifico, le opportunità si riferiscono alle potenziali risorse che potrebbero essere utilizzate nello sviluppo di ulteriori attività, rendendo gli interventi più dinamici e coinvolgenti. La presenza di determinati strumenti tecnologici, come la LIM, può essere impiegata per facilitare la gestione delle attività e per favorire una maggiore comprensione dei contenuti attraverso il feedback immediato.

## 2.4 Strumenti di ricerca

Per raccogliere i dati necessari all'indagine sono stati utilizzati diversi strumenti di ricerca che mi hanno permesso di analizzare sia le strategie di coping dei bambini sia il loro vissuto emotivo.

### 2.4.1 Questionario CCSC-R1

Per rilevare i dati quantitativi è stato utilizzato il CCSC-R1 (*Children's Coping Strategies Checklist – Revised*), uno strumento di misurazione ampiamente riconosciuto nell'ambito della ricerca psicopedagogica, particolarmente adatto per valutare le strategie di coping adottate dai bambini in situazioni di stress o difficoltà (allegato 1). Questo questionario quantitativo è composto da 54 item suddivisi in diverse scale e sottoscale, ognuna delle quali riflette un'area specifica delle strategie utilizzate per fronteggiare situazioni di disagio:

1. strategie di coping focalizzate sul problema (es. presa di decisioni cognitive, risoluzione diretta dei problemi). Queste strategie comprendono l'uso di azioni concrete per affrontare direttamente la fonte di stress e sono solitamente considerate efficaci proprio perché orientate alla soluzione;
2. ristrutturazione cognitiva positiva (es. positività, controllo, ottimismo). Questa scala misura l'attitudine dei bambini a reinterpretare le situazioni difficili in maniera sana e ottimistica;
3. strategie di distrazione (es. azioni distrattive, rilascio fisico delle emozioni), cioè tutte le azioni che i bambini utilizzano per distogliere la mente dalla fonte di stress. Alcuni esempi sono l'impegno in attività alternative per allontanare il pensiero dai problemi o correre, saltare, praticare attività fisica con lo scopo di alleviare la tensione;
4. strategie di evitamento (es. azioni di evitamento, repressione, pensiero desiderante). Si tratta di strategie meno efficaci nel lungo termine che implicano, ad esempio, l'uso della fantasia per immaginare scenari irreali o aspirare che la situazione si risolva da sola senza intraprendere azioni concrete per gestirla;
5. ricerca di supporto (es. supporto per le azioni, supporto per i sentimenti). Questa dimensione misura la propensione dei bambini a cercare aiuto esterno sia per risolvere problemi concreti sia per ricevere conforto emotivo. La ricerca di supporto è una strategia adattiva che permette ai bambini di beneficiare dell'aiuto di persone significative, come insegnanti, genitori o amici.

Le risposte sono state valutate su una scala Likert da 0 a 3, dove 0 equivale a “mai” e 3 rappresenta “la maggior parte delle volte”. Questo sistema di valutazione permette di ottenere una panoramica dettagliata della frequenza con cui i bambini adottano le diverse strategie di coping. I punteggi raccolti hanno permesso di misurare l’uso delle strategie in modo sistematico e di confrontare le risposte dei partecipanti sia prima che dopo l'intervento educativo, fornendo una base solida per valutare i cambiamenti nelle modalità di coping.

L'analisi dei dati quantitativi ha permesso di tracciare un quadro preciso delle modalità di gestione delle emozioni e dei problemi da parte dei bambini, distinguendo tra strategie più efficaci (come il coping focalizzato sul problema e la ristrutturazione cognitiva positiva) e strategie meno adattive (come l'evitamento o il pensiero desiderante).

Confrontando i risultati pre- e post-intervento è stato possibile valutare l’efficacia del percorso educativo realizzato, osservando se i bambini della classe sperimentale avevano sviluppato un maggiore ricorso a strategie di coping più funzionali rispetto alla classe di controllo. Questo strumento ha offerto una solida base per comprendere come le attività fisiche e le riflessioni emotive abbiano potuto influire positivamente sulla gestione del disagio emotivo in contesto scolastico.

#### **2.4.2 Domande e strumenti di tipo qualitativo**

Oltre al questionario quantitativo ho ritenuto fondamentale includere un'indagine qualitativa per esplorare più a fondo le risposte emotive e cognitive dei bambini in situazioni di stress o disagio: le domande qualitative permettono infatti di accedere a informazioni che i test strutturati spesso non riescono a rilevare, offrendo uno “spazio libero” dove i bambini possono esprimere le proprie emozioni e riflessioni in modo più personale e spontaneo. La domanda “*cosa fai quando sei preoccupato per qualcosa?*”, ad esempio, ha dato l'opportunità ai bambini di descrivere con parole loro come affrontano le situazioni che li mettono in difficoltà. Le risposte hanno offerto una varietà di strategie di coping: da quelle più adattive (come parlare con qualcuno o cercare di rilassarsi) a quelle meno funzionali (come l'evitamento o il pensiero desiderante). Questa tipologia di domanda ha permesso di cogliere le modalità con cui i bambini reagivano emotivamente agli eventi stressanti e di valutare il livello di consapevolezza che avevano delle proprie emozioni e dei comportamenti messi in atto per gestirle.

Le risposte qualitative raccolte sono state particolarmente utili per integrare i risultati del questionario, consentendo di analizzare le strategie di coping in un contesto più ampio. Ad esempio, un bambino che nel questionario ha riportato un uso frequente di strategie di evitamento avrebbe

potuto, attraverso la risposta qualitativa, spiegare in che modo cercava di “ignorare il problema” o di “distrarsi”, fornendo così una comprensione più profonda dei suoi meccanismi difensivi.

Un altro strumento qualitativo utilizzato durante la ricerca è stato un grafico a triangolo rettangolo, progettato per misurare il livello di benessere percepito dai bambini in un determinato momento. In questo grafico i bambini dovevano posizionare una “X” su una scala che andava da 0 (benessere minimo) a 10 (benessere massimo): questo esercizio ha offerto una rappresentazione visiva immediata dello stato emotivo dei bambini, permettendo di monitorare i cambiamenti del loro benessere nel corso del progetto.

L'integrazione tra domande aperte e strumenti visivi ha fornito un quadro più ricco e sfaccettato delle emozioni dei bambini. Le risposte qualitative non solo hanno permesso di osservare i livelli di benessere e le capacità di gestione dello stress, ma anche di cogliere eventuali correlazioni tra i dati quantitativi e l'esperienza soggettiva del bambino.

Queste domande hanno consentito inoltre di rilevare le differenze individuali nelle modalità di coping e di esplorare come i diversi approcci possano essere influenzati dalle esperienze personali, dal contesto familiare e dall'ambiente scolastico. I dati raccolti sono stati fondamentali per personalizzare ulteriormente gli interventi educativi e per valutare l'efficacia del progetto nel promuovere strategie di coping più funzionali tra i bambini coinvolti.

### **2.4.3 Questionario sulle conoscenze teoriche**

Per valutare le preconoscenze dei bambini è stato somministrato un questionario mirato a indagare la loro comprensione preliminare di concetti fondamentali. Le domande incluse nel questionario sono state progettate per esplorare due aree di conoscenza specifiche: la nozione di “coping” e la comprensione dell'apparato respiratorio. La prima domanda, “*cosa è il coping?*”, è stata formulata per esaminare la familiarità dei bambini con il concetto di strategie di adattamento e gestione dello stress. La seconda domanda, “*cosa è l'apparato respiratorio?*”, ha avuto lo scopo di valutare la loro conoscenza riguardo alla funzione e alla struttura del sistema respiratorio. Le risposte ottenute sono state analizzate per confrontare le preconoscenze dei partecipanti con le conoscenze finali acquisite attraverso l'intervento educativo, fornendo così una misura dell'efficacia del programma e dei cambiamenti nella comprensione dei bambini riguardo ai temi trattati.

Per rendere il questionario sulle conoscenze teoriche più coinvolgente e interattivo è stata impiegata la tecnica del brainstorming, condotto con l'ausilio di post-it. Durante la sessione, i bambini sono stati invitati a scrivere le loro risposte e idee sui foglietti che sono stati successivamente raccolti e discussi

in gruppo. Un approccio di questo tipo ha reso possibile la partecipazione attiva dei bambini e ha stimolato una discussione collettiva sui temi oggetto del questionario, permettendo a tutti di esprimere le loro preconoscenze in un ambiente dinamico e collaborativo, contribuendo a una comprensione più profonda dei loro punti di vista e rendendo il processo di valutazione iniziale più inclusivo e stimolante. Le risposte emerse sono state poi analizzate per confrontare le conoscenze preliminari con quelle finali, evidenziando i progressi e le aree di sviluppo nell'apprendimento dei bambini.

## **3. Programma di intervento**

### **3.1 Presentazione del percorso**

Il percorso ha preso avvio in data 4 aprile 2024 e si è concluso il giorno 3 maggio 2024. Le attività proposte hanno avuto una durata variabile, di 2 ore all'incirca (16 ore totali). L'ingresso a scuola è stato concordato con la docente referente e comunicato ai bambini in modo tale che sapessero quando si sarebbero svolti gli incontri. Ciò è stato realizzato ricordando che le routine aiutano a dare un senso di strutturalità e di familiarità alle azioni, oltre a favorire organizzazione e orientamento nel tempo e nello spazio.

Il percorso si è svolto per una durata totale di otto incontri così suddivisi:

- presentazione del percorso e somministrazione del questionario iniziale;
- due interventi iniziali di teorizzazione;
- quattro interventi svolti in palestra;
- somministrazione del questionario finale.

Il percorso, dopo essere stato presentato agli alunni (allegato 2), è partito con la somministrazione di un questionario per comprendere come i bambini rispondessero alle situazioni di difficoltà. Lo stesso test è stato riproposto alla fine del percorso per osservarne le modificazioni ed è stato presentato anche alla classe di controllo.

Successivamente sono stati realizzati alcuni brevi incontri di teorizzazione per introdurre ai bambini concetti chiave legati alla gestione delle emozioni, al coping e al benessere psicofisico. Queste nozioni sono state riviste più volte durante il percorso con l'obiettivo di consolidare le conoscenze degli alunni e migliorare i risultati del test finale.

Gli interventi centrali si sono svolti nella palestra della scuola, il luogo più adatto per esplorare il corpo e le emozioni in modo attivo e consapevole, secondo il seguente schema:



Momenti di passaggio	
RITO INIZIALE	<p>Gli allievi si dirigono in palestra insieme all'insegnante. Entrano nello spazio e prendono posto in cerchio, sistemandosi in posizione di ascolto. La scelta di far sistemare i bambini in questa posizione è stata fatta tenendo a mente gli studi in cui Rogers (1980) discute l'importanza di creare un ambiente educativo inclusivo e non gerarchico e Vygotsky (1978) che supporta l'idea che le interazioni sociali, facilitate da disposizioni come il cerchio, sono fondamentali per l'apprendimento.</p> <p>Quando tutti sono pronti, l'insegnante suona l'ukulele e si entra in una bolla silenziosa, calma, con delle regole ben precise (viste precedentemente). L'introduzione di un rito sonoro all'inizio dell'attività contribuisce alla creazione di una routine strutturata, importante per i bambini perché in grado di fornire un senso di sicurezza e prevedibilità.</p>
RESPIRAZIONE	<p>Gli alunni stanno seduti tenendo conto di stare in una posizione precisa, uguale per tutti. L'ideale è tenere gli occhi chiusi per permettere di concentrarsi sul respiro. Qui gli esercizi variano di volta in volta (durata massima 15 minuti).</p>
ATTIVAZIONE	<p>Il momento di attivazione prevede una lettura animata da parte dell'insegnante. I testi sono tratti dal volume <i>Movimento a tempo di lumaca</i> di K. Vopel, parte dalla collana <i>Bambini senza stress</i> (2016).</p>
RILASSAMENTO	<p>Dopo che i bambini hanno sperimentato con il corpo, è importante tornare alla calma. Viene proposto un momento di rilassamento per tornare a uno stato di equilibrio, riducendo i livelli di stress e prevenire il sovraccarico del sistema nervoso.</p>
DISCUSSIONE-SCAMBIO	<p>Ogni allievo ha un momento per condividere qualsiasi cosa voglia. L'insegnante consegna una scheda (allegato 1) dove i bambini annotano parole, frasi, sentimenti, impressioni, su quello che hanno vissuto. Questo è un passaggio fondamentale perché permette all'insegnante di comprendere le dinamiche e modificare, se necessario, alcuni elementi della sperimentazione.</p>
RITO FINALE	<p>La posizione in cerchio viene mantenuta fino alla fine. L'insegnante suona l'Ukulele che determina la chiusura dell'attività e il rientro in classe.</p>

Ogni passaggio è stato condiviso e discusso con gli alunni, in modo tale da renderli pienamente consapevoli del percorso intrapreso. Così facendo i bambini hanno compreso come muoversi all'interno delle attività e sono riusciti ad anticipare mentalmente e cognitivamente l'apprendimento, venendo accompagnati nella transizione da un momento all'altro.

Le attività proposte hanno preso ispirazione da strumenti e tecniche focalizzati sulla promozione del benessere emotivo e psicofisico, come i manuali di K. Vopel (2016). I testi del volume *Brevi fantasie respiratorie* sono stati utilizzati per guidare i bambini in esercizi di respirazione finalizzati alla focalizzazione sul proprio corpo e sulle sensazioni interne, aiutandoli a sviluppare un maggiore controllo emotivo e a sperimentare stati di calma e rilassamento. Queste tecniche di respirazione, inserite in un contesto educativo, hanno offerto un valido strumento per gestire lo stress e affrontare le situazioni di tensione in modo più consapevole e sereno.

I bambini sono stati coinvolti in attività incentrate sulla consapevolezza di sé e del proprio corpo: a partire da esercizi motori che miravano a suscitare emozioni e pensieri, è stato offerto loro uno spazio per esprimere e portare all'esterno il loro mondo interiore. Le attività sono state progettate per incoraggiare l'esplorazione personale e la gestione consapevole delle emozioni, sostenendo ciascun bambino nello sviluppo delle strategie più efficaci per affrontare situazioni di stress e facilitare la crescita interiore. L'attenzione posta alla relazione mente-corpo ha inoltre rafforzato il senso di autoefficacia, contribuendo a migliorare il riconoscimento di emozioni e pensieri.

Il percorso è stato così strutturato:

Tempi	Ambienti di apprendimento	Contenuti	Metodologie	Materiali	Attività
2 ore	Classe	Somministrazione del questionario e lancio del percorso. Esplicitazione delle parole chiave.	Didattica laboratoriale, conversazione clinica, lezione frontale.	Fotocopie del questionario preparato da consegnare a ciascun alunno.	Presentazione del percorso ai bambini e condivisione delle parole chiave che faranno da "filo conduttore" per il percorso da realizzare. Somministrazione del questionario.

2 ore	Classe	Strategie di coping: definizione, caratteristiche, tipologie (esempi).	Brainstorming, lezione frontale.	Post-it da consegnare ad ogni alunno.	Ricapitolazione di quanto svolto la settimana precedente per verificare la comprensione dell'obiettivo da parte degli alunni. Brainstorming sulla parola "coping" con l'uso dei post-it. Analisi e discussione di quanto emerso; definizione formale delle strategie di coping.
2 ore	Classe	Il respiro: definizione, caratteristiche e funzionamento.	Conversazione clinica, lezione frontale (multimodale), didattica laboratoriale, <i>modeling</i> .	PC, LIM e modellino costruito in precedenza dall'insegnante.	Ricapitolazione di quanto svolto il precedente incontro. Conversazione con i bambini sui cambiamenti del respiro nelle situazioni di disagio e/o rilassamento. Brainstorming su quali parti del corpo vengono usate per respirare e presentazione di un modellino per comprendere il funzionamento e la composizione dell'apparato respiratorio.
2 ore	Classe e palestra della scuola	Attività fisica e consapevolezza interna-esterna del proprio corpo, riflessione su emozioni e sensazioni.	Gioco strutturato, conversazione clinica.	Ukulele, manuali, fotocopie preparate dall'insegnante (1 per bambino),	Seguendo i momenti di passaggio illustrati (si veda tabella) i bambini svolgono diverse attività in palestra: "Respirare e stirarsi/1" (K. Vopel, Viaggio con

				astuccio (1 per bambino), tappetini, cassa o stereo.	il respiro, p. 27), “Respirare e stirarsi/2” (K. Vopel, Viaggio con il respiro, p. 27), “Festa nella giungla” (K. Vopel, Movimento a tempo di lumaca, p. 38), “Nel Bosco” (K. Vopel, Movimento a tempo di lumaca, p. 19), “Parte della terra” (K. Vopel, Escursioni nella posizione del loto, p. 31). Scambio e discussione finale attraverso la compilazione di una scheda appositamente realizzata
2 ore	Classe e palestra della scuola	Attività fisica e consapevolezza interna-esterna del proprio corpo, riflessione su emozioni e sensazioni.	Gioco strutturato, conversazione clinica	Ukulele, manuali, fotocopie preparate dall’insegnante (1 per bambino), astuccio (1 per bambino), tappetini, cassa o stereo.	Seguendo i momenti di passaggio illustrati (si veda tabella) i bambini svolgono diverse attività in palestra: “Respirare insieme” (K. Vopel, Brevi fantasie respiratorie, p. 21), “Spegnere candele” (K. Vopel, Brevi fantasie respiratorie, p. 24), “Candela” (K. Vopel, Movimento a tempo di lumaca, p. 25), “Stop!” (Vopel, Movimento a tempo di lumaca, p. 34), “giocattoli particolari” (Vopel, Movimento a tempo di lumaca, p. 20), “Lo stagno” (K. Vopel,

					Movimento a tempo di lumaca, p. 64), “Barca a remi” (K. Vopel, Movimento a tempo di lumaca, p. 62), “Acque tranquille” (K. Vopel, Escursioni nella posizione del loto, p. 43). Scambio e discussione finale attraverso la compilazione di una scheda appositamente realizzata
2 ore	Classe e palestra della scuola	Attività fisica e consapevolezza interna-esterna del proprio corpo, riflessione su emozioni e sensazioni.	Gioco strutturato, conversazione clinica.	Ukulele, manuali, fotocopie preparate dall’insegnante (1 per bambino), astuccio (1 per bambino), tappetini, cassa o stereo.	Seguendo i momenti di passaggio illustrati (si veda tabella) i bambini svolgono diverse attività in palestra: “Piccolo piccolo” (K. Vopel, Viaggio con il respiro, p. 51), “Sempre più grande” (K. Vopel, Viaggio con il respiro, p. 49), “Mandala” (K. Vopel, Escursioni nella posizione del loto, p. 21), “Scuola di clown” (K. Vopel. Movimento a tempo di lumaca, p. 40), “Gioco d’abilità del clown” (Vopel, “Movimento a tempo di lumaca”, p. 61), “Funambolo” (K. Vopel, Movimento a tempo di lumaca, p. 41), “Ascoltare” (Vopel, Escursioni nella posizione del loto, p.

					33). Scambio e discussione finale attraverso la compilazione di una scheda appositamente realizzata.
2 ore	Classe e palestra della scuola	Attività fisica e consapevolezza interna-esterna del proprio corpo, riflessione su emozioni e sensazioni.	Gioco strutturato, conversazione clinica.	Ukulele, manuali, fotocopie preparate dall'insegnante (1 per bambino), astuccio (1 per bambino), tappetini, cassa o stereo.	Seguendo i momenti di passaggio illustrati (si veda tabella) i bambini svolgono diverse attività in palestra: "Modello di respiro/1" (K. Vopel, Viaggio con il respiro, p. 37), "Modello di respiro/2" (K. Vopel, Viaggio con il respiro, p. 38), "Gigante e nano" (K. Vopel, Movimento a tempo di lumaca, p. 17), "Duro e morbido" (K. Vopel, movimento a tempo di lumaca, p. 28), "Scrollarsi di dosso" (K. Vopel, Escursioni nella posizione del loto, p. 59), "Urlo magico" (K. Vopel, Movimento a tempo di lumaca, p. 51), "Parte della terra" (K. Vopel, Escursioni nella posizione del loto, p. 31). Scambio e discussione finale attraverso la compilazione di una scheda appositamente realizzata.

2 ore	Classe	Somministrazione del questionario iniziale.	Apparato respiratorio e respirazione (cosa è e come funziona), strategie di coping.	Fotocopie del questionario preparato da consegnare a ciascun alunno.	Somministrazione del questionario e rilevazione dei cambiamenti.
-------	--------	---	---	--	--

### 3.1.1 Indagini preliminari e somministrazione del questionario

La prima fase del percorso d'intervento è stata dedicata alla rilevazione delle preconoscenze dei bambini in merito alle strategie di coping e al funzionamento dell'apparato respiratorio. Avviare il percorso con questa fase preliminare si è rivelato fondamentale per ottenere una panoramica iniziale sul livello di comprensione e consapevolezza già presente tra gli alunni, permettendo di costruire un percorso educativo personalizzato sulle loro reali esigenze.

Una delle tecniche principali utilizzate per raccogliere le preconoscenze degli alunni è stata il *brainstorming*, un metodo che facilita la libera espressione di idee senza giudizi e permette di esplorare il pensiero collettivo del gruppo. A ogni bambino è stato consegnato un post-it ed è stato chiesto a ciascuno di scrivere le proprie idee e conoscenze relative ai temi del coping e dell'apparato respiratorio (in due interventi separati). Le risposte sono state poi raccolte e attaccate su una lavagna, permettendo di visualizzare l'insieme delle idee emerse e di individuare i temi ricorrenti. In questa maniera si è voluto stimolare la creatività dei bambini e di incoraggiare una partecipazione attiva e senza pressioni.

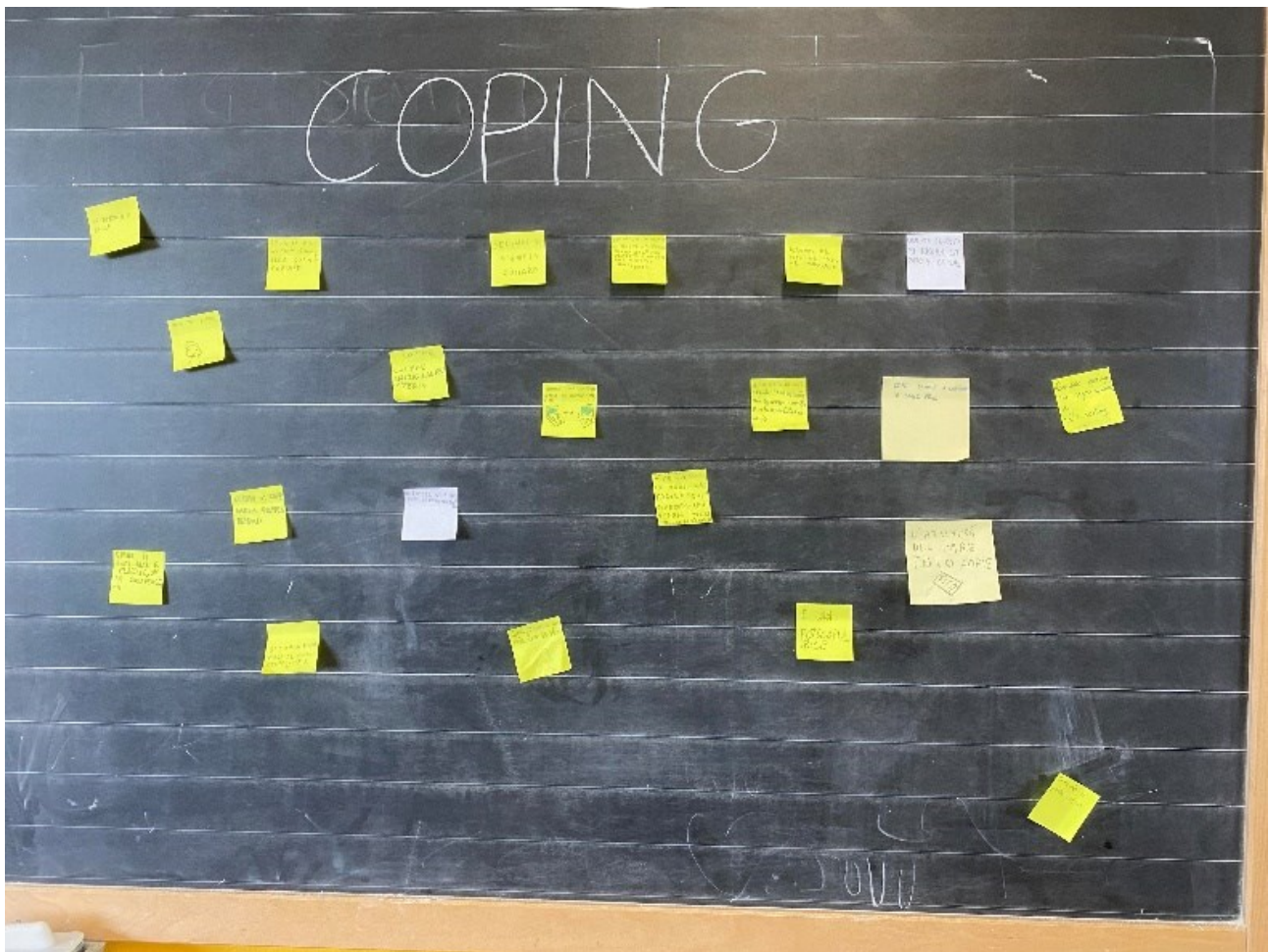


Figura 1: l'intervento sul tema del coping

L'analisi ha evidenziato una grande varietà di idee prevalentemente fuorvianti: molti bambini, ad esempio, hanno associato il termine coping a concetti come “copiare”, confondendolo con l'atto di replicare le azioni altrui, o lo hanno collegato in modo errato ad azioni di *coding* (tema che avevano affrontato con l'insegnante di matematica). La rilevazione di tali risposte ha sottolineato come il termine fosse percepito in maniera vaga o sconosciuta dalla maggior parte della classe e ha reso evidente la necessità di interventi di teorizzazione più mirati, per chiarire il significato di coping e la sua importanza nel gestire situazioni di disagio.

### 3.1.2 Interventi di teorizzazione

Gli interventi di teorizzazione sono stati fondamentali per colmare le lacune emerse durante le indagini preliminari e per fornire agli alunni una comprensione più approfondita dei concetti di “coping” e “apparato respiratorio”.



L'approfondimento del tema del coping (allegato 3) è iniziato con una discussione aperta che ha incoraggiato gli alunni a condividere liberamente le loro esperienze personali in situazioni di stress. Grazie alla creazione di questo momento di confronto è stato possibile predisporre un ambiente di ascolto reciproco, aiutando i bambini ad identificare esempi pratici di situazioni stressanti vissute da loro stessi (compiti difficili, verifiche o conflitti con i compagni).

Dopo aver raccolto queste esperienze sono stati introdotti esempi pratici di strategie di coping appropriate per affrontare le situazioni emerse, illustrando come le persone possano gestire lo stress in modo positivo (es. risoluzione di problemi, ristrutturazione cognitiva) o negativo (es. evitamento, distrazione). Per rendere i concetti più chiari e accessibili è stato utilizzato un PowerPoint appositamente preparato, in cui le varie strategie di coping venivano spiegate visivamente con immagini, schemi e storie brevi, che illustravano come le diverse modalità di risposta si manifestassero nella vita quotidiana. L'approccio multimodale (verbale, visivo e pratico) ha aiutato gli alunni a comprendere meglio la teoria, grazie all'utilizzo di immagini e video che rendevano tangibile il significato dei concetti presentati.



Figura 2: il PowerPoint sul coping



Figura 3: un altro screenshot del PowerPoint sul coping

L'obiettivo principale di questi interventi è stato quello di sensibilizzare gli studenti al riconoscimento delle loro emozioni e reazioni, fornendo strumenti pratici che potessero applicare nelle loro esperienze scolastiche e personali.

L'approfondimento del tema dell'apparato respiratorio (allegato 4) ha avuto inizio con una discussione sulle situazioni stressanti e di come queste possano degli effetti tangibili sul corpo, causando ad esempio il tremolio delle mani, l'accelerazione del battito cardiaco o la respirazione affannosa. Gli esempi forniti sono stati un vero e proprio aggancio che ha permesso ai bambini di comprendere come le emozioni intense influenzino direttamente lo stato fisico.

Uno dei punti chiave della lezione è stato il focus sui cambiamenti della respirazione durante momenti di forte emozione: attraverso una riflessione condivisa, gli alunni sono stati guidati alla consapevolezza che emozioni negative come odio, paura, rabbia o gelosia, possono alterare il modo

in cui respirano, contribuendo a sensazioni di disagio e malessere fisico. È proprio in situazioni emotivamente pregnanti che la respirazione corretta e consapevole viene in soccorso, aiutando a diminuirne e a controllarne l'intensità

Per rendere i concetti più chiari è stato utilizzato un modellino interattivo costruito con cannucce per simulare la trachea e due sacchetti trasparenti per rappresentare i polmoni, che ha permesso di visualizzare in modo concreto come i polmoni si gonfino d'aria durante l'inspirazione e si sgonfino durante l'espirazione. I bambini hanno partecipato attivamente all'esperimento, comprendendo meglio il funzionamento dell'apparato respiratorio attraverso una dimostrazione visiva e pratica.

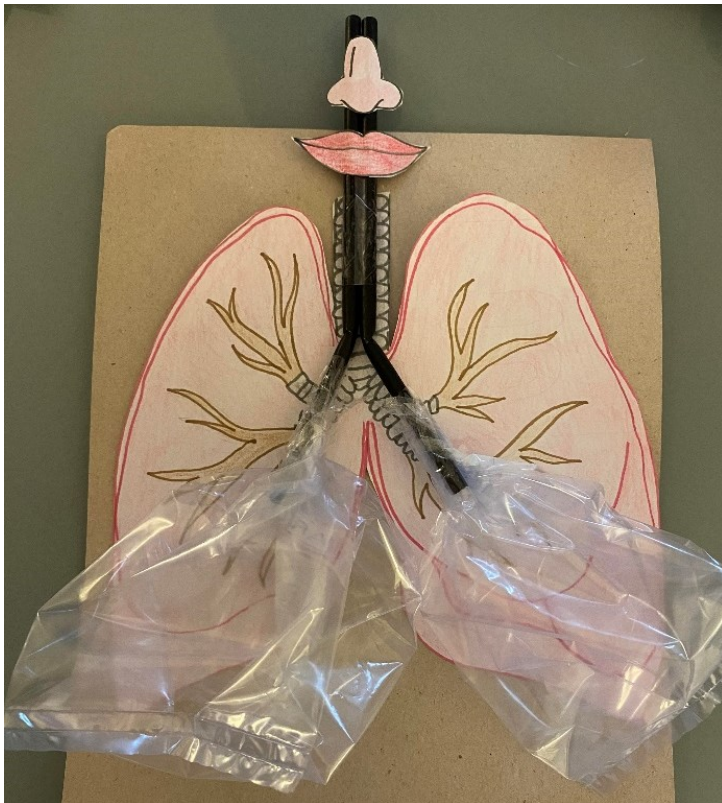


Figura 4: il modellino dell'apparato respiratorio

La lezione ha posto particolare rilievo sul ruolo del diaframma, un muscolo fondamentale nel processo respiratorio. È stato spiegato come il movimento del diaframma influisca sulla respirazione e come, in situazioni di stress, il suo funzionamento possa essere compromesso, portando ad una respirazione superficiale o irregolare.

La spiegazione teorica è stata supportata dalla visione di un breve video sul meccanismo della respirazione e da un PowerPoint appositamente realizzato, che metteva in evidenza le componenti principali ed essenziali dell'apparato respiratorio. Gli strumenti multimediali così applicati sono stati essenziali per chiarire concetti complessi e per stimolare l'interesse dei bambini.

La spiegazione teorica è stata supportata dalla visione di un breve video sul meccanismo della respirazione e da un PowerPoint appositamente realizzato, che metteva in evidenza le componenti principali ed essenziali dell'apparato respiratorio. Gli strumenti multimediali così applicati sono stati essenziali per chiarire concetti complessi e per stimolare l'interesse dei bambini.

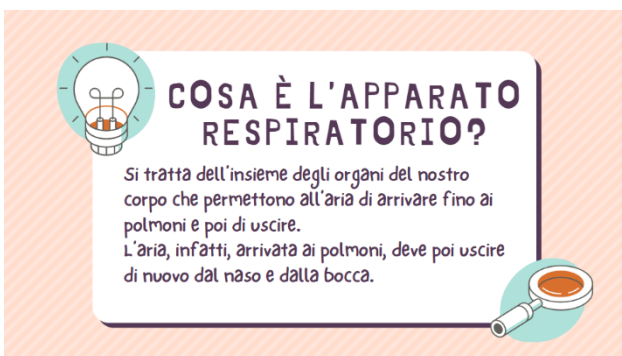


Figura 5: il PowerPoint sull'apparato respiratorio



Figura 6: il PowerPoint sull'apparato respiratorio

Gli alunni sono stati coinvolti quindi in alcune prove pratiche di respirazione diaframmatica, cosicché riuscissero a comprendere in prima persona i benefici di una corretta respirazione. La pratica è stata suddivisa in una serie di passaggi strutturati per rendere l'esercizio più semplice e intuitivo:

1. posizionamento iniziale: i bambini si siedono con la schiena dritta e i piedi ben appoggiati al pavimento. Le mani sono posizionate sulla pancia così da poter sentire il movimento del diaframma durante l'esercizio;
2. fase di rilassamento: prima di iniziare la respirazione i bambini chiudono gli occhi e si rilassano, concentrandosi sul loro respiro naturale senza forzarlo;
3. inspiro profondo: i bambini inspirano lentamente attraverso il naso, permettendo all'aria di riempire i polmoni e gonfiare la pancia. Gli alunni, durante lo svolgimento dell'esercizio, vengono guidati a visualizzare il loro diaframma che si abbassa e la pancia che si espande;
4. espiro controllato: a questo punto i bambini espirano lentamente attraverso la bocca, cercando di focalizzarsi sul movimento della pancia che si sgonfia lentamente mentre l'aria viene espulsa dai polmoni. Viene chiesto agli alunni di immaginare l'aria che, insieme al respiro, porta via tensioni e preoccupazioni;
5. ripetizione del ciclo: il ciclo di respirazione viene ripetuto per diversi minuti con una guida verbale che li accompagna in ogni fase, invitandoli a concentrarsi sul movimento lento e fluido del respiro.

Dopo le prove pratiche è stata sottolineata l'importanza della respirazione diaframmatica come strumento utile per il benessere psicofisico. I bambini sono stati guidati a riflettere sugli effetti positivi che essa può apportare a partire dalla riduzione dello stress: una respirazione profonda e controllata contribuisce a calmare il sistema nervoso, riducendo l'attivazione del sistema di "lotta o fuga" in situazioni di stress. Respirare in modo consapevole favorisce inoltre la concentrazione, distogliendo la mente da pensieri negativi, permettendo ai bambini di riconoscere e modulare le proprie emozioni. Una respirazione controllata ha effetti anche sul corpo, poiché aiuta a gestire determinate reazioni fisiche come il battito cardiaco accelerato o il tremore delle mani che si potrebbero manifestare nei momenti di ansia.

In seguito, è stato chiesto ai bambini di condividere con una parola le sensazioni provate, creando un momento di confronto collettivo sulle esperienze vissute. Tra le risposte più frequenti sono emerse parole come: "difficile", riferendosi alla necessità di concentrarsi e controllare consapevolmente il respiro; "rilassante", a indicare il senso di distensione fisica e mentale raggiunto attraverso la respirazione diaframmatica. Alcuni bambini hanno descritto la sensazione come "mi è sembrato di

essere altrove”, suggerendo una temporanea evasione dalla realtà stressante, mentre altri hanno affermato di aver “sentito la testa vuota”, riflettendo un effetto di svuotamento mentale e di pace interiore ottenuto grazie all’esercizio. I feedback dei bambini hanno evidenziato come l’attività non solo abbia attivato una riflessione personale, ma abbia anche prodotto un impatto concreto sul loro stato emotivo e fisico.

### 3.1.3 Interventi centrali

Gli incontri centrali del progetto (allegati 5, 6 e 7) si sono svolti nella palestra della scuola. In occasione del quarto incontro, dopo aver rivisto quanto svolto nei giorni precedenti e aver anticipato le attività della mattinata, si è dedicato un momento alla definizione di alcune regole condivise che potessero guidare il comportamento e facilitassero la partecipazione attiva e responsabile:

- evitare di correre;
- ascoltare attentamente le parole dei compagni e dell’insegnante, in modo tale da favorire la concentrazione e la comprensione reciproca;
- rispettare il proprio turno di parola, promuovendo una comunicazione ordinata e rispettosa.

Le regole sono servite anche alla creazione di un ambiente sereno e collaborativo: stabilire delle regole assieme ai bambini ha permesso loro di sentirsi parte attiva del progetto, favorendo la responsabilità e il rispetto reciproco. Si è creato un forte senso di comunità e appartenenza dove ognuno ha potuto sentirsi valorizzato e rispettato. Un contesto di questo tipo ha permesso a ciascuno di esprimere liberamente le emozioni e partecipare alle attività con maggiore serenità, oltre a promuovere alcune capacità fondamentali per poter affrontare le situazioni di maggiore difficoltà (autogestione ed autocontrollo).

Le attività svolte durante gli incontri centrali sono state strutturate secondo un percorso ben definito e articolato in quattro fasi distinte. Ogni fase è stata pensata per garantire il passaggio graduale da un momento di calma a uno più dinamico e poi tornare alla tranquillità, chiudendo con una riflessione sulle esperienze vissute.

Fase	Descrizione
FASE INIZIALE	I bambini sono seduti in cerchio, una disposizione che facilita il senso di uguaglianza e inclusione. In questo modo ogni bambino riesce a guardare e ascoltare gli altri mentre vengono condivise esperienze e opinioni. L’inizio dell’attività è segnalato dal suono dell’ukulele, uno strumento che contribuisce

	a creare un'atmosfera rilassata e dà un senso di ritualità preparando mentalmente i bambini al percorso.
FASE CENTRALE	<p>Questa fase è suddivisa in tre sottofasi principali:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. respirazione. Gli esercizi tratti dal volume <i>Brevi fantasie respiratorie</i> (Vopel, 2016) aiutano i bambini a concentrarsi sulla respirazione diaframmatica e a prestare attenzione alle sensazioni interne;</li> <li>2. attivazione. Sono introdotte attività più dinamiche ed energetiche che segnano il passaggio dalla calma della respirazione a movimenti più attivi, permettendo ai bambini di esplorare il legame tra mente e corpo. L'attività fisica è utilizzata come mezzo per liberare le tensioni e migliorare l'umore. Nella sottofase di attivazione vengono utilizzate le attività tratte dal volume <i>Movimento a tempo di lumaca</i> (Vopel, 2016): si tratta di brevi racconti di movimento utili a stimolare i bambini a esplorare loro stessi attraverso esercizi motori creativi utili a rinforzare il legame tra corpo e mente;</li> <li>3. rilassamento. La sottofase finale è dedicata ad un momento in cui i bambini possono tornare ad uno stato di calma e distensione, fondamentale per concludere l'attività in modo sereno e permettere loro di integrare le esperienze vissute nel raggiungimento di uno stato di benessere psicofisico.</li> </ol>
DISCUSSIONE E SCAMBIO	Al termine delle attività, i bambini hanno l'opportunità di riflettere e condividere le sensazioni provate. Attraverso la compilazione di apposite schede (allegato 9), ogni alunno è invitato a rispondere a domande come “ti sei sentito rilassato?” oppure “hai pensato ai problemi?”. Viene offerto loro uno spazio di introspezione e dialogo utile a consolidare quanto vissuto e far emergere il grado di consapevolezza delle proprie emozioni.
RITO FINALE	A conclusione di ogni incontro il cerchio si scioglie e il suono dell'ukulele indica la fine delle attività. Questo momento simbolico aiuta i bambini a “uscire” dalla dimensione speciale creata all'interno della palestra, chiudendo in modo armonioso l'esperienza e consentendo loro di tornare alla routine con un rinnovato senso di calma e consapevolezza.



*Figura 7: un momento di lavoro a coppie (attivazione)*

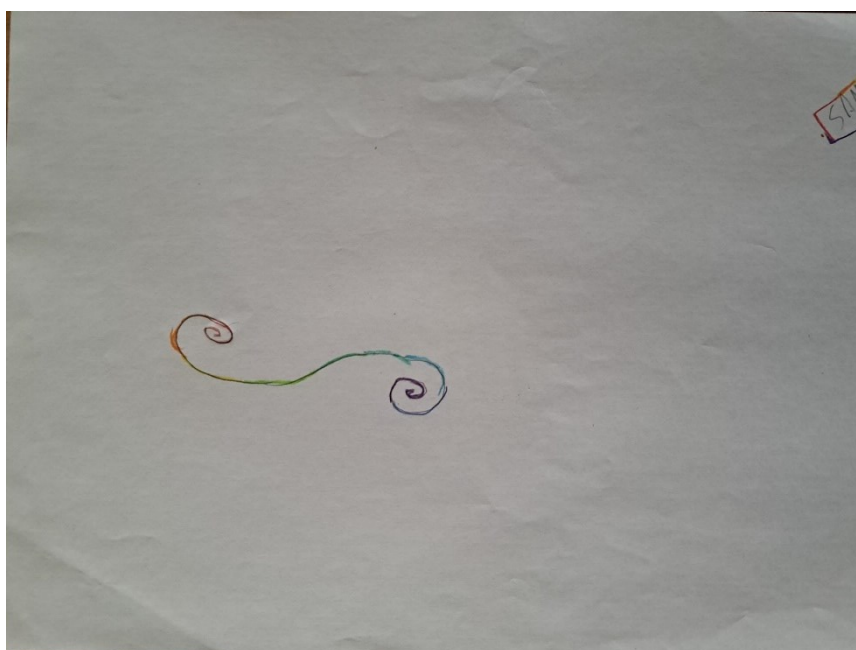
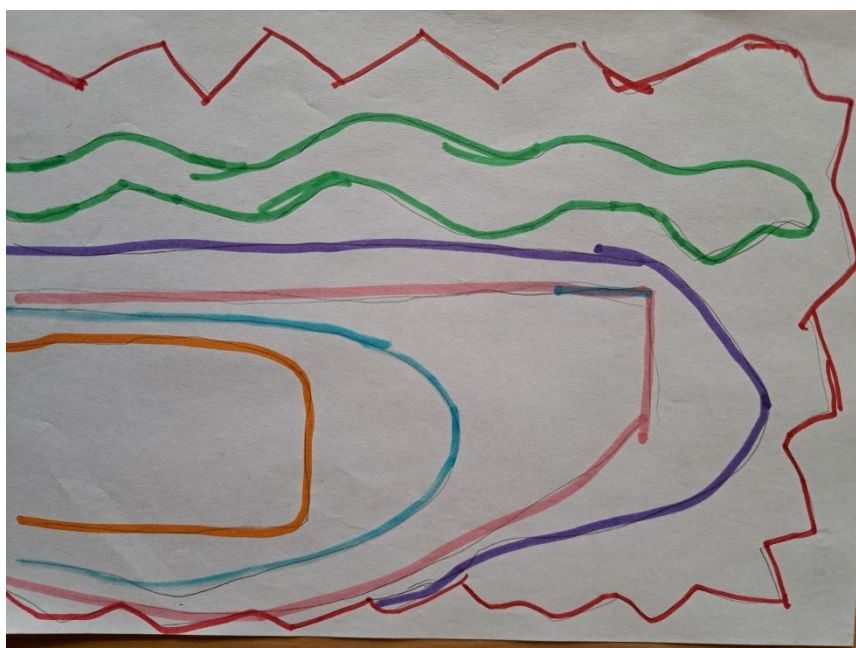


*Figura 8: il rilassamento*

Un aspetto fondamentale del percorso è stata la creazione di uno “spazio sicuro” all'interno della palestra dove i bambini potessero rifugiarsi e ritrovare la calma nei momenti di difficoltà emotiva: la “casa delle emozioni”, rappresentata da un semplice tappetino, aveva la funzione di offrire un luogo in cui potersi sentirsi al sicuro e lavorare autonomamente sulla gestione della propria interiorità. Gli alunni sono stati così supportati nell'autoregolazione emotiva, dal momento che tale spazio permetteva loro di allontanarsi temporaneamente dall'attività, senza sentirsi esclusi o giudicati, per riflettere e affrontare in modo consapevole il disagio emotivo.

Negli interventi centrali, svolti in palestra, è stato dato particolare rilievo al lavoro di gruppo attraverso attività di coppia e di collaborazione, in cui entravano in gioco valori fondamentali come la fiducia reciproca e il supporto sociale. Gli esercizi proposti, che richiedevano la cooperazione e l'interazione tra i bambini, li hanno incoraggiati a fidarsi gli uni degli altri e a sentirsi supportati emotivamente e fisicamente: lavorare insieme, condividere preoccupazioni e trovare soluzioni in coppia ha permesso ai bambini di riconoscere l'importanza del supporto esterno come risorsa nel fronteggiare le sfide, arricchendo il loro repertorio di strumenti per affrontare le situazioni difficili. L'approccio scelto ha ulteriormente consolidato il benessere complessivo, migliorando la loro autostima e riducendo allo stesso tempo l'ansia legata a situazioni di stress.

In una delle ultime attività proposte (allegato 8), i bambini hanno avuto l'opportunità di disegnare mentalmente il loro respiro seguendo le indicazioni dell'insegnante e rappresentarlo successivamente su carta. Questo passaggio dal piano mentale a quello concreto ha permesso ai bambini di visualizzare e rendere tangibile un processo spesso inconsapevole come la respirazione: trasformare un'esperienza interna in un disegno ha favorito una maggiore consapevolezza del processo respiratorio e alle sensazioni ad esso associate. Si è trattato di un esercizio particolarmente utile a sviluppare una connessione tra mente e corpo, rendendo più accessibile e concreto il concetto di regolazione emotiva attraverso la respirazione.



*Figure 9 e 10: due disegni realizzati dai bambini*

### **3.1.4 Rilevazione delle conoscenze finali**

Nell'ultimo incontro è stato riproposto ai bambini lo stesso questionario utilizzato all'inizio del percorso, con l'obiettivo di rilevare eventuali cambiamenti nelle loro risposte e valutare l'efficacia degli interventi svolti. Accanto alle domande originali ne sono state aggiunte altre per sondare se i bambini avessero effettivamente interiorizzato alcuni concetti-chiave affrontati durante il percorso (allegato 10). Tali concetti, approfonditi e rivisti in numerose occasioni, riguardavano aspetti cruciali come:

- la gestione delle emozioni, con particolare riferimento al riconoscimento e alla regolazione dei sentimenti nei momenti di stress o difficoltà;
- l'importanza della respirazione consapevole, come strumento per calmarsi e recuperare il controllo nei momenti di tensione, attraverso esercizi specifici praticati durante gli incontri.
- le strategie di coping, ossia le modalità con cui affrontare i problemi e lo stress, puntando su risposte più consapevoli e funzionali, rispetto a meccanismi più impulsivi o meno efficaci.

Il confronto tra i dati raccolti prima e dopo ha consentito di valutare quanto i bambini avessero appreso e applicato i concetti esaminati, offrendo una visione più chiara dell'impatto del percorso educativo.



## 4. Analisi dei risultati della ricerca

La somministrazione di diversi strumenti sia all'inizio che alla fine del percorso ha permesso di valutare l'efficacia del progetto e di confrontare i risultati tra i due gruppi. In particolare, sono stati utilizzati:

- questionario quantitativo, per raccogliere dati numerici e misurabili sui vari aspetti dell'intervento;
- domande e strumenti qualitativi, comprendenti interrogativi aperti come “cosa fai quando sei preoccupato?” e il “triangolo del benessere”, impiegato per esplorare le strategie personali di coping e il benessere emotivo;
- domande sulle conoscenze teoriche, incentrate sui concetti specifici del “coping” e dell'apparato respiratorio, usate per valutare le preconoscenze dei bambini e confrontarle con le conoscenze acquisite al termine del percorso.

I dati raccolti sono stati utilizzati per confrontare i progressi fatti dai bambini nella classe sperimentale rispetto a quelli della classe di controllo e verificare l'efficacia dell'intervento nell'incrementare la consapevolezza emotiva e le capacità di coping.

### 4.1 Analisi, codifica e interpretazioni dei dati qualitativi e quantitativi

#### 4.1.1 Questionario CCSC-R1

Il quiz quantitativo utilizzato in questo studio è stato il CCSC-R1 (*Children's Coping Strategies Checklist-Revision1*), uno strumento standardizzato composto da 54 item. Le domande, suddivise in categorie specifiche, chiedevano ai bambini di indicare con quale frequenza adottavano determinate strategie di coping in risposta a situazioni di stress o preoccupazione. Le risposte sono state registrate su una scala Likert che andava da “mai” (0) a “sempre” (3), permettendo in questo modo di valutare l'uso delle diverse strategie.

Le categorie principali incluse nel quiz erano:

- strategie focalizzate sul problema, che riguardano i tentativi dei bambini di risolvere o affrontare direttamente il problema alla radice, cercando soluzioni pratiche;
- ristrutturazione cognitiva positiva, cioè tutte quelle strategie si concentrano sul modificare il modo in cui il bambino percepisce la situazione, reinterpretando lo stress in modo positivo;

- distrazione, ovvero le modalità con cui il bambino tenta di distogliere la mente dal problema attraverso la focalizzazione su altre attività che possano ridurre temporaneamente il loro disagio (es. andare in bici o guarda la televisione);
- evitamento, categoria in cui rientrano le strategie che implicano l’evitare o ignorare attivamente il problema senza cercare di risolverlo (es. dirsi che tutto si sarebbe risolto da sé);
- ricerca di supporto, la quale include strategie riguardanti la ricerca di aiuto o conforto da altri come amici, familiari o adulti di riferimento.

Il quiz è stato somministrato all'inizio del percorso, per stabilire un quadro iniziale delle strategie di coping utilizzate dai bambini, e alla fine, in modo tale da valutare i cambiamenti nelle loro risposte a intervento concluso. L’analisi dei dati ha permesso di osservare l’impatto del progetto, verificando se e come i bambini della classe sperimentale avessero modificato le loro strategie di coping rispetto alla classe di controllo.

La seguente tabella riporta le medie dei punteggi per item, suddivisi nelle principali categorie di coping, sia per la classe sperimentale che per la classe di controllo. Le medie forniscono un’indicazione precisa delle strategie maggiormente utilizzate dai bambini, evidenziando le differenze tra i due gruppi e i risultati dell’intervento:

	Strategie focalizzate sul problema	Ristrutturazione cognitiva positiva	Distrazione	Evitamento	Ricerca di supporto
Sperimentale (iniziali)	1,57	1,42	1,28	1,42	1,37
Sperimentale (finali)	1,67	1,63	1,09	1,45	1,64
Controllo (iniziali)	1,61	1,43	1,94	1,50	1,21
Controllo (finali)	1,58	1,35	1,84	1,50	1,14

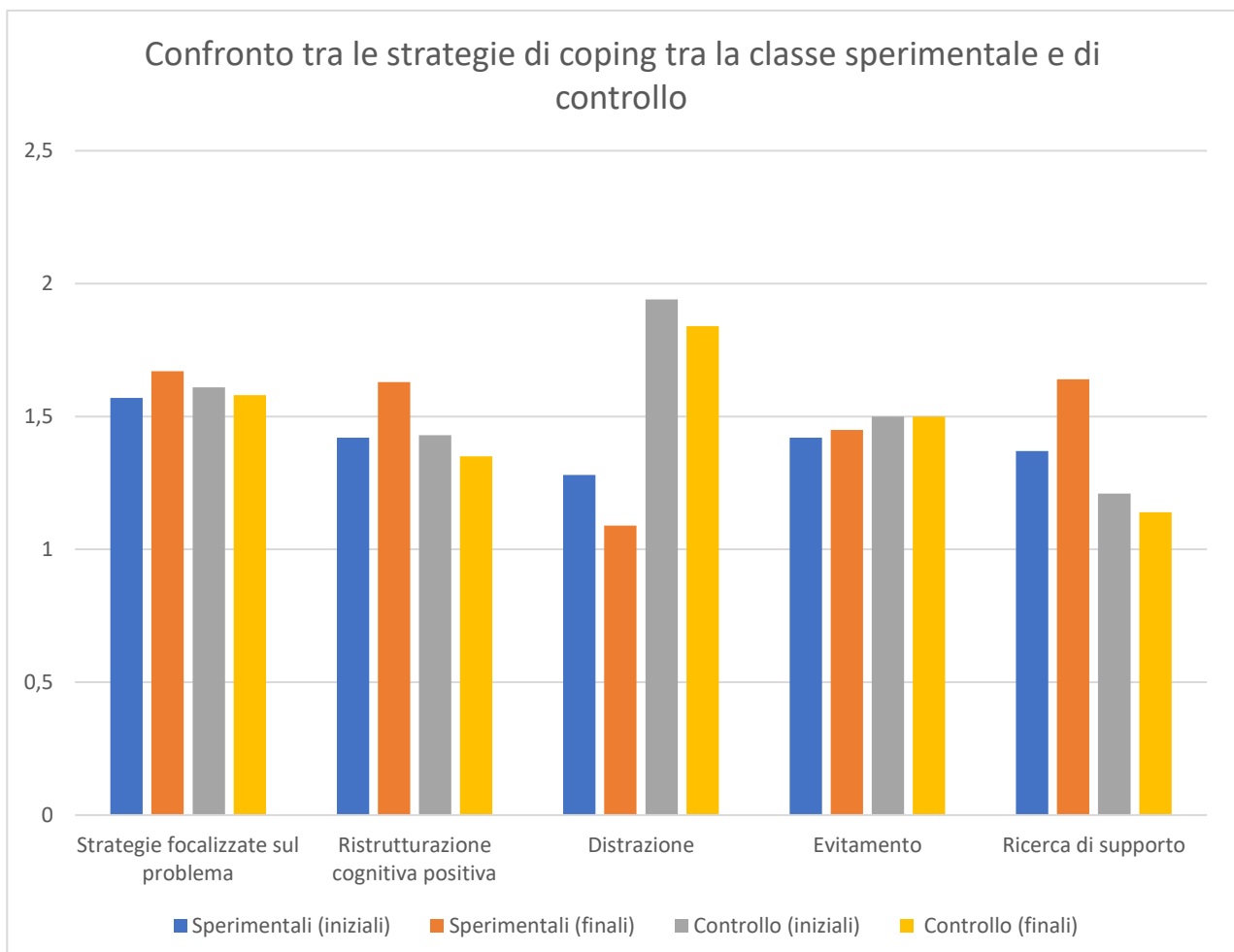
Nella classe sperimentale, le medie per le strategie focalizzate sul problema sono aumentate da 1,57 a 1,67 e ciò indica un leggero miglioramento nella capacità dei bambini di affrontare direttamente i problemi. Nella classe di controllo la media è leggermente diminuita, indicando un lieve calo nell’uso di queste strategie.

Nella classe sperimentale si è registrato un aumento significativo per quanto riguarda le strategie di ristrutturazione cognitiva, da 1,42 a 1,63, che indica l'esito positivo nel reinterpretare le situazioni di stress in modo più costruttivo. Nella classe di controllo si osserva una leggera diminuzione, da 1,43 a 1,35.

La media delle strategie di distrazione, nella classe sperimentale, è diminuita da 1,28 a 1,09. Questa rilevazione è in linea con l'obiettivo di promuovere strategie di coping più efficaci. Nella classe di controllo l'uso di queste strategie è leggermente diminuito ma rimane comunque alto, suggerendo che i bambini continuano a fare ampio uso di queste modalità per affrontare le difficoltà.

Per quanto riguarda le strategie di evitamento, i livelli della classe sperimentale si sono mantenuti abbastanza stabili così come quelli della classe di controllo.

Nella classe sperimentale, la media delle strategie per la ricerca di supporto è aumentata da 1,38 a 1,64. Questo risultato indica la tendenza positiva a utilizzare diverse modalità per chiedere aiuto quando se ne avverte la necessità. Nella classe di controllo la media è diminuita, passando da 1,21 a 1,14, suggerendo un leggero calo nel ricorso a queste strategie.



In generale si nota un miglioramento significativo nella classe sperimentale per quanto riguarda le categorie della ristrutturazione cognitiva positiva e la ricerca di supporto, che erano tra gli obiettivi principali del percorso educativo, con una diminuzione nell'uso del ricorso a tecniche di distrazione. La classe di controllo ha mostrato cambiamenti minimi, con una tendenza al mantenimento o al lieve calo in alcune strategie.

#### **4.1.2 Domanda “cosa fai quando sei preoccupato?”**

La domanda “*cosa fai quando sei preoccupato?*” è stata posta ai bambini sia all'inizio che alla fine del percorso in aggiunta al questionario, con l'obiettivo di osservare le strategie di coping adottate in situazioni di ansia o stress. I risultati ottenuti mostrano un'interessante evoluzione delle risposte da parte di entrambe le classi.

All'inizio del percorso, le risposte della classe di controllo indicavano una gestione emotiva poco strutturata con l'applicazione di alcune strategie passive o disfunzionali. In generale si è osservata una tendenza a rispondere alla preoccupazione con reazioni fisiche o emotive negative e una scarsa consapevolezza delle strategie di coping efficaci.

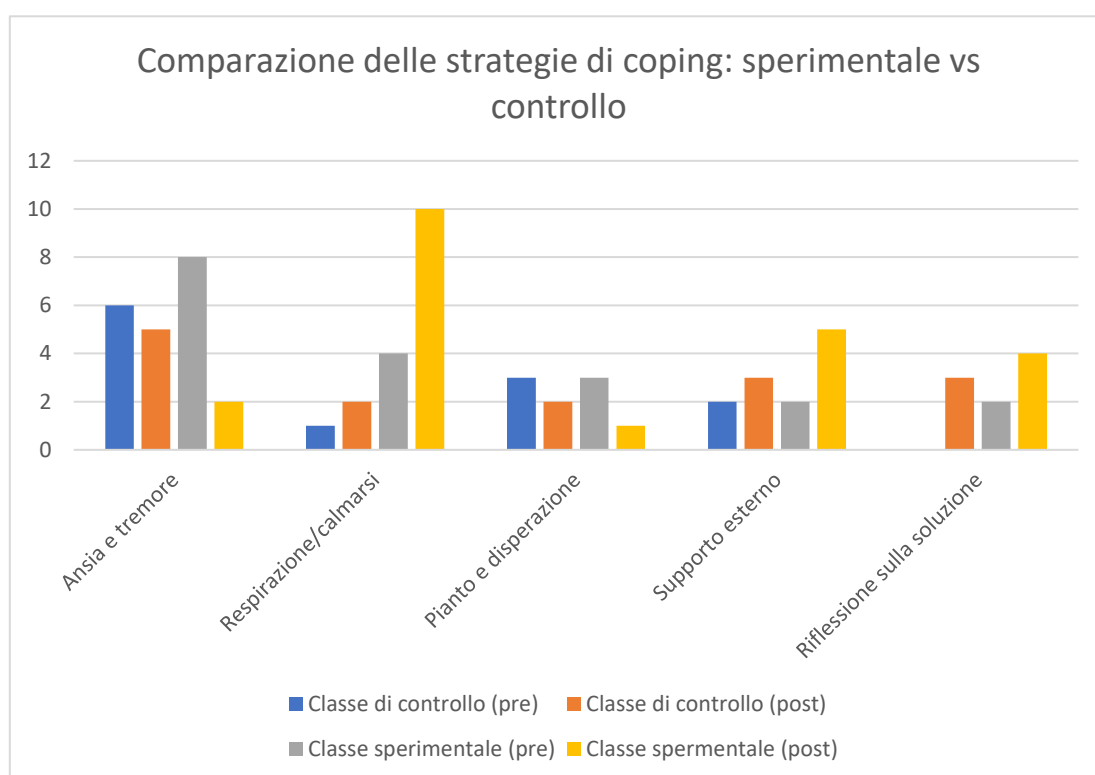
Dopo il percorso, le risposte della classe di controllo mostrano una lieve evoluzione nelle strategie di gestione dello stress, con una maggiore riflessione in alcuni casi, ma non si osservano cambiamenti significativi nelle strategie rispetto alla fase d'inizio.

Le risposte iniziali della classe sperimentale erano più variegata rispetto alla classe di controllo, ma comunque caratterizzate da reazioni di ansia e agitazione. Anche qui, le strategie di coping non erano ben strutturate e prevalevano reazioni istintive o automatiche.

Dopo l'intervento, le risposte della classe sperimentale sono migliorate in modo significativo: molti bambini hanno sviluppato una maggior consapevolezza delle tecniche di gestione dello stress, citando l'uso della respirazione profonda o della meditazione come mezzi per affrontare le situazioni di difficoltà. Le strategie di coping sono diventate più attive e focalizzate, con un aumento di risposte legate al rilassamento, e ha subito un incremento anche la ricerca di supporto esterno attraverso il confronto con i genitori o le persone di fiducia.

La tabella seguente riassume le principali strategie di coping adottate dai bambini delle due classi, sia pre- che post-intervento:

STRATEGIE	Classe di controllo (pre-)	Classe di controllo (post-)	Classe sperimentale (pre-)	Classe sperimentale (post-)
Ansia e tremore	6	5	8	2
Respirazione/calmarsi	1	2	4	10
Pianto e disperazione	3	2	3	1
Supporto esterno	2	3	2	5
Riflessione sulla soluzione	0	3	2	4



Il confronto tra le risposte delle due classi evidenzia che l'intervento ha avuto un impatto più significativo sulla classe sperimentale, favorendo lo sviluppo di strategie di coping più efficaci e consapevoli. Nella classe di controllo i cambiamenti sono stati più limitati con una prevalenza di risposte simili a quelle iniziali.

#### 4.1.3 Grafico a triangolo rettangolo (“triangolo del benessere emotivo”)

Il grafico a triangolo rettangolo è stato utilizzato come mezzo per valutare la percezione del benessere dei bambini in due momenti distinti, all'inizio e alla fine del percorso sperimentale.

I dati raccolti hanno permesso di visualizzare il livello di benessere emotivo su una scala da 0 a 10, dove 0 rappresenta il livello minimo di benessere (malessere) e 10 il livello massimo (benessere). I bambini dovevano posizionarsi lungo il triangolo rispetto al loro stato emotivo.

<b>RANGE</b>	Sperimentale (pre-)	Sperimentale (post-)	Controllo (pre-)	Controllo (post-)
0-3 (malessere)	0	2	4	1
4-6 (neutro)	12	7	2	6
7-10 (benessere)	10	13	9	8

I dati relativi al benessere emotivo sono stati organizzati in range numerici per offrire una visione chiara e sistematica delle diverse situazioni dei bambini: utilizzando i tre range distinti, così come evidenziato nella tabella, è stato possibile suddividere le risposte in categorie facilmente comprensibili, identificando le tendenze principali e confrontare efficacemente i cambiamenti pre- e post-intervento.

Dall'analisi dei dati emergere una possibile correlazione tra l'uso di strategie di coping attive e il miglioramento del benessere emotivo; nella classe sperimentale, i bambini che hanno testato tecniche di gestione dello stress come la respirazione diaframmatica hanno mostrato un incremento più significativo del benessere emotivo rispetto agli alunni della classe di controllo. Questo suggerisce che insegnare strategie di coping efficaci può ridurre il malessere e, al tempo stesso, promuovere un senso generale di benessere e resilienza emotiva.

Le differenze tra i due gruppi sembrano quindi evidenziare che l'intervento ha avuto un ruolo determinante nel fornire ai bambini della classe sperimentale gli strumenti necessari per gestire le loro emozioni, migliorando il loro benessere in modo più consistente rispetto alla classe di controllo.

#### **4.1.4 Conoscenze teoriche**

All'inizio del percorso è stato realizzato un questionario, proposto sotto forma di brainstorming, per esplorare le conoscenze iniziali dei bambini sul coping e sull'apparato respiratorio. L'obiettivo era capire cosa sapessero spontaneamente su questi temi e far emergere eventuali concetti o idee preesistenti da utilizzare per confrontare i progressi alla fine del percorso. Per facilitare la discussione e stimolare la partecipazione è stato chiesto ai bambini di riflettere su cosa significassero per loro le parole "coping" e "apparato respiratorio", dando loro la possibilità di scrivere idee e associazioni su dei post-it che poi hanno attaccato alla lavagna. Le affermazioni dei bambini sono state riportate in

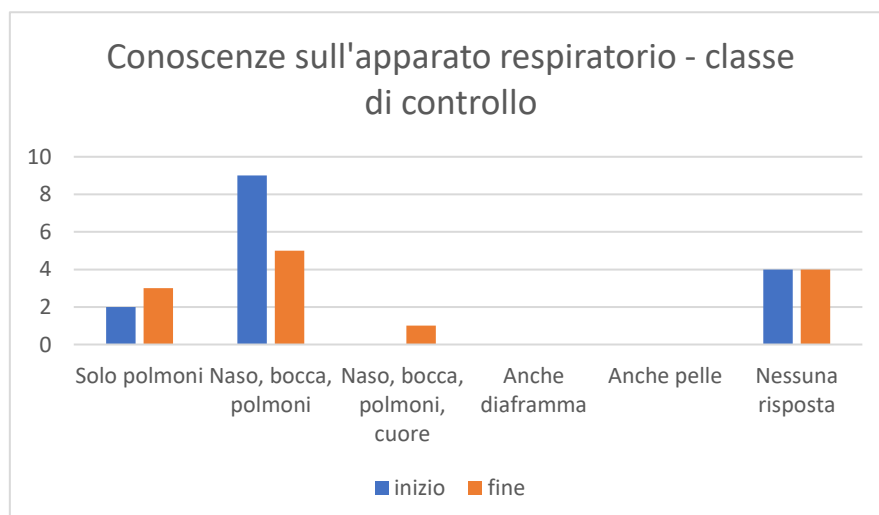
un apposito documento, raggruppando le risposte per similitudine e identificando i temi comuni emersi dalle loro preconoscenze. Con un'attività simile anche i più timidi sono riusciti a partecipare, aiutandoli ad esprimere liberamente i pensieri.

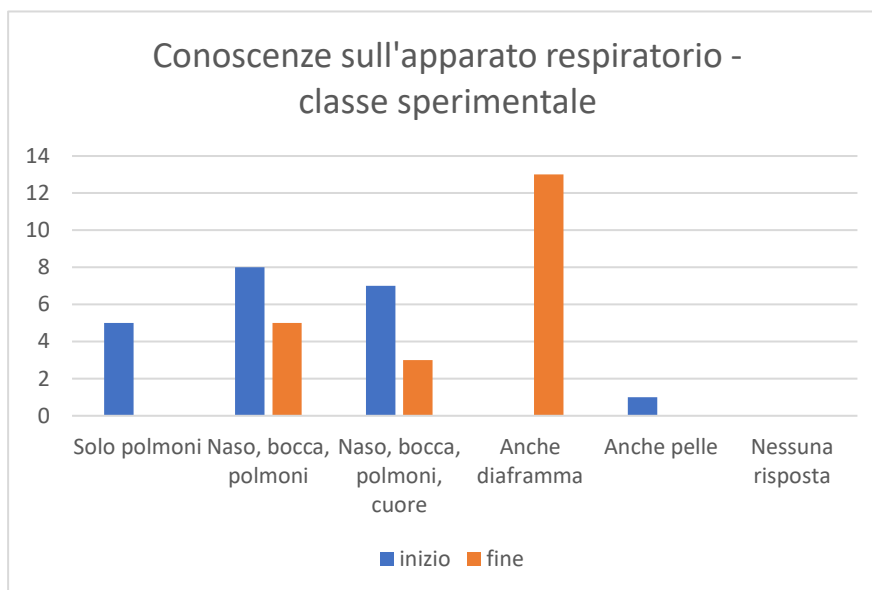
Da queste rilevazioni si evidenzia che:

### Apparato respiratorio

	Classe sperimentale (pre-)	Classe sperimentale (post-)	Classe di controllo (pre-)	Classe di controllo (post-)
Solo polmoni	5	0	2	3
Naso, bocca, polmoni	8	5	9	5
Naso, bocca, polmoni, cuore	7	3	0	1
Anche diaframma	0	13	0	0
Anche pelle	1	0	0	0
No risposta	0	0	4	4

Dall'analisi dei dati emerge che l'intervento sull'apparato respiratorio realizzato nella classe sperimentale ha apportato una notevole modifica nelle conoscenze degli alunni, introducendo il concetto fondamentale del diaframma e una comprensione più accurata del processo respiratorio. La classe di controllo, invece, non ha mostrato miglioramenti significativi, mantenendo una comprensione frammentata e superficiale.





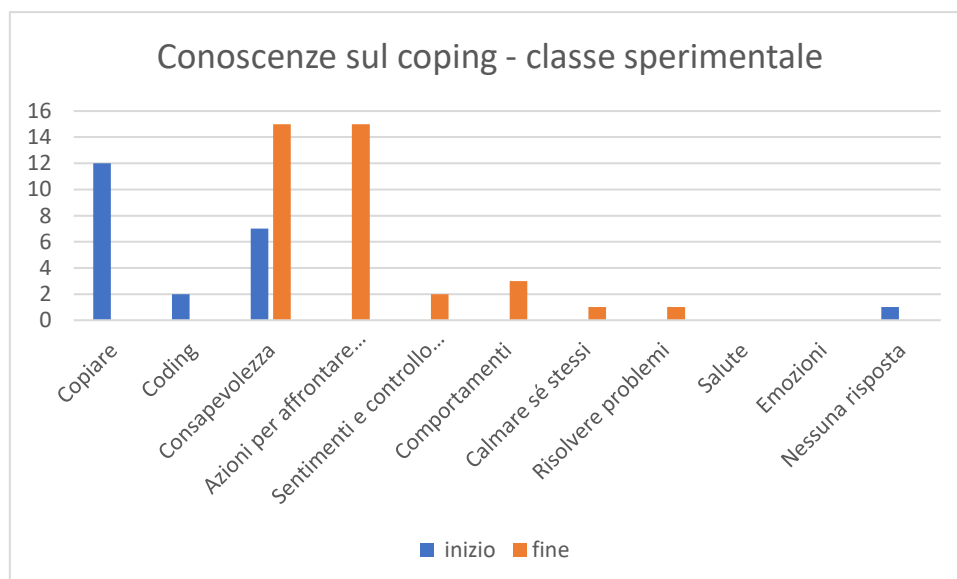
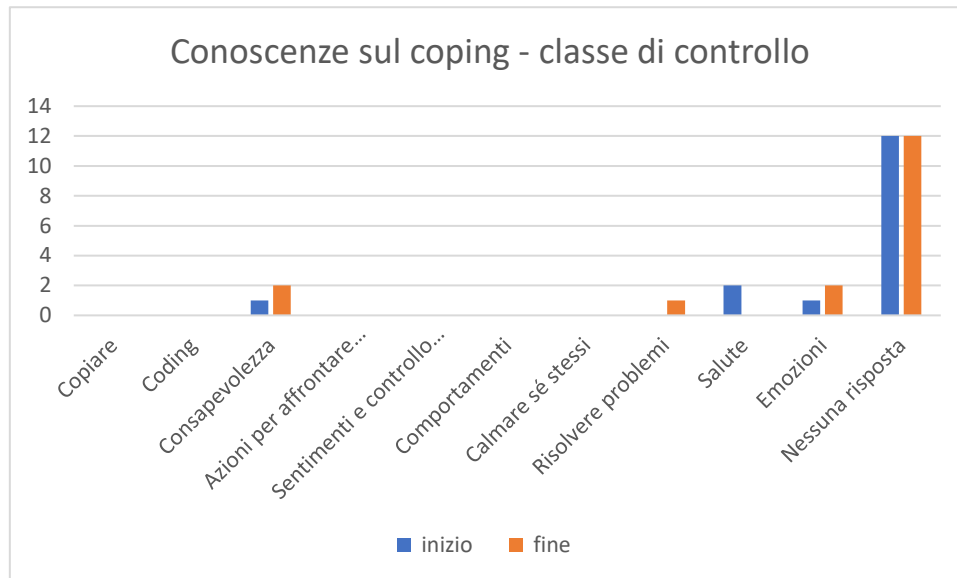
Qui sono riportati i risultati per quanto riguarda il tema del “cosa è il coping?”:

### Coping

	Classe sperimentale (pre)	Classe sperimentale (post)	Classe di controllo (pre)	Classe di controllo (post)
Copiare	12	0	0	0
Coding	2	0	0	0
Consapevolezza	7	15	1	2
Azioni per affrontare situazioni difficili	0	15	0	0
Sentimenti e controllo dei pensieri	0	2	0	0
Comportamenti	0	3	0	0
Calmare sé stessi	0	1	0	0
Risolvere problemi	0	1	0	1
Salute	0	0	2	0
Emozioni	0	0	1	2
Nessuna risposta	1	0	12	12



La classe sperimentale ha mostrato un netto miglioramento anche nella comprensione del coping, passando da risposte confuse a una definizione più chiara e articolata del concetto, contribuendo in modo significativo all'acquisizione di conoscenze più solide. Al contrario, nella classe di controllo, la comprensione è rimasta stagnante, con pochi bambini in grado di rispondere e nessun progresso evidente rispetto all'inizio.



Il confronto dimostra che nella classe sperimentale l'intervento didattico ha avuto un impatto significativo sulla comprensione teorica sia del coping che dell'apparato respiratorio: i bambini di questo gruppo hanno acquisito conoscenze più approfondite e articolate in entrambi gli argomenti. Nella classe di controllo, invece, le conoscenze sono rimaste pressoché invariate.

## 4.2 Discussione dei dati

Il progetto si poneva l'obiettivo di migliorare le conoscenze teoriche sul coping e sull'apparato respiratorio, favorire l'adozione di strategie di coping efficaci e promuovere il benessere emotivo tra i bambini attraverso un intervento specifico. I risultati ottenuti dalle diverse analisi mostrano differenze significative tra la classe sperimentale, che ha partecipato attivamente all'intervento, e la classe di controllo, che non ha preso parte alle attività. Di seguito vengono riassunti i principali risultati in relazione agli obiettivi del progetto.

L'analisi delle conoscenze teoriche ha evidenziato un miglioramento significativo nella classe sperimentale, mentre la classe di controllo ha mostrato cambiamenti limitati. Prima dell'intervento, molti bambini della classe sperimentale associavano il termine "coping" a concetti errati (es. "copiare") o non riuscivano a fornire una risposta coerente. Alla fine del percorso, la maggior parte dei bambini della classe sperimentale ha definito il coping come un insieme di strategie o comportamenti utilizzati per affrontare situazioni difficili. Un progresso simile dimostra un'acquisizione concreta delle conoscenze teoriche sul coping, in linea con gli obiettivi del progetto.

Per quanto riguarda l'apparato respiratorio, i risultati iniziali mostravano che pochi bambini avevano una conoscenza precisa del ruolo del diaframma, nonostante riconoscessero polmoni, naso e bocca come elementi principali. Al termine del percorso, 13 bambini della classe sperimentale hanno incluso il diaframma nella loro descrizione dell'apparato respiratorio, suggerendo il ruolo positivo dell'intervento nell'incrementare la consapevolezza sul funzionamento di questo apparato e della respirazione profonda come strategia di rilassamento. In confronto, i risultati della classe di controllo hanno messo in evidenza una comprensione meno avanzata di entrambi i temi, con pochi miglioramenti rispetto al punto di partenza.

La domanda "*cosa fai quando sei preoccupato?*" ha permesso di osservare le strategie di coping utilizzate dai bambini; nella fase pre-intervento, la maggior parte dei bambini della classe sperimentale faceva affidamento su strategie non strutturate (es. cercare di calmarsi autonomamente o ripassare mentalmente le informazioni prima di una verifica). Alla fine dell'intervento si sono notati cambiamenti significativi: i bambini hanno iniziato a utilizzare strategie di coping più consapevoli ed efficaci come la respirazione profonda, la meditazione e la condivisione delle proprie emozioni con persone di fiducia.

Nella classe di controllo, le risposte post-intervento hanno evidenziato un uso limitato di strategie di coping più elaborate. Molti bambini continuavano a descrivere reazioni di ansia, pianto o nervosismo, senza menzionare strumenti specifici per gestire le loro preoccupazioni. Da qui è possibile affermare

che, mentre la classe sperimentale ha beneficiato dell'intervento, la classe di controllo non ha ricevuto sufficienti stimoli per sviluppare nuove strategie di coping.

L'uso del grafico a triangolo rettangolo per la valutazione del benessere emotivo ha fornito dati chiari sui cambiamenti nel corso del progetto. All'inizio, nella classe sperimentale, i livelli di benessere erano mediamente buoni, con 12 bambini che si collocavano in uno stato neutro e 10 verso il massimo del benessere. Dopo l'intervento, il numero di bambini che si posizionavano verso l'estremo positivo del benessere è aumentato (13), mentre solo 2 hanno mostrato un calo verso lo stato di malessere.

Al contrario, nella classe di controllo, i miglioramenti sono stati meno marcati. Il numero di bambini con un alto livello di benessere è rimasto stabile e si sono registrati pochi spostamenti significativi verso lo stato neutro o di malessere. I dati raccolti indicano quindi che l'intervento ha avuto un impatto positivo sulla classe sperimentale, migliorando il benessere emotivo complessivo e promuovendo una maggiore resilienza psicologica.

L'intervento ha dimostrato un impatto positivo sia sul piano delle conoscenze teoriche sia sul piano pratico, facilitando l'adozione di strategie di coping più efficaci e migliorando il benessere emotivo dei bambini della classe sperimentale. I bambini che hanno partecipato all'intervento hanno acquisito una maggiore consapevolezza dei meccanismi di gestione dello stress, utilizzando strumenti come la respirazione consapevole e la riflessione per affrontare le situazioni stressanti.

Al contrario, la classe di controllo ha mostrato progressi limitati su tutti i fronti. Senza l'esposizione a tecniche specifiche di coping e una guida strutturata, i bambini non hanno sviluppato strategie nuove o più efficaci, rimanendo in gran parte ancorati alle loro reazioni spontanee e spesso disfunzionali allo stress. Il loro benessere emotivo non è migliorato in modo significativo e la loro comprensione del coping e dell'apparato respiratorio è rimasta limitata.

## **5. Conclusioni e implicazioni educative**

L'analisi dei risultati ottenuti dal progetto ha mostrato un impatto significativo sulla classe sperimentale rispetto alla classe di controllo, confermando che l'intervento mirato ha avuto un ruolo determinante nel miglioramento delle conoscenze teoriche, delle strategie di coping e del benessere emotivo. Oltre a questi aspetti, un altro elemento cruciale che ha contribuito al successo del progetto è stato l'inserimento delle attività fisiche svolte in palestra: queste attività, incentrate sulla consapevolezza corporea e sull'autoregolazione, si sono rivelate strumenti efficaci per il

miglioramento del benessere psicofisico e hanno giocato un ruolo centrale nel potenziare le strategie di coping della classe sperimentale.

Le attività fisiche proposte in palestra, che includevano momenti di respirazione consapevole, attivazione fisica e rilassamento, hanno permesso ai bambini di confrontarsi direttamente con le loro emozioni e sensazioni corporee. L'obiettivo di questi esercizi era quello di fornire loro degli strumenti pratici per riconoscere e gestire lo stress, aiutandoli a sviluppare una maggiore consapevolezza del proprio stato emotivo e una capacità di autoregolazione più efficiente. Attraverso queste attività, i bambini hanno imparato a utilizzare il respiro come strumento di riflessione, acquisendo consapevolezza dell'importanza del corpo come canale per gestire le emozioni.

I dati raccolti dalle risposte alla domanda "*cosa fai quando sei preoccupato?*" mostrano chiaramente come, alla fine del percorso, molti bambini della classe sperimentale abbiano adottato strategie basate sul respiro e sul rilassamento per gestire lo stress, mentre queste stesse strategie erano quasi assenti nella fase pre-intervento. Le attività fisiche in palestra hanno quindi fornito una base concreta per applicare nella pratica quanto appreso a livello teorico.

Al contrario, la classe di controllo, che non ha partecipato a queste attività di consapevolezza fisica ed emotiva, ha continuato a fare affidamento su strategie meno strutturate e meno efficaci come il pianto, il tremore o la semplice preoccupazione senza un tentativo di gestione attiva della situazione.

I risultati confermano quindi l'importanza di un approccio olistico all'educazione del benessere emotivo, che includa non solo l'acquisizione di conoscenze teoriche ma anche esperienze pratiche di consapevolezza corporea. L'intervento ha dimostrato che combinare momenti di riflessione con attività fisiche mirate favorisce un miglioramento significativo delle strategie di coping, consentendo ai bambini di sviluppare strumenti efficaci per affrontare lo stress e migliorare il loro benessere emotivo.

L'integrazione delle attività di consapevolezza fisica ha quindi giocato un ruolo chiave nell'efficacia complessiva dell'intervento, sottolineando come il corpo e la mente siano strettamente collegati nel promuovere il benessere psicofisico dei bambini. Questo approccio dovrebbe essere ulteriormente approfondito nei contesti educativi perché può fornire un sostegno concreto nello sviluppo delle competenze emotive e delle capacità di autoregolazione.

## Bibliografia

- Ahonen, E. Q., Nebot, M., & Giménez, E. (2007). *Negative mood states and related factors in a sample of adolescent secondary-school students in Barcelona (Spain)*. *Gaceta Sanitaria*, 21, 43-52.
- Aguzzoli, C., De Santi, A. y Geraci A. (2021). *Benessere e gestione dello stress secondo il modello biopsicosociale: focus su scuola, università e sanità*. Istituto Superiore di Sanità, Roma. Rapporti ISTISAN 21/4.
- Bersia, M., Berchialla, P., Charrier, L., Lemma, P., Borraccino, A., Nardone, P., Pierannunzio, D., Ciardullo, S., Comoretto, R. I., y Dalmasso, P. (2022). *Mental Well-Being: 2010-2018 Trends among Italian Adolescents*. *International journal of environmental research and public health*, 19(2), 863.
- Bucksch, J., & Schlicht, W. (2006) *Health-enhancing physical activity and the prevention of chronic diseases – An epidemiological review*. *Social-and preventive medicine*, 51, 281-301.
- Chrousos GP. Stress and disorders of the stress system. *Nat Rev Endocrinol* 2009;5(7):374-81.
- Coco, D., (2016). *Scoprire ed educare le emozioni nelle attività ludico-sportive*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cooney GM, Dwan K, Greig CA, Lawlor DA, Rimer J, Waugh FR, et al (2013). *Exercise for depression (Review)*. *Cochrane Databs Sys Revs* [Internet] Disponibile da Settembre 2013: [onlinelibrary.wiley.com/doi/](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/)
- Cowen, E.L. (2000). *Community psychology and routes to psychological wellness*, in J. Rappaport, E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology*, Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, pp. 79-99.
- Dossett ML, Fricchione GL, Benson H. *A New era for mind-body medicine*. *N Engl J Med* 2020 9;382(15):1390-91.
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E., Smith, H.L. (1999), *Subjective well-being: Three decades of progress*, in *Psychological-Bulletin*, 125, 276-302.
- Eime RM, Young JA, Harvey JT, et al. *A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: informing development of a conceptual model of health through sport*. *Int J Behav Nutr Phys Act* 2013;10:98.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza Emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). *Hard evidence on soft skills*. *Labour economics*, 19(4), 451-464.
- Hyland P., & Swan J. (2012). *A review of the beneficial mental health effects of exercise and recommendations for future research*. *Psychology and Society*, 5, 1-5.
- Inchley J, Currie D, Budisavljevic S, Torsheim T, Jåstad A, Cosma A, et al. (Ed.). *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged*

*Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 1. Key findings.* Copenhagen: WHO Regional Office for Europe; 2020.

Kanning, M., & Schlicht, W. (2010, April). *Be active and become happy: An ecological momentary assessment of physical activity and mood.* *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(2), 253-261.

Keeley, M. L., & Storch, E. A. (2009), *Anxiety Disorders in Youth*, *Journal of Pediatric Nursing*, 24(1), 26–40.

Kohl HW III, Cook HD (Ed.). *Educating the student body: taking physical activity and physical education to school.* Washington, DC: National Academies Press, 2013.

Lee JS, Lee MS, Lee JY, Cornélissen G, Otsuka K, Halberg F. *Effects of diaphragmatic breathing on ambulatory blood pressure and heart rate.* *Biomed Pharmacother* 2003;57(Suppl 1):87s-91s.

Lomas T, Ivtzan I, Fu CH. *A systematic review of the neurophysiology of mindfulness on EEG oscillations.* *Neurosci Biobehav Rev* 2015;57:401-10.

Maes M, Berk M, Goehler L, Song C, Anderson G, Galecki P, Leonard B. *Depression and sickness behavior are Janus-faced response to shared inflammatory pathways.* *BMC Med* 2012;29:10-66.

Mammen, G., & Faulkner, G. (2013, November). *Physical activity and the prevention of depression: a systematic review of prospective studies.* *American Journal of Preventive Medicine*, 45, 649-57.

McAuley, E. (1994). *Physical activity and psychological outcomes.* In: Bouchard C, Shephard RJ, Stephens T, C. Eds., *Physical activity, Fitness and Health*, Human Kinetics, Champaign, 551-68.

Melchiori, F. (2018). *Scuola e benessere degli studenti: l'influenza dell'ansia sulle skills emotive e sociali.* *Formazione & Insegnamento*, 16(1), 315-331.

Morgan, A., Currie, C., Due, P., Nic Gabhainn, S., Rasmussen, M., Samdal, O., Smith, R. (2007), *Mental well-being in school-aged children in Europe: Associations with social cohesion and socioeconomic circumstances*, HSBC Forum background paper, [www.euro.who.int/data/assets/pdf\\_file/0006/74751/Hbsc\\_Forum\\_2007\\_mental\\_well-being.pdf](http://www.euro.who.int/data/assets/pdf_file/0006/74751/Hbsc_Forum_2007_mental_well-being.pdf)

Moses, J., Bradley, G. L., & O'Callaghan, F. V. (2016). *When College Students Look after Themselves: Self-Care Practices and Well-Being.* *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 53(3), 346-359.

Musaio, M. (2007). *Pedagogia del bello.* Milano: Franco Angeli.

Odgen, P. (2016). *Psicoterapia sensomotoria.* Cortina, 2016

Pruneti, C. (2010). *Disturbi da stress e integrazione mente-corpo.* Pisa, ETS.

Ryff, C. D. & Keyes, C. L. M. (1995). *The structure of psychological well-being revisited.* *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.

Sadler, K., Vizard, T., Ford, T., Goodman, A., Goodman, R. y McManus, S. (2018). *Mental Health of Children and Young People in England, 2017: Trends and characteristics*. Leeds, UK: NHS Digital.

Saulle, R., De Sario, M., Bena, A., Capra, P., Culasso, M., Davoli, M., De Lorenzo, A., Lattke, L. S., Marra, M., Mitrova, Z., Paduano, S., Rabaglietti, E., Sartini, M., y Minozzi, S. (2022). *Chiusura della scuola e salute mentale, benessere e comportamenti correlati alla salute in bambini e adolescenti durante la seconda ondata di COVID-19: una revisione sistematica della letteratura*. *Epidemiologia e prevenzione*, 46(5-6), 333–352.

Sterling P, Eyer J. *Allostasis: A new paradigm to explain arousal pathology*. In: Fisher S, Reason J (Ed.). *Handbook of life stress, cognition, and health*. Chichester: John Wiley & Sons; 1988. p. 629-49.

Tobia, V., & Marzocchi, G. M., (2015). *Il benessere scolastico: una ricerca su bambini con sviluppo tipico e con bisogni educativi speciali*. *Dif. App. Didattica Inclusiva*, 3, 221-232.

Unicef. (14 de octubre de 2022). *Salute Mentale e giovani: presentati i risultati del sondaggio realizzato sulla piattaforma U-Report*. Italia. Unicef per ogni bambino.

Van der Kolk, (2015). *Il corpo accusa il colpo*, Cortina

Weare, K. (2000). *Promoting mental, emotional and social health: A whole school approach*. London, UK: Routledge.

WHO. *Life Skills Education for children and adolescents in schools*. Geneva: World Health Organization WHO; 1993.

## Sitografia

Istituto Superiore di Sanità (2008). ISSN 1123-3117, Rapporto ISTISAN 09/24. Disponibile all'indirizzo: [www.iss.it/binary/publ/cont/0924web.pdf](http://www.iss.it/binary/publ/cont/0924web.pdf).

WHO *Regional Office for Europe. Physical Activity and health in Europe: evidence for action*. Cavill N, Kahlmeier S, Racioppi F (Ed.). Copenhagen: WHO Regional Office for Europe; 2006. Disponibile all'indirizzo: [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0011/87545/E89490.pdf](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0011/87545/E89490.pdf).

WHO (2016), *Growing up unequal: Gender and socio-economic differences in young people's health and well-being*, [www.euro.who.int/data/assets/pdf\\_file/0014/303440/HSBC -No.7-Growing-up-unequal-PART-1.pdf?ua=1](http://www.euro.who.int/data/assets/pdf_file/0014/303440/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-PART-1.pdf?ua=1).

## Fonti normative

MIUR (2012). “Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione”, *Annali della Pubblica Istruzione*, LXXXVIII, numero speciale.

## Allegati

(1) Questionario sulle strategie di coping



Università degli Studi di Padova  
Studentessa Camilla Rossignoli

# Questionario sulle STRATEGIE di COPING

Nome: ..... Cognome: .....

Classe: ..... Data: .....



# PARTE 1

**Istruzioni:** rispondi alle domande mettendo SOLO UNA X nella casella che ritieni per te più vera





- Questo simbolo indica MAI
- Questo simbolo indica A VOLTE
- Questo simbolo indica SPESSO
- Questo simbolo indica LA MAGGIOR PARTE DELLE VOLTE

**Quando nell'ultimo mese hai avuto dei problemi...**

DOMANDA	<input type="radio"/> Mai	<input type="radio"/> A volte	<input type="radio"/> Spesso	<input type="radio"/> La maggior parte delle volte
Hai pensato a cosa avresti potuto fare prima di fare qualcosa				
Hai cercato di prestare attenzione o di pensare solo alle cose belle				
Hai cercato di non pensare al problema				
Hai raccontato agli altri come ti sentivi rispetto al problema				
Hai cercato di stare alla larga dal problema				
Hai fatto qualcosa per rendere le cose migliori				
Hai parlato con qualcuno che poteva aiutarti a capire cosa fare				
Hai detto a te stesso che le cose sarebbero andate meglio				
Hai ascoltato della musica				
Hai ricordato a te stesso che stavi meglio di molti altri bambini				





Istruzioni: rispondi alle domande mettendo SOLO UNA X nella casella che ritieni per te più vera

### Quando nell'ultimo mese hai avuto dei problemi...

DOMANDA	 Mai	 A volte	 Spesso	 La maggior parte delle volte
Hai sognato che tutto fosse ok				
Sei andato in bicicletta				
Hai parlato di come ti sentivi a qualcuno capace di capirti veramente				
Hai detto agli altri cosa volevi che facessero				
Hai cercato di togliere il problema dalla mente				
Hai pensato a cosa sarebbe potuto succedere prima di decidere cosa fare				
Hai detto a te stesso che il problema si sarebbe risolto				
Hai raccontato agli altri che cosa ti aveva fatto sentire nel modo in cui ti sentivi				
Ti sei detto che avresti potuto affrontare il problema				
Sei andato a fare una passeggiata				
Hai cercato di stare lontano dalle cose che ti facevano male				
Hai detto agli altri in che modo ti sarebbe piaciuto risolvere il problema				





Istruzioni: rispondi alle domande mettendo SOLO UNA X nella casella che ritieni per te più vera

### Quando nell'ultimo mese hai avuto dei problemi...

Domanda				
	MAI	A VOLTE	SPESSO	LA MAGGIOR PARTE DELLE VOLTE
Hai cercato di migliorare le cose cambiando ciò che facevi				
Ti sei detto che avevi già affrontato cose come queste in passato				
Hai fatto dello sport				
Hai pensato ai motivi per cui questo era capitato				
Non ci hai pensato				
Hai fatto sapere agli altri come ti sentivi				
Ti sei detto che avresti potuto affrontare qualunque cosa sarebbe successa				
Hai raccontato agli altri cosa ti sarebbe piaciuto che succedesse				
Ti sei detto che, piano piano, le cose sarebbero andate per il meglio				
Hai letto un libro o una rivista				
Ti sei immaginato le cose come avresti voluto che fossero				

Istruzioni: rispondi alle domande mettendo SOLO UNA X nella casella che ritieni per te più vera

### Quando nell'ultimo mese hai avuto dei problemi...

Domanda				
	MAI	A VOLTE	SPESSO	LA MAGGIOR PARTE DELLE VOLTE
Hai ricordato a te stesso che sapevi cosa fare				
Hai pensato a quali cose sarebbe meglio fare per affrontare il problema				
Hai proprio dimenticato questa cosa				
Ti sei detto che il problema si sarebbe risolto da solo				
Hai parlato con qualcuno che poteva aiutarti a risolvere il problema				
Sei andato sullo skateboard o sui pattini a rotelle				
Hai evitato le persone che ti facevano stare male				
Hai ricordato a te stesso che, in generale, le cose ti vanno abbastanza bene				
Hai fatto qualcosa come giocare ai videogames o qualche hobby				
Hai fatto qualcosa per risolvere il problema				



## PARTE 2

Leggi le domande e rispondi

**Cosa fai quando sei preoccupato per qualcosa?**


(es. quando hai una verifica a scuola)


.....  
.....  
.....



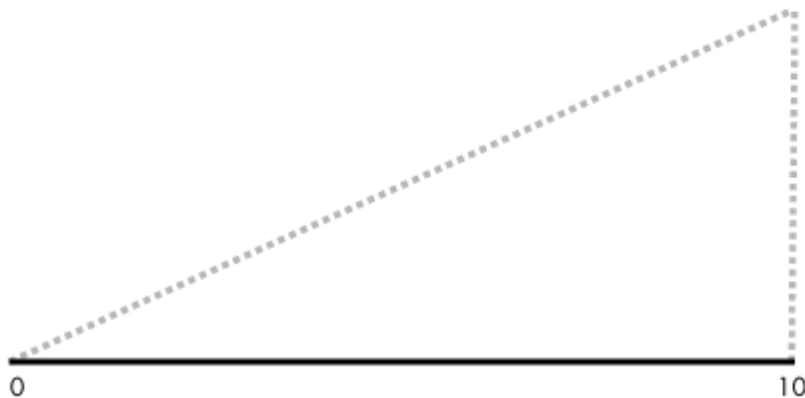
**Quanto ti senti bene in questo momento?**

Segnalo con una X sulla riga nera che va da 0 a 10.

Lo 0 corrisponde a: non sto per niente bene. 

Il 10 corrisponde a: sto benissimo! 

Se scegli un punto in mezzo alla linea vuol dire "insomma"



Tempi	Ambiente di apprendimento	Contenuti	Metodologie	Materiali	Attività
10 minuti	Aula	Somministrazione del questionario e lancio del percorso. Esplicitazione delle parole chiave	Lezione frontale, brainstorming, conversazione clinica	/	L'insegnante dedica il primo incontro alla presentazione del percorso ai bambini, in modo che sappiano qual è il loro punto di arrivo. "Faremo assieme un percorso che ci porterà ad un traguardo preciso: ascoltarci e stare bene, cercando di capire in quali situazioni il nostro corpo è in difficoltà e ritrovare la tranquillità". L'insegnante condivide con i bambini alcune delle parole chiave che faranno da "filo conduttore" per il percorso da realizzare: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stare bene</li> <li>• Rilassare il corpo</li> <li>• Consapevolezza</li> <li>• Respiro</li> </ul> Se qualche parola risulta difficile sarà l'insegnante a chiarirla assieme ai bambini affinché tutto risulti trasparente. L'insegnante prepara un Power Point o scrive le parole alla lavagna affinché siano chiare
1 ora e mezza				Fotocopie del questionario preparato da consegnare a ciascun alunno	Si passa successivamente alla somministrazione del questionario. L'insegnante introduce il questionario dicendo: "visto che parliamo di stare bene, ci sono stati sicuramente momenti in cui non vi siete sentiti al cento per cento. Vi chiedo di pensare a quei momenti e di rispondere alle domande che vi presenterò. Mi raccomando, prestate attenzione e se non capite chiedetemi pure". Il questionario contiene anche uno schema in cui dovranno posizionarsi a seconda del loro stato fisico e psicologico.

### (3) Progettazione intervento di teorizzazione sul coping

Tempi	Ambiente di apprendimento	Contenuti	Metodologie	Materiali	Attività
10 minuti	Aula	Strategie di coping. Definizione, caratteristiche, tipologie (esempi)	Brainstorming, lezione frontale	/	Ricapitolazione di quanto svolto la settimana precedente. L'insegnante pone delle domande-input per verificare che i bambini abbiamo compreso l'obiettivo del percorso.
20 minuti				Post-it da consegnare ad ogni alunno	A questo punto l'insegnante procede con il presentare ai bambini una domanda che darà avvia ad un brainstorming: "che cosa vuole dire, secondo voi, "coping?" Si tratta di una parola difficile, ma proviamo a scrivere qualcosa". Quindi consegna a ciascun bambino un post-it su cui scrivere o rappresentare i loro pensieri.
20 minuti				/	Viene dedicato del tempo all'analisi e alla discussione di quanto emerso. A questo punto l'insegnante procede dando una breve definizione di quelle sono le strategie di coping: "si tratta di azioni che ci aiutano a gestire le situazioni in cui ci troviamo in difficoltà". Può chiedere ai bambini cosa fanno quando si sentono in difficoltà (e segnarlo su un foglio). L'insegnante procede spiegando ai bambini che esistono situazioni difficili che ci fanno sentire in modo strano: il battito del nostro cuore accelera, le mani ci sudano, la testa gira...
10 minuti				Power Point creato dall'insegnante	L'insegnante proietta un breve Power Point che riassume i concetti principali visti durante la lezione.

#### (4) Progettazione intervento di teorizzazione sull'apparato respiratorio

Tempi	Ambiente di apprendimento	Contenuti	Metodologie	Materiali	Attività
10 minuti	Aula	Il respiro. Definizione, caratteristiche e funzionamento.	Conversazione clinica, lezione frontale (multimodale), didattica laboratoriale, modeling	/	L'insegnante dedica il momento iniziale dell'incontro per ricapitolare quanto svolto l'incontro precedente.
10 minuti				/	A questo punto, l'insegnante procede con una domanda: "abbiamo detto che, quando ci troviamo in situazioni di tilt, avvertiamo dei cambiamenti nel nostro corpo... un esempio è il respiro. Proviamo a pensare ad un momento in cui siamo agitati, ad esempio, perché siamo stati sgridati dalla mamma o dal papà... cosa succede al nostro respiro?". Ciò viene fatto con la consapevolezza che "emozioni negative" come ad esempio odio, paura, rabbia e gelosia influenzano la respirazione: il diaframma si irrigidisce, si

					<p>contrae, la respirazione si fa irregolare e si manifesta anche molta tensione nel corpo*. L'intento è quello di fare comprendere ulteriormente ai bambini che esistono situazioni in cui si può verificare uno stato di alternazione nel nostro corpo.</p>
10 minuti				/	<p>“Con quali parti del corpo respiriamo?”. Si procede con un brainstorming: ciascun bambino scrive su un post-it i propri pensieri (in alternativa può presentare alla lavagna una sagoma umana e chiedere ad ognuno di collocare il respiro in un punto della figura). L'insegnante procede poi con una domanda: “se proviamo a mettere una mano davanti alla nostra bocca, cosa sentiamo sulla mano?” e mostrerà il gesto da compiere. Ci si aspetta qui che i bambini dicano aria o qualcosa che faccia riferimento al respiro. A questo punto l'insegnante potrà domandare: “da dove arriva l'aria, secondo voi?” per vedere in quale parte del corpo indicano. A questo punto si può procedere facendo delle prove, mettendo la mano in varie parti del tronco per capire come funziona la respirazione.</p>
20 minuti				PC e LIM, modellino costruito dall'insegnante	<p>L'insegnante dedica la parte finale ad un breve intervento di teorizzazione in cui spiega come funziona la respirazione attraverso l'uso di un modellino appositamente costruito. L'uso sarà accompagnato alla spiegazione passo per passo del funzionamento della respirazione. Si farà aiutare da una presentazione appositamente creata per l'intervento<sup>2</sup>.</p>
10 minuti				/	<p>A questo punto l'insegnante, utilizzando il modeling, può lanciare le prossime attività: “dovete sapere che respirare bene può essere una buona strategia per controllare le situazioni difficili di cui parlavano qualche lezione fa... Pensate che un paio di giorni fa ho parlato con Giovanni, un bambino della vostra età, e mi ha confermato che questa tecnica funziona benissimo! Quindi grazie ai suggerimenti di Giovanni,</p>

<sup>2</sup> [https://www.canva.com/design/DAGBVBjdo9g/RuUIWevhGqBwY-5MDOu6RQ/edit?utm\\_content=DAGBVBjdo9g&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAGBVBjdo9g/RuUIWevhGqBwY-5MDOu6RQ/edit?utm_content=DAGBVBjdo9g&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)



					<p>realizzeremo insieme un percorso che ci aiuterà a capire come gestire queste situazioni difficili, concentrandoci sul nostro corpo, sulle nostre emozioni, sul nostro respiro.”</p> <p>A conclusione si può proporre un breve quiz interattivo per verificare l’interiorizzazione dei concetti<sup>3</sup>.</p>
--	--	--	--	--	--

## (5) Progettazione primo intervento in palestra

TITOLO	QUARTO INCONTRO			
Destinatari	22 bambini frequentanti la classe terza primaria			
Traguardo/i per lo sviluppo della competenza	“L’alunno acquisisce consapevolezza di sé attraverso la percezione del proprio corpo e la padronanza degli schemi motori e posturali nel continuo adattamento alle variabili spaziali e temporali contingenti”; “Utilizza il linguaggio corporeo e motorio per comunicare ed esprimere i propri stati d’animo”			
Obiettivo/i di apprendimento dell’attività	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizzare in forma originale e creativa modalità espressive e corporee</li> <li>• Acquisire consapevolezza delle funzioni fisiologiche (cardio-respiratorie e muscolari) e dei loro cambiamenti in relazione all’esercizio fisico</li> </ul>			
Ambiente/i di apprendimento (in riferimento al setting)	L’attività si svolge inizialmente in aula (lancio del percorso e definizione delle regole da seguire). Successivamente, l’insegnante si sposta con i bambini in palestra (secondo lo schema riportato negli incontri iniziali)			
Contenuti/argomenti	Consapevolezza del proprio corpo e delle proprie emozioni. Riflessione su come ci si sente. Movimento del corpo in differenti fasi: respirazione, attivazione, rilassamento			
Tempi/Fasi operative	Attività: come si svolge l’attività cosa fa l’insegnante cosa fanno i bambini	Architetture metodologiche (approcci, format, tecniche, strategie, ...)	Materiali e Tecnologie (strumenti e materiali didattici analogici e digitali)	Perché sono state scelte queste attività /questi materiali /queste tecniche/strategie
Fase iniziale	Si veda rito iniziale	Gioco strutturato	Ukulele	La fase iniziale prevede un’introduzione all’attività. L’insegnante accompagna i bambini e li guida passo dopo passo nei vari step dell’attività
Fase centrale	Respirazione: attività “Respirare e stirarsi/1” (K. Vopel, Viaggio con il respiro, p. 27). “Alzatevi e ispirate profondamente. Sollevate con calma in alto le braccia mentre ispirate, fino al di sopra della	Gioco strutturato	Manuali	Questa tecnica di respirazione classica viene utilizzata per ricaricare e rilassarsi in modo semplice,

<sup>3</sup> <https://create.kahoot.it/share/apparato-respiratorio/8d299347-6e04-4df7-a95b-e3980f11b20d>

	<p>vostra testa, con le mani che si toccano. Mentre lo fate potete pensare ai primi fiori che fanno spuntare le loro testoline dalla terra in primavera...</p> <p>E quando esirate, con le mani descrivete un ampio giro e lasciatele ricadere ai lati fino a toccare le gambe: adesso il fiore è completamente aperto. Che colore deve avere il vostro fiore? Provate a rifare tutto questo un paio di volte..."</p> <p>Attività: "Respirare e stirarsi/2" (K. Vopel, Viaggio con il respiro, p. 27).</p> <p>"Siediti per terra con la schiena dritta e sporgi in avanti pancia e petto mentre inspiri profondamente...</p> <p>Prova ad immaginarti di essere tondo come un bel palloncino rigonfio. Che colore vorresti avere?...</p> <p>Poi lascia che l'aria esca lentamente, molto lentamente... e piegati indietro, sempre di più, sempre di più, fino a trovarti disteso per terra come un palloncino vuoto e sgonfio...</p> <p>A questo punto puoi riempirti di nuovo di aria e tornare ad essere tondo e gonfio..."</p>			<p>in preparazione alla successiva attività di movimento.</p> <p>L'insegnante ricorda ai bambini l'importanza della respirazione (soprattutto quella diaframmatica) guidandoli nei movimenti dell'inspirazione e dell'espiazione. Anche la seconda tecnica respiratoria viene utilizzata inizialmente per aiutare a rilassarsi e a tranquillizzarsi</p>
	<p>Attivazione: attività "Festa nella giungla" (K. Vopel, Movimento a tempo di lumaca, p.38).</p> <p>"Immaginatevi di essere in viaggio in un paese straniero. Siamo arrivati in un piccolo villaggio nella giungla, dove stanno facendo una festa. Ni siamo stati invitati come ospiti. Viene festeggiata la nascita di quattro bambini. Perciò il più anziano ha proposto un gioco in onore dei neonati. Perciò il più anziano del villaggio ha proposto un gioco in onore di questi bambini. Prima il gioco è stato provato dagli abitanti del villaggio. E adesso siamo invitati noi come ospiti a partecipare al gioco.</p> <p>Le regole sono le seguenti: stiamo seduti tutti quanti in cerchio per terra. Chiunque lo voglia può alzarsi in qualunque</p>			<p>Questa attività rappresenta un esperimento più movimentato e rumoroso che vuole lasciare ai bambini la possibilità di divertirsi. Tensione e distensione si alternano a seconda della condizione del momento dei bambini. Le regole sono semplici e producono nondimeno all'inizio un caos vivace, dal quale poi soltanto gradualmente si</p>

	<p>momento in onore dei quattro neonati, ma può rimanere in piedi soltanto quattro secondi. Contate i secondi voi stessi, con il vostro orologio interiore: “Uno scimpanzé, due scimpanzé, tre scimpanzé, quattro scimpanzé”. Chi si è appena seduto può rialzarsi di nuovo subito dopo, se lo desidera. Il nostro obiettivo come gruppo è che ci siano sempre quattro bambini in piedi, né di più né di meno. Avete capito le regole? Quanto tempo vi servirà per riuscire a trovare il ritmo adeguato, se non parlate prima tra di voi?...”</p>			<p>passa ad un ritmo ordinato. Questo gioco può offrire una sfida molto gradita, che stimola l’iniziativa, la coordinazione, l’intuizione, lo spirito di gruppo... e suscita anche molte risate</p>
	<p>Rilassamento: attività “Nel Bosco” (K. Vopel, Movimento a tempo di lumaca, p.19).  “Ci troviamo in un bel posto, dove c’è tutto ciò che ci piace. Voi potete girare in mezzo al bosco e guardarvi attorno... Potete essere gli alberi, i cui rami vengono piegati dal vento... Potete essere l’erba, che si muove ondeggiando avanti e indietro, potete essere le foglie, che frusciano muovendosi per terra... Potete essere gli animali, che corrono attraverso il bosco... (5 minuti)  E ora immaginatevi di seguire un piccolo, grazioso animale che sta correndo davanti a voi. Andategli lentamente dietro, tanto silenziosamente da non suscitare in lui la benché minima sensazione di paura nei vostri confronti... Sedetevi adesso per terra accanto al vostro animale e parlategli piano, molto piano... Se volete potete anche toccarlo o prenderlo con molta cautela... Io andrò in giro e accarezzero delicatamente tutti gli animali e voi potrete così sussurrarmi all’orecchio che animale avete trovato...”  Attività “Parte della terra” (K. Vopel, Escursioni nella posizione del loto, p.31).  “A volte desideriamo stare bene piantati per terra e resistere a tutte le tempeste come un forte</p>			<p>Questa attività viene proposta dopo un periodo di intensa attività. Offre l’opportunità di incominciare ad arrivare ad un ritmo lento, per finire poi in silenzio e ritrovarsi in una condizione di tranquillità interiore. L’elemento metaforico utilizzato nel gioco aiuta a rilassare corpo e spirito. La seconda attività di meditazione possono “ancorarsi”, cioè, avvertire il proprio peso a contatto con la terra. La sensazione di stare con i piedi per terra viene suscitata in modo particolarmente efficace attraverso la percezione del proprio corpo e</p>

	<p>albero le cui radici sono profondamente piantate nel terreno.</p> <p>Mettetevi da qualche parte, tenete il vostro corpo in una posizione piacevole e tranquilla, rilassate le spalle e le gambe, e sistematevi comodamente nel posto dove vi trovate...</p> <p>Chiudete gli occhi e immaginate di essere un albero che si innalza dalla terra verso il cielo... I vostri piedi e le vostre gambe sono piantati in modo tale che le sentiate come due forti radici?... Immaginate ora che le vostre radici si estendano in profondità nella terra...</p> <p>Sollevate le braccia molto lentamente e immaginate che siano i rami e i ramoscelli dell'albero, ben attaccati al tronco, alle radici, alla terra...</p> <p>Avvertite la forza del sole che si irradia dai vostri ramoscelli e rami in basso verso le radici nella terra...</p> <p>Adesso sentite con piacere la sensazione di sicurezza e di solidità. Così potrete sempre ricordarvi di questa sensazione di stare ben piantati per terra ogni volta che vi sentirete affaticati o stressati, o inquieti e deboli. Questa è la sensazione della vostra forza, del vostro peso, della vostra serenità...</p> <p>Quando sarete pronti aprite gli occhi e riportate la vostra attenzione qui nella stanza..."</p>			<p>la metafora implicita.</p>
<p>Fase conclusiva (Ricapitolazione/sintesi/rilancio)</p>	<p>Discussione scambio: quando i bambini riaprono gli occhi, l'insegnante suona l'ukulele che "spezza" il ritmo tra l'attività appena finita e il momento di scambio successivo. Chiede ai bambini come si sentono attualmente, per verificare il loro stato. Successivamente consegna a ciascun bambino una scheda da completare (20 minuti); i bambini hanno già portato l'astuccio in palestra oppure l'insegnante fornisce a ciascuno una matita per poter completare il foglio.</p>	<p>Conversazione clinica</p>	<p>Fotocopie (1 per ogni bambino), matite e gomma o astuccio</p>	<p>La parte finale dell'attività viene sfruttata per realizzare un momento di debriefing e permettere che i bambini prendano contatto con quanto sperimentato con la mente e il corpo; per fare ciò viene</p>

	Si veda rito finale			consegnata una scheda ad ogni alunno con delle domande-guida che permettono all'insegnante di comprendere come è stata vissuta l'esperienza.
--	---------------------	--	--	--

## (6) progettazione secondo intervento in palestra

TITOLO	QUINTO INCONTRO			
Destinatari	22 bambini frequentanti la classe terza primaria			
Traguardo/i per lo sviluppo della competenza	“L'alunno acquisisce consapevolezza di sé attraverso la percezione del proprio corpo e la padronanza degli schemi motori e posturali nel continuo adattamento alle variabili spaziali e temporali contingenti”; “Utilizza il linguaggio corporeo e motorio per comunicare ed esprimere i propri stati d'animo”			
Obiettivo/i di apprendimento dell'attività	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizzare in forma originale e creativa modalità espressive e corporee</li> <li>• Acquisire consapevolezza delle funzioni fisiologiche (cardio-respiratorie e muscolari) e dei loro cambiamenti in relazione all'esercizio fisico</li> </ul>			
Ambiente/i di apprendimento (in riferimento al setting)	L'insegnante dedica la parte iniziale dell'incontro ad un piccolo ripasso di quanto fatto precedentemente. Successivamente ci si sposta in palestra rispettando i momenti evidenziati nella tabella iniziale			
Contenuti/argomenti	Consapevolezza del proprio corpo e delle proprie emozioni. Riflessione su come ci si sente. Movimento del corpo in differenti fasi: respirazione, attivazione, rilassamento			
Tempi/Fasi operative	Attività: come si svolge l'attività cosa fa l'insegnante cosa fanno i bambini	Architetture metodologiche (approcci, format, tecniche, strategie, ...)	Materiali e Tecnologie (strumenti e materiali didattici analogici e digitali)	Perché sono state scelte queste attività /questi materiali /queste tecniche/strategie
Fase iniziale	Si veda rito iniziale	Gioco strutturato	Ukulele	La fase iniziale prevede un'introduzione all'attività. L'insegnante accompagna i bambini e li guida passo dopo passo nei vari step dell'attività
Fase centrale	Respirazione: <b>attività “Respirare insieme” (K. Vopel, Brevi fantasie respiratorie, p.21).</b> “Formiamo un grande cerchio e prendiamoci per mano l'uno con l'altro... Vogliamo provare a respirare tutti con lo stesso ritmo?... Possiamo cominciare	Gioco strutturato	Manuali	Questo gioco rappresenta un'eccellente opportunità di ricaricare i bambini e di migliorare l'intesa psicologica del gruppo (sono poche infatti le strategie che permettono di trovare

	<p>provando a prendere l'aria insieme e profondamente. Mentre lo facciamo ci teniamo reciprocamente per le mani con un poco più di energia. E quando respiriamo, diciamo ad alta voce "aaaaahhh", fino a che tutta l'aria sarà uscita. In questa fase ci terremo le mani con più scioltezza. Attenzione-basta-fuori!... (Ripetere il tutto tre volte).</p> <p><b>Attività "Spegnere candele" (K. Vopel, Brevi fantasie respiratorie, p.24).</b></p> <p>"State ben dritti e immaginatevi che davanti a voi stiano bruciando sei piccole candele, che producono una tranquilla fiamma di colore giallo. Tra poco potete chiudere gli occhi e spegnere una dopo l'altra le candele, soffiando. Contate in silenzio quante candele restano. Per spegnerle soffiando potete usare ancora una volta il vostro respiro magico. Inspirate profondamente e poi chiudete la bocca. Quindi soffiate con molta energia l'aria fuori dal naso verso la fiamma. Per riuscire a soffiare con sufficiente energia, potete farvi aiutare dalla vostra pancia. Mettete una mano sull'ombelico e sentite con quanta forza la vostra pancia riesce a muovere l'aria e come la vostra testa si senta lucida e riposata..."</p> <p><b>Attività "Candela" (K. Vopel, Movimento a tempo di lumaca, p.25).</b></p> <p>"Immaginatevi che ognuno di voi sia una candela che brucia di notte. Mantenete le vostre mani giunte sulla testa: le mani sono la vostra fiamma. E mettetevi dritti come una candela... Che colore volete che abbia la vostra candela? Quanto</p>			<p>un'intesa reciproca con la stessa rapidità con cui ciò è possibile usando la respirazione sincronizzata)</p>
--	--	--	--	---

	<p>grande deve essere la fiamma?... Adesso bruciate con una grande luce. Noi vediamo la vostra luce e la cosa ci risulta davvero piacevole! Essa splende calda e luminosa nella notte scura. E lentamente, molto lentamente le vostre candele, bruciando, si consumano, sempre di più, finché i piccoli resti giaceranno a terra sciolti e la vostra fiamma sarà spenta... Rimanete sciolti per qualche attimo per terra. Quando vi rialzerete vi sentirete pronti ad iniziare il lavoro che abbiamo in programma di fare dopo..."</p>			
	<p>Attivazione: <b>attività "Stop!" (Vopel, Movimento a tempo di lumaca, p.34).</b> "Vorrei invitarvi a fare un gioco. Per questo avremo bisogno di sufficiente spazio, perché tutti possano muoversi liberamente. E voi potrete verificare se avete dei buoni freni. Quando io dirò "Stop!", allora vi bloccherete, congelerete ogni vostro movimento. Magari avete ancora un piede in aria, un braccio sollevato, la bocca aperta. Rimanete nella posizione in cui vi trovate quando sentite "Stop!". Chi di voi vuol farci vedere come funziona?... (Lasciar andare in giro per la stanza un bambino, che si bloccherà quando l'insegnante darà il segnale di stop). Tra poco potrete provare tutti questo arresto improvviso. Rimanete allora immobili fino a quando io avrò contato da uno a sei. Restate fermi come se foste di ghiaccio. Dopo che avrò finito di contare fino a sei, potrete muovervi di nuovo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cominciate a girare per la stanza, come</li> </ul>	<p>Gioco strutturato</p>	<p>Manuali</p>	<p>L'attività "Stop!" può aiutare i bambini in una forma leggera di trance, tanto da percepire se stessi e l'ambiente circostante da una prospettiva diversa. Contemporaneamente essi sentono la propria abilità, la propria capacità di dominare se stessi e di concentrarsi. E vivono poi con piacere la conclusione finale, quando riacquistano la loro mobilità. Il gioco si collega a questa loro predisposizione. Con la seconda attività i bambini possono rilassarsi e tranquillizzarsi, muovendosi sempre più lentamente fino a fermarsi del tutto</p>

	<p>fate quando arrivate... Stop! 1-2-3-4-5-6.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• E adesso continuate a girare come un clown in un circo, che indossa delle scarpe molto, molto grandi... Stop! 1...</li> <li>• Adesso girate tutt'intorno come se foste un orso polare grande e pigro, che cammina sulle zampe posteriori...</li> <li>• Adesso muovetevi come se foste un acrobata, sulla cui testa un altro acrobata sta facendo una verticale...</li> <li>• E ora trotterellate come un pesante cavallo ammaestrato, sulla cui groppa un cavaliere sta facendo dei pezzi di bravura...</li> <li>• E per finire diventate un canguro con delle forti zampe posteriori e graziose zampe anteriori... Stop! 1...</li> </ul> <p>Scuotete le braccia e tornate al vostro posto...".</p> <p><b>Attività: "giocattoli particolari" (Vopel, Movimento a tempo di lumaca, p.20).</b></p> <p>"Immaginatevi che noi qua abbiamo un giocattolo molto particolare. Voi tutti conoscete un giocattolo che si può caricare in modo che si muova. Riuscite ad immaginarvi un giocattolo la cui molla si può girare nell'altro senso, così che il suo dispositivo di caricamento sia completamente allentato? Quale giocattolo volete immaginarvi? Una bambola</p>			
--	---	--	--	--



	<p>che cammina? Un orsacchiotto? Un camion?... Io verrò tra poco da ognuno di voi e allenterò completamente la vostra molla...</p> <p>(L'insegnante a questo punto fa il giro della palestra e gira la molla di trascinamento immaginaria del motore di ogni giocattolo per alcune volte in senso antiorario) Adesso il vostro motore è completamente allentato... Avete ora solo la forza sufficiente per potervi muovere a velocità normale. Pian piano vi muoverete lentamente, sempre più lentamente... fino a fermarvi del tutto, tornando nella posizione del cerchio iniziale..."</p> <p>(A questo punto l'insegnante passa di nuovo da un bambino all'altro chiedendo ad ognuno di dire a bassa voce in che tipo di giocattolo si era trasformato).</p>			
	<p>Rilassamento: <b>attività "Lo stagno" (K. Vopel, Movimento a tempo di lumaca, p.64).</b></p> <p>"Immaginatevi che ci troviamo tutti sulla riva di uno stagno meraviglioso, per rinfrescarci. Sedetevi tutti a terra a due a due, in modo che un bambino possa disegnare sulla schiena del suo partner...</p> <p>Immaginatevi di buttare un piccolo sasso nello stagno. Disegnate perciò sulla schiena del vostro compagno, molto delicatamente, un piccolo punto... Vedete come dal punto in cui il sasso è sprofondato nello stagno si allargano pian piano delle piccole onde circolari...</p> <p>Disegnate sulla schiena del vostro compagno dei cerchi che diventano sempre più grandi...</p>	<p>Gioco strutturato</p>	<p>Manuali</p>	<p>Il primo esercizio viene usato come pausa distensiva. Le immagini utilizzate trasmettono ai bambini un profondo senso di tranquillità e li stimolano a concentrarsi di nuovo.</p> <p>Il secondo esercizio, "Lo stagno", richiede l'adattamento del ritmo personale a quello del compagno con cui si lavora in coppia. In questo caso viene scelta la muscolatura di schiena, busto e cosce.</p> <p>Con il terzo gioco i bambini possono tranquillizzare progressivamente la loro mente; inoltre i bambini potranno raggiungere uno stato</p>

	<p>Improvvisamente un simpatico pesce salta fuori dall'acqua... Disegnate sulla schiena del vostro compagno una linea dritta dal basso verso l'alto... E guardate come il pesce scompare di nuovo nell'acqua... Disegnate allora una linea dritta dall'altro verso il basso sulla schiena del vostro partner... E adesso scambiatevi i posti..."</p> <p><b>Attività "Barca a remi" (K. Vopel, Movimento a tempo di lumaca, p.62).</b></p> <p>"Immaginate di stare seduti con un altro bambino in una barca a remi. Dove vi piacerebbe remare? Su un lago? Quando l'acqua è calma e piatta? O quando ci sono delle onde?... Sceglietevi un compagno e sedetevi uno di fronte all'altro per terra. Mettete le piante dei piedi contro le piante dei piedi del vostro compagno e afferratevi le mani uno con l'altro. E quando tra poco comincerete a remare, potete spingere in avanti o indietro e guidare la vostra barca sull'acqua..."</p> <p><b>Attività "Acque tranquille" (K. Vopel, Escursioni nella posizione del loto, p.43).</b></p> <p>"Immaginate un bel laghetto o uno stagno e immaginate di stare seduti in una barchetta o su una zattera... Sentite come le dolci onde dell'acqua scorrono sotto di voi, trasportando e cullando la barca o la zattera... Le piccole onde si muovono lentamente e si infrangono contro la riva. Forse nella vostra mente ci sono ancora pensieri o immagini... Fateli muovere come le onde e lasciate che diventino sempre più lievi... Adesso anche l'acqua del lago o dello stagno progressivamente diventa</p>			<p>di serena calma interiore</p>
--	---	--	--	----------------------------------

	calma, completamente piatta e immobile... Come l'acqua anche la vostra mente diventa tranquilla e serena... Ora potete svegliarvi e quando siete pronti, aprite gli occhi, ricaricati e riposati..."			
Fase conclusiva (Ricapitolazione/sintesi/rilancio)	Discussione scambio: quando i bambini riaprono gli occhi, l'insegnante suona l'ukulele che "spezza" il ritmo tra l'attività appena finita e il momento di scambio successivo. Chiede ai bambini come si sentono attualmente, per verificare il loro stato. Successivamente consegna a ciascun bambino una scheda da completare (20 minuti); i bambini hanno già portato l'astuccio in palestra oppure l'insegnante fornisce a ciascuno una matita per poter completare il foglio.	Conversazione clinica	Ukulele, fotocopie (1 per ogni bambino), matite e gomma o astuccio	La parte finale dell'attività viene sfruttata per realizzare un momento di debriefing e permettere che i bambini prendano contatto con quanto sperimentato con la mente e il corpo; per fare ciò viene consegnata una scheda ad ogni alunno con delle domande-guida che permettono all'insegnante di comprendere come è stata vissuta l'esperienza
	Si veda rito finale			

### (7) Progettazione terza attività in palestra

TITOLO	SESTO INCONTRO			
Destinatari	22 bambini frequentanti la classe terza primaria			
Traguardo/i per lo sviluppo della competenza	"L'alunno acquisisce consapevolezza di sé attraverso la percezione del proprio corpo e la padronanza degli schemi motori e posturali nel continuo adattamento alle variabili spaziali e temporali contingenti"; "Utilizza il linguaggio corporeo e motorio per comunicare ed esprimere i propri stati d'animo"			
Obiettivo/i di apprendimento dell'attività	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizzare in forma originale e creativa modalità espressive e corporee</li> <li>• Acquisire consapevolezza delle funzioni fisiologiche (cardio-respiratorie e muscolari) e dei loro cambiamenti in relazione all'esercizio fisico</li> </ul>			
Ambiente/i di apprendimento (in riferimento al setting)	L'attività inizia in aula (saluto e preparazione dei materiali da portare con sé); successivamente l'insegnante si sposta in palestra assieme ai bambini. In palestra l'insegnante si premura di preparare sempre una postazione (la "casa della tranquillità") in caso qualcuno non se la sentisse di partecipare alle attività			
Contenuti/argomenti	Consapevolezza del proprio corpo e delle proprie emozioni. Riflessione su come ci si sente. Movimento del corpo in differenti fasi: respirazione, attivazione, rilassamento			
Tempi/Fasi operative	Attività: come si svolge l'attività cosa fa l'insegnante cosa fanno i bambini	Architetture metodologiche (approcci, format, tecniche, strategie, ...)	Materiali e Tecnologie (strumenti e materiali didattici)	Perché sono state scelte queste attività /questi materiali /queste tecniche/strategie

			analogici e digitali)	
Fase iniziale	Si veda rito iniziale	Gioco strutturato	Ukulele	La fase iniziale prevede un'introduzione all'attività. L'insegnante accompagna i bambini e li guida passo dopo passo nei vari step dell'attività
Fase centrale	<p>Respirazione: <b>attività “piccolo piccolo” (K. Vopel, Viaggio con il respiro, p. 51).</b></p> <p>“Puoi cominciare ad inspirare ed espirare lentamente. Inspira... fai uscire l'aria...</p> <p>Adesso prova a immaginarti che ogni volta che espiri tu diventi un poco più piccolo, sempre più piccolo... Espira e sei diventato alto solo mezzo metro... Espira e sii grande soltanto come un pennarello... Espira e sei grande come il tuo piede... Espira e sei grande come il tuo dito... Espira e diventa così piccolo come vuoi... Cosa riesci a fare?... Rimani ancora disteso per terra per un po' di tempo e riposati...”</p> <p><b>Attività “Sempre più grande” (K. Vopel, Viaggio con il respiro, p. 49).</b></p> <p>Comincia ad inspirare ed espirare lentamente. Respira con calma attraverso il naso, se la cosa ti risulta piacevole... Inspira... Lascia nuovamente uscire l'aria... Inspira... butta di nuovo di fuori l'aria...</p> <p>Mentre continui a respirare in questo modo, puoi immaginarti che ad ogni tuo respiro tu diventi sempre più grande, sempre più grande. Inspira e diventi grande come tua mamma... Inspira, e la tua pancia e la tua testa, le braccia e le gambe diventano ancora più grandi, più grosse e più pesanti...</p> <p>Inspira e diventi grande come un armadio... Inspira e sei così grande che la tua testa tocca il</p>	Gioco strutturato	Manuali, cassa o stereo	L'attività “Sempre più grande”, che si basa su un classico desiderio dei bambini, procura una sensazione di leggerezza, apertura e forza interiore.

	<p>soffitto... Inspira e diventa tanto grande quanto vuoi...          Quanto grande vorresti essere?          Come un gigante?... Cosa faresti se tu fossi così grande?...          Adesso puoi espirare una volta molto profondamente con un suono leggermente sibilante e ridiventare grande come sei realmente...</p>			
	<p>Attivazione: <b>attività “Mandala” (K. Vopel, Escursioni nella posizione del loto, p. 21).</b>          “Formate dei gruppi di tre... Disponetevi così vicini che, guardando verso l’interno, riuscite a toccarvi. Vi mostrerò un gioco nel quale voi, sempre in tre, potrete rappresentare un’immagine viva...          Uno di voi tre comincerà subito a muovere le braccia e le mani molto lentamente, e mentre continuerò a spiegare deciderete a chi toccherà iniziare-          Quest’ultimo sarà il vostro timoniere. Quando il timoniere muoverà lentamente le braccia e le mani, gli altri due bambini imiteranno perfettamente i suoi movimenti in modo che nessuno riuscirà a vedere dall’esterno chi è il timoniere. Ora cominciate a muovere lentamente insieme le mani, le braccia e il corpo.          Osservate come ognuno del vostro gruppo si muove in sintonia con gli altri due.          Muovetevi come un’immagine viva... (1 minuto)          Fermatevi e affidate il ruolo di timoniere a un altro bambino (1 minuto). Fermatevi di nuovo e affidate il ruolo di timoniere al terzo bambino... (1 minuto)          Ora alternatevi di continuo nel ruolo del timoniere... (Lo scambio veloce interromperà i movimenti sincronizzati)  <b>Attività “Scuola di clown” (K. Vopel. Movimento a tempo di lumaca, p. 40).</b>          “Immaginatevi di frequentare una scuola di clown. I clown devono imparare, tra le altre cose, a muoversi con particolare lentezza, in modo da riuscire poi</p>			<p>L’attività “Mandala” permette ai bambini di trascinarsi a vicenda in uno stato di trance leggera e piacevole.          La seconda attività rappresenta un modo stimolante per concentrarsi, sviluppando nei bambini un sentimento di appartenenza e unione.          La terza attività, “Gioco di abilità del clown”, dà ai bambini la possibilità di divertirsi, di sentire la propria schiena e di scioglierne la muscolatura</p>

	<p>a far ridere il proprio pubblico. Oggi i clown devono imparare a camminare.</p> <p>Cominciate a girare intorno, muovendovi molto lentamente, come fareste per esempio in una città straniera dove ci sono tante cose da vedere...</p> <p>Di tanto in tanto potete andare dietro ad un altro bambino e cercare di camminare allo stesso modo in cui cammina il bambino che si trova davanti a voi. Fate tutto questo il più possibile senza dare nell'occhio. E dopo un poco di tempo tornate a camminare alla vostra maniera (2 minuti).</p> <p>Adesso girate ancora lentamente per la stanza, ma questa volta muovetevi in modo completamente diverso da prima. Camminate curvi in avanti o piegati all'indietro, a destra o a sinistra... (1 minuto).</p> <p>Adesso potete andare ancora una volta dietro a un bambino e cercare di camminare allo stesso identico modo in cui lo fa il bambino davanti a voi... (2 minuti).</p> <p>Adesso proseguite lentamente... Ma questa volta cercate di muovervi tutti alla stessa maniera... Prendetevi tutto il tempo necessario, così che pian piano tutti vi troverete a camminare nello stesso modo e alla fine nessuno saprà più chi sta imitando e chi viene imitato... Vi stupirete di come senza parole riuscirete a mettervi d'accordo e coordinare bene i vostri movimenti..."</p> <p><b>Attività "Gioco d'abilità del clown" (Vopel, "Movimento a tempo di lumaca", p. 61).</b></p> <p>"Immaginate di essere dei clown di un circo. Siete stati scelti per imparare un nuovo gioco d'abilità. Voi sapete che i clown sono molto abili e che fanno ridere il pubblico. Con quale altro compagno volete esercitare questo gioco d'abilità?... Sedetevi schiena contro schiena per terra. Tenete le piante dei piedi aderenti al pavimento, e</p>			
--	--	--	--	--

	<p>vicine al corpo. E adesso incrociate le braccia con quelle del vostro compagno. Se premete le vostre schiene una sull'altra e vi tenete ben fermi con gambe e piedi, potete alzarvi tutti e due insieme. Riuscite ad immaginarvi come lo farebbero due clown? Quanti tentativi volete fare?... Se ci riuscite già la prima volta, rifatelo una seconda volta..."</p> <p><b>Attività "Funambolo" (K. Vopel, Movimento a tempo di lumaca, p. 41).</b></p> <p>"Immaginatevi di essere dei funamboli. Immaginatevi la corda d'acciaio, sulla quale dovete rimanere in equilibrio. Portate delle scarpe molto leggere, attraverso la cui suola riuscite a sentire la corda. State esercitando il vostro particolare pezzo di bravura sulla corda. E immaginatevi inoltre che sotto di voi sia stata tesa una rete, sulla quale potete cadere in qualunque momento, sicuri che la rete vi fermerà, se cadrete, e dopo potrete continuare il vostro allenamento. Rimarrete sorpresi dal numero di volte in cui cadrete nella rete elastica..."</p>			
	<p><b>Attività "Ascoltare" (Vopel, Escursioni nella posizione del loto, p. 33).</b></p> <p>"Talvolta non ascoltiamo con molta attenzione. In questo modo riusciamo per fortuna ad evitare le cose spiacevoli, ma allo stesso tempo non sentiamo neppure le cose belle. Sedetevi comodamente e scoprite quanto possono essere sensibili e attente le vostre orecchie. Chiudete gli occhi e concedetevi qualche respiro tranquillo e rinfrescante... Sentite come nell'inspirare il vostro corpo diventa più sensibile e avverte una sensazione piacevole. Distendetevi e sentite come il vostro corpo è piacevolmente rilassato... Adesso immaginate che nell'inspirare sono attive anche le orecchie e che riuscite a sentire con particolare attenzione.</p>	<p>Gioco strutturato</p>	<p>Manuali, tappetini, cassa o stereo</p>	<p>Per l'ultima attività l'insegnante deve prima sperimentare su sé stesso questa meditazione di percezione. Non sempre siamo in grado di ascoltare la nostra voce interiore. Ma quando riusciamo a sentirla, è una esperienza molto bella che ci rende tranquilli e sensibili</p>

	<p>Lasciate che le vostre orecchie captino tutti i rumori e i suoni che riuscite a sentire in questa stanza... (2 minuti).</p> <p>Adesso, in perfetto silenzio e con concentrazione, prestate attenzione a un suono particolare nelle vostre orecchie. Ascoltate questo suono e lasciate che risuoni nella vostra testa e la riempia piacevolmente...</p> <p>Ora ascoltate questo suono non con le vostre orecchie, ma con il vostro centro interiore...</p> <p>Potete ricordarvi di questo bel suono quando in seguito desidererete sentirvi a vostro agio e sereni. Così potrete rilassarvi e ascoltare il vostro suono interiore, dolce e piacevole...</p> <p>E quando sarete pronti riportate la vostra attenzione qui nella stanza. Osservate come le mani e i piedi, il torace e la testa si risvegliano se li muovete lentamente..."</p>			
Fase conclusiva (Ricapitolazione/sintesi/rilancio)	<p>Discussione-scambio: quando i bambini riaprono gli occhi, l'insegnante suona l'ukulele che "spezza" il ritmo tra l'attività appena finita e il momento di scambio successivo. Chiede ai bambini come si sentono attualmente, per verificare il loro stato. Successivamente consegna a ciascun bambino una scheda da completare (20 minuti); i bambini hanno già portato l'astuccio in palestra oppure l'insegnante fornisce a ciascuno una matita per poter completare il foglio</p>	Conversazione clinica	Ukulele, fotocopie (1 per ogni bambino), matite e gomma o astuccio	La parte finale dell'attività viene sfruttata per realizzare un momento di debriefing e permettere che i bambini prendano contatto con quanto sperimentato con la mente e il corpo; per fare ciò viene consegnata una scheda ad ogni alunno con delle domande-guida che permettono all'insegnante di comprendere come è stata vissuta l'esperienza.
	Si veda rito finale			



(8) Progettazione quarta attività in palestra

TITOLO	SESTO INCONTRO			
Destinatari	22 bambini frequentanti la classe terza primaria			
Traguardo/i per lo sviluppo della competenza	“L’alunno acquisisce consapevolezza di sé attraverso la percezione del proprio corpo e la padronanza degli schemi motori e posturali nel continuo adattamento alle variabili spaziali e temporali contingenti”; “Utilizza il linguaggio corporeo e motorio per comunicare ed esprimere i propri stati d’animo”			
Obiettivo/i di apprendimento dell’attività	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizzare in forma originale e creativa modalità espressive e corporee</li> <li>• Acquisire consapevolezza delle funzioni fisiologiche (cardio-respiratorie e muscolari) e dei loro cambiamenti in relazione all’esercizio fisico</li> </ul>			
Ambiente/i di apprendimento (in riferimento al setting)	L’attività inizia in aula (saluto e preparazione dei materiali da portare con sé); successivamente l’insegnante si sposta in palestra assieme ai bambini. In palestra l’insegnante si premura di preparare sempre una postazione (la “casa della tranquillità”) in caso qualcuno non se la sentisse di partecipare alle attività			
Contenuti/argomenti	Consapevolezza del proprio corpo e delle proprie emozioni. Riflessione su come ci si sente. Movimento del corpo in differenti fasi: respirazione, attivazione, rilassamento			
Tempi/Fasi operative	Attività: come si svolge l’attività cosa fa l’insegnante cosa fanno i bambini	Architetture metodologiche (approcci, format, tecniche, strategie, ...)	Materiali e Tecnologie (strumenti e materiali didattici analogici e digitali)	Perché sono state scelte queste attività /questi materiali /queste tecniche/strategie
Fase iniziale	Si veda rito iniziale	Gioco strutturato	Ukulele	La fase iniziale prevede un’introduzione all’attività. L’insegnante accompagna i bambini e li guida passo dopo passo nei vari step dell’attività
Fase centrale	Respirazione: <b>attività “Modello di respiro/1” (K. Vopel, Viaggio con il respiro, p. 37).</b> “Vorrei proporvi un gioco, durante il quale il vostro respiro seguirà le note che io suonerò. Quando suonerò questa nota... inspirate, e quando suonerò invece quest’altra nota... allora dovrete espirare. Provate a vedere se riuscite a stare dietro alle note, se riuscite a rendere più lento o più veloce il vostro respiro, a seconda di come io suono... (Cominciare lentamente, dopo si può accelerare, quindi alternativamente andare più veloci e poi più	Gioco strutturato	Manuali, cassa o stereo	Il primo gioco è una possibilità per i bambini di imparare, senza grande difficoltà, a prestare attenzione al ritmo della propria respirazione. È necessario un semplice strumento musicale. Suonando solo due note diverse, una per l’inspirazione e una per l’espirazione, è possibile regolare la respirazione dei bambini, a seconda della lunghezza data alle note.

	<p>lenti, per finire sempre comunque con un ritmo lento).</p> <p>Allora, che tipo di respiro vi è piaciuto?... Come respirate di solito? E di mattina? E prima di un compito in classe? Quando respirate lentamente? Quando respirate velocemente?...</p> <p>(Discutere brevemente sulle situazioni in cui un respiro lento possa essere d'aiuto).</p> <p><b>Attività “Modello di respiro/2” (K. Vopel, Viaggio con il respiro, p. 38).</b></p> <p>“Siete capaci di immaginarvi di poter disegnare un quadro con il vostro respiro?...</p> <p>Immagina di avere davanti a te un grande foglio di carta. E immagina che al tuo respiro sia attaccata una matita.</p> <p>Quando tu inspiri la matita disegna una linea verso l'alto, quando espiri, invece, la matita disegna una linea verso il basso. Così come la matita che io adesso ho davanti, disegna prima una linea verso l'alto... Espira, e immaginati una linea che viene tirata verso il basso... Inspira e disegna la tua linea... Espira e disegna la tua linea. Continua sempre a tenere davanti agli occhi questo disegno, a mano a mano che vengono disegnate nuove linee. Forse in tutto questo può esserti d'aiuto muovere la testa contemporaneamente verso l'alto e verso il basso.</p> <p>Inspira e disegna la tua linea... Espira e disegna la tua linea...</p> <p>Adesso, continuando a respirare alla tua velocità normale, e senza l'aiuto delle mie parole, immaginati come sono le linee. Magari sono più corte o più lunghe... Adesso fermati. Apri lentamente gli occhi... Riuscivi a vedere le linee?</p>			<p>Con il secondo gioco i bambini possono rendersi conto da soli, e senza aiuto esterno, del ritmo della propria respirazione e della lunghezza dei propri respiri. Se opportuno, è possibile lasciare che i bambini disegnino contemporaneamente il proprio modello di respiro, ad occhi chiusi, su un foglio di carta”</p>
--	--	--	--	--

	<p>Prendi un vero foglio di carta e disegna ciò che hai visto”</p>			
	<p>Attivazione: <b>attività “Gigante e nano” (K. Volpel, Movimento a tempo di lumaca, p. 17).</b>  “Giochiamo insieme al “Gigante e nano”.  Secondo voi chi è più fortunato, un gigante o un nano?...  Va bene, adesso alzatevi e disponetevi in modo da avere abbastanza spazio. Chiudete gli occhi, se volete, e pensate a giganti che conoscete o inventati da voi. Quali giganti state immaginando?... King Kong? Ercole? Assumete adesso la posizione di un vero gigante. Diventate sempre più grandi... ancora più grandi... e muovetevi come un gigante, lentamente e con prudenza, in modo che anche gli altri giganti abbiano spazio sufficiente... (20-30 secondi).  Fermatevi e scuotete braccia e gambe...  Pensate ora a dei nani che conoscete o che avete inventato voi. Quali nani state immaginando? I sette nani? ET? Quali altri?...  Adesso diventate tutti un nano piccolo e svelto. Avete il suo peso leggero e i suoi movimenti veloci...  Cominciate ad andare in giro come dei nani, approfittando del fatto che adesso c'è un sacco di spazio nella stanza... (20-30 secondi).  Fermatevi e scuotete braccia e gambe... E quando sarete tornati al vostro posto, vi accorgete di quali vantaggi offra la vostra reale dimensione fisica...  <b>**Attività “Duro e morbido” (K. Vopel, movimento a tempo di lumaca, p. 28).</b>  “Vi invito a partecipare ad un gioco, che si chiama “Duro e morbido”. Mettetevi in modo</p>	<p>Gioco strutturato</p>	<p>Manuali, cassa o stereo</p>	<p>L'attività “Duro e morbido” è un'opportunità di praticare in crescendo l'alternanza di tensione e distensione in modo consapevole. Il gioco viene scelto in preparazione alla successiva attività stimolante e impegnativa. Alcune domande che l'insegnante può porre alla fine dell'attività: come mi sento adesso? Che cosa mi è venuto in mente durante il gioco?</p>

	<p>da avere un poco di spazio intorno a voi...</p> <p>In che modo potete indurire il vostro corpo?</p> <p>Mostratemelo... E come riuscite ad ammorbidire il vostro corpo? Fatemelo vedere...</p> <p>Va bene, mi avete capito. Adesso possiamo davvero cominciare. Induritevi completamente e rimanete in questo stato per un paio di secondi... (6 secondi)</p> <p>Va bene, ora fermatevi e rimanete per un attimo né duri né morbidi...</p> <p>Adesso diventate completamente morbidi e restate così per un paio di secondi... (6 secondi)</p> <p>Ora fermatevi e rimanete di nuovo esattamente a metà tra duro e morbido...</p> <p>E adesso diventate ancora più duri della prima volta. Utilizzate gran parte della vostra forza, per rendervi ancora più duri... (6 secondi)</p> <p>Ora fermatevi di nuovo e mollate. Risparmiate le vostre forze. Rimanete di nuovo a metà...</p> <p>Adesso fate diventare il vostro corpo ancora più morbido della prima volta...</p> <p>In che modo potete riuscire a diventare ancora più morbidi e mobili?... (6 secondi)</p> <p>Fermatevi e ritornate a metà, prima di iniziare l'ultimo giro...</p> <p>Adesso diventate ancora più duri, più duri che potete. Utilizzate per riuscirci quasi tutte le vostre forze... (6 secondi)</p> <p>Fermatevi e respirate profondamente un paio di volte dopo essere tornati a metà tra duro e morbido...</p> <p>E adesso trasformatevi in supermorbidi... morbidi come l'acqua, come un suono debole, come una piccola piuma... In che modo potete</p>			
--	---	--	--	--

	<p>riuscire ad essere tanto morbidi?... (6 secondi) Fermatevi; ispirate ed espirate di nuovo profondamente... Ritornate ora ai vostri posti...</p>			
	<p>Rilassamento: <b>attività “Scrollarsi di dosso (K. Vopel, Escursioni nella posizione del loto, p. 59).</b> “Mettetevi ben dritti e ispirate profondamente, molto profondamente... Mentre lo fate, sollevate le braccia sulla testa e stendetele verso il soffitto... E adesso muovete il vostro corpo disegnando un arco in avanti; mentre lo fate espirate facendo un rumore forte e sibilante; piegate il busto e la vostra testa verso terra, così che le vostre mani vengano a trovarsi quasi a contatto con le punte dei piedi. Durante questo movimento, mantenete le gambe perfettamente dritte. E mentre vi piegate in questo modo in avanti, provate ad immaginarvi che tutte le vostre sensazioni e i pensieri sgradevoli scivolino via dalla vostra schiena. Essi cadono un poco alla volta per terra, perché non riescono a fermarsi su una schiena così rotonda... Rimanete in questa posizione fino a quando non vi sentirete sollevati, e continuate a ispirare ed espirare lentamente. Forse vale la pena che ripetiate tutto il procedimento un paio di volte... Se poi una preoccupazione o un dispiacere è particolarmente ostinato, allora potete scuotere un poco la schiena curva, fino a quanto non ve ne liberate...”</p> <p><b>attività “Urlo magico” (K. Vopel, Movimento a tempo di lumaca, p. 51).</b> “Immaginatevi di voler lanciare un urlo. Mettetevi dritti...</p>	<p>Gioco strutturato</p>	<p>Manuali, cassa o stereo</p>	<p>Il gioco “Scrollarsi di dosso” è un buon esercizio di passaggio. La tensione e il malessere accumulato possono essere scaricati. Il gioco “Urlo magico” è utile per passare da un’occupazione dinamica ad attività più tranquille. Grazie all’urlo immaginario, i bambini possono rilassare la bocca e la zona della mascella e far sbollire anche quanto resta di stati d’animo aggressivi. L’insegnante può chiedere alla fine: come era il mio urlo?</p>



	<p>Tra poco aprirete completamente la bocca e inspirerete aria profondamente. Sarà un urlo muto, nessuno di noi lo sentirà. Ma se volete potete cercare di immaginarvi come è questo urlo magico e fin dove può arrivare. Che tipo di urlo potrebbe essere?... Un urlo di gioia? Un urlo di vendetta? Un urlo di Tarzan? Un urlo di King Kong? Quest'urlo poi deve arrivare ad un orecchio in particolare?...</p> <p>Bene, adesso preparatevi per il vostro urlo magico. Io conto lentamente da 6 fino a 1. Al via lasciate uscire il vostro urlo silenzioso...</p> <p><b>Attività "Parte della terra" (K. Vopel, Escursioni nella posizione del loto, p. 31).</b></p> <p>"A volte desideriamo stare ben piantati per terra e resistere a tutte le tempeste come un forte albero le cui radici sono profondamente piantate nel terreno. Mettetevi da qualche parte, tenete il vostro corpo in una posizione piacevole e tranquilla, rilassate le spalle e le gambe, e sistematevi comodamente nel posto dove vi trovate...</p> <p>Chiudete gli occhi e immaginate di essere un albero che si innalza dalla terra verso il cielo... I vostri piedi e le vostre gambe sono piantati in modo tale che le sentiate come due forti radici?... Immaginate ora che le vostre radici si estendano in profondità nella terra...</p> <p>Sollevate le braccia molto lentamente e immaginate che siano i rami e i ramoscelli dell'albero, ben attaccati al tronco, alle radici, alla terra...</p> <p>Avvertite la forza del sole che si irradia dai vostri ramoscelli e rami in basso verso le radici della terra...</p>			
--	--	--	--	--

	<p>Adesso sentite con piacere la sensazione di sicurezza e di solidità. Così potrete sempre ricordarvi di questa sensazione di stare bene piantati per terra ogni volta che vi sentirete affaticati o stressati, o inquieti e deboli. Questa è la sensazione della vostra forza, del vostro peso, della vostra serenità...</p> <p>Quando sarete pronti aprite gli occhi e riportate la vostra attenzione qui nella stanza... p.52-53</p>			
<p>Fase conclusiva (Ricapitolazione/sintesi/rilancio)</p>	<p>Discussione-scambio: quando i bambini riaprono gli occhi, l'insegnante suona l'ukulele che segna la fine delle attività. Chiede ai bambini come si sono sentiti per verificare il loro stato emotivo. Successivamente consegna a ciascun bambino una scheda da completare (20 minuti); i bambini hanno già portato l'astuccio in palestra oppure l'insegnante fornisce a ciascuno una matita per poter completare il foglio.</p>	<p>Conversazione clinica</p>	<p>Ukulele, fotocopie (1 per ogni bambino), matite e gomma o astuccio</p>	<p>La parte finale dell'attività viene dedicata ad un momento di debriefing e permettere che i bambini prendano contatto con quanto sperimentato con la mente e il corpo; per fare ciò viene consegnata una scheda ad ogni alunno con delle domande-guida che permettono a di comprendere come è stata vissuta l'esperienza.</p>
	<p>Si veda rito finale</p>			

(9) Scheda di riflessione

# 1 PRIMO ESERCIZIO: RESPIRAZIONE

Leggi le domande e rispondi. Pensa al primo esercizio che hai fatto (respirazione).

<p>Il mio corpo ha detto... Il mio corpo ha sentito...</p> 	<p>Le emozioni che ho provato</p> 
<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

# 2 SECONDO ESERCIZIO: MOVIMENTO PER LA PALESTRA

Leggi la domanda e rispondi. Ripensa all'esercizio che hai fatto in cui ti muovevi per la palestra.

**Come mi sono sentito durante l'attività di movimento?**

.....

.....

.....

# 3 TERZO ESERCIZIO: RILASSAMENTO

Leggi le domande e rispondi facendo una crocetta nella casella che ritieni più giusta. Pensa a come ti sei sentito durante l'ultima parte dell'attività.

<u>DOMANDA</u>	POCO 	ABBASTANZA 	MOLTO 
Ti sei sentito rilassato?			
Sei riuscito ad ascoltare il tuo respiro?			
Hai pensato ai tuoi problemi?			

# 4 ORA RIPENSA A TUTTO QUELLO CHE HAI FATTO E DESCRIVI COME TI SEI SENTITO CON 3 PAROLE A TUO PIACIMENTO. SCRIVI DENTRO ALLE NUVOLETTE.





Leggi le domande e rispondi

Cosa è il COPING?

---

---

---

Secondo te, con quali parti del corpo respiriamo?

---

---

---

Cosa è il DIAFRAMMA?

---

---

---



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

“Artematica... a scuola?”

Un percorso didattico dove arte e matematicasi  
incontrano

Relatrice

Nadia Zuccolotto

Laureando/a

Camilla Rossignoli

Matricola: 1221172

Anno accademico: 2023-2024



## Sommario

Introduzione.....	3
1. La tela: dalla motivazione alla realizzazione dell'intervento.....	4
1.1 L'ambito di intervento e i destinatari .....	4
1.2 Una progettazione aperta alla collaborazione.....	5
2. La creazione dell'opera: l'ambiente di apprendimento e gli sguardi valutativi .....	6
2.1 La predisposizione e la costruzione di ambienti efficaci.....	6
2.2 Scelte per favorire la partecipazione e l'attività di tutti i bambini .....	7
2.3 L'importanza del feedback .....	10
2.4 Il co-progettare, co-insegnare e co-valutare con il tutor mentore.....	12
2.5 Collaborazioni attivate .....	13
3. L'esposizione: valutare l'esperienza per la crescita professionale .....	15
3.1 Il confronto con i bambini e con il tutor mentore.....	15
3.2 Il confronto nel gruppo di Tirocinio Indiretto .....	16
3.3 Le mie competenze in trasformazione: un quadro non ancora .....	17
completo 17	
3.4 Le mie prospettive future come insegnante "artista" .....	18
Bibliografia.....	19
Fonti normative .....	20
Documentazione scolastica .....	20
Allegati .....	21

## Introduzione

La Relazione Finale di tirocinio rappresenta una riflessione personale sull'esperienza didattica progettata, condotta e valutata nel corso del quinto anno, alla luce delle competenze e pratiche professionali maturate.

Grazie all'affiancamento a persone competenti, sono riuscita a mettermi in gioco in una pluralità di aspetti. Ho infatti scelto di progettare un percorso sulla disciplina della matematica, trasformandola in qualcosa di vivibile ed esperienziale grazie alla valorizzazione di numerosissime tecniche artistiche. "ARTEMATICA" è quindi il prodotto della coniugazione di queste due discipline che, anche se all'apparenza sembrano particolarmente distanti, quasi inconciliabili, sono due visioni complementari per descrivere la realtà.

Se un pittore deve scegliere e allestire la tela su cui dipingere, l'insegnante ha la necessità di osservare il contesto per predisporre attività significative e motivanti. Il pittore ha bisogno di appositi strumenti per disegnare; allo stesso modo per l'insegnante è necessario selezionare le metodologie, gli approcci, le tecnologie... da utilizzare per rendere efficace l'agire in classe. A opera terminata il pittore osserva quanto ha creato, capendo cosa migliorare e cosa lasciare così com'è, mentre l'insegnante, a percorso compiuto, mette in atto una valutazione e riflessione sul sé professionale per rilevare i punti di forza e quelli da potenziare.

Nel primo capitolo rifletto su come dalla motivazione sono passata alla progettazione dell'intervento, tenendo conto del contesto e delle sue peculiarità, grazie ad una osservazione sistemica effettuata con strumenti appositi.

Nel secondo capitolo motivo come la scelta di utilizzare determinate metodologie, ad esempio il *cooperative learning*, sia stata fatta con l'intenzione di voler raggiungere tutti, nonostante le difficoltà linguistiche e comunicative all'interno di una classe multiculturale. L'impiego di determinati approcci alla didattica si è rivelato illuminante e ha permesso l'emergere delle competenze peculiari di ogni bambino.

In questo processo ha assunto grande valore il lavoro di gruppo, sia dentro l'Università che al di fuori della stessa. Il confronto attivo è stato illuminante per poter prendere in considerazione nuove idee costruire strumenti che potessero accompagnare tutte le fasi dell'intervento. Questo scambio ha valorizzato il ruolo del feedback in ottica di riflessione e crescita personale, come descritto e approfondito nel terzo capitolo.

# **1. La tela: dalla motivazione alla realizzazione dell'intervento**

## **1.1 L'ambito di intervento e i destinatari**

La progettazione del percorso ha tenuto conto di quanto osservato nella fase esplorativa-iniziale. Grazie ad una curata attività di osservazione, ho individuato le domande utili a orientare la strutturazione del Project Work in base alla documentazione studiata e al contesto d'azione. L'Analisi Swot è stata importante in questo processo, fungendo da supporto nella rilevazione delle risorse, delle opportunità, ma anche dei vincoli, dell'ambiente in cui mi sono inserita. La classe 3A si caratterizza per una ricchezza di culture che rappresenta sia un punto di forza ma allo stesso tempo un elemento di sfida, perché molti bambini hanno bisogno dell'aiuto dell'insegnante o dei compagni per decodificare i messaggi: si tratta di alunni bilingui, che non hanno l'italiano come L1, e si destreggiano particolarmente bene nell'inglese e lo usano spesso per comunicare. È presente, inoltre, un bambino con disabilità (L. 104/1992) seguito quotidianamente nelle attività da un'insegnante di sostegno. Nel tempo trascorso in aula ho compreso quanto fosse per lui importante la manipolazione attiva dei materiali, come anche la partecipazione ad attività a stampo attivo che gli permettessero di fare esperienza dei concetti in maniera tangibile e concreta (ad es. attraverso l'uso della plastilina o flashcards appositamente costruite).

In fase di pianificazione, la scelta di utilizzare l'arte e la sperimentazione in generale per affrontare l'ambito e i contenuti della geometria è stata fatta anche per ovviare a queste difficoltà: si tratta di un modo per raggiungere tutti. Grazie quindi all'uso di tecniche, strumenti e materiali diversi, i bambini sono riusciti ad esplorare i concetti in modo multimodale e multimediale. L'attenzione è stata posta sulle caratteristiche di tutti gli alunni, in riferimento anche alle complessità linguistiche presenti, e sono stati creati ambienti inclusivi in cui l'intera classe potesse sentirsi accolta e dare il meglio di sé, agendo in un'ottica di "speciale normalità" dove ciò che può essere indispensabile per qualcuno diventa utile per tutti. Alla base delle scelte fatte c'è il desiderio di costruire "un contesto di tutti e di ciascuno, in grado di fornire un'educazione di qualità, equa e con pari opportunità di apprendimento per tutti", come si legge nel Decreto Legislativo attuativo n. 66 della Legge 107/2015 relativo alla "Promozione dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità". Da un punto di vista sistemico, rilevando nel PTOF l'importanza della costruzione di reti extra-scolastiche, si è cercato di coinvolgere nel progetto i genitori ma anche gli insegnanti e gli altri bambini del plesso, realizzando un momento di condivisione del lavoro svolto e un successivo laboratorio collettivo.

## 1.2 Una progettazione aperta alla collaborazione

La scelta di realizzare una progettazione ancorata alla disciplina della matematica è stata fatta con la speranza e il desiderio di far comprendere ai bambini quanto essa sia importante e utile nella vita quotidiana. Nella mia esperienza scolastica ho sempre faticato a comprendere il senso della matematica per via delle esperienze vissute nel corso degli anni: astratte e legate al mero svolgimento di esercizi sul quaderno o alla lavagna. Stando a numerosi studi, la “matofobia”, cioè la paura della matematica, è una realtà che affligge moltissimi individui e nasce proprio all’interno delle aule. Secondo Papert (1984) i bambini nascondono con una grande voglia e capacità di imparare e le difficoltà di apprendimento, in relazione a qualsiasi disciplina, non nascono spontaneamente, ma vengono anch’esse indotte. Come anche sottolineato all’interno del Decreto Ministeriale n. 184/2023 sulle “Linee guida per le discipline STEM”, “non esistono bambini che non comprendono la matematica, ma solo bambini che non hanno avuto la giusta educazione. Occorre trovare il modo di interessarli e renderli partecipi”.

Parlando con il tutor mentore e riflettendo su quali sono le mie passioni, anche grazie all’uso di specifici strumenti per la riflessione personale e professionale, come l’Analisi Swot, ho scelto l’arte come mezzo per permettere ai bambini di sperimentare i concetti matematici in modo creativo. È nata così la parola “ARTEMATICA”, usata per esprimere la coniugazione di questi due mondi che, se all’apparenza sembrano inconciliabili, in realtà sono profondamente connessi. Partendo dalla sperimentazione corporea, passando alla manipolazione di materiali e uso di differenti strumenti o tecniche (es. astrattismo, tassellatura) è stato possibile, ad esempio, descrivere, denominare e classificare figure in base a caratteristiche geometriche.

Nel mio percorso ho voluto valorizzare la dimensione del prodotto, dando ai bambini la possibilità di esporre le opere create in un momento di condivisione finale con il resto della scuola. Uno degli obiettivi era infatti quello di permettere ai bambini di “sperimentare strumenti e tecniche diverse per realizzare prodotti grafici”. Allo stesso tempo, però, è stato tenuto conto anche del processo, stimolando negli alunni l’osservazione di ambienti o oggetti per favorire il riconoscimento di “forme del piano e dello spazio” e la successiva denominazione, descrizione e classificazione.

Nella selezione dei traguardi per lo sviluppo della competenza ed individuazione degli obiettivi di apprendimento è stata presa in considerazione la tassonomia di Bloom, con la consapevolezza di voler utilizzare “una metodologia finalizzata alla comprensione e non alla memorizzazione, alla scoperta e non alla ripetizione, in connessione con la realtà e non dissociata da essa” (Lizzi, 2022).

## **2. La creazione dell'opera: l'ambiente di apprendimento e gli sguardi valutativi**

### **2.1 La predisposizione e la costruzione di ambienti efficaci**

Come un artista, anche l'insegnante ha bisogno, prima di realizzare la sua opera, di definire la tela che andrà ad usare, i colori, gli strumenti, e iniziare ad abbozzare il disegno. L'insegnante ha bisogno di progettare e definire quello che andrà a fare in maniera accurata per entrare in classe consapevole e sicuro di quello che realizzerà.

L'essere un insegnante creativo ("artista") si è rispecchiato nella predisposizione di ambienti flessibili ma mai improvvisati, in grado di produrre apprendimenti significativi negli alunni. Ambienti che, come affermato da Varani (2016), sono da intendersi come "spazi di azione" formati da "un insieme di attività strutturate finalizzate a orientare, senza dirigere, o guidare direttamente, il processo di apprendimento che si intende promuovere". I bambini hanno potuto confrontarsi con differenti modalità di apprendimento, partendo prima dal corpo (quindi dall'esperienza su di sé) di alcuni concetti geometrici, quali la linea e l'angolo, passando successivamente alla sperimentazione attraverso differenti tecniche per arrivare infine alla concettualizzazione formale.

Citando Bersalou (1999) possiamo affermare che il vero luogo dell'attività cognitiva si situa nel corpo e nel contesto dell'ambiente del mondo reale. Per questo motivo le attività hanno messo al centro l'apprendimento attraverso il "learning by doing", assumendo la forma di un laboratorio in cui i bambini potessero toccare con mano i concetti teorici, esplorare fenomeni reali, fare osservazioni, analizzare dati e trarre conclusioni. Questa strategia si basa sull'imparare facendo, in riferimento a Dewey e alla "pedagogia dell'attivismo", lasciando agli alunni la possibilità di costruire la conoscenza attraverso l'interazione con l'ambiente e i materiali di apprendimento. Così facendo, riescono a sviluppare una comprensione più approfondita dei concetti e delle loro implicazioni nella vita reale attraverso l'esplorazione, la scoperta e l'applicazione dei concetti. Anche all'interno delle "Linee guida per le discipline STEM" viene sottolineata l'importanza dell'apprendimento esperienziale come un "modo efficace per favorire l'apprendimento" delle discipline scientifiche-tecnologiche-ingegneristiche. Secondo McTighe e Wiggings (2005), inoltre, "gli studenti apprendono meglio quando costruiscono in modo attivo il significato attraverso attività di apprendimento fondate sull'esperienza".



Nell'attività di "Caccia agli angoli" (Figure 1 e 2) i bambini sono inizialmente andati alla ricerca degli angoli presenti in giro per la scuola. Successivamente si è passati ad una manipolazione degli angoli visti attraverso la creazione degli "Angoli a ventaglio", utilizzando diversi materiali e tecniche per piegare la



Figura 1 e Figura 2: "Caccia agli angoli"

carta, per arrivare quindi alla classificazione degli stessi: angolo acuto, ottuso, retto, giro, piatto... e nullo. Quest'ultimo è emerso spontaneamente dalle affermazioni degli alunni: riflettendo sulle caratteristiche degli angoli, osservandone le peculiarità, alcuni bambini sono arrivati ad ipotizzare che esistessero anche dei "non-angoli".

L'ambiente circostante è stato quindi uno dei setting principali delle attività svolte, valorizzato con l'obiettivo di far notare ai bambini la continuità tra apprendimento scolastico ed extra-scolastico. Le conversazioni con la classe hanno spesso avuto agganci con la quotidianità (ad es. "ti è mai capitato di notare per strada degli oggetti a forma di triangolo?") in modo tale da superare la sterilità del libro e stimolare la riflessione metacognitiva. Stando a quanto sottolineato anche nelle "Linee guida per le discipline STEM", l'apprendimento per esperienza rappresenta uno dei metodi più efficaci, soprattutto se applicato agli ambienti in cui sono immersi gli alunni, perché permette "l'emergere di domande [...] e la ricerca attiva di una pluralità di risposte e soluzioni possibili". Si parla quindi di *Inquiry Based Learning* (IBL), inteso come "approccio educativo che favorisce lo sviluppo del pensiero critico, la risoluzione dei problemi e lo sviluppo di competenze pratiche [...] e può contribuire anche allo sviluppo delle «soft skills», competenze fondamentali per affrontare sfide complesse e preparare gli studenti a diventare cittadini attivi".

## 2.2 Scelte per favorire la partecipazione e l'attività di tutti i bambini

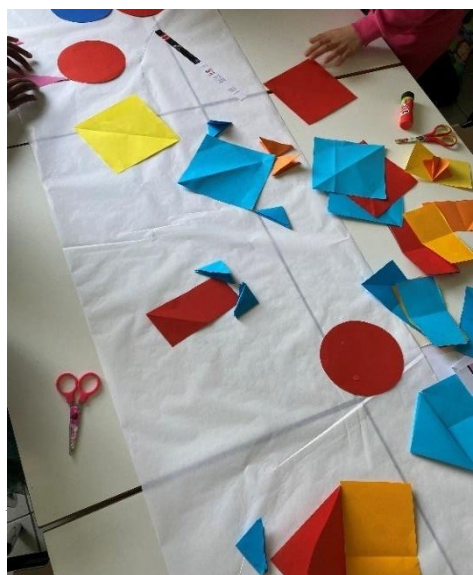
"L'unione fa la forza... quando c'è lavoro di squadra e collaborazione, è possibile realizzare cose meravigliose" (M. Stepanek). Per favorire la partecipazione di tutti e cercare di venire incontro alle difficoltà comunicative presenti in classe si è dato ampio spazio e rilevanza al lavoro in gruppo. In questo modo gli studenti hanno potuto partecipare attivamente all'apprendimento, conducendo esperimenti, risolvendo problemi o creando prodotti assieme, come nel caso dell'attività "Tante

linee con Tullet” (Figura 3). Attraverso il *cooperative learning* sono stati attivati rilevanti processi di supporto in cui i bambini più abili si sono resi disponibili ad aiutare i compagni con maggiori difficoltà: nell’attività “Poligoni con gli origami” ho potuto osservare come alcuni alunni si siano messi in gioco per aiutare gli altri a piegare la carta, ad esempio, o spiegare un passaggio poco chiaro.



Figura 3: "Tante linee con Tullet"

Nello svolgimento di queste attività la risoluzione dei problemi e delle difficoltà è stata lasciata ai bambini: ho assunto così un ruolo marginale all’interno del setting predisposto, intervenendo solo per spiegare loro che, a volte, è necessario trovare degli accordi che rendano felici tutti allo stesso modo. Nell’attività “Poligoni e origami” (Figura 4) sono comparse, in alcuni gruppi, delle difficoltà ad



accordarsi su cosa rappresentare sul cartellone; spiegando che era necessaria una mediazione, ovvero trovare una soluzione che potesse andare bene a tutti, i bambini si sono poi accordati sul soggetto da creare e in quale punto porre i vari elementi affinché la figura venisse secondo quanto progettato (Allegato 4). In questo modo è stato possibile lavorare indirettamente anche sulle abilità sociali e contrastare l’isolamento, che secondo numerosi studi rappresenta un fattore di rischio per la salute al pari del fumo e dell’ipertensione.

Questo rappresenta una reale strategia didattica inclusiva perché nel lavoro di gruppo “ciascun componente [...] con le sue caratteristiche peculiari e speciali, può contribuire all’apprendimento di tutti e ciascuno può diventare risorsa per gli altri” (La Prova, 2015).

Dal punto di vista dell’inclusione, inoltre, dobbiamo ricordare quanto affermato da Stevins e Slavin (1995): gli studenti con disabilità hanno maggiori probabilità di avere risultati di apprendimento positivo quando spiegazioni e modelli sono forniti dai pari. Bambini con diverse abilità hanno potuto fare squadra nella realizzazione di alcune opere di “artematica” che al termine del percorso sono state esposte al resto della scuola. Nello svolgimento delle attività in gruppo si è data importanza prima di tutto alla definizione dell’obiettivo, del lavoro e delle istruzioni da seguire, fornendo in

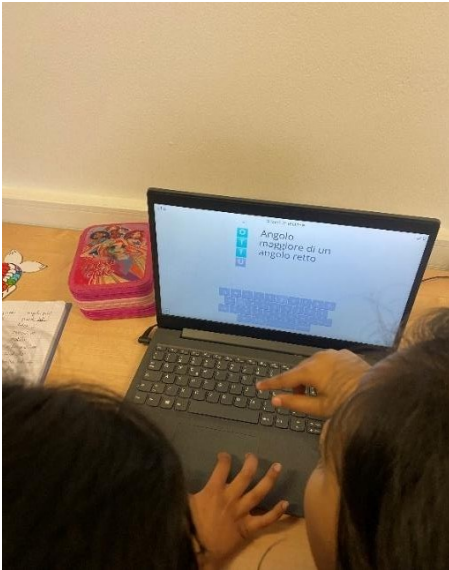


Figura 5: l'uso delle tecnologie in classe

alcuni casi dei bugiardini con riportati gli step da seguire. Dopodiché, una volta assegnati e definiti i ruoli per ogni componente del gruppo, gli alunni erano autonomi nello svolgimento del lavoro. Come afferma Montessori (1912), “il principio fondamentale deve essere la libertà dell’allievo, poiché solo la libertà consente uno sviluppo di manifestazioni spontanee, già presenti nella natura del bambino”.

L’integrazione delle tecnologie nelle dinamiche di gruppo (Figura 5) ha funto da mediatore dell’azione didattica e di alcuni aspetti relazionali, andando a supportare e avvalorare la

progettazione anche in ottica UDL. Il potenziale educativo delle tecnologie risiede esattamente nell’opportunità di riorganizzare in forma più partecipativa l’interazione tra pari, stimolando l’attivazione di attività cognitive complesse di *problem solving*. Un esempio è stata la proposta di Software (Wordwall) con cui i bambini potessero rafforzare la comprensione dei concetti affrontati assieme, come le diverse tipologie di angolo o la classificazione dei quadrilateri. L’uso fondamentale ed irrinunciabile delle tecnologie viene sottolineato anche all’interno della Legge 170 dell’8 ottobre 2010, dove viene esplicitato il diritto dei bambini a fruire di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi adeguati alle loro caratteristiche peculiari, adottando una metodologia e una strategia educativa adatta.

Anche la variazione negli approcci didattici rappresenta quindi una modalità di inclusione che vuole cercare di tenere conto dei differenti modi in cui ciascuno apprende, per questo si sono alternate tecniche di didattica laboratoriale a momenti di conversazione clinica, fasi di apprendimento per scoperta a momenti più strutturati di lezione frontale. Questa alternanza si è applicata con la consapevolezza che le differenze vanno affrontate in modo diverso se si desidera che l’agire didattico porti ad un arricchimento per tutti.

Per favorire l’interiorizzazione dei concetti sono stati realizzati degli strumenti che facilitassero lo studio, come per esempio il “Lapbook dei poligoni” (Figura 6). Si tratta di un libro a strati, costruito dagli alunni con il supporto del materiale fornito,



Figura 6: "Lapbook dei poligoni"

contenente tutte le informazioni sulle figure geometriche incontrate e analizzate. Questo strumento ha messo assieme codici diversi (scritto e visivo) in modo da facilitare e rispondere alle esigenze di tutti i bambini. Ogni alunno ha infatti il proprio stile di apprendimento, inteso da Mariani (1996) come “l’approccio complessivo di una persona all’apprendimento, il suo modo preferito di reagire ai compiti di apprendimento, che si manifesta in maniera piuttosto costante, in una varietà di contesti”.

Lavorare chiedendomi in che modo riuscire a coinvolgere l’intera classe mi ha fatto ricordare quanto “fare spazio all’altro” significhi una messa in discussione, a volte, delle proprie conoscenze pedagogiche e non solo. Come affermato da Canevaro nel simposio “L’illusione della normalità” (2016): “misurarsi con la diversità coinvolge ognuno di noi nel fondamento del proprio essere, nei pregiudizi, nelle paure profonde, nelle barriere che abbiamo costruito per proteggerci”. Mi sono confrontata con me stessa e ho cercato di uscire da una logica assistenziale che molto spesso mi induceva a intervenire, creando delle opportunità affinché anche i bambini con maggiori difficoltà potessero cercare di lavorare assieme agli altri perché “inclusione è ampliare lo sguardo” (Canevaro, 2016). Ricordando quanto detto all’interno della *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* (2006), l’obiettivo del sistema educativo è proprio quello di garantire lo sviluppo della propria persona, dei talenti e della creatività, come pure delle abilità fisiche e mentali, fino al loro massimo potenziale.

## 2.3 L’importanza del feedback

Nel trasmettere un feedback bisogna sempre ricordare a chi mi sto rivolgendo: non un bambino, non un adulto, non un adolescente, ma una persona. Per questo esso non deve essere giudicante ma mettere in rilievo i punti di forza e dare suggerimenti per il miglioramento, con il fine di aumentare la motivazione e, nel mio caso, di favorire nel mio caso un’associazione positiva con la disciplina della matematica, ma anche di personalizzare ulteriormente l’apprendimento.

Un sistema feedback-efficace parte prima di tutto dalla condivisione dello scopo progettuale: per questo all’inizio delle attività è stato dedicato un momento alla presentazione dei contenuti e alla rilevazione dei pareri dei bambini, per valutare anche le loro sensazioni e possibili preoccupazioni. Le impressioni dei bambini sono state raccolte anche lungo il percorso e sono state utilizzate per comprendere l’efficacia del lavoro, di individuare cosa “funzionava” e cosa no, procedendo con eventuali aggiustamenti in corso d’opera.

L'importanza del feedback si riscontra anche in ambito valutativo. In funzione della nuova normativa per la scuola primaria (O.M. 172/2020 e relative Linee Guida), la valutazione conclusiva è il risultato di una serie di osservazioni svolte durante il percorso e di raccolta dati sullo stesso, dell'analisi delle modifiche progettuali attuate e alla lettura dei risultati raccolti. In questo lavoro ha grande rilievo il ruolo del feedback formativo, cioè quando le “evidenze raccolte sono utilizzate per adattare l'insegnamento ai bisogni educativi degli alunni” (Black e William, 1998).

Nel caso della prova strutturata finale mi sono soffermata sul restituire agli alunni dei commenti sugli aspetti da potenziare suggerendo dei possibili modi di procedere (es. “rivedi le caratteristiche dei quadrilateri scritte all'interno del «Lapbook dei poligoni»: quanti lati hanno? Quanti angoli hanno? Quanti vertici hanno?). I messaggi sono stati espressi in modo chiaro e comprensibile, ricordando sempre che “ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e un aspetto di relazione” (Watzlawick, 1971). Sfruttando al massimo il potenziale del feedback è possibile avere un impatto positivo sull'ambiente, in modo tale che si inneschino dinamiche aperte e si crei un buon clima.

L'uso di questi commenti costruttivi è stato fatto con la consapevolezza che gli errori non sono da considerare qualcosa di assolutamente negativo ma come una opportunità di apprendimento; per questo è necessario uscire dalla logica del “condizionamento operante” di Skinner, secondo cui commettere un errore equivale automaticamente ad apprenderlo. È noto oggi che l'errore è uno strumento che rafforza la riuscita e, attraverso un uso consapevole del feedback, ho cercato di portare gli alunni alla riflessione sul loro apprendimento ed aiutarli a controllare in modo positivo i loro sforzi, i loro insuccessi e le loro insicurezze.

Il feedback è stato dato anche in corso d'opera (processo), con l'obiettivo di stimolare il ragionamento su come è stata elaborata una risposta o realizzato un compito, ragionando sui procedimenti e quelle conoscenze che hanno condotto l'alunno alla risposta corretta. Sono stati proiettati alla LIM dei quadri di famosi esponenti dell'astrattismo geometrico, come Albers o Kandinskij, per stimolare nei bambini la rilevazione delle caratteristiche dei triangoli o dei quadrati e, una volta individuate, sono state poste loro delle domande per comprendere come erano arrivati alla risposta. In questo modo è stata la riflessione metacognitiva, cioè la capacità di riflettere sui propri processi cognitivi e sul proprio modo di apprendere. Momenti di questo tipo hanno permesso di capire quali processi mentali sono stati attivati per rispondere alle domande poste.

In ottica autovalutativa ho voluto creare anche degli spazi dedicati al feedback reciproco, permettendo il confronto durante attività di coppia, o in piccolo gruppo, in aula informatica. La

correzione tra pari così svolta ha aiutato i bambini a prendere in considerazione le prospettive e gli approcci altrui al compito, contribuendo a promuovere il pensiero critico. Per favorire queste dinamiche è stata posta attenzione alla predisposizione di un ambiente classe sicuro e stimolante, un luogo in cui i bambini potessero “vivere” gli errori come uno strumento utile all’apprendimento.

In questo ultimo anno di tirocinio ho capito ancor più quanto dare e ricevere un feedback possa essere impegnativo, ma è qualcosa di essenziale per poter migliorare e crescere. Imparando ad esprimersi adeguatamente e ad accettare i pareri altrui è possibile partecipare a conversazioni costruttive che implicano un cambiamento nel modo di pensare, come anche sperimentato con la tecnica dei “6 cappelli” di De Bono. Uscendo dalle proprie prospettive, con il sostegno degli altri, è infatti possibile scoprire soluzioni improbabili che permettono, a volte, di rispondere ai problemi in modo migliore e più efficace rispetto a quanto pensato individualmente.

## **2.4 Il co-progettare, co-insegnare e co-valutare con il tutor mentore**

Molti pittori scelgono di condividere la tela e realizzare un quadro collaborativo. La dimensione della condivisione dell’azione didattica è un aspetto fondamentale anche nell’insegnamento dal momento che “[this approach] increases instructional options, improves educational programs, reduces stigmatization for students, and provides support to the professionals involved” (Cook e Friend, 1995).

Il confronto con il tutor mentore è stato fondamentale innanzitutto per comprendere se le idee di partenza potessero essere effettivamente realizzate all’interno della classe. Assieme abbiamo valutato i punti di forza e di debolezza del mio format di progettazione, calendarizzando le attività in modo tale da avere una visione d’insieme sul percorso che sarebbe partito da marzo. Ho condiviso con F., passo dopo passo, la pianificazione delle singole esperienze di apprendimento affinché sapesse cosa avrei realizzato in classe. Il suo apporto è stato fondamentale per lo svolgimento di alcune attività che altrimenti sarebbero state impossibili da gestire: nell’attività di pittura in gruppo (Allegato 2) ci siamo coordinati per gestire simultaneamente i bambini e i materiali da consegnare. Così, mentre io formavo i gruppi e spiegavo come procedere, Francesco preparava i colori e distribuiva i pennelli a ciascun alunno. Procedere in questo modo è stato utile per ottimizzare al meglio il tempo e riuscire a dare ai bambini tutto il tempo necessario alla realizzazione e creazione delle loro opere.

Mi sono coordinata anche con l'insegnante di sostegno per comprendere come selezionare i materiali adeguati affinché anche R. potesse partecipare attivamente alle attività. Proprio per questo motivo è stato scelto di lavorare prevalentemente con la tecnica del *cooperative learning*: per creare quelle opportunità di apprendimento per cui ogni allievo potesse valorizzare al massimo il proprio potenziale e sentirsi riconosciuto. Anche per quanto riguarda la predisposizione della prova strutturata, essa è stata personalizzata (Allegato 3) in modo tale che potesse valorizzare le competenze e le conoscenze acquisite dai bambini aventi maggiori difficoltà. Questa scelta è stata presa con la consapevolezza, riprendendo gli studi di Demo (2015), che la didattica deve prevedere percorsi di differenziazione nelle modalità e nei traguardi, alla luce delle differenze individuali. Come afferma Martinelli (2017): “la personalizzazione risulta molto più efficace nel contesto cooperativo, nel quale gli allievi [...] sono anche spronati dalla situazione stessa a ricercare nuove forme di apprendimento e nuove esperienze formative, proprio in virtù del continuo scambio tra diverse competenze e conoscenze”.

La co-valutazione si è realizzata soprattutto alla fine del percorso. Abbiamo condiviso le osservazioni riportate in un'apposita griglia tenendo conto anche dei risultati ottenuti nelle prove predisposte, in riferimento agli indicatori individuati nella rubrica di valutazione. In questo modo è stato possibile comprendere l'efficacia del lavoro svolto e rilevare se le strategie attivate fossero state utili a favorire l'apprendimento di tutti i bambini.

Lavorare in co-teaching significa mettersi al centro di un processo di scambio che aiuti anche a mettere in discussione i propri possibili errori e considerare diverse strade di azione. Questo movimento bidirezionale mi ha permesso di riflettere criticamente sul processo predisposto e realizzato, evidenziando i punti di forza ma anche quelli di debolezza e utilizzarli per una riprogettazione personale. In quest'ottica migliorativa è stata utile anche la scrittura dei diari di bordo, i quali mi hanno permesso una “riflessione retrospettiva sull'agire educativo svolto, scandagliandone gli aspetti più rilevanti. Nell'agire educativo, la pratica riflessiva è fondamentale per dare senso all'azione realizzata e autovalutarsi. Come afferma Baldacci, “la teoria, senza prassi, è vuota; così come la prassi, senza teoria, è cieca” (Baldacci, 2010).

## **2.5 Collaborazioni attivate**

Al termine del percorso, proprio come in una mostra d'arte, i bambini hanno potuto esporre le loro opere nell'androne della scuola e spiegare ai compagni, ma anche alle altre insegnanti, quanto

realizzato. In questo modo è stato possibile condividere il percorso con gli altri bambini e realizzare anche un momento di laboratorio collettivo: tutti i bambini del plesso si sono uniti nella realizzazione di un'opera collettiva in occasione del Pi-Greco Day. La realizzazione di questo momento ha previsto una collaborazione attiva tra bambini ma anche tra insegnanti stessi: io e F. ci siamo coordinati per la realizzazione, predisposizione e assemblaggio del materiale necessario allo svolgimento dell'attività progettata con grande anticipo.



Figura 3: "Pi-Greco Day"



Figura 2: lo "skyline" del numero Pi-Greco

Questo momento laboratoriale è stato pensato come conclusione del percorso di geometria, inerentemente ai poligoni; per questo ho deciso di realizzare un breve momento di drammatizzazione per spiegare le peculiarità del cerchio e il significato del Pi-Greco, adattandolo all'target affinché fosse accessibile a tutti i presenti. Adottare una tecnica simile mi ha permesso di tenere i bambini agganciati e mantenere alto il livello di curiosità, coinvolgendoli anche con alcune domande di cui potevano provare a ipotizzare le risposte. Ho impersonificato Archimede per raccontare come la scoperta di questa costante dalle infinite cifre abbia rivoluzionato il mondo scientifico, agganciando la storia alla fisica.

Al termine i bambini hanno creato ciascuno un mattoncino che, impilati e posti uno accanto all'altro, andassero a rappresentare lo "skyline" del famoso numero. Questa opera collettiva è stata il risultato di una cooperazione con tutti gli alunni e gli insegnanti del plesso, che hanno acconsentito volentieri a partecipare in questa creazione.

Il lavoro svolto è stato inoltre condiviso con i genitori della classe 3A. Viste le difficoltà comunicative, ho scelto di costruire un Padlet (Allegato 4) assieme agli alunni che potesse raccogliere i momenti significativi del percorso e renderlo accessibile alle famiglie, affinché potessero essere rese partecipi delle attività svolte in classe. Le tecnologie sono state usate ancora una volta per supportare una



cultura inclusiva, che rispetti e supporti tutti gli individui indipendentemente dalle loro caratteristiche. Il link è stato condiviso con la Coordinatrice Scolastica e reso visibile anche all'interno del sito della scuola.

La condivisione con gli utenti esterni ha aiutato a costruire quella “rete” di connessione capace di accogliere non solo i bambini ma anche le loro famiglie affinché la scuola stessa diventi “una forma di vita sociale, una comunità in miniatura, una comunità che ha un’interazione continua con altre occasioni esperienza associata al di fuori delle sue mura” (Dewey, 1916).

### **3. L’esposizione: valutare l’esperienza per la crescita professionale**

#### **3.1 Il confronto con i bambini e con il tutor mentore**

F. è stato per me un punto di riferimento nel corso dell’intero percorso di tirocinio. Mi ha affiancata senza sostituirsi a me, dandomi completa fiducia e sostenendo le mie idee, valorizzandole. Grazie alla sua esperienza e ai suoi pareri ho potuto migliorare le attività progettate, arricchendole con preziosi spunti. È stato lui, ad esempio, a suggerirmi di leggere gli albi illustrati scannerizzandoli prima, cosicché tutti i bambini potessero seguire la storia alla LIM. Così facendo, è stata mantenuta l’attenzione della classe ed è stato possibile includere tutti i bambini nella lettura dell’albo illustrato. È stato sempre disponibile nei miei confronti e assieme abbiamo cercato di far fronte agli imprevisti incontrati, soprattutto nelle tempistiche, lavorando come un vero e proprio team. Mi ha aiutata a rivalutare la matematica e le mie paure, suggerendomi il modo più efficace per trattare i contenuti e fare in modo che fosse chiaro a tutti. Un esempio è stata la selezione degli aspetti da trattare inerentemente alle caratteristiche degli angoli; proprio come suggerito da McTighe J. E Wiggins G., F. mi ha ricordato l’importanza di scegliere i concetti più attinenti alla meta del percorso, coerenti quindi con i traguardi e gli obiettivi scelti, che potessero portare ad un insegnamento significativo. La ricerca dice infatti che “gli studenti possono applicare meglio ciò che sanno a nuovi contesti se conoscono e comprendono in profondità i concetti essenziali e le grandi idee che devono utilizzare” (Wiggins e McTighe, 2005).

Il confronto con i bambini è avvenuto in più momenti con andatura costante, cioè dall’inizio alla fine del percorso. La comunicazione con gli alunni è stata una parte fondamentale del percorso: grazie ai commenti raccolti ho potuto riflettere sulle mie azioni e valutare, a mano a mano, i progressi dei bambini. In caso di incertezze i contenuti venivano ripetuti e rivisti in modo diverso, con l’aiuto di tutti. Come sottolineato nella parte iniziale della relazione, valorizzare e saper lavorare in gruppo

permette di sviluppare skills utili per la vita di tutti i giorni, aiutando il singolo a rapportarsi con gli altri e accettare i compromessi. Oggigiorno risulta complicato uscire da questa prospettiva “self-centered” perché la società tende spesso a valorizzare il lavoro individuale, dimenticandosi dell’importanza delle relazioni e del sostegno che solo un team può dare.

Come affermato da Bauman, ci troviamo in una “società liquida” dove i valori principali sono l’insicurezza, la precarietà, la mancanza di legami sociali stabili e duraturi. Le relazioni umane passano quindi in secondo piano mentre prendono spazio la soddisfazione immediata e il consumo.

Anche per questo motivo la scuola ha la necessità di strutturarsi come un luogo dove sia possibile il confronto e di conseguenza facilitare la diminuzione della disuguaglianza e dell’esclusione, perseguendo l’obiettivo di Canevaro (2016), cioè “non far vivere nessuno in una posizione assistenziale, uscire dalla logica di chi ha e chi non ha, chi ha sapienza e chi è sciocco, chi è bene educato e chi è maleducato. Non insegnare a vivere a qualcuno, ma *imparare a vivere insieme*”.

### **3.2 Il confronto nel gruppo di Tirocinio Indiretto**

Lo spazio dedicato alla condivisione delle esperienze e dei pareri nel gruppo di Tirocinio Indiretto è stato fondamentale per raccogliere differenti pareri e sguardi della realtà. “Se io ho una mela e tu hai una mela, e ce le scambiamo, allora tu ed io abbiamo sempre una mela ciascuno. Ma se tu hai un’idea e io ho un’idea, e ce le scambiamo, allora abbiamo entrambi due idee” (G. B. Shaw). Penso che la condivisione sia la chiave di volta della professione docente, importanza che si manifesta già nell’etimologia del termine: esso rappresenta infatti l’unione di due parole che vogliono dire “possedere insieme, donare del proprio agli altri”. Ecco, condivisione è crescita reciproca. Mi piace pensare a questa parola come un seme che, se gettato in un campo arato, germoglia e dà i suoi frutti. Proprio in questo partecipare a dialoghi su temi condivisi è stato utile per arricchire la mia conoscenza e trarre, inoltre, spunti per modificare (e migliorare) l’azione didattica in classe. Ad esempio, essersi confrontati sul macro-tema della valutazione è stato significativo per comprendere come personalizzare al meglio gli strumenti in modo tale che potessero realmente rispondere alle esigenze di tutti i bambini.

Spesso non è facile lavorare in team. Non è semplice accettare il parere altrui e scendere a compromessi, ma è necessario adoperarsi su questi aspetti per costruire una visione condivisa di buona scuola. Alla base di una comunicazione efficace c’è senza dubbio l’ascolto sia empatico che attivo, inteso come la possibilità di entrare in contatto con l’esperienza vissuta dall’altro e cercarne

di comprenderne il significato sottostante senza critiche o interruzioni. Sperimentare questo ascolto significativo all'interno del gruppo di Tirocinio ne ha permesso l'applicazione anche nel contesto scolastico, spingendomi ad adottare alcune semplici regole nel momento di confronto con i bambine e con gli altri insegnanti: rispettare il momento di parola altrui, chiedendo di spiegare meglio e invitare all'approfondimento in caso qualcosa fosse poco chiaro.

In ottica futura, mostrare agli alunni che esiste una collaborazione positiva tra docenti può incentivare in loro la riproduzione di atteggiamenti simili, grazie anche all'azione del rispecchiamento, che rappresenta la base per la creazione di relazioni sane con gli altri. Gordon (1974) sottolinea l'importanza di passare dalla competizione alla collaborazione per risolvere i conflitti: si tratta di una logica del "vincere insieme" che risulta rivoluzionaria in ambito educativo. Per questo è fondamentale essere persone ancor prima che insegnanti e avere sensibilità, ma anche interesse, per l'altro.

### **3.3 Le mie competenze in trasformazione: un quadro non ancora completo**

In questa ultima esperienza di tirocinio e al termine di un percorso universitario durato cinque anni, sento di essere cresciuta e maturata sotto una molteplicità di aspetti professionali e personali. Ci sono stati momenti di crisi ho affrontato al meglio delle mie capacità, sostenuta da persone che ricorderò e ringrazierò per sempre, e ne sono uscita fortificata. Il mio desiderio iniziale era quello di migliorare sotto l'aspetto della pianificazione delle attività. A lavoro ultimato, sento di dire e di esprimere il mio orgoglio per come sono riuscita a portare avanti il lavoro, dando il meglio di me stessa in un percorso che ho scelto di affrontare come una vera e propria sfida. Ho esplicitato all'inizio di questa relazione, e nel Project Work, come la matematica rappresentasse per me un vero e proprio elemento di crisi: adesso, dopo aver avuto la possibilità anche di sbagliare e di correggermi, posso dire che il mio atteggiamento verso questa disciplina è cambiato. Sento che questo è stato il trampolino di lancio per un processo di arricchimento che continuerà in futuro e mi porterà a rivalutare le mie preoccupazioni, spingendomi a dare ai bambini quello che non è stato dato a me intermine di contenuti, relazione, ma non solo.

Quando ho iniziato il mio percorso di laurea era proprio questa la motivazione che avevo dentro: poter dare agli alunni ciò che io non ho avuto. Mi schiererò sempre dalla parte dei bambini, nella mia vita. Voglio pensare a loro come fa Tonucci (2020): "il bambino che va tenuto presente, quello che va ascoltato, quello che va difeso e amato è il bambino di oggi, con tutto ciò che sa e tutto ciò

che sa fare, con i suoi sentimenti. La nuova cultura dell'infanzia è la cultura del presente". Questo percorso universitario mi ha portato allo sviluppo e alla maturazione di competenze fondamentali per l'insegnamento, dandomi delle basi teoriche e pratiche significative affinché la mia azione didattica possa essere il più solida possibile. L'insegnante, infatti, non è un mero "trasferitore di conoscenze", ma è una guida che sviluppa strategie per risolvere problemi e sostenere gli studenti...mobilitando i talenti di ognuno attraverso esperienze significative, concrete e sfidanti.

### **3.4 Le mie prospettive future come insegnante "artista"**

Certi percorsi terminano ed altri iniziano. Dopo aver accumulato, in questi anni, importantissime conoscenze teoriche e aver arricchito il mio bagaglio di esperienze grazie alla pratica di tirocinio, sento di essere pronta ad entrare a scuola come un'insegnante a tutti gli effetti. Sono sicura che tutti gli strumenti raccolti mi saranno utili per concretizzare la mia idea di insegnante: una persona che ascolta, sostiene, e propone situazioni di apprendimento stimolanti per la mente e il corpo, atte a stimolare nei bambini la voglia di imparare e mettersi in gioco, accogliendo i propri errori come una occasione di crescita. Vorrei guidare i miei futuri alunni alla consapevolezza che errare è qualcosa di connesso all'essere umano, sradicando questo profondo timore di "non essere all'altezza" per lasciare spazio a pensieri positivi e di fiducia in sé stessi. Ricordando le parole di Dewey (1916), l'errore serve allo studente "per apprendere altre cose e lo mette in condizione di acquisire l'abitudine ad apprendere; gli fa imparare ad apprendere".

Il primo passo affinché ciò accada è creare occasioni di ascolto in cui ciascuno possa esprimere la propria opinione senza sentirsi giudicato per il personale modo di pensare: ognuno è diverso e va valorizzato nelle sue differenze, senza ambire ad un livellamento delle personalità e ad un modello di uguaglianza che molto spesso non tiene in considerazione delle speciali capacità di ciascuno. Quando sarò a scuola vorrei creare queste possibilità per permettere agli alunni di sbocciare e farli appassionare all'apprendimento, strutturando accuratamente ambienti creativi dove sia possibile esprimere anche il pensiero divergente. La realizzazione di questa idea potrà concretizzarsi però anche grazie al prezioso aiuto dei colleghi che mi accompagneranno strada facendo. Una cosa che sento di avere compreso nel profondo è che senza la presenza e l'aiuto di altre persone i lavori non sono mai completi al cento per cento; è vero, infatti, che un apprendimento significativo si realizza quando si fa "un cammino assieme, attenti a chi ci sta a fianco, e quindi mano nella mano" (Zavalloni,2012).

## Bibliografia

- Barsalou, L.W. (2008). *Grounded Cognition*. in Annu. "Rev. Psychol".
- Baldacci, M. (2010). Teoria, prassi e "modello". In *Pedagogia. Education Sciences & Society*, 1.
- Black, P. J., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Londra: GL Assessment.
- Cook, L., & Friend, M. (2017). Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 28 (3).
- Demo, H., Biffi, E., Caprara, B., Gentili, G., La Prova, A., Zambotti, F. (2015). *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Trento: Centro Studi Erickson S.p.A.
- Dewey, J. (1916). *Democrazia e educazione*. Roma: Anicia.
- Gordon, T. (1974). *Teacher Effectiveness Training*. Firenze: Giunti.
- Lizzi, F. (2022). *Matofobia: paura della matematica. Emozioni e apprendimento*. Cosenza: Il Sileno.
- Mariani, L. (1996). *Strategie per imparare*. Bologna, Zanichelli.
- Martinelli, M. (2017). *Collaborare nelle diversità. Cooperative Learning e persone con disabilità, difficoltà e svantaggi*. Milano: Mondadori Education S.p.A.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori Method*. New York: Shocken Books.
- Nigris, E., Teruggi, L.A, Varani, A., Zuccoli, F. (2016). *Didattica generale*. Milano: Pearson.
- Papert, S. (1984). *Mindstorms. Bambini computer e creatività*. Torino: Emme.
- Skinner, B.F. (1970). *La tecnologia dell'insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Tonucci, F. (2020). *La città dei bambini*. Bergamo: Zeroseiup.
- Watzlawick, P. (1971). *La Pragmatica della Comunicazione umana*. Parma: Astrolabio.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design (2nd ed.)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development ASCD.
- Zavalloni, G. (2012). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*. Verona: Emi.

## Fonti normative

L. 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle personehandicappate*.

L. 3 marzo 2009, n. 18, *Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle personecon disabilità*.

L. 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordinodelle disposizioni legislative vigenti*.

D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 66, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*.

D.M. 16 novembre 2012, n. 254, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primociclo d'istruzione*.

D.M. 15 settembre 2023, n. 184, *Linee guida per le Discipline STEM*.

Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimentopermanente.

MIUR, 2011. *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici diapprendimento*.

ONU, 1989. *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*.

## Documentazione scolastica

PTOF IV IC di Padova "Rosmini". Disponibile all'indirizzo:

<https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/istituti/PDIC88100A/iv-ic-di-padova-rosmini/ptof/naviga/>

Curricolo di Istituto IV IC di Padova "Rosmini".

Disponibile al link:

<https://www.4icpadova.edu.it/pagine/curricolo-distituto>

# Allegati

## (1) Format di progettazione

### PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI ATTESI

ARTE... MATEMATICA!	
Competenza chiave	Competenza matematica
Disciplina di riferimento	Matematica e Arte
Traguardo per lo sviluppo della competenza	<p><b>Matematica</b>                      "Riconosce e rappresenta forme del piano e dello spazio, relazioni e strutture che si trovano in natura o che sono state create dall'uomo";                      "Descrive, denomina e classifica figure in base a caratteristiche geometriche"; "Sviluppa un atteggiamento positivo rispetto alla matematica, attraverso esperienze significative".</p> <p><b>Arte</b>                      "Utilizza le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per rielaborare in modo creativo le immagini con molteplici tecniche, materiali e strumenti (grafico-espressivi, pittorici e plastici)"</p>
Obiettivi di apprendimento	<p><b>Matematica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Riconoscere, denominare e descrivere figure geometriche</li> <li>Disegnare figure geometriche e costruire modelli materiali anche nello spazio</li> </ul> <p><b>Arte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sperimentare strumenti e tecniche diverse per realizzare prodotti grafici</li> </ul>
Conoscenze e abilità	<p><b>Matematica-conoscenze</b>                      Concetto di: linea, punto, piano, angolo (acuto, retto, ottuso), poligono e non poligono, quadrilatero (triangolo, quadrato, rettangolo, trapezio, rombo)</p> <p><b>Matematica-abilità</b>                      Riconoscere enti e figure geometriche. Descrivere enti e figure geometriche. Denominare enti e figure geometriche. Rappresentare enti e figure geometriche</p> <p><b>Arte-conoscenze</b>                      Concetto di: arte geometrica e astratta (Kandinskij, Albers)</p> <p><b>Arte-abilità</b>                      Uso di forbici e di materiale vario (pennello, pennarelli, plastilina...).                      Uso di tecniche artistiche astratte. Costruzione di modelli geometrici</p>
Aggancio-attivazione	Il percorso parte da alcune lezioni di ripasso sui concetti geometrici già esplorati in classe Seconda, attraverso attività attive che mettono al centro il corpo e il movimento

### SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

Dimensioni/ criteri	Indicatori	RUBRICA VALUTATIVA			
		Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
Riconoscere, denominare e descrivere figure geometriche	Riconoscere figure (poligoni e non poligoni) e gli enti primitivi della geometria (linee e angoli). Denominare le caratteristiche delle figure (poligoni e non poligoni) e degli enti primitivi della geometria (linee e angoli). Descrivere le caratteristiche delle figure (poligoni e non poligoni) e degli enti primitivi della geometria (linee e angoli)	Riconosce, denomina e descrive le figure e gli enti in modo sicuro e autonomo in tutte le situazioni	Riconosce, denomina e descrive le figure e gli enti in modo adeguato ma non del tutto autonomo nella maggior parte delle situazioni	Riconosce, denomina e descrive le figure e gli enti utilizzando le risorse fornite dal docente in alcune situazioni	Riconosce, denomina e descrive le figure e gli enti solo con il supporto del docente in poche situazioni
Rappresentare le principali figure	Rappresentare le principali figure: <ul style="list-style-type: none"> <li>Triangoli</li> <li>Quadrilateri (quadrato, rettangolo, rombo)</li> <li>Poligoni con più di 4 angoli, lati, vertici (pentagono, esagono, ettagono, ottagono, decagono, non poligoni)</li> </ul> Rappresentare gli enti primitivi della geometria: <ul style="list-style-type: none"> <li>Linee (spezzata, mista, curva, retta, chiusa)</li> <li>Angoli (retto, ottuso, acuto, giro, piatto, nullo)</li> </ul>	Rappresenta le figure e gli enti in modo sicuro e autonomo in tutte le situazioni	Rappresenta le figure e gli enti in modo adeguato ma non del tutto autonomo nella maggior parte delle situazioni	Rappresenta le figure e gli enti in alcune situazioni utilizzando le risorse date dal docente	Rappresenta le figure e gli enti in poche situazioni solo con il supporto del docente
Sperimentare strumenti e tecniche diverse per realizzare prodotti grafici	Sperimentare tecniche: <ul style="list-style-type: none"> <li>Pittura con la tempera</li> <li>Pittura con i pastelli</li> <li>Origami</li> <li>Tassellatura</li> </ul> Sperimentare materiali: <ul style="list-style-type: none"> <li>Carta di vario tipo</li> <li>Corde</li> </ul> Sperimentare strumenti: <ul style="list-style-type: none"> <li>Pennello</li> <li>Forbici</li> </ul>	Sperimenta tecniche, materiali e strumenti in modo sicuro e autonomo in tutte le situazioni. I lavori sono ricchi di elementi ed espressivi	Sperimenta tecniche, materiali e strumenti in modo adeguato ma non del tutto autonomo nella maggior parte delle situazioni. I lavori sono accurati	Sperimenta tecniche, materiali e strumenti in alcune situazioni utilizzando le risorse date dal docente. I lavori sono piuttosto essenziali	Sperimenta tecniche, materiali e strumenti in poche situazioni solo con il supporto del docente. I lavori sono basilari

<p><b>Strumenti di rilevazione</b></p> <p>In ottica trifocale, per valutare la competenza sotto più punti di vista, verranno impiegati...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>per il polo oggettivo: compito autentico, prova di verifica finale, analisi dei lavori realizzati, documentazione dei processi (griglie osservative, trascrizioni);</li> <li>per il polo soggettivo: diari di bordo, annotazioni carta-matita;</li> <li>per il polo intersoggettivo: commenti del docente-tutor (feedback), interazione tra pari, analisi del comportamento "sul campo".</li> </ul> <p>Tutti elementi che convergeranno poi nella rubrica valutativa.</p>
<p><b>Modalità di uso degli strumenti con attenzione ai processi autovalutativi e di valutazione tra pari</b></p> <p>La progettazione e condivisione della rubrica valutativa con gli alunni rappresenta un punto chiave fondamentale per la valutazione del percorso. I dati verranno interpretati per stilare degli obiettivi di miglioramento (sia in corso d'opera che alla fine del percorso). Verranno inoltre realizzati strumenti di rilevazione in ottica inclusiva per rilevare i progressi (o i regressi) degli alunni.</p> <p>Si prevede una valutazione iniziale utile per rilevare le preconcoscenze dei bambini circa gli argomenti che si andranno a svolgere.</p> <p>La valutazione in itinere si baserà sulle osservazioni (sostenute dall'apporto del tutor mentore) e sul lancio di domande-stimolo che possano valutare il livello di comprensione del compito e dei concetti esplorati.</p> <p>Per quanto riguarda la valutazione finale, è previsto lo svolgimento di un compito autentico che vedrà gli alunni impegnati nell'esposizione di quanto svolto ai compagni di scuola. Inoltre, verranno predisposti strumenti appositi per una rilevazione più formale delle conoscenze. L'autovalutazione verrà svolta in maniera semplice, viste le difficoltà di comunicazione e decodificazione dei messaggi: si svolgerà attraverso la compilazione di un questionario di pochi item che analizzerà alcune macroaree (scala di 3 valori). Spazio verrà lasciato anche al feedback agli e tra gli alunni; importante sarà anche il momento di scambio con Francesco, utile a comprendere i punti di forza delle attività e quali aspetti migliorare.</p>

### TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE

Tempi	Ambiente di apprendimento	Contenuti	Metodologie	Tecnologie	Attività
Lancio della situazione-problema e fase dell'esplorazione	Aula, vari ambienti della scuola (androne, cortile...)	Gli enti primitivi della geometria (punto, linea, piano). La linea. La pittura con le tempere. Gli angoli	Didattica laboratoriale, conversazione clinica, lezione frontale, discussione, apprendimento per scoperta	PC e LIM, pennelli, colori a tempera, carta	<p>"Gli enti primitivi della geometria": riflessione sul concetto di linea con l'uso di cordicelle e rappresentazione delle loro caratteristiche</p> <p>"Tante linee con Tullet": creazione di diversi cartelloni di gruppo in cui i bambini potranno, con l'uso di pennelli e colori a tempera, sperimentare le differenti tipologie di linea. L'attività trae spunto dal laboratorio "maxi ingorgo" di Tullet</p> <p>"A caccia di angoli!": individuazione degli angoli nel cortile della scuola e costruzione di un angolo generico con definizione delle parti che lo compongono (vertice, lato, ampiezza) a partire dalle supposizioni dei bambini</p>
Sviluppo della conoscenza	Aula di informatica, classe, altri spazi della scuola	Gli angoli. Introduzione ai poligoni (poligoni e non poligoni). Quadrilateri e tecnica degli origami. Tangram	Didattica laboratoriale, problem solving, lezione frontale, apprendimento per scoperta, storytelling, conversazione clinica, cooperative learning, gioco strutturato	PC e software online (Wordwall, Kahoot, Geogebra, Tangram online...), LIM, carta, forbici, matite e colori vari	<p>"Pesciolino Perpendicolare e i nomi degli angoli": scoperta dell'ampiezza degli angoli negli ambienti della scuola (uso di "Pesciolino Perpendicolare" per riconoscere quelli retti e distinguerli da quelli ottusi e acuti)</p> <p>"Angoli a ventaglio": creazione degli angoli a ventaglio e sperimentazione dell'ampiezza degli angoli con relativa nomenclatura. Scoperta dell'angolo giro e dell'angolo piatto</p> <p>"A caccia di poligoni!": esplorazione del contesto scolastico per individuare le forme, attraverso un lavoro in gruppo. Definizione di cosa è un poligono a partire dalle affermazioni dei bambini e differenze con i non poligoni</p> <p>"I tenditori di corde": i bambini, servendosi di alcune cordicelle, dovranno rappresentare i poligoni ricordando quanto visto il giorno prima. Saranno divisi in gruppi e dovranno collaborare per realizzare le figure</p> <p>"Poligoni e origami": suddivisione dei bambini in gruppi e costruzione di poligoni (triangolo, quadrato, rettangolo) con origami. Ognuno riceve un foglio con indicazioni operative e cerca di creare le forme in autonomia, con il supporto reciproco. Al termine creazione di alcune opere collettive</p> <p>"Lapbook dei poligoni": sintesi e costruzione di un lapbook sui concetti visti nelle precedenti lezioni</p> <p>"Poligoni... e tangram": riflessione sulle diagonali interne dei poligoni attraverso l'uso della tecnologia (software didattici online)</p> <p>"Poligoni e tassellatura del piano": tassellatura del foglio con dei poligoni creati attraverso la tecnica dell'origami</p>
Sintesi e valutazione	Classe, androne della scuola	Tutti i concetti esplorati durante il percorso	Didattica laboratoriale, cooperative learning, drammatizzazione, lezione frontale	PC (Padlet)	<p>"Prepariamoci alla mostra!": organizzazione e preparazione al compito finale. I bambini sono suddivisi in gruppo e ognuno dovrà presentare una precisa opera ai compagni di scuola. Costruzione di un discorso attraverso condivisione e feedback finale su quanto scritto</p> <p>"La mostra di artematica e il Pi-Greco Day": la classe quarta è invitata ad una mostra sulle figure geometriche tenuta dai bambini di terza (che saranno le guide del museo); con tutte le classi del</p>



					<p>presso si realizzerà un laboratorio in occasione del Pi Greco Day (drammatizzazione su Archimede e scoperta del cerchio). All'opera collettiva parteciperanno tutte le classi (costruzione dello "skyline" del Pi Greco)</p> <p>"La prova di geometria e il Padlet di classe": i bambini di classe terza svolgono una prova di geometria per la rilevazione formale delle conoscenze e costruiscono un Padlet da condividere con l'Istituto, rappresentativo del percorso svolto</p>
--	--	--	--	--	---

## (2) Attività "Tante linee con Tullet"

Tempi	Ambiente di apprendimento	Contenuti	Metodologie	Tecnologie	Attività
2 ore	La parte iniziale dell'attività si svolge in aula. Per la fase centrale i bambini si sposteranno in androne dove avranno maggiore possibilità di movimento e si potranno sistemare a terra i cartelloni per facilitare l'attività di rappresentazione pittorica. L'insegnante ha predisposto in anticipo le postazioni per il lavoro in androne	Le linee. La pittura con i colori a tempera	Architettura simulativa, approccio attivo, tecnica della didattica laboratoriale	Pennelli, cartelloni, oggetti di vario tipo, colori a tempera	<p>Nella fase iniziale l'insegnante prevede un ripasso di quanto realizzato la settimana scorsa. L'insegnante entra in aula e, dopo aver chiesto ai bambini "cosa abbiamo fatto la settimana scorsa? Vi ricordate?" ed aver ascoltato le risposte, consegna loro una scheda di ripasso sulle linee. Si dedicherà qualche minuto alla correzione della stessa e si passerà successivamente alla fase centrale.</p> <p>La fase centrale prevede la realizzazione di diversi cartelloni di gruppo in cui i bambini potranno, con l'uso di pennelli e colori a tempera, sperimentare le differenti tipologie di linea. L'attività trae spunto dal "maxi ingorgo" di Tullet. L'insegnante si dirige in androne con i bambini e li fa sedere in linea, precedendo con la numerazione dei gruppi. A ciascun gruppo sarà associata una postazione dove i bambini potranno cimentarsi nella creazione del loro "maxi ingorgo" e sperimentare con i pennelli.</p> <p>Attività di Tullet: <i>"stendete a terra dei rotoli di carta che si intersechino formando degli incroci. Si deve poter circolare attorno e in mezzo ai fogli. Disseminate il percorso di ostacoli: CD, coni... Scegliete tante forme, perché ciascun oggetto lascerà un'impronta sul foglio quando lo sposterete. Ogni bambino deve avere una bicchiere di pittura e un pennello; meglio usare una vasta gamma di colori".</i></p> <p>I bambini sono esortati a spostarsi il più possibile, in questo modo si creeranno differenti traiettorie e incroci. Quando i fogli saranno pieni, l'insegnante chiederà ai bambini di sollevare il pennello. Volendo, l'insegnante potrà chiedere ai bambini di arricchire i disegni realizzati con delle figure che prendano spunto dai quadri visti in aula la settimana scorsa. Può invitare i bambini a pensare a cosa (quali figure geometriche) incontriamo quando siamo per strada. L'insegnante chiederà ai bambini di pensare ad un nome da dare all'opera realizzata per poterla presentare, poi, ai compagni.</p> <p>Nella fase conclusiva verrà dedicato un momento all'osservazione di quanto realizzato. Ciascun gruppo presenta il lavoro ai compagni, illustrandolo. I lavori realizzati verranno conservati come testimonianza dell'attività svolta.</p>

(3) La personalizzazione della prova strutturata

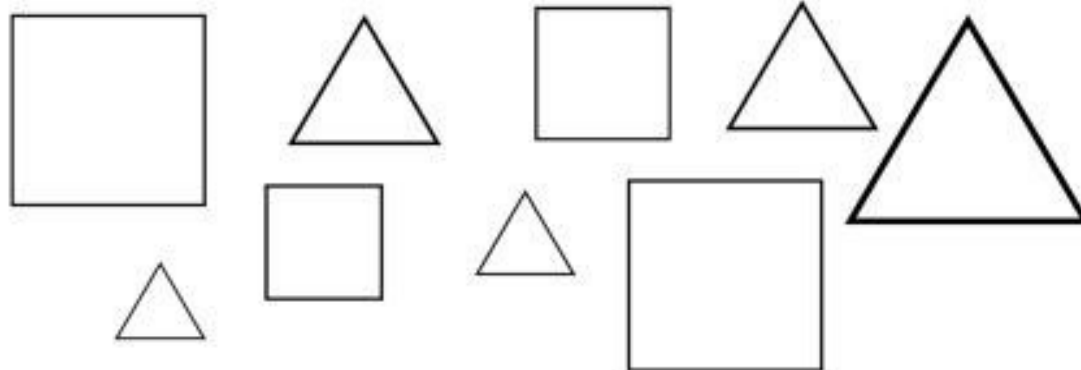
Nome Cognome \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

# PROVA DI GEOMETRIA

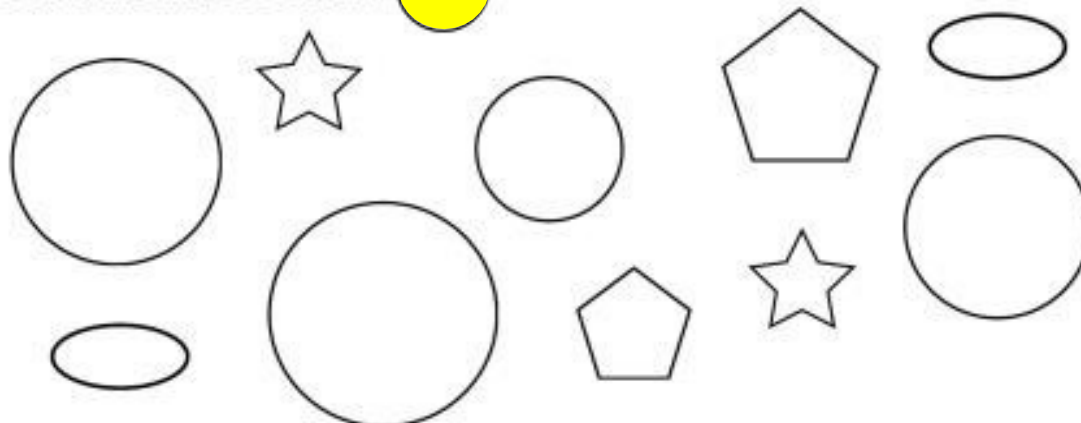
1. Colora di ROSSO i QUADRATI



e di VERDE i TRIANGOLI



2. Colora di GIALLO i CERCHI



3. A cosa assomiglia? Cerchia la risposta giusta



#### (4) Un pezzo del diario di bordo sull'attività "Poligoni e origami"

##### DOPO – Riflessioni finali

Il lavoro di gruppo è sicuramente stato una sfida. Esso è importante perché permette ai bambini di organizzarsi e gestirsi autonomamente, sostenendosi a vicenda. Alcuni gruppi non hanno funzionato per le personalità presenti all'interno degli stessi: alcuni bambini hanno una presenza forte e, se messi assieme, tendono a scontrarsi e a voler prevalere. È stato necessario il mio intervento per far raggiungere loro un compromesso e capire come procedere con il lavoro. Altri gruppi sono stati autonomi nella realizzazione e costruzione del prodotto finale; nel gruppo dove era presente A. ho osservato un elevato grado di aiuto: molti bambini gli sono venuti incontro e lo hanno aiutato, per esempio, nella realizzazione e nel posizionamento degli origami.

Penso che il lavoro di gruppo sia un aspetto rilevante nell'azione didattica. Esso attiva una miriade di processi, cognitivi e sociali, che sostengono il pieno sviluppo della persona. Un esempio è la capacità di confronto: attraverso una didattica improntata sul cooperative learning, i bambini possono crescere sotto l'aspetto comunicativo, confrontandosi con differenti punti di vista che possono portare a dibattiti o discussioni. Attraverso l'interazione costruttiva, i bambini sono incentivati a dialogare direttamente con l'interlocutore in caso di difficoltà. Questo è quello che si è verificato nel caso della costruzione dei poligoni con gli origami: i bambini più abili si sono mossi per aiutare i compagni che non riuscivano a piegare la carta nel modo indicato.

Si presta quindi ad una didattica attiva e inclusiva, in cui i bambini con più difficoltà possono avere maggiori possibilità di riuscita grazie alle spiegazioni dei pari.

Per questa attività, lavorare in coteaching è stato utile nel momento in cui diversi bambini richiama-vano la mia attenzione in contemporanea. Grazie al contributo del tutor mentore, è stato facile rispondere alle domande dei bambini. L'aiuto di F. è stato fondamentale anche nella preparazione del materiale e predisposizione del setting; assieme, siamo riusciti a sistemare e preparare gli strumenti in velocità, senza togliere all'attività troppo tempo.

#### (5) Uno screenshot del Padlet creato per i genitori e l'Istituto

**Geometria & arte... Insieme!**  
Un progetto di tirocinio realizzato dalla studentessa Camilla Rossignoli con i bambini di classe Terza

**Tante linee**

In questo laboratorio abbiamo creato un intreccio di linee che sembravano tante strade!

Abbiamo utilizzato i pennelli e le tempere, mettendo assieme arte e geometria!

Abbiamo usato linee spezzate, linee curve, linee miste...

C'erano tanti oggetti da schivare come degli ostacoli.

Per questo laboratorio abbiamo preso ispirazione da un grandissimo artista e autore francese di libri per l'infanzia: Hervé Tullet!

**Alcuni esempi:**

Queste sono le linee che abbiamo usato. Si chiamano:

- linee curve
- linee miste
- linee rette
- linee intrecciate
- linee semplici
- linee aperte
- linee chiuse

Tante linee con Tullet!

Abbiamo quindi capito che quando due linee si incontrano in un punto (detto vertice) formano un angolo!

Gli angoli a ventaglio sono stati realizzati con carta piegata come se fosse un vero e proprio ventaglio!

Abbiamo piegato la carta in