



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

IL LEADER CHE È IN ME!

PROGRAMMA DI SOSTENIBILITÀ SOCIALE FINALIZZATO
ALLA PROMOZIONE DI COMPORTAMENTI PROSOCIALI

UNA SPERIMENTAZIONE ALLA SCUOLA PRIMARIA

Relatrice
Prof.ssa Lea Ferrari

Laureanda
Sara Cavezzan

Matricola: 1200480

Anno accademico: 2023/2024

*“Non riesci a vedere che non è importante ciò
che si è alla nascita, ma ciò che si diventa?”*

- Albus Silente

INDICE

INTRODUZIONE	7
1. CAPITOLO I: CHE COS'È UN LEADER?	10
1.1. COSA VUOL DIRE ESSERE UN LEADER?	12
1.1.1. Un leader collabora	13
1.1.2. Un leader comunica in modo efficace	13
1.1.3. Un leader ha la mentalità aperta e rispetta i suoi follower	14
1.1.4. Un leader è autorevole	14
1.1.5. Un leader è empatico ed emotivamente intelligente	15
1.1.6. Un leader pianifica per raggiungere gli obiettivi fissati	16
1.1.7. Un leader si assume le sue responsabilità	16
1.1.8. Un leader crea lo spirito di squadra	16
1.1.9. Un leader sa risolvere i problemi utilizzando un pensiero divergente	17
1.1.10. Un leader ispira le persone	18
1.2. È POSSIBILE ESSERE DEI CATTIVI LEADER?	18
1.3. I BAMBINI COME PICCOLI LEADER	19
2. CAPITOLO II: STILI E TEORIE DI LEADERSHIP	22
2.1. UN BREVE EXCURSUS	22
2.1.1. La teoria della leadership dei tratti	22
2.1.2. La teoria della leadership situazionale	23
2.1.3. La teoria della leadership transazionale	23
2.1.4. La teoria della leadership trasformativa	23
2.1.5. La teoria della leadership distribuita	24
2.1.6. La teoria della leadership autentica	25
2.2. GLI STEREOTIPI SULLA FIGURA DEL LEADER	25
3. CAPITOLO III: LA LEADERSHIP A SCUOLA	28

3.1. ALCUNI PROGRAMMI EFFETTUATI A SCUOLA.....	30
3.1.1. <i>Programma per lo sviluppo delle abilità sociali di leadership nei bambini</i> di Hensel (1991).....	30
3.1.2. Il <i>Programma PROSEL</i> di Morganti e Roche (2017).....	32
3.1.3. <i>Libera il leader in te</i> di Stephen Covey (2019).....	33
3.1.4. <i>Tutti possono diventare leader!</i> di Karpova et al. (2020).	34
3.1.5. Consigli per favorire la leadership distribuita nel gruppo di pari.	35
3.2. QUALCHE STRATEGIA UTILE AGLI INSEGNANTI.....	37
3.2.1 Invitare a considerare più punti di vista nelle interazioni quotidiane.	37
3.2.2. Agire come modello di ruolo.	37
3.2.3. Dedicare dei momenti per imparare a parlare delle proprie difficoltà e dei propri sentimenti.	38
3.2.4. Permettere agli alunni di prendere delle decisioni.	38
3.2.5. Lasciare spazio alle attività collaborative.	39
3.2.6. Responsabilizzare gli alunni.	40
3.3. E IN ITALIA?.....	41
4. CAPITOLO IV: LA SPERIMENTAZIONE: <i>IL LEADER CHE È IN ME!</i>	46
4.1. MOTIVAZIONI PERSONALI	46
4.2. QUALCHE PREMESSA.....	47
4.3. IL DISEGNO DI RICERCA	47
4.3.1. Le domande di ricerca	47
4.3.2. Obiettivi del programma <i>Il leader che è in me!</i>	48
4.3.3. Il contesto	48
4.3.4. I partecipanti.....	48
4.3.5. Modalità e tempistiche.....	49

4.3.6. Riflessione in merito all'utilizzo di un albo illustrato nel corso del programma	50
4.3.7. Gli strumenti di ricerca	51
4.3.8. Il programma	53
5. CAPITOLO V: ANALISI DEI DATI RACCOLTI	69
5.1. ANALISI DEI DATI QUANTITATIVI.....	69
5.1.1. Confronto tra gruppo sperimentale e di controllo e classi al pre-test	69
5.1.2. Confronto al pre-post tra gruppo sperimentale e di controllo e classi	71
5.1.3. Confronto tra gruppo sperimentale e di controllo e classi al post-test.....	74
5.2. ANALISI DEI DATI QUALITATIVI	75
5.2.1. Analisi delle conoscenze	75
5.2.2. Soddisfazione dei criteri di padronanza degli incontri del programma	100
5.3. DISCUSSIONE	113
5.4. CONCLUSIONE	119
RINGRAZIAMENTI.....	124
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI.....	126
RIFERIMENTI NORMATIVI	129
RIFERIMENTI SITOGRAFICI	130
ALLEGATI	131

INTRODUZIONE

“La leadership è uno dei fenomeni più osservati e meno compresi sulla Terra” (King, 1990). Questa è una delle idee maggiormente diffuse tra la comunità degli studiosi. Sulla leadership sono state condotte numerose ricerche, che a loro volta hanno dato alla luce ad altrettante teorie e modelli. Ma perché si ritiene così importante tale argomento?

Per rispondere a questa domanda ci si può avvalere delle parole di Horner (1997, p.275): “Perché sembrano esserci alcuni fattori di differenziazione che possono essere valutati, addestrati e sviluppati che contribuiscono a rendere grandi i grandi leader”. Ecco, dunque, perché è così rilevante continuare a indagare in questo ambito. Se si comprende come sviluppare e allenare la leadership sin dalla tenera età, è possibile anche fare in modo che essa non sia vista come una sorta di superpotere appannaggio di pochi individui, ma, al contrario, sia una risorsa a cui tutti coloro che lo desiderano possano avere accesso. Questo è esattamente il presupposto su cui si basa la mia ricerca sperimentale. Promuovere e incoraggiare l’attuazione di comportamenti prosociali che portano all’instaurazione di relazioni sociali positive tra tutti gli individui che abitano un dato contesto è possibile se già durante il periodo scolastico viene posto tale obiettivo. Attraverso la conoscenza e la sperimentazione in prima persona di cosa vuol dire agire, pensare e atteggiarsi da leader, gli alunni e le alunne saranno più consapevoli delle loro scelte e delle loro azioni e porranno maggiore attenzione a come poter essere un modello e un esempio che sappia aiutare gli altri. L’idea di fondo, quindi, è che *tutti possono essere leader*.

Tali concetti trovano riscontro proprio nell’obiettivo n.4 dell’Agenda 2030, che afferma la necessità di: “Assicurare un’istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti”. Nello specifico, il target n.4.7 sottolinea che è auspicabile, “Entro il 2030, assicurarsi che tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile attraverso, tra l’altro, l’educazione per lo sviluppo sostenibile e stili di vita sostenibili, i diritti umani, l’uguaglianza di genere, la promozione di una cultura di pace e di non violenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile” (ONU, 2015, p.17). Da qui si evince che l’Agenda 2030 supera l’idea che la sostenibilità sia solo

una questione ambientale, a favore di una visione integrata delle diverse dimensioni dello sviluppo umano. Tutti i Paesi e, soprattutto, tutte le persone, sono chiamati a contribuire allo sforzo di portare il mondo su un percorso di sostenibilità, attraverso principi e azioni fondati sull'equità e sulla giustizia sociale (Badía Martín et al., 2019).

Nel capitolo I del presente elaborato si chiarisce cos'è un leader attraverso la spiegazione di cosa dovrebbe e non dovrebbe fare, arrivando all'esplorazione di quella parte di ricerca che fa riferimento alla "cattiva" leadership. Segue poi un paragrafo incentrato sull'evoluzione dello sviluppo delle caratteristiche di leadership nei bambini a partire dai primi anni di vita. Tali studi hanno posto l'attenzione sull'importanza della scuola come prima organizzazione sociale in cui ci si imbatte nella vita e degli insegnanti come guide e modelli di ruolo a cui ispirarsi.

Nel capitolo II vengono ripercorse le più rilevanti teorie di leadership che si sono succedute nel corso degli anni: dalla leadership dei tratti, a quella situazionale, alla leadership transazionale, a quella trasformazionale, a quella distribuita fino ad arrivare alla leadership autentica. La seconda parte del capitolo, invece, si concentra sugli stereotipi che riguardano la figura del leader. A questo proposito, sono state riportate alcune ricerche che hanno evidenziato i pregiudizi pro-maschili e pro-pelle chiara che la maggior parte degli adulti e dei bambini sostengono nei confronti del leader.

Il capitolo III propone degli studi che sono stati condotti in ambito scolastico al fine di sviluppare le competenze di leadership negli alunni e nelle alunne. Essi hanno dimostrato sia la necessità sia il successo di tali programmi nella promozione delle relazioni positive e dei comportamenti prosociali tra tutte le persone coinvolte nel contesto di riferimento. Nel secondo paragrafo vengono offerte delle strategie utili agli insegnanti che vogliono cimentarsi nell'esplorazione di questo tema con i loro studenti, mentre nel terzo paragrafo il focus viene spostato sull'Italia, attraverso un excursus delle normative vigenti, fino ad arrivare a interrogarsi su come stia la situazione oggi.

Nel capitolo IV viene presentato il disegno di ricerca della sperimentazione del programma *// leader che è in me!*, che ha coinvolto due classi quarte e due classi quinte della Scuola Primaria "Dall'Ongaro" del comune di Oderzo (TV). In seguito, vengono esplicitati gli strumenti di ricerca, le tempistiche e le attività svolte con gli alunni delle classi sperimentali durante i cinque incontri del programma.

Il capitolo V vede l'analisi dei dati raccolti durante la sperimentazione, proponendo prima una fotografia della situazione iniziale, poi mettendo a confronto i risultati ottenuti nel pre-test con quelli rilevati nel post-test e, infine, evidenziando la situazione al termine del programma. Segue l'analisi dei dati qualitativi relativi alle conoscenze possedute dagli alunni all'inizio e alla fine del programma e l'illustrazione della soddisfazione dei criteri di padronanza degli obiettivi posti per ogni incontro del percorso. Infine, attraverso la discussione dei risultati ottenuti, viene data risposta alle domande di ricerca, per poi concludere l'elaborato esplicitando i punti di forza e i limiti della sperimentazione e suggerendo eventuali prospettive future di ricerca.

1. CAPITOLO I: CHE COS'È UN LEADER?

Nel nostro immaginario comune un leader è considerato il capo di una certa situazione: il leader di un partito politico, il leader di una band, il leader di una squadra sportiva. Non a caso, anche la lingua italiana traduce la parola *leader* come “capo”, senza differenziarla dalla traduzione del termine *boss*. Dunque, per individuare una prima definizione di *leader* occorre ragionare in inglese.

Secondo il Cambridge Dictionary, è un *leader* “a person in control of a group, country, or situation” (una persona che ha il controllo di un gruppo, un paese o una situazione). Dopo aver letto questa frase sorge spontaneo associarla a quello che noi consideriamo *capo*, che in inglese viene tradotto come “boss”. Il Cambridge Dictionary definisce *boss* “the person who is in charge of an organization and who tells others what to do” (la persona che è a capo di un’organizzazione e che dice agli altri cosa fare). Già da questa primissima descrizione generale si può individuare una grande differenza: un *boss* “dice agli altri cosa fare”.

Nel dizionario Vocabulary.com è possibile apprendere un’altra definizione di *leader*: “a person who rules or guides or inspires others” (una persona che comanda, guida o ispira gli altri), che differisce notevolmente da quella di *boss*: “a person who exercises control and makes decisions” (una persona che esercita il controllo e prende decisioni).

Si può quindi affermare che, mentre un *boss* è più associato all’esercizio del potere e al prendere decisioni, un *leader* è più orientato alla funzione di guida. Allargando lo sguardo, il termine “leadership”, ovvero il trovarsi nella posizione di essere un leader, ha significati diversi tra gli studiosi. Gli approcci possono differire in termini di enfasi sulle caratteristiche della personalità, sull’influenza relazionale, sulle capacità cognitive e/o emotive, sul carattere in relazione all’orientamento di gruppo e sull’appello al sé rispetto agli interessi collettivi (Karagianni & Montgomery, 2018).

Juntrasook (2014), esplorando la letteratura presente nell’Università di Aotearoa, in Nuova Zelanda e interrogandone gli accademici che vi studiavano e lavoravano, ha individuato quattro significati sovrapposti, ma distinguibili, di leadership, i quali implicano quattro modi differenti di pensare da leader, agire da leader ed essere un leader. Il primo approccio vede la leadership

come posizione: essere un leader significa rivestire un ruolo formale, quindi essere un capo per impostazione predefinita. Il secondo significato percepisce la leadership come performance e, secondo esso, per essere un leader è necessario dimostrare una competenza tale da ottenerne il diritto. Il terzo approccio di leadership si fonde con il concetto di pratica: viene data importanza alle relazioni e alle azioni messe in atto dal leader, il quale si impegna a coinvolgere le persone che lo circondano. A questo proposito, infatti, Juntrasook afferma che non bisogna essere il capo per essere un leader, anzi, ci sono milioni di modi diversi per esserlo. Infine, l'ultimo significato vede la leadership come modello professionale: essere un leader vuol dire dare l'esempio e ispirare gli altri a raggiungere il loro potenziale togliendosi di mezzo e permettendo alle persone di trovare se stesse. Solo così tutti possono aspirare a diventare dei leader.

È evidente che i due primi approcci suggeriscono una visione di tipo gerarchico della leadership, intesa come un riconoscimento pubblico piuttosto che come una scelta personale di agire. Gli ultimi due significati, invece, pongono il concetto di leadership in un contesto più ampio, che ha a che fare sia con il modo in cui ci si pone e ci si atteggia nel quotidiano, sia con l'importanza che si dà alle relazioni che si instaurano con gli altri. Quest'ultima interpretazione è quella che ultimamente viene ripresa più spesso dagli studiosi in ambito di leadership poiché mette in luce un aspetto importantissimo che è alla base di tutte le più recenti teorie di leadership: "La leadership è chiaramente un processo sociale e [...] implica interazioni, connessioni e relazioni tra individui e tra gruppi che sono intrinsecamente sociali" (Bufalino, 2020, p.86).

Si può dunque asserire che la leadership è un processo di influenza a doppia via tra un leader e coloro che sono follower (Li et al., 2007). Un leader è tale solo se ha un gruppo che lo legittima e che lo segue, così come un gruppo è tale solo se è presente una guida che lo indirizza nel raggiungimento degli obiettivi fissati. A questo proposito, Barrett (2017), un musicista che compara l'improvvisazione jazz all'esercizio della leadership, sottolinea un aspetto importante: "Lasciare a ognuno lo spazio per un assolo di tanto in tanto significa liberarlo dagli stereotipi dell'identità di gruppo, dare piena libertà di espressione e assicurarsi che tutti vengano presi sul serio" (p.187). Secondo Barrett, dunque, è indispensabile che il leader qualche volta si faccia da parte e ceda il suo ruolo anche ai suoi follower. Così facendo, ogni componente del gruppo diventa lui stesso leader, aumentando "le possibilità che le

persone abbiano non solo il diritto di essere ascoltate, ma anche l'opportunità di esercitare un'influenza" (Barrett, 2017, p.189).

Di conseguenza, leader e follower diventano una cosa sola, un'unica struttura dove i confini non sono demarcati in modo definito. Bufalino (2020) associa a questo concetto un'immagine che lo rappresenta in modo molto efficace: il nastro di Möbius, un esempio di superficie non orientabile, composta da una sola faccia e un solo bordo.

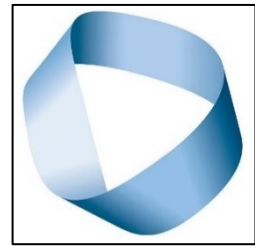


Figura 1: Il nastro di Möbius.

1.1. COSA VUOL DIRE ESSERE UN LEADER?

Dopo aver chiarito che la leadership è un processo non individuale, ma sociale, è opportuno identificare alcune caratteristiche che rendono un leader tale. Prima di stilare un'unica lista di atteggiamenti e azioni, è doveroso conoscere i contributi di alcuni studiosi. Goleman (2004), uno psicologo americano che ha dedicato molti suoi studi all'importanza dell'intelligenza emotiva nello sviluppo delle competenze di leadership, afferma che per essere un buon leader è fondamentale possedere una serie di requisiti, tra i quali: l'empatia, il carisma, la disponibilità, l'umiltà, la capacità di valorizzare ogni singolo membro della propria squadra, spiccate doti comunicative e di problem solving, la flessibilità e la versatilità. Filippelli-DiManna et al. (2022) nelle loro ricerche si sono concentrati sulle influenze che i leader hanno nei loro follower e hanno individuato in tale figura delle caratteristiche che includono: la collaborazione, l'apertura mentale, il rispetto per le diverse prospettive, l'entusiasmo, la fiducia, la perseveranza, la flessibilità e la risolutezza. Ivanov (2021) nel suo studio che si poneva l'obiettivo di identificare i cattivi leader e i buoni leader sulla base dell'esperienza personale svolta durante il servizio militare dai soggetti coinvolti, ha individuato le "Caratteristiche principali della leadership", ovvero: la collaborazione, la chiarezza, la pianificazione, il pensiero creativo, la flessibilità, la responsabilità e il trattamento dei subordinati. Secondo Covey (2019), formatore e autore noto per i suoi scritti sulla leadership, "La leadership riguarda: il fare le cose giuste, il creare relazioni, l'innovare e pensare fuori dagli schemi, l'ispirare le persone, la creazione dei team, l'insegnare i principi" (p.117). "Ascolto, empatia, autorevolezza, intelligenza del cuore, capacità di ispirare gli altri a partire da ciò che li motiva, coraggio nel mostrare le proprie fragilità, capacità di creare un ambiente

emotivamente sicuro” (p.31), invece, sono le caratteristiche proposte da Giorgi (2022), un dirigente scolastico che ha approfondito le sue conoscenze nell’ambito della leadership educativa.

Tutti questi importanti apporti ci consentono di unificare le diverse prospettive in un elenco di dieci comportamenti, atteggiamenti e pensieri che un leader dovrebbe mettere in atto: collaborazione, comunicazione efficace, apertura e rispetto verso i follower, autorevolezza, empatia e intelligenza emotiva, pianificazione per il raggiungimento di obiettivi, assunzione della responsabilità, team-building, risoluzione dei problemi mediante un pensiero divergente e ispirazione. Di seguito, vengono analizzati uno ad uno.

1.1.1. Un leader collabora

Alla base di ogni gruppo efficace c’è il principio della collaborazione. Di Nubila (2008) spiega che collaborare significa che tutti i membri di un gruppo partecipano attivamente a un compito per condurlo verso una stessa direzione. È dunque un processo focalizzato più sul processo stesso che sul prodotto finale, dove tutti i componenti danno il proprio contributo, interagiscono tra loro e si assumono la completa responsabilità per la riuscita dell’operato. È evidente che in questo processo ognuno fa la sua parte, mettendo al servizio degli altri i propri punti di forza e i propri talenti. Non a caso, Delors (1997), nel suo rapporto *Nell’educazione un tesoro*, afferma che “Il ventunesimo secolo ha bisogno di questa varietà di talenti e di personalità” (p.88), pertanto un leader non deve essere da meno, anzi. Deve condividere idee, offrire supporto e fornire opportunità di apprendimento, al fine di creare un ambiente che celebri la collaborazione “massimizza[ndo] la diversità, favorendo il miglioramento e incoraggiando l’esplorazione e la sperimentazione” (Barrett, 2017, p.5).

1.1.2. Un leader comunica in modo efficace

“È impossibile non comunicare”. Questo è ciò che afferma il 1° Assioma della Comunicazione ideato da Paul Watzlawick e dagli altri studiosi della scuola di Palo Alto (1978). Un silenzio, uno sguardo o un gesto veicolano tanti significati quanto un messaggio verbale. Per questo motivo, con “comunicazione efficace” non s’intende soltanto scegliere accuratamente le proprie parole per esprimersi in modo esaustivo e per non risultare offensivi o giudicanti. Anche il buon utilizzo dei gesti e dei segnali corporei, nonché un’adeguata gestione della prossemica sono fondamentali per supportare i concetti verbali e facilitare gli interlocutori nella comprensione.

I leader devono quindi esercitarsi a porre attenzione anche alla componente non verbale della conversazione, sia rispetto a loro stessi, sia rispetto ai loro follower. Capire, anche senza che venga comunicato in modo esplicito, se essi si trovano in una situazione di disagio, se non sono in accordo con quanto messo in pratica o se hanno incontrato delle difficoltà, è un compito che deve essere eseguito da chiunque occupi una posizione di leadership. Non a caso, anche Gordon (2001) afferma che, in un dialogo, per comunicare in modo efficace si rivela necessario “ascoltare con le orecchie e poi dimostrare con la bocca di avere capito” (p.52); solo così si può dimostrare di aver compreso veramente il messaggio che il nostro interlocutore ci sta inviando.

1.1.3. Un leader ha la mentalità aperta e rispetta i suoi follower

Durante il suo viaggio in un remoto villaggio dell’Uganda, la ricercatrice Valeda Dent (2013) ha preso coscienza di un importante aspetto della leadership che non aveva mai considerato prima. Secondo lei, infatti, un buon leader deve essere di mentalità aperta, essere paziente, avere la capacità di tollerare l'ignoto e capire che non importa chi siano le persone o da dove vengano, probabilmente hanno qualcosa di molto prezioso da insegnare. Anche Barrett (2017), nel primo dei suoi sette principi per l’improvvisazione strategica, suggerisce di “Interrompere di proposito i propri processi routinari per «disimparare» ed essere più vivi, vigili e aperti a un orizzonte di nuove possibilità” (p.5). Questi due studiosi introducono una prospettiva innovativa della leadership, che si oppone notevolmente a ciò che comunemente si pensa che debba fare un *capo*, per usare il termine italiano. Un leader non deve adagiarsi e perdersi nella monotonia della routine, ma deve uscire e scontrarsi con l’imprevedibilità della realtà, sempre nuova e sempre diversa. Un mare di opportunità disordinate che sicuramente porterà a delle strade sbarrate o a dei risultati inaspettati, i quali però dovranno essere considerati come opportunità di apprendimento e di miglioramento. Un leader dovrà accertarsi che ogni membro della sua comunità si senta libero di condividere i propri fallimenti per poterne discutere con rispetto in un clima in cui il giudizio è sospeso: la famosa *epochè* del filosofo Husserl. Solo così si potrà costruire “una zona di comfort psicologico in cui sia possibile parlare liberamente degli errori e di ciò che si può imparare da questi” (Barrett, 2017, p.4).

1.1.4. Un leader è autorevole

Spesso e volentieri le parole *autorevole* e *autoritario* vengono utilizzate in modo interscambiabile generando confusione. Consultando il vocabolario Treccani si apprende che

è *autorevole* una persona “Che ha autorità, per la carica che riveste, per la funzione che esercita, per il prestigio, il credito, la stima di cui gode”. Invece, è *autoritario* qualcuno “Che fa valere la propria autorità, che impone fermamente e talora duramente o dispoticamente la propria volontà su [chi] gli è sottoposto”. Basta leggere queste due definizioni per appurare la grande differenza tra i due aggettivi. Per semplicità si potrebbe dichiarare che *autorevole* ha un’accezione positiva, dal momento che nella definizione si citano parole quali “prestigio”, “credito” e “stima”, mentre *autoritario* sottende una connotazione negativa, tanto che solitamente è associato ai despoti dei grandi Stati totalitari. È chiaro quindi che un leader deve farsi rispettare dai suoi follower con amorevole fermezza, senza instaurare una “relazione disuguale [, ...] asimmetrica e verticale” (Bufalino, 2020, p.88). Egli non deve porsi come entità superiore inaccessibile, altrimenti non riuscirà mai a trasparire l’apertura e la fiducia necessarie ad avviare un dialogo a doppia via propositivo e co-costruttivo. Anzi, “grazie al profondo senso di missione collettiva che riescono a evocare, questi leader possono dirigere e guidare gli altri con fermezza” (Goleman, 2023, p.93). Questo importante concetto può essere riassunto con una frase piuttosto esplicativa formulata dallo psicologo Gordon (2001): “è raro che un rapporto adulto-bambino sia nocivo se l’adulto è *autorevole* [...], ma essere *autoritario* danneggia [...] il rapporto” (p.29).

1.1.5. Un leader è empatico ed emotivamente intelligente

Lo psicologo americano Goleman (2023) afferma che “la grandezza di una leadership si fonda su qualcosa di molto più primitivo: la capacità di far leva sulle emozioni” (p.17). Emerge dunque l’importanza di un’abilità sociale fondamentale nell’esercizio della leadership: “l’empatia, ossia il comprendere i sentimenti altrui e la capacità di assumere il loro punto di vista, rispettando i diversi modi in cui le persone considerano una situazione” (Goleman, 2016, p.431). Secondo Goleman et al. (2004), una leadership fondata sull’empatia e la “risonanza”, che sia capace di ispirare le persone e suscitare entusiasmo per un obiettivo comune, parte dalla consapevolezza della centralità delle emozioni e dal potenziamento delle competenze emotive personali. Un buon leader è pertanto capace di immedesimarsi negli altri e comprende il valore dell’intelligenza emotiva e il suo impatto su se stesso e sulle dinamiche di gruppo. È chiaro che, se egli considera e si prende cura delle emozioni dei follower, creerà un ambiente sano dove “le persone «fiorisc[o]no e cresc[o]no» al meglio delle loro possibilità” (Giorgi, 2022, p.32). Anche perché, come ricordano Grbić et al. (2020), le emozioni positive del

leader sono altamente “contagiose” e creano una spirale evolutiva ascendente che avrà il suo culmine nel benessere generale dei singoli individui coinvolti.

1.1.6. Un leader pianifica per raggiungere gli obiettivi fissati

Giltinane (2013) asserisce che, tra i suoi diversi ruoli e compiti, un leader deve saper motivare le altre persone ad agire e fornire supporto e motivazione per raggiungere obiettivi concordati reciprocamente. Da questo enunciato si comprende come la pianificazione stia alla base del conseguimento degli obiettivi prefissati. Avere bene in mente la meta permette di organizzare al meglio il proprio operato, senza incappare in spiacevoli sorprese lungo il percorso. Questo però non toglie la possibilità di imbattersi in degli imprevisti, che non vanno visti come ostacoli insormontabili, ma come nuove sfide da affrontare. La capacità di reagire ai nuovi stimoli con entusiasmo e solerzia consente di trovare soluzioni anche laddove non s’immaginava. “Ciò che serve è l’assoluta convinzione che una soluzione esista e che da essa emergerà qualcosa di positivo” (Barrett, 2017, p.4).

1.1.7. Un leader si assume le sue responsabilità

La prima delle “7 abitudini delle persone molto efficaci” proposte da Stephen Covey (2019) recita così: “Sii proattivo – sono una persona responsabile. Prendo l’iniziativa. Scelgo le mie azioni, i miei atteggiamenti e il mio umore. Non incolpo gli altri dei miei errori. Mi offendo solo se scelgo di offendermi” (p.38). Da questo principio emerge il fatto che essere un leader implica assumersi le proprie responsabilità sia per quanto concerne gli errori commessi personalmente, sia rispetto agli sbagli effettuati dal gruppo. Un leader ammette le sue sviste con umiltà, in modo da dare l’esempio ai suoi follower e promuovere l’idea che gli errori non siano atti da punire e discriminare, ma nuovi punti di partenza per migliorarsi. Ricoeur (1993), infatti, afferma che assumendosi la responsabilità delle proprie scelte, e dunque dei propri comportamenti, un leader può riconoscersi come tale e aumentare la stima di sé, invitando coloro che lo circondano a fare lo stesso.

1.1.8. Un leader crea lo spirito di squadra

Cosa rende un gruppo una comunità? Per rispondere a questo interrogativo si può fare riferimento a Di Nubila (2008), secondo il quale una comunità è un luogo di interdipendenze positive che supportano dinamiche di mutuo sostegno. Tra le caratteristiche che trasformano

un gruppo in una comunità lo studioso cita: il senso di appartenenza, ovvero il sentirsi parte di un tutto, l'influenza, quindi l'idea che ogni membro sia indispensabile, la soddisfazione dei propri bisogni e la connessione emotiva, basata sull'interdipendenza emotiva tra i membri. È evidente che questi elementi non si generano automaticamente dal nulla, ma vanno costruiti e allenati da tutti i componenti del gruppo, affinché esso abbia il potenziale di diventare una comunità. Non a caso, anche nel Rapporto Delors (1997) si legge che è necessario "insegnare, nello stesso tempo, la diversità della razza umana e una consapevolezza delle somiglianze e dell'interdipendenza fra tutti gli esseri umani" (p.86). Il leader ha un dovere fondamentale in questo processo: deve fornire occasioni in cui le persone possano incontrarsi, conoscersi e permettere agli elementi sopracitati di verificarsi. Egli, quindi, ha il compito di "organizzare intenzionalmente opportunità impreviste e fortunate, per incoraggiare casualità proficue e scoperte inaspettate" (Barrett, 2017, p.5). La comunità così intesa può dunque considerarsi una squadra: una squadra in cui ognuno è considerato e supportato; una squadra in cui ognuno fa la sua parte; una squadra in cui ognuno è equidistante da tutti gli altri; una squadra in cui ognuno è parte di un tutto, dove però "il tutto è maggiore della somma delle parti", per citare Aristotele.

1.1.9. Un leader sa risolvere i problemi utilizzando un pensiero divergente

Superare gli stereotipi del pensiero, sviluppare l'immaginazione creativa, identificare le contraddizioni e trovare diverse soluzioni per risolvere situazioni problematiche sono alcuni tra i requisiti che, secondo Karpova et al. (2020), identificano il pensiero divergente. Utilizzare un pensiero creativo che esce dai rigidi schemi mentali in cui è vincolato, consente di trovare soluzioni sempre nuove e alternative sia agli ostacoli in cui ci s'imbatta abitualmente, sia alle situazioni inesplorate che prima o poi s'incontrano nel proprio cammino. Per allenarsi nello sviluppo di questa competenza, Barrett (2017) suggerisce di "abbandonare il proprio ambito di tranquillità per cimentarsi in azioni nuove e poco conosciute [, al fine di] suscitare la «vulnerabilità dell'apprendimento», ovvero momenti di irrequietezza in cui le persone esplorano l'ignoto" (p.6), con la possibilità di imbattersi in quella che può rivelarsi una grande scoperta. Coinvolgere i follower in questo processo creativo per moltiplicare le prospettive che originano nuove soluzioni e nuove idee è un compito che il leader deve impegnarsi a compiere, anche perché, come ricordava lo scienziato Albert Einstein, "Il mondo così come l'abbiamo

creato è un risultato del nostro pensiero. Non possiamo cambiarlo se non cambiamo il nostro modo di pensare”.

1.1.10. Un leader ispira le persone

“Sii la versione migliore di te stesso”. Questo dovrebbe essere lo slogan che ogni leader dovrebbe sempre ripetere al suo gruppo di follower. Ispirare, motivare, sviluppare standard, stimolare intellettualmente e agire come modelli e mentori (Filippelli-DiManna et al., 2022), sono tutte azioni che un leader deve compiere affinché renda le persone consapevoli del loro valore e del loro potenziale. Così facendo esse saranno convinte di possedere realmente tali risorse e, per effetto della profezia che si autoavvera, faranno sì di svilupparle, migliorandosi continuamente. “Questi leader sono ben consapevoli che, più di ogni altra cosa, a motivare l’individuo nel lavoro saranno i suoi valori più profondi. Essendo consci dei propri valori, essi sanno dare voce a un ideale che il gruppo percepisce come autentico” (Goleman, 2023, p.93). Per avvalorare questa tesi, è doveroso citare uno studio condotto nel 2010 da Barling et al. Nella loro ricerca, hanno voluto analizzare quanto il comportamento dell’allenatore di una squadra di hockey su ghiaccio influenza le azioni degli atleti. Al termine dello studio i ricercatori hanno appurato che i leader trasformativi modellano il comportamento prosociale attraverso le loro parole e azioni, motivando e ispirando gli atleti a impegnarsi a loro volta in comportamenti prosociali con i pari, i genitori e gli allenatori stessi. Questa è stata la prova che l’atteggiamento, i pensieri e le azioni del leader hanno un reale effetto nel comportamento delle persone che lo circondano, dunque è importante che ogni leader ne sia consapevole per portare i propri follower a diventare, davvero, la versione migliore di loro stessi.

1.2. È POSSIBILE ESSERE DEI CATTIVI LEADER?

Si legge spesso che l’obiettivo principale degli studi e della ricerca sulla leadership è legato alla leadership “buona” o efficace. È stato notato che pochi studi esaminano le competenze di una leadership imperfetta, pertanto, sono state rafforzate le richieste di ulteriori ricerche empiriche per esplorare la natura, le conseguenze e i potenziali antecedenti della “cattiva” leadership (Higgs, 2009). Tra le diverse prospettive sulla “cattiva” leadership prese in considerazione, Higgs ha individuato quattro fattori comuni. Un leader dissonante, come lo

definisce Goleman (2023): abusa di potere per ottenere guadagni individuali, ha un impatto negativo sui suoi subordinati minacciando il loro benessere psicologico, esercita un eccessivo controllo e viola le regole per servire scopi personali, anche entrando nella sfera dell'illegalità. Gli studi condotti hanno evidenziato che i "cattivi" leader non vengono riconosciuti subito, anzi, inizialmente questi individui possono sembrare adatti al ruolo di leader, perché corrispondono alle teorie implicite delle persone su come dovrebbe essere un leader (Brummelman, 2021). Essi, infatti, appaiono come competenti, carismatici, sicuri di sé, ambiziosi e creativi, quindi "possono a volte apparire efficaci sul breve periodo [...] ma la loro eredità di veleni ne smentisce ben presto l'apparente successo" (Goleman, 2023, p.51). Invero, è solo nel lungo termine che si avverte l'impatto della "cattiva" leadership, poiché ha effetti debilitanti sul clima generale e sul morale e la motivazione delle persone. Questo perché nei leader "cattivi" spesso viene riscontrato il tratto del narcisismo che è descritto come la manifestazione di: auto-ammirazione, auto-esaltazione e tendenza a vedere gli altri come estremi del sé (Higgs, 2009). Sebbene all'inizio questo tratto della personalità possa portare a degli immediati effetti positivi, come l'indirizzamento verso nuove direzioni di pensiero, nel lungo periodo non sortisce esiti incoraggianti, dato che ai leader narcisisti manca la perseveranza nel raggiungimento degli obiettivi. Non a caso, Freud riteneva che le persone narcisiste sono particolarmente adatte a fungere da sostegno per gli altri, ad assumere il ruolo di leader e a dare un nuovo impulso allo sviluppo culturale, oppure a danneggiare lo stato di cose costituito (Brummelman, 2021).

"Chi esercita il potere deve dare l'esempio". Così sosteneva Confucio parecchi secoli fa. Ma il filosofo non è stato il solo a pensarla così. Anche Higgs (2009) ha espresso una frase che esplicita in modo efficace questa linea concettuale: "La leadership è l'esercizio del potere e la qualità della leadership – buona, inefficace o distruttiva – dipende dalla capacità di un individuo di esercitare il potere" (p.168).

1.3. I BAMBINI COME PICCOLI LEADER

I bambini di tutte le età possono assumere ruoli di leadership (Karagianni & Montgomery, 2018). Questo è un dato di fatto ormai noto a tutta la comunità degli studiosi in campo di leadership. Tuttavia, la maggior parte delle ricerche realizzate si è concentrata

prevalentemente sulla leadership degli adulti, senza interrogarsi su come sia possibile sviluppare le competenze di leadership già dall'infanzia. Secondo gli studiosi Karagianni e Montgomery, esaminare la leadership durante l'età prescolare, l'età scolare e l'adolescenza si rivela utile dal momento che ciò che si verifica durante gli anni dello sviluppo può avere un impatto sui comportamenti di leadership esibiti successivamente sul posto di lavoro da adulto.

Nell'età prescolare, la leadership si manifesta in modo informale nei bambini che possiedono le qualità personali che consentono loro di esercitare compiti da leader in un gruppo di pari: svolgere ruoli principali nei giochi, gestire e coordinare le attività, influenzare il comportamento dei compagni. L'iniziativa, le capacità linguistiche e comunicative, il pensiero creativo, le abilità sociali, la diligenza, l'indipendenza e l'empatia fanno parte del "set di riferimento" delle qualità personali di un leader in età prescolare (Karpova et al., 2020).

Quando, durante lo "stadio pre-operatorio" (Piaget, 1967), si presenta il pensiero egocentrico, i bambini cominciano ad aspirare al dominio, il quale differisce in due concezioni: il dominio positivo, attuato dimostrando buona volontà, disponibilità ad aiutare e a fornire supporto, oppure il dominio negativo, ostentato tramite superiorità, aggressività e desiderio di soggiogare gli altri bambini. Quest'ultima concezione di dominio si può associare al tratto del narcisismo che, nei bambini con livelli di narcisismo relativamente alti, si manifesta attraverso comportamenti quali, vantarsi, mettersi in mostra e catturare l'attenzione delle persone. Nel gruppo dei pari, questi bambini spesso si presentano come modelli di ruolo, ottenendo quindi visibilità, popolarità e influenza tra i coetanei, fino ad arrivare addirittura a ignorare o sopprimere le opinioni degli altri. Questo avviene perché, secondo la teoria evolutiva dell'autoinganno, i bambini con livelli di narcisismo relativamente alti credono davvero di essere leader straordinari, pertanto possono convincere con sicurezza gli altri delle loro capacità di leadership senza dover sopprimere o nascondere alcun dubbio su se stessi (Brummelman, 2021). Nonostante ciò, a differenza delle loro controparti adulte, i bambini generalmente sono meno socialmente dominanti rispetto agli adulti e possono quindi avere meno probabilità di agire in modo da danneggiare il loro gruppo (ibidem). Alla luce di quanto detto, in questa fase si rivela fondamentale la guida di un insegnante che, agendo come modello di ruolo, permette ai bambini in età prescolare di superare il loro egocentrismo e di aiutarli a manifestare e sviluppare le qualità di leadership, attraverso la formulazione di

strategie comportamentali orientate alla cooperazione e al raggiungimento di obiettivi comuni.

La prima adolescenza è un altro periodo critico per lo sviluppo della leadership. A quell'età, i bambini trascorrono oltre il 75% del loro tempo a scuola oppure in gruppi di tre o più coetanei, i quali hanno bisogno di un leader per coordinare i loro sforzi collettivi. Quindi, i ragazzi di questa età hanno ampie opportunità di adottare ruoli di leadership (Brummelman, 2021).

Appare dunque evidente quanto sia influente la scuola nello sviluppo delle competenze di leadership dei futuri adulti. I comportamenti messi in atto in età adulta sono radicati nel modo in cui è stata vissuta la scuola (Karagianni & Montgomery, 2018), poiché essa rappresenta la prima organizzazione sociale in cui ci si imbatte nella vita. Essa, pertanto, deve cercare “di offrire prospettive che aiutino ad affrancarsi dal narcisismo e dall’egocentrismo [...] per] preferire [...] il piacere legato all’investimento in attività significative che possano migliorare la vita di tutti (Marchi & Sartori, 2023, p.38).

2. CAPITOLO II: STILI E TEORIE DI LEADERSHIP

La ricerca sulla leadership è relativamente giovane. È solo dall'inizio del Novecento, quando il mondo ha iniziato a essere più globale, complesso e veloce, che questo fenomeno è stato preso in considerazione con ingente interesse. Si è visto necessario comprendere cosa rendeva grandi i grandi uomini al potere, per far sì che i loro modi di essere e agire potessero essere replicati anche in futuro. Per questo motivo, le linee di pensiero storiche sulla leadership si sono verificate in un periodo di tempo relativamente breve e molte di esse sono sorte e scomparse contemporaneamente (King, 1990), talvolta generando confusione. In un panorama così vasto, si sono succeduti molti modelli e teorie di leadership, i quali ogni volta hanno puntato l'attenzione su aspetti diversi: chi si concentrava sul leader in sé, chi sulle sue relazioni, chi sul contesto, chi sul gruppo di follower. Questa complessa evoluzione, dunque, necessita un po' di ordine.

2.1. UN BREVE EXCURSUS

Qui di seguito, viene riportata una sintesi delle teorie più ricorrenti nelle ricerche condotte nell'ambito della leadership, le quali ogni volta hanno posto l'attenzione su aspetti sempre diversi e via via più influenti, facendo così emergere le svariate sfaccettature che sottendono la complessità e la multidimensionalità di questo argomento.

2.1.1. La teoria della leadership dei tratti

La teoria dei tratti è stata una delle prime teorie sulla leadership; essa, infatti, è stata messa a punto già alla fine dell'Ottocento. Tale congettura propone che le caratteristiche di leadership siano radicate nelle personalità dei leader (Karagianni & Montgomery, 2018). Tipicamente, le qualità e le caratteristiche osservate includono: la consapevolezza di sé e dei propri punti di forza, la comunicazione efficace della propria visione e lo sviluppo della fiducia nei momenti di collaborazione con gli altri.

Quindi, questa teoria si basa sull'idea che leader si nasce, non si diventa, e la chiave del successo sta semplicemente nell'identificare quelle persone che sono nate per essere grandi leader (Horner, 1997).

2.1.2. La teoria della leadership situazionale

La teoria della leadership situazionale, nota anche come approccio contingente, è nata alla fine degli anni '60. Essa si basa sul presupposto che la leadership non è sempre uguale indipendentemente dal contesto in cui ci si trova ad agire, ma che varia in base alla situazione. Questo aspetto ha portato a una notevole svolta rispetto alla teoria dei tratti, poiché sposta l'attenzione dalla figura del leader alla situazione, composta sì dal leader, ma anche dai follower e dalle loro interazioni in un dato contesto. Dunque, i leader efficaci sono quelli che adattano il loro stile di leadership per gestire situazioni particolari (Giltinane, 2013), risultando flessibili e capaci di improvvisare.

Siffatto concetto ha aperto le porte alla possibilità che la leadership potesse essere diversa in ogni situazione. Con questa idea è emersa una visione più realistica della leadership, che tiene conto della complessità, della specificità situazionale e dell'efficacia complessiva (Horner, 1997).

2.1.3. La teoria della leadership transazionale

La teoria della leadership transazionale si è sviluppata alla fine degli anni '70, in concomitanza con la teoria della leadership trasformazionale. Giltinane (2013) spiega che un leader transazionale sfrutta la propria posizione di potere e offre ricompense ai suoi follower in cambio di prestazioni conformi a quanto atteso. Si tratta, quindi, di un approccio orientato al compito. Questo modo di operare può sortire un effetto positivo sulla soddisfazione e sulle prestazioni dei follower, specialmente nei casi in cui è fondamentale il rispetto delle scadenze; tuttavia, un leader transazionale si concentra prevalentemente sulle attività di gestione e coordinamento e non tanto sulla cooperazione e sull'identificazione di valori condivisi per ispirare e motivare il suo team.

2.1.4. La teoria della leadership trasformazionale

Al contrario, di quelli transazionali, i leader trasformazionali ispirano le persone che li circondano con la loro visione e collaborano per identificare valori comuni come fonte di

motivazione. Essi pongono standard alti per sottolineare che la meta non è il risultato imminente, ma il lungo percorso che porta a un nuovo traguardo. Infatti, i leader trasformazionali riconoscono il potenziale dei seguaci, ma in termini di gerarchia dei bisogni di Maslow (1987), andranno oltre per soddisfare i loro bisogni più elevati, come l'autostima e il raggiungimento del loro pieno potenziale, per coinvolgere pienamente i seguaci (Giltinane, 2013). Attraverso l'adozione di comportamenti prosociali, i leader trasformazionali si pongono come modelli a cui aspirare, invitando i follower ad accogliere gli stessi atteggiamenti. Da questo emerge il fatto che la leadership trasformazionale, invece di farsi supportare dalla motivazione estrinseca come potrebbe essere una ricompensa tangibile, fa leva sulla motivazione intrinseca. Essa va oltre il puro richiamo del dovere, promuovendo il benessere sul luogo di lavoro, la soddisfazione del proprio operato e il riconoscimento delle proprie risorse per apprendere come raggiungere il massimo potenziale. Si può dunque affermare che questi leader si evolvono personalmente aiutando anche i loro seguaci a evolversi a loro volta (Horner, 1997).

2.1.5. La teoria della leadership distribuita

A partire dagli anni '90, alcune ricerche hanno cominciato a mettere in dubbio l'idea che, in una data situazione, la leadership esista solamente all'interno di una singola persona. Queste prospettive, infatti, intendono la leadership come un movimento verso il raggiungimento di un obiettivo, non necessariamente in virtù dell'operato di un individuo qualificato, ovvero il leader, ma grazie al lavoro di più membri del gruppo (Horner, 1997). Tale teoria sostiene quindi che i leader non sono gli unici responsabili di un successo, ma che fanno parte tanto quanto i follower di un'unica comunità di pratica: delle persone unite in un'impresa comune che condividono una storia e quindi determinati valori, credenze, modi di parlare e modi di fare le cose. Questa concezione suggerisce una visione della leadership diversa dalle altre teorie: una leadership complessa, interdipendente e co-costruttiva, dove il leader più appropriato è colui che può guidare gli altri a guidare se stessi (Horner, 1997). "In altre parole, [...] una leadership democratica e inclusiva, orientata principalmente a coinvolgere nell'azione educativa tutti gli attori e responsabilizzare la comunità professionale" (Bufalino, 2020, p.68).

In quest'ottica, la teoria della leadership distribuita assume una nuova connotazione: la "SuperLeadership" (Horner, 1997). Essa rappresenta l'ultima frontiera della leadership e

associa il concetto di leader a quello che per Socrate era il maestro. Come il filosofo “tirava fuori” dai suoi discepoli i loro pensieri e conoscenze, il leader libera nei suoi follower il potenziale di leadership che possiedono naturalmente. Secondo questa concezione quindi, ogni persona può essere un leader e, dal momento che nel gruppo non ci sarà più un solo leader, allo stesso modo di come ci saranno solamente leader, si può parlare di team autodiretti, definiti come un gruppo di dipendenti che hanno la responsabilità quotidiana di gestire se stessi e il lavoro che svolgono (Horner, 1997). Ciascun individuo dovrà impegnarsi per un obiettivo comune e sarà responsabile del lavoro e dei risultati collettivi, cosicché possa migliorare le sue capacità di leadership per partecipare attivamente al processo sociale.

2.1.6. La teoria della leadership autentica

La leadership autentica è una teoria della leadership contemporanea, che emerge in risposta alle turbolenze economiche e politiche globali che si sono presentate all’inizio dell’ultimo millennio. Essa è definita come un insieme di comportamenti correlati che caratterizzano il modo in cui il leader agisce sugli atteggiamenti e sui comportamenti dei seguaci, prendendo decisioni etiche e utilizzando le informazioni. In tale accezione, si rivela fondamentale il concetto di contagio emotivo, che è considerato un processo di influenza reciproca che va dal leader al gruppo e dal gruppo al leader (Grbić et al., 2020).

Questa teoria, dunque, prende in considerazione il leader, i suoi follower, il contesto organizzativo e i processi di influenza tra i vari attori coinvolti. Pertanto, si tratta di un approccio integrativo e multilivello della leadership, che rispecchia la reale complessità di tale fenomeno (ibidem).

2.2. GLI STEREOTIPI SULLA FIGURA DEL LEADER

Tra tutte le ricerche condotte in ambito di leadership, ve ne sono alcune che si sono interessate al perpetuamento nel tempo degli stereotipi che riguardano la figura del leader. Ad esempio, Higgs (2009) ha notato che gran parte degli studi realizzati si è dedicata all’analisi del comportamento degli amministratori delegati maschi, americani, bianchi, portando a una concezione “eroica” della leadership. Tuttavia, nonostante gli evidenti limiti di questa visione ristretta della leadership e il superamento della teoria della leadership dei tratti, il modello

“eroico” continua a essere piuttosto influente. Le ricerche più recenti, intatti, hanno spostato il focus dalla figura del leader all’intero gruppo, smentendo l’ormai diffusa idea che la leadership sia un’occupazione per “uomini solitari”.

Uno studio interessante, messo a punto da Santhanagopalan et al. (2021), parte dalla consapevolezza che i bambini già nei primi anni di vita assorbono gli atteggiamenti della società nei confronti dei gruppi sociali. A questo proposito, i ricercatori si sono chiesti come e quando vengono instillati nei bambini gli stereotipi di genere e razza che vengono tramandati nella società in cui vivono, rispetto alle persone che rivestono ruoli di potere. Infatti, la rappresentazione culturale vede la leadership come maschile e bianca, generando pregiudizi che minano la ricerca di ruoli di leadership da parte dei gruppi sottorappresentati. Ad esempio, le donne vengono percepite dagli elettori come poco risolutive, mentre le minoranze razziali sono avvertite come meno competenti. Per questo motivo, gli studiosi hanno condotto la loro ricerca in India: una nazione che offre un contesto avvincente, visto che è considerata la più grande democrazia del mondo con un panorama etnico degno di nota. Dal punto di vista del genere, l'India è relativamente equa rispetto alle sue posizioni di governo più alte, mentre per quanto riguarda l’aspetto razziale, la pelle più chiara conferisce spesso uno status maggiore associato alle caste dominanti.

Ai 108 bambini tra i 5 e i 10 anni coinvolti nella ricerca, nel primo compito è stato chiesto di scegliere chi secondo loro sarebbe stato eletto a diverse posizioni di potere tra un gruppo di studenti che variavano per genere e colore di carnagione. I risultati hanno rivelato che i bambini più piccoli hanno mostrato un pregiudizio per il proprio genere, ma dai 9 anni, sia i ragazzi che le ragazze hanno scelto principalmente i maschi per il ruolo più alto (Presidente). Per quanto riguarda il colore della pelle, il più delle volte hanno scelto persone dalle carnagioni chiare. Il secondo compito consisteva nel disegnare un “leader”. Nessun bambino ha disegnato una bambina, mentre solo il 52% delle fanciulle ha disegnato femmine. Alla luce dei risultati conseguiti, si può affermare che le concezioni di leadership dei bambini indiani riflettono un pregiudizio maschile e un’associazione tra la pelle più chiara e lo status.

Infine, un’altra ricerca che vale la pena menzionare è quella proposta da Li et al. (2007). Essi hanno esaminato la leadership emergente in 12 gruppi di discussione svolti in quattro classi quarte di tre scuole primarie americane. I gruppi erano invitati prima a leggere una storia e poi a prendere una posizione rispetto alla questione sollevata da essa, presentando motivazioni a

favore o contro. La metodologia utilizzata si basava sul ragionamento collaborativo: un approccio alla discussione orientato al coinvolgimento attivo e alla stimolazione del pensiero critico.

I risultati hanno mostrato che in 6 gruppi è sempre emerso un leader primario, mentre nei restanti gruppi eccetto uno, la leadership è stata condivisa tra diversi alunni. L'aspetto che desta interesse è che, di tutti i leader che si sono distinti, la maggior parte era costituita da ragazze. A questo punto, la domanda che sorge spontanea è la seguente: se durante l'età giovanile sono le ragazze ad essere più predisposte verso le posizioni di leadership, perché la ricerca sugli adulti favorisce la visione secondo cui sono gli uomini più portati a ricoprire il ruolo di leader?

È evidente che la risposta sottende tutti quegli ostacoli stereotipati riguardanti i ruoli di genere e i pregiudizi che ogni donna deve necessariamente affrontare e superare se vuole aspirare a occupare posizioni di leadership.

3. CAPITOLO III: LA LEADERSHIP A SCUOLA

Tutti possono essere dei leader. Questa è diventata ormai un'evidenza tra la comunità degli studiosi nel campo della leadership, ma non è una nozione che è entrata nel repertorio della conoscenza alla portata di tutti, specialmente delle figure coinvolte nel sistema scolastico. Se l'uomo comune vede ancora il leader come uno dei pochi eletti che appare nella società sporadicamente e che rimane confinato nella sua posizione di potere, isolato dal resto del mondo, come si può pensare di coinvolgere attivamente tutti gli insegnanti e tutti gli alunni nel considerare le competenze di leadership come competenze per la vita?

Non a caso, già nel 1993 l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha individuato le dieci competenze, nominate Life Skills, che identificano le abilità personali e relazionali che servono per rapportarsi con il resto del mondo e per affrontare in modo positivo la vita quotidiana. Esse sono state raggruppate in tre aree:

- area emotiva: consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, gestione dello stress;
- area relazionale: empatia, comunicazione efficace, relazioni efficaci;
- area cognitiva: risolvere problemi, prendere decisioni, pensiero critico, pensiero creativo.

Basta uno sguardo veloce a questo elenco per appurare che tutte le competenze sopracitate, fanno esattamente riferimento al set di comportamenti, atteggiamenti e modi di pensare che un leader dovrebbe mettere in atto per essere considerato tale. Tali competenze, anche chiamate "Soft Skills", sono trasversali, quindi non specifiche di un determinato settore, e si assimilano attraverso l'esperienza diretta e l'insegnamento (Pellerey, 2017). Esse "permettono a ogni persona di acquisire un atteggiamento positivo e un adeguato grado di adattabilità così da sostenere incombenze, richieste e sfide provenienti dalla sfera personale e professionale" (Giorgi, 2022, p.22). Sono competenze che guardano avanti, verso l'incertezza dell'avvenire, preparando il bambino a diventare un futuro adulto consapevole dei propri pensieri, delle proprie azioni, dei propri bisogni e dei propri desideri.

Successivamente, nel 1996, Daniel Goleman ha ampliato i significati delle aree emotiva e relazionale proposte dall'OMS per approdare a due principali competenze:

- la competenza personale, che include la consapevolezza e la gestione di sé;
- la competenza sociale che comprende la consapevolezza sociale e la gestione delle relazioni interpersonali. (Goleman, 2023)

Secondo la visione di Goleman, le abilità emozionali possono essere educate attraverso l'alfabetizzazione emozionale e l'adeguata predisposizione di strumenti orientati a comprendere il modo in cui gestiamo le nostre emozioni in relazione a noi stessi e agli altri: solo in questo modo si può essere emotivamente intelligenti. Promuovere l'educazione emotiva è dunque la premessa per far crescere la motivazione e con essa il benessere in ambito scolastico (Giorgi, 2022). Milani afferma che "educare alle emozioni [...] è l'abc dell'educare che «si fa» mentre si insegna, mentre si lavora sulle discipline" (2022, p.83), perché l'insegnante "insegna matematica [al bambino] per farlo crescere nella competenza matematica e, allo stesso tempo, nell'interessa della sua persona" (p.81).

Anche l'UNESCO si è occupato di questo tema, tanto che nel 1996 è stato redatto il Rapporto Delors, che ha delineato i 4 pilastri dell'educazione per il XXI secolo:

1. Imparare a conoscere.
2. Imparare a fare.
3. Imparare a vivere insieme.
4. Imparare a essere.

Queste quattro sono le colonne portanti dell'educazione perché puntano allo sviluppo della persona a 360 gradi. Solo attraverso il possesso di un adeguato bagaglio di conoscenze acquisite attraverso un apprendimento continuo, di abilità e competenze personali e di capacità relazionali utili alla risoluzione dei conflitti, una persona si può ritenere completamente *formata*. Dunque, "il fine dello sviluppo è la completa realizzazione dell'uomo, in tutta la sua personalità, nella complessità delle sue forme di espressione e nei suoi vari impegni: come individuo, membro di una famiglia e di una comunità, cittadino produttore, inventore di tecniche e sognatore creativo" (Delors, 1997, p.88). Questo è lo scopo dell'educazione e gli insegnanti dovrebbero averlo bene in mente.

Oggi, è impensabile che le scuole prendano in considerazione un solo modo di essere intelligenti (Karagianni & Montgomery, 2018). Sebbene a primo impatto si possa pensare che il successo scolastico dipenda principalmente dalla padronanza da parte degli studenti dei

concetti di base come la matematica e l'italiano, "c'è di più: il pensiero critico, la creatività, la comunicazione e altre competenze relazionali degli studenti, oltre al loro benessere fisico e sociale, sono anch'essi necessari per avere successo negli studi universitari e nel modo del lavoro" (Covey, 2019, pp.48-49). È evidente che le scuole sottovalutano la creatività e l'immaginazione, eppure secondo Gardner (2019) la persona creativa è colei che in uno specifico settore riesce regolarmente a risolvere problemi, a elaborare prodotti o a formulare interrogativi che all'inizio appaiono nuovi e originali, ma che poi vengono accettati e dati per assodati. Gardner considera dunque la creatività come un modo efficace di risolvere i problemi attraverso l'uso del pensiero divergente: non è altro che un'ulteriore forma di intelligenza. Quindi, sono necessari approcci olistici che integrino lo sviluppo non solo delle capacità cognitive e intellettuali, ma anche delle competenze sociali ed emotive (Howard & Ferrari, 2021), perché "Non si tratta di essere «speciali» [...], ma di essere semplicemente *umani*" (Bufalino, 2020, p.61). L'idea è quella di approdare ad una sintesi che sappia conciliare, con umiltà, la mano, il cuore e la mente, per riprendere il noto pedagogista Pestalozzi. Se questo aspetto viene tenuto in considerazione come si deve, la scuola potrà diventare un ambiente molto più accogliente, dove verranno promosse azioni prosociali finalizzate sia alla creazione di un clima positivo e familiare, sia al raggiungimento del successo scolastico, sia alla riduzione dei comportamenti devianti.

3.1. ALCUNI PROGRAMMI EFFETTUATI A SCUOLA

Alla luce di quanto esplicitato, si riportano quattro programmi realizzati nell'ambito scolastico che si sono concentrati sulla promozione dei comportamenti prosociali attraverso lo sviluppo delle competenze di leadership negli alunni.

3.1.1. Programma per lo sviluppo delle abilità sociali di leadership nei bambini di Hensel (1991).

Per diversi anni, gli educatori si sono interrogati su come i bambini piccoli sviluppano la capacità di prendersi cura delle altre persone, visto che le più affermate teorie della psicologia dello sviluppo hanno evidenziato che i bambini in età prescolare sono tendenzialmente egocentrici e quindi incapaci di percepire i sentimenti diversi dai propri. La seguente ricerca si

è posta l'obiettivo di comprendere come gli adulti possono promuovere sentimenti e, di conseguenza, comportamenti prosociali e di aiuto tra i bambini, giacché la sensibilità sociale è un processo alla base dell'efficace interazione umana. Secondo l'autore, il posto migliore per sviluppare la sensibilità sociale nei bambini è l'ambiente scolastico, poiché offre ampie opportunità per interagire con gli altri bambini in modo informale e garantisce la guida dell'insegnante, dalla quale si può trarre vantaggio come modello dei comportamenti prosociali.

La metodologia maggiormente adottata dal ricercatore si è basata sul role playing. Infatti, egli asserisce che la sensibilità sociale, la risoluzione dei problemi e dei conflitti possono essere incoraggiate tramite dirette esperienze di ruolo. Il dramma creativo invita il bambino a vedere gli eventi dalla prospettiva di un altro e lo coinvolge attivamente nell'interagire con gli altri in situazioni di conflitto, analizzando alternative, cercando soluzioni ed esprimendo idee e sentimenti attraverso la rappresentazione del proprio ruolo.

Emerge, dunque, l'importanza di comprendere sia le proprie emozioni che quelle degli altri. Questo però è il risultato di un lungo percorso, che i ricercatori hanno deciso di articolare in tre passi. Inizialmente si è visto necessario lavorare sulla prospettiva visiva perché è un'attività concreta e immediatamente comprensibile. Ad esempio, è stato chiesto agli alunni di assumere il punto di vista di un insetto o di un uccello e di immaginare il modo da quella prospettiva. Successivamente, i bambini hanno sperimentato in prima persona determinate situazioni per poi, attraverso la discussione, sottolineare come si sono sentiti in quelle circostanze. Le discussioni erano incentrate sull'identificazione del problema, sulla descrizione di come si sentivano, sull'etichettamento del sentimento provato e sull'individuazione di altre situazioni che avrebbero potuto evocare la stessa sensazione. In terzo luogo, i ricercatori hanno proposto delle situazioni di conflitto in cui gli alunni dovevano necessariamente assumere il punto di vista di qualcun altro. Attraverso le domande stimolo suggerite dall'insegnante, i bambini hanno imparato a dedurre i sentimenti provati dalle persone coinvolte e a ideare soluzioni diverse per risolvere il problema. Queste sono state poi messe in scena dai bambini.

Al termine del progetto, i risultati hanno messo in luce che i bambini erano più consapevoli dei sentimenti provati dai loro compagni di classe, trovavano modi per assistere i loro compagni

più frequentemente ed erano capaci di articolare più chiaramente la loro comprensione della prospettiva degli altri. In alcuni casi, i genitori hanno commentato che questi cambiamenti comportamentali erano osservabili anche a casa.

3.1.2. Il Programma PROSEL di Morganti e Roche (2017).

Il programma PROSEL (Prosociality & Social Emotional Learning) è stato attuato per la prima volta dall'Università degli Studi di Perugia e dall'Università Autonoma di Barcellona per migliorare l'inclusione dei bambini con bisogni educativi speciali all'interno delle aule scolastiche, con lo scopo di trasformare la classe in una comunità (Badía Martín, Escotorín, Morganti & Roche, 2019). In quest'ottica si vedeva necessario lavorare sull'intero gruppo, non sui singoli individui. Gli obiettivi del programma PROSEL sono molteplici e tra essi possiamo annoverarne in particolare due: l'importanza di promuovere lo sviluppo di competenze chiave trasversali indispensabili per il futuro personale, lavorativo e sociale degli studenti; la necessità di fornire agli insegnanti gli strumenti per favorire in classe un'atmosfera positiva di benessere, attraverso adeguati corsi di formazione e di autoformazione.

Gli elementi chiave del PROSEL sono sottesi nell'acronimo stesso del programma:

- La dimensione SEL: apprendimento socio-emotivo, area intrapersonale e area interpersonale, quindi autoconsapevolezza emotiva, autogestione, consapevolezza sociale, capacità relazionali e decisione responsabile.
- La dimensione PRO: comunicazione prosociale di qualità attraverso la valutazione positiva degli altri, modelli di team prosociali, azione prosociale.

Inizialmente, è stato proposto alle docenti che hanno preso parte alla sperimentazione un corso di formazione diviso in due parti, una incentrata sulla prosocialità e l'altra focalizzata sull'educazione sociale ed emotiva. In seguito, nelle classi si è svolto il programma, che è stato articolato in 30 lezioni totali. 15 per la dimensione SEL, concentrate sui seguenti temi: introduzione al SEL, autoconsapevolezza, autogestione, consapevolezza sociale, abilità relazionali, processo decisionale responsabile; 15 per la dimensione PRO: introduzione al PRO, comunicazione di qualità prosociale, valutazione positiva degli altri, pensare come te stesso, sentirti come te stesso, modelli TV prosociali, azioni prosociali.

Per valutare l'efficacia del programma è stata saggiata la presenza di 7 indicatori verificabili durante l'azione didattica in classe dell'insegnante. Essi riguardavano l'espressione verbale, la comprensione e la regolazione delle emozioni, la comunicazione positiva, la partecipazione alle decisioni, l'autoconsapevolezza, la fiducia, il rispetto, il coinvolgimento e la collaborazione. I risultati sono stati evidenti rispetto a molti punti di vista: la metacognizione, l'intelligenza emotiva, la risoluzione dei conflitti, l'utilizzo di un lessico più specifico in base al comportamento o all'emozione da esprimere, l'ascolto, l'empatia, i comportamenti di aiuto, la condivisione e la solidarietà. Questi miglioramenti sono stati riscontrati dai docenti, sia durante le attività in aula, sia nei momenti non strutturati, ma anche le famiglie hanno notato dei cambiamenti a casa. Inoltre, gli insegnanti hanno valutato molto positivamente lo spazio di formazione precedente, così come il sostegno di tutti gli insegnanti PROSEL, con i quali hanno scambiato materiali e consigli (Badía Martín et al., 2019).

Si può dunque affermare che "Il progetto ha dimostrato l'importanza e utilità di sviluppare in modo partecipativo, insieme a insegnanti e bambini (considerati esperti nel loro contesto e non soggetti di ricerca), nuove strategie di intervento che facilitino il processo di formazione di una reale comunità inclusiva" (Roche & Escotorín, 2019, p.148).

3.1.3. *Libera il leader in te* di Stephen Covey (2019).

Il terzo studio che viene menzionato è *Libera il leader in te*, ispirato alle "7 abitudini delle persone molto efficaci" proposte da Stephen Covey nel suo libro *Le 7 regole per avere successo*, pubblicato per la prima volta nel 1989. Le 7 abitudini sono le seguenti:

1. "Sii proattivo.
2. Inizia pensando alla fine.
3. Dai la precedenza alle priorità.
4. Pensa vincere/vincere.
5. Cerca prima di capire e poi di farti capire.
6. Sinergizza.
7. Affila la lama." (pp.38-39)

Attraverso l'inserimento delle 7 abitudini nella pratica didattica quotidiana dei docenti, "*Libera il leader in te* considera tutti gli studenti come dotati di punti di forza, come partecipanti attivi, come leader" (p.29) e offre loro occasioni per usare e coltivare le loro risorse e ricchezze: i loro

talenti. “Del resto i moderni studi neurofisiologici hanno confermato che esisterebbe una specifica area cerebrale nella quale avrebbe sede il talento: è il cosiddetto cervello antico, [...] che non solo è la sede del talento, ma è anche il luogo dove si accende la scintilla della creatività” (Capobianco, 2018, p.51).

Man mano che proseguivano le lezioni del programma, gli insegnanti si resero conto che non era poi così difficile integrare i nuovi concetti all'interno dei loro moduli didattici. Ed ecco che durante una lezione di scienze, imparare che le conchiglie al loro interno possono nascondere degli animaletti, può portare a riflettere sui tesori che ognuno di noi possiede, ovvero i propri talenti. Oppure nella lezione di italiano si possono leggere delle storie che rivelano delle questioni problematiche e chiedere ai bambini come risolvere le situazioni in modo che tutti ne risultino vincitori. Altrimenti, un modo per responsabilizzare gli alunni è quello di fare gestire a loro stessi le assemblee scolastiche, così come fargli declamare al microfono gli annunci della mattina. Ciò che accomuna tutte queste modalità di agire, è l'idea che “ogni insegnante non vide questo cambiamento come «una cosa in più da fare», bensì come «un modo migliore di fare ciò che già faceva»” (p.65).

Al termine del primo anno sperimentale, i risultati erano evidenti: i problemi disciplinari e i comportamenti devianti erano drasticamente diminuiti, gli alunni erano maggiormente coinvolti e partecipi e, di conseguenza, più felici di andare a scuola; il clima era accogliente, il benessere collettivo era alto e, infine, il rendimento scolastico era notevolmente migliorato. Si può dunque affermare che *Libera il leader in te* è stato un grande successo, infatti, a oggi negli Stati Uniti sono più di 250 le scuole che hanno deciso di adottarlo, mentre molte altre Nazioni come Brasile, Cina, Giappone, Paesi Bassi e Taiwan si stanno impegnando a integrare le 7 abitudini nella loro cultura scolastica.

3.1.4. Tutti possono diventare leader! di Karpova et al. (2020).

Tutti possono diventare leader! è un programma che si è basato sullo sviluppo delle qualità di leadership nei bambini di 6-7 anni. Esso è stato diviso in tre blocchi:

1. Il blocco cognitivo “Cos'è la leadership e come dovrebbe essere un leader”, i cui obiettivi sono stati: la formazione della conoscenza dei bambini sulla leadership, le qualità di un leader, lo sviluppo del loro pensiero creativo.

2. Il blocco comunicativo “Imparare a capirsi e a comunicare”, i cui obiettivi sono stati: il superamento delle barriere comunicative, lo sviluppo della sfera emotiva dei bambini e delle capacità comunicative.
3. Il blocco comportamentale “Imparare ad organizzare e gestire”, i cui obiettivi sono stati: la formazione delle capacità dei bambini di organizzazione e gestione di attività congiunte con i coetanei.

Gli autori si sono avvalsi di diversi metodi quali: conversazioni, creazione di storie, autoanalisi, autoriflessione e completamento di compiti creativi. Durante il programma, si è rivelato fondamentale lavorare con i bambini sulla loro intelligenza emotiva. I compiti si sono concentrati sul far familiarizzare gli alunni con le emozioni e i sentimenti, positivi o negativi, provati da loro stessi e dagli altri. L'obiettivo era quello di insegnare a esprimere lo stato emotivo provato e a reagire alle emozioni manifestate dagli altri, così da arrivare ad acquisire la competenza di regolare il proprio comportamento in corrispondenza della situazione comunicativa.

Ciò che è emerso dallo studio condotto è che i bambini che hanno raggiunto un successo in uno dei compiti proposti, hanno avuto più probabilità di manifestare e sviluppare delle qualità di leadership. Questo perché l'esperienza del successo aumenta la fiducia in se stessi, genera un senso di competenza e contribuisce al raggiungimento della posizione di leadership in un gruppo di coetanei. Si può concludere affermando che i programmi di sviluppo delle qualità di leadership nei fanciulli di 6-7 anni possono essere realizzati e sono efficaci. Inoltre, essi hanno un grande valore pedagogico: i bambini sviluppano l'indipendenza, la capacità decisionale, la responsabilità, la capacità di cooperazione, un'idea corretta delle qualità di un vero leader e la capacità di resistere all'influenza negativa di un bambino leader in un gruppo.

3.1.5. Consigli per favorire la leadership distribuita nel gruppo di pari.

Come è già stato espresso nel Capitolo II del presente elaborato, una delle teorie contemporanee di leadership più popolari fa riferimento alla *leadership distribuita*. Secondo tale modello, in un gruppo ogni componente ha lo stesso potenziale di leadership che hanno tutti gli altri, pertanto la responsabilità, così come la riuscita del compito, è collettiva.

Gli insegnanti possono allenare i loro studenti nel potenziamento della leadership distribuita utilizzando i gruppi di apprendimento tra pari. L'interdipendenza positiva che si instaura tra i

componenti unita alla necessità di conseguire un obiettivo comune, porta alla partecipazione attiva e alla collaborazione di tutto il gruppo, che, grazie al lavoro di tutti, potrà diventare una *comunità*, per utilizzare il termine di Di Nubila (2008). Per incentivare l'autonomia degli alunni e l'indipendenza dalla figura di ruolo presente in quel momento, gli insegnanti dovrebbero condividere, o meglio, costruire con gli alunni le rubriche di valutazione "sia per monitorare sia per valutare la qualità del lavoro del loro gruppo" (Tomlinson, 2006, p.118). Non a caso, Covey (2019) dichiara che "Gli obiettivi dovrebbero essere stelle da inseguire e non bastoni con cui picchiarci" (p.138). Quest'affermazione rende chiara qual è la funzione degli obiettivi: essi servono al docente per monitorare l'andamento di ognuno dei suoi alunni, ma servono anche agli studenti per sapere cosa ci si aspetta da loro e capire in quale punto del percorso si trovano. Hanno bisogno di "Tenere traccia dei progressi in modo da vedere i successi, credere in sé e sentirsi parte di una squadra" (Covey, 2019, p.126), anche perché, senza questa importante informazione, come fanno a sapere se devono fare un breve sprint o se possono fermarsi un po' per tirare fiato? Così pensata, la valutazione assume la connotazione di autenticità diventando "partecipata", "dinamica" e "differenziata" (Aquario, 2015, p.33).

In secondo luogo, "Nell'ambiente educativo, uno dei modi migliori che gli insegnanti hanno per attirare l'interesse è di evidenziare l'utilità e l'attinenza dell'apprendimento" (Mulè & Savia, 2015, p.31). Come? Assegnando incarichi che si basino su scenari realistici, che riflettano le incertezze del mondo reale e che invitino a cercare risposte plausibili che sottendano un ragionamento di fondo (Filippelli-DiManna et al., 2022). Devono dunque impegnarsi a progettare compiti sfidanti, non banali e semplicistici, che siano significativi per gli alunni e che li invogliano ad affrontarli: i compiti autentici. Wiggins e McTighe (2004) ricordano che "avvengono autentiche prestazioni di comprensione profonda quando gli studenti sono in grado di prendere informazioni e abilità e applicarli in modo flessibile e appropriato in una nuova situazione in qualche modo imprevista" (p.26). Solo così facendo, l'apprendimento si trasforma da una forma passiva a una che coinvolge gli studenti in un modo attivo. Infatti, "Se una conoscenza o un'abilità non diventa lettura e comprensione della realtà, difficilmente si trasforma in significativa o flessibile o in comprensione profonda" (Wiggins & McTighe, 2004, p.11).

3.2. QUALCHE STRATEGIA UTILE AGLI INSEGNANTI

Alla luce degli studi e delle ricerche sopracitate è chiaro che la risoluzione dei problemi, l'immaginazione, la comunicazione, l'intelligenza emotiva e i comportamenti prosociali sono aspetti di leadership che possono essere appresi nei primi anni di vita (Hensel, 1991). È dunque possibile stilare un elenco di strategie ed espedienti che gli insegnanti possono mettere in atto a scuola per sviluppare la leadership e promuovere i comportamenti prosociali nei loro alunni.

3.2.1 Invitare a considerare più punti di vista nelle interazioni quotidiane.

Nei momenti di conflitto che potrebbero verificarsi nella quotidianità dell'ambiente scolastico, gli insegnanti possono incoraggiare gli alunni ad assumere il punto di vista degli altri bambini coinvolti, così da individuare, sia le emozioni provate da tutti gli interessati, sia le motivazioni che possono aver scatenato la situazione che si è presentata. Del resto, il modello di Susanne Denham (2001), che include l'espressione, la comprensione e la regolazione emotiva come dimensioni della competenza emotiva, evidenzia che il successo di un'interazione sociale dipende dalla capacità di comprendere e regolare l'esperienza delle emozioni sia positive che negative che sorgono nelle interazioni con gli altri (Howard & Ferrari, 2021). In tale modo, oltre a invitare gli alunni a esprimere efficacemente i loro pensieri e le loro emozioni, aumentandone la consapevolezza, è possibile anche esortarli a trovare loro stessi molteplici modi per risolvere l'incomprensione. Tale approccio è noto come *problem solving* ed è considerato uno dei modi migliori per responsabilizzare gli alunni nel ricercare una soluzione al problema esistente. Inoltre, esiste un'altra modalità di risoluzione dei conflitti: il Metodo senza perdenti. Esso è stato proposto da Gordon (2001) e invita i due interessati a ricercare una "decisione accettabile per entrambi che diventa la soluzione migliore [... In questo modo si] crea un'atmosfera in cui il conflitto può manifestarsi ma può essere risolto in maniera creativa e produttiva evitando l'effetto [...] dell'atteggiamento vinci/perdi e della lotta di potere" (p.111).

3.2.2. Agire come modello di ruolo.

L'insegnante deve porsi come un esempio da seguire. Egli stesso deve quindi mettere in atto comportamenti di cura verso tutti i soggetti presenti nel conteso di rimando, che siano adulti, bambini o animali domestici. Per avere un riferimento concreto, basta tornare negli anni '70,

quando Bandura ha formulato la “Teoria dell'apprendimento sociale”, secondo la quale l'aggressività viene appresa indirettamente attraverso l'osservazione e l'interazione con i modelli di ruolo. Quindi, quando i giovani assistono a situazioni sociali in cui i genitori, gli insegnanti o gli allenatori si comportano in determinati modi, è probabile che apprendano tali comportamenti, buoni o cattivi che siano, e li mettano in atto loro stessi (Barling et al., 2010). È fondamentale, dunque, che i docenti siano consapevoli della notevole influenza diretta che hanno sui loro allievi.

3.2.3. Dedicare dei momenti per imparare a parlare delle proprie difficoltà e dei propri sentimenti.

Una tecnica che spesso e volentieri viene trascurata a scuola è il circle-time. Molti insegnanti pensano che qualunque cosa propongano mentre il gruppo classe sta seduto per terra in cerchio sia un circle time. Un esempio potrebbe essere la lettura di una storia alla primaria oppure la routine mattutina all'infanzia. Ebbene, non è così. Per spiegare in cosa consiste questa tecnica, mi ispiro alla definizione proposta dalle studiose Francescato e Putton (2022): il circle time mira a risolvere efficacemente i problemi collegati alla vita e alle dinamiche della classe, trovando nel gruppo le possibili soluzioni. Il clima collaborativo e di ascolto empatico che si instaura valorizza il supporto reciproco tra i partecipanti, migliora la consapevolezza di sé e la comunicazione, promuove la vicinanza emotiva ed evita la necessità da parte dell'adulto di attuare interventi autoritari. È dunque un momento di ascolto e dialogo tra i componenti della classe, durante il quale essi sono invitati a raccontare le proprie difficoltà, con la consapevolezza che non verranno mai giudicati dai compagni. Il focus sui sentimenti, sulle emozioni provate e sul loro impatto nella vita altrui, implica un clima di apertura, fiducia e rispetto. Momenti come questi sono importantissimi da inserire nella propria programmazione didattica, perché per sviluppare le competenze di leadership non basta eccellere nelle aree accademiche, avere un ampio vocabolario ed essere in grado di risolvere problemi matematici, ma si rivela fondamentale anche il potenziamento delle abilità sociali (Hensel, 1991).

3.2.4. Permettere agli alunni di prendere delle decisioni.

Durante la mattina scolastica solitamente sono gli insegnanti che compiono scelte e prendono decisioni. Ogni momento della giornata è scandito dalle attività da fare, i compiti da correggere e i materiali da utilizzare, mentre le situazioni di autonomia e libertà sono limitate ai pochi

minuti di ricreazione che vengono concessi ai bambini a metà della mattinata. È ovvio che in una tabella di marcia così rigida, di sovente gli alunni hanno l'occasione di sperimentare situazioni in cui sono i padroni delle loro scelte. Eppure, l'articolo n.12 della *Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* evidenzia che ogni fanciullo ha "il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa". Non è un compito così arduo inserire nella propria routine dei momenti in cui i bambini devono prendere delle decisioni consapevoli. Si potrebbe proporre loro di creare autonomamente i gruppi per un compito collaborativo, magari delineando con cura i paletti da rispettare affinché i gruppi non siano troppo sbilanciati. O ancora elencare tre attività o giochi che possono essere svolti e chiedere alla classe di sceglierne uno. O banalmente lasciare scegliere agli alunni in autonomia quale colore utilizzare per scrivere il titolo della lezione del giorno. Sembrano suggerimenti scontati, ma sicuramente, nel loro piccolo, una grande differenza la fanno: "Offrire delle scelte agli studenti può sviluppare l'autodeterminazione, l'orgoglio nel conseguimento [e] l'aumento del grado di coinvolgimento nel loro apprendimento" (Mulè & Savia, 2015, p.30). I bambini verranno quindi *coinvolti*. Vorrei riportare la spiegazione di questo termine riprendendo le parole dell'OMS (2004, p. 29): "Alcune tra le definizioni proposte di «coinvolgimento» comprendono il prendere parte, l'essere inclusi o impegnarsi in un'area di vita, essere accettati o avere accesso alle risorse necessarie". Ecco, dunque, che il prendere decisioni, implica l'essere coinvolti che a sua volta implica l'essere inclusi, nel senso stretto del termine.

3.2.5. Lasciare spazio alle attività collaborative.

Le *Indicazioni Nazionali per il Curricolo* (2012) sottolineano che, "Imparare non è solo un processo individuale. La dimensione sociale dell'apprendimento svolge un ruolo significativo" (p.34). Ecco, quindi, che si ritorna al concetto di *collaborazione*. Collaborare per sviluppare abilità interattive e comunicative; collaborare per conseguire obiettivi comuni; collaborare per capire cosa vuol dire partecipare a qualcosa che è più grande delle singole parti; collaborare per imparare ad assumersi le proprie responsabilità; collaborare per conoscersi più a fondo; collaborare per fare meglio ciò che si può fare individualmente; collaborare per mettere a disposizione degli altri le proprie risorse. Queste sono alcune delle motivazioni che mettono in risalto i benefici che si possono ricavare dal lavoro collaborativo o cooperativo e, nonostante l'ampia gamma di studi realizzati in questo settore, ci sono ancora molti insegnanti che non ne approfittano durante la loro pratica scolastica. L'*Universal Design for Learning* sostiene che

“Nel 21° secolo, tutti gli studenti devono saper comunicare e collaborare efficacemente all’interno di una comunità d’apprendimento” (Mulè & Savia, 2015, p.33). Infatti, la mediazione e il team work rappresentano per tutti noi due indispensabili alleati poiché vengono richiesti in qualunque ambito lavorativo. Il problema è che essi non sono innati, ma vanno appresi e allenati durante tutta la vita, a cominciare dalla tenera età. A scuola, si rivela quindi necessaria una figura che si prenda carico di quest’enorme responsabilità e permetta l’insorgere e il progredire di questo essenziale processo.

3.2.6. Responsabilizzare gli alunni.

Spesso a scuola si pensa che uno dei compiti degli insegnanti sia quello di disciplinare gli alunni e tenerli sotto controllo mediante l’utilizzo del potere. Ebbene, numerosi studi hanno confutato tale tesi, evidenziando che la disciplina basata sul potere, quindi su punizioni e ricompense, non previene il comportamento aggressivo, anzi lo accentua. Si vede necessario ragionare su come invece sia possibile influenzare gli alunni in modo positivo, affinché la motivazione a comportarsi in modo adeguato e responsabile non venga imposta dall’esterno, ma venga direttamente dai bambini stessi, diventando intrinseca. L’autodisciplina e l’autocontrollo possono dunque essere favoriti da molte strategie. Gordon (2001) ne riporta diverse, tra cui l’utilizzo dei messaggi in prima persona, che focalizzano l’attenzione sulle emozioni e i sentimenti provati da chi li formula in seguito di una particolare situazione, piuttosto che su un giudizio o una valutazione del comportamento o della persona a cui ci si riferisce. Tali formulazioni “rendono i[...] bambin[i] *desideros*[i] di modificare il [loro] comportamento per riguardo verso l’altro [... diventando] più disponibili ad aiutare, più disponibili a modificare essi stessi il loro comportamento dopo aver sentito che questo ha causato un problema a qualcuno.” (p.87). In questo modo la responsabilità viene trasferita dall’adulto al bambino, senza in alcun modo esprimere una valutazione o un giudizio negativo sul fanciullo. Un’altra strategia proposta da Gordon è il problem solving, che si divide in 6 fasi:

1. individuare il problema;
2. individuare soluzioni alternative;
3. valutare le soluzioni emerse;
4. prendere una decisione;
5. attuare la soluzione proposta;

6. verificare la soluzione.

Se questo procedimento viene messo in atto coinvolgendo attivamente e in prima persona gli alunni, permetterà loro di essere più propensi a rispettare le regole create insieme e ad assumersi la responsabilità delle proprie scelte e azioni trovando adeguate soluzioni ai problemi che potrebbero affacciarsi nella loro vita. Questa modalità di operare favorisce anche la cosiddetta gestione partecipativa, che prevede la “redistribuzione e suddivisione del potere all’interno di un’organizzazione” (Gordon, 2001, p.101), promuovendo: senso d’appartenenza, motivazione, soddisfazione personale, aiuto reciproco, interdipendenza e voglia di automigliorarsi continuamente. Tutto ciò è in linea con la teoria della leadership distribuita. Infine, vi sono numerosi metodi pratici e concreti per incrementare l’assunzione di responsabilità da parte degli studenti. Una strategia che ultimamente si sta diffondendo in molte aule scolastiche è il famoso “Cartellone degli incarichi”. Esso consiste in una tabella sulla quale sono riportate diverse mansioni che gli studenti devono svolgere a turno ogni settimana. Così facendo “vengono assunti degli incarichi [e] chi li assume esercita una responsabilità a nome del gruppo, dispone di un’autorità al servizio del bene comune” (Marchi & Sartori, 2023, p.45). Ma ci sono altri modi per responsabilizzare gli alunni. Anche coinvolgere gli alunni nella realizzazione di un progetto scolastico, ad esempio sulla raccolta differenziata, sulla riduzione dello spreco di acqua o sul mangiare in modo sano, può alzare il livello di responsabilizzazione degli alunni. Insomma, spunti didattici ce ne sono, quel che purtroppo manca è qualcuno che abbia la voglia e il coraggio necessari a metterli in pratica.

3.3. E IN ITALIA?

Sulla base di quanto è stato dichiarato finora, nel panorama internazionale sembra che gli studi e le ricerche sulla leadership siano ormai considerati una priorità. Sebbene sia un ambito di studi piuttosto giovane, esso sta prendendo piede e sta puntando l’attenzione sulla realizzazione di programmi volti allo sviluppo delle competenze di leadership già a partire dall’età prescolare. I giovani leader di oggi cresceranno e sbocceranno nel mondo degli adulti compiendo scelte sensate e consapevoli che si rifletteranno nei loro atteggiamenti e nelle loro prestazioni lavorative. A questo punto, sorge spontaneo chiedersi come stiano le cose in Italia.

Bufalino (2020), asserisce che “Nel contesto universitario italiano, a differenza di quanto avvenuto in altri paesi, sembrerebbe essere mancato un processo e un percorso di maturazione e di elaborazione teorica e pedagogica del campo di studi dell’*educational leadership* che in altri paesi si è evoluto dinamicamente in una vera e propria «disciplina»” (p.38). Questo perché la storia del sistema scolastico italiano è sempre stata scossa da cambiamenti, modifiche e trasformazioni che non hanno mai permesso la focalizzazione su aspetti che si discostassero dalle riforme in ambito prettamente disciplinare e valutativo. “Si tratta di un processo, per certi versi tutt’ora in corso e incompiuto” (Bufalino, 2020, p.42). Non è un segreto che il sistema scolastico italiano talvolta si è concentrato su aspetti non così rilevanti, proponendo modifiche che poco tempo dopo sono state rimosse, risultando in un certo senso paradossale.

Si inizia a intravedere un barlume di novità solo nel 1999 quando viene promulgato il D.P.R. n.275: il decreto sull’autonomia delle istituzioni scolastiche. Nell’articolo 1 si afferma che: “L’autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, [...] al fine di garantire [...] il successo formativo [...] con l’esigenza di migliorare l’efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento”. L’attenzione comincia dunque a spostarsi dalle sole discipline allo sviluppo della persona umana nella sua interezza e completezza.

Proseguendo negli anni, si giunge al 2009, l’anno di emanazione del D.P.R. n.122. L’articolo 7 riporta che la valutazione del comportamento “si propone di favorire l’acquisizione di una coscienza civile basata sulla consapevolezza che la libertà personale si realizza nell’adempimento dei propri doveri, nella conoscenza e nell’esercizio dei propri diritti, nel rispetto dei diritti altrui e delle regole che governano la convivenza civile in generale e la vita scolastica in particolare”. È evidente che qui il focus si sposta sul contesto di vita, scolastica o meno, per garantire un clima favorevole alla convivenza degli individui coinvolti. La formazione ha quindi il compito di educare al rispetto e alla fiducia, affinché si possa vivere insieme nel miglior modo possibile.

Dal 2012, con le *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione* si comincia ad avvicinarsi a quelle che sono state definite dall’UNESCO “Life Skills”. Ecco che, nella sezione dedicata al *Profilo delle competenze al termine primo ciclo* (p.16), si

possono leggere obiettivi come “Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti, utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri”, oppure “collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri”, o ancora “Dimostra originalità e spirito di iniziativa. Si assume le proprie responsabilità e chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede”. Questi sono alcuni degli obiettivi trasversali che la scuola italiana deve impegnarsi a perseguire durante il primo ciclo d’istruzione. Trasversali perché non sono specifici di una singola disciplina, ma sono comuni a tutti gli ambiti della vita, un po’ come le “7 abitudini delle persone molto efficaci” redatte dal Professor Covey nel 1989.

Successivamente, il D.lgs n.62 del 2017 ha visto come protagonista la valutazione del comportamento, la quale “si riferisce allo sviluppo delle competenze di cittadinanza” e “ha finalità formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli stessi, documenta lo sviluppo dell’identità personale e promuove la autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze”. Le istituzioni scolastiche dovrebbero quindi proporre “iniziative finalizzate alla promozione e alla valorizzazione dei comportamenti positivi delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti” (art.1). Ed ecco che la trasformazione del sistema scolastico italiano si sta quasi completando. Si può appurare come il focus si sia definitivamente spostato su un importante obiettivo: la formazione integrale della persona, la quale si trova a convivere con altre persone in un dato ambiente. Proprio come le più recenti teorie di leadership sostengono l’importanza delle relazioni sociali nell’attuazione del processo di leadership, anche il sistema scolastico italiano riconosce l’esigenza di risaltare e promuovere i comportamenti positivi per garantire il successo nelle interazioni quotidiane.

Più tardi, nel 2018, è stata pubblicata una nuova versione delle Indicazioni Nazionali denominata *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*. Alla pagina 15 di questo documento, è possibile leggere una frase significativa: “Un ambiente di apprendimento centrato sulla discussione, la comunicazione, il lavoro cooperativo, la contestualizzazione dei saperi nella realtà, al fine di migliorarla, l’empatia, la responsabilità offrono modelli virtuosi di convivenza e di esercizio della prosocialità”. Quest’ultima parola è stata riportata svariate volte nel corso del presente elaborato, pertanto dovrebbe risultare chiaro l’importanza di questo concetto per

quanto concerne lo sviluppo delle competenze di leadership. Continuando la lettura nella pagina successiva si apprende che “Il curriculum implicito che informa le scelte didattiche può, ad esempio, andare nella direzione della promozione dell’autonomia, della costruzione di rapporti sociali solidali nel gruppo classe oppure può concorrere a stimolare passività e competizione; sviluppare pensiero critico, oppure appiattare gli allievi su un apprendimento esecutivo/inconsapevole/acritico”. Emerge con forza la consapevolezza che il sistema scolastico italiano ha dell’importanza dello sviluppo delle abilità sociali, così come del favorire l’autonomia e la promozione dell’intelligenza emotiva.

Alla luce di questa carrellata di norme e decreti, si può dichiarare che l’Italia sta cambiando. Non sono ancora stati presi provvedimenti relativi allo sviluppo delle abilità sociali e delle competenze di leadership in senso stretto, infatti “mancano, nella scuola, punti di arrivo, obiettivi, traguardi di sviluppo ben definiti” (Roche & Escotorín ,2019, p.149), però ciò che è stato menzionato sopra ci suggerisce che il nostro Paese si sta muovendo verso la giusta direzione. Si stanno diffondendo Associazioni e Istituzioni che operano in tal senso, enfatizzando l’importanza di investire nella comunità, favorendo la collaborazione, la partecipazione e l’integrazione nel territorio. Gueli et al. (2021) chiariscono che “Si tratta di movimenti originatisi dall’idea di supplire alle carenze della scuola” (p.129). Il Movimento di Cooperazione Educativa è l’esempio lampante di tale impegno, poiché vede la scuola come una comunità accogliente che si pone l’obiettivo di ridurre le differenze, promuovere l’equità per diventare una scuola di tutti (Marchi & Sartori, 2023). Ispirandosi alla pedagogia di Freinet, il MCE mette al centro la cooperazione e lo scambio reciproco, per garantire “la formazione di un essere umano che ricerca il sapere per farne uno strumento per leggere il mondo e trasformarlo” (ibidem, p. 131).

Esistono già delle realtà in cui ciò si sta concretizzando: “scuole dell’infanzia e primarie che hanno mantenuto un approccio olistico piuttosto che disciplinaristico all’educazione, che così diventano veri luoghi di democrazia perché non riproducono le disuguaglianze, ma permettono invero il loro superamento. [...] Scuole non solo orientate alla performance, scuole davvero per tutti, inclusive e di qualità, partecipate e comunitarie” (Milani, 2018, p.239). Un esempio di quanto detto è costituito dall’Istituto Comprensivo Statale Lozzo Atestino nella provincia di Padova, presieduto da un Dirigente Scolastico coraggioso che ha voluto scommettere sull’idea di creare una scuola comunitaria dove vige l’insegnamento

interdisciplinare e laboratoriale, dove le aule sono accoglienti, accessibili da tutti e differenziate per consentire diverse opportunità di utilizzo. Dove la scuola non ha confini fisici affinché possa integrarsi al meglio nel territorio circostante. Dove non ci sono limiti di orario, dato che la struttura rimane aperta fino a sera per accogliere quegli studenti che si ritroverebbero a casa da soli perché i loro familiari lavorano fino a tardi. Avverare questa apparente utopia è stato possibile grazie all'utilizzo dei fondi ricavati dai PON e all'impegno nel creare una solida alleanza tra scuola, famiglie e comunità. Questo Istituto Comprensivo, ci ha dato la prova che il cambiamento è possibile se la motivazione, la collaborazione e l'impegno sono sufficientemente alti.

Certo che l'Istituto Comprensivo Lozzo Atestino non è l'unico in Italia che si è mosso in tale direzione. Ashoka, "il più grande network mondiale di imprenditori sociali innovativi, visionari, rivoluzionari" (<https://www.ashoka.org/it-it>), che agisce per promuovere un cambiamento sociale e ambientale, ha individuato in Italia diverse "Scuole Changemaker" che si pongono nell'ottica dell'innovazione scolastica. Scuole dove gli spazi sono riprogettati per incontrare le molteplici esigenze richieste di una didattica attiva, laboratoriale e differenziata, aperta a progetti multidisciplinari e internazionali; dove i docenti sono costantemente formati; dove gli studenti fanno, agiscono e sperimentano in prima persona, partecipando attivamente, assumendosi la responsabilità delle loro azioni e collaborando con i compagni e la comunità scolastica. Dove vengono sviluppate competenze quali: empatia, intraprendenza, creatività nel problem solving, collaborazione e leadership. Dove le relazioni e il benessere degli alunni e degli insegnanti sono tanto importanti quanto l'offerta didattica proposta, se non di più. Ecco che, in queste realtà, "l'intera comunità scolastica [è definita] come un sistema capace di generare cambiamenti decisivi su più livelli e il cui obiettivo è l'integrazione delle competenze socio-emotive nelle interazioni e pratiche quotidiane di tutta la scuola" (Morganti et al., 2019, p. 143).

Per quanto concerne tutti quegli Istituti Comprensivi tradizionalisti e conservatori, saranno gli insegnanti le determinanti del cambiamento, i quali dovranno decidere se concentrarsi su questo importante tema e ideare progetti e interventi didattici finalizzati alla valorizzazione, alla promozione e all'attuazione di comportamenti prosociali attraverso tutte quelle caratteristiche e quei modi di agire e pensare che sono incarnati nella figura del leader.

4. CAPITOLO IV: LA SPERIMENTAZIONE: *IL LEADER CHE È IN ME!*

4.1. MOTIVAZIONI PERSONALI

La leadership non è mai stata un argomento che mi ha interessato in particolar modo. Io personalmente non mi sono mai ritenuta un leader, quanto più una persona solitaria che non ama stare sotto ai riflettori e che apprezza l'arte di arrangiarsi. Tutto è cambiato quando, durante il secondo semestre del 3° anno accademico, mentre stavo preparando l'esame di "Sociologia dell'educazione", ho letto una frase dal libro della Ribolzi, *Società, persona e processi formativi. Manuale di sociologia dell'educazione* (2012). Essa recitava così: "Quanto alla natura essenzialmente egualitaria del gruppo dei pari, essi hanno spesso un leader, ma la sua presenza serve a strutturare il gruppo, fornendo un modello posizionale che condensa e in un certo senso enfatizza le caratteristiche del gruppo stesso, e non comporta una diseguaglianza di potere" (p.57).

Questo enunciato mi ha immediatamente fatto tornare indietro nel tempo al periodo della scuola primaria e mi ha fatto ripensare ai miei compagni di classe di allora. "Nel gruppo dei pari c'è spesso un leader". Con questa nuova consapevolezza nella mia mente ho cominciato a pensare a chi, tra i miei compagni e compagne, rappresentasse per me il leader. Quando la risposta mi sovvenne, sorrisi. Sì, perché colui che consideravo il leader era semplicemente il bambino più alto e più grande d'età, poiché compiva gli anni per primo. Mi sono quindi resa conto dell'assurdità della concezione che da piccola avevo di leadership. In quel momento, il collegamento successivo è stato immediato: ma i bambini di oggi, che vivono in un'Italia più modernizzata e globalizzata, dove le parole inglesi sono ormai entrate nel vocabolario di uso comune, hanno idea di cos'è un leader? E quali criteri utilizzano per identificare il leader nel loro gruppo dei pari? E subito dopo: ma è possibile sviluppare a scuola un programma che permetta a *tutti* i bambini di un gruppo di essere dei leader?

Ed ecco che, già al termine del 3° anno accademico, senza saperlo, avevo già ipotizzato le domande di ricerca che avrebbero guidato la sperimentazione della mia tesi di laurea. L'insegnamento di "Psicologia della disabilità e dell'inclusione" della Professoressa Ferrari ha riaperto in me quella scintilla e, quando ho appurato che tra le sue proposte di tesi era

menzionata anche la leadership, non ho potuto fare a meno di chiederle se fosse disponibile a seguirmi nel mio percorso di laurea.

4.2. QUALCHE PREMESSA

La presente ricerca si pone l'obiettivo di promuovere tra i bambini e le bambine l'attuazione di comportamenti prosociali che possono essere associati all'idea di agire, pensare e atteggiarsi come un leader positivo. Questo intento è nato dalla mia aspirazione a concepire la società in cui viviamo come una società potenzialmente migliore, nella quale le persone si aiutano, interagiscono in modo positivo e convivono pacificamente in un ambiente condiviso. Questa ipotetica utopia è sottesa in ciò che ho voluto definire come "sostenibilità sociale", termine ispirato al target 4.7 dell'obiettivo n.4 dell'Agenda 2030, che recita: "Entro il 2030, assicurarsi che tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile". *Sostenibilità*, infatti, è un termine attuale di cui si sente parlare spesso, forse anche troppo e impropriamente, che si collega all'educazione civica, quindi a tutta quella sfera di competenze trasversali che possono essere integrate in qualunque disciplina scolastica. Proprio per questo motivo, il programma *Il leader che è in me!* non è racchiuso nella gabbia di un singolo ambito disciplinare, ma è aperto a diversi orizzonti, affinché sia possibile promuovere un approccio interdisciplinare con l'obiettivo di far dialogare e connettere tra loro tutti i singoli settori di studio.

4.3. IL DISEGNO DI RICERCA

4.3.1. Le domande di ricerca

Due sono state le domande di ricerca che hanno guidato la sperimentazione:

- Quali sono i criteri secondo i quali i bambini di oggi identificano un leader?
- È possibile realizzare a scuola un programma che permetta la promozione di comportamenti prosociali attraverso l'indagine e la sperimentazione da parte dei bambini dei comportamenti, dei pensieri e degli atteggiamenti che un leader positivo dovrebbe mettere in atto?

4.3.2. Obiettivi del programma *Il leader che è in me!*

Il programma di ricerca è nato da due obiettivi generali, che hanno funto da faro nel momento dell'ideazione e della progettazione dei cinque interventi attuati nelle due classi sperimentali.

Essi sono:

- L'alunno/a riconosce e descrive il modo di pensare e di agire di un leader attento a promuovere comportamenti prosociali.
- L'alunno/a riconosce e descrive le proprie risorse, formula pensieri e mette in pratica azioni volte a stimolare la collaborazione tra pari, a comunicare in modo efficace, a valorizzare il pensiero divergente e a promuovere la crescita del gruppo attraverso il raggiungimento di obiettivi comuni.

4.3.3. Il contesto

La ricerca sperimentale è stata svolta presso la Scuola Primaria "Dall'Ongaro", un plesso facente parte dell'Istituto Comprensivo Statale di Oderzo, situato nella provincia di Treviso. Dalla lettura del PTOF d'Istituto si apprende che una delle priorità desunte dal RAV riguarda il "Migliorare i livelli delle competenze chiave europee, in particolare competenza personale e sociale, imparare ad imparare, competenza imprenditoriale" (p.15), e due degli obiettivi di processo legati al raggiungimento di tale priorità si propongono di "Definire modelli progettuali che individuino le competenze trasversali che si intendono sviluppare" e "Rivedere il curricolo delle competenze trasversali: competenze sociali e civiche e imparare ad imparare" (p.15). Quindi, ecco che il percorso di ricerca da noi ideato si inserisce adeguatamente in tale linea d'azione, a partire dall'identificazione e dalla comprensione di quali sono i comportamenti prosociali che un leader positivo mette in atto, per arrivare ad agire come tale in prima persona in tutti i contesti quotidiani.

4.3.4. I partecipanti

La sperimentazione ha incluso 4 classi, due quarte e due quinte. Di queste, la 4^AC e la 5^AB hanno rappresentato il gruppo sperimentale, mentre la 4^AB e la 5^AA il gruppo di controllo, per un totale di 81 alunni coinvolti. La scelta dei gruppi sperimentale e di controllo non è stata effettuata a seguito di una mia osservazione o dell'analisi dei dati del pre-test, ma è stata compiuta a priori da parte delle insegnanti di classe, poiché hanno preferito permetterci di

svolgere il percorso nelle classi nelle quali disponevano di un maggior numero di ore settimanali.

La 4^AC è composta da 23 alunni, di cui 10 femmine e 13 maschi, tutti nati nel 2014, quindi con un'età di 9 anni compiuti. In classe ci sono un'alunna che presenta un Bisogno Educativo Speciale, a cui è affidata l'insegnante di sostegno, e una studentessa arrivata in Italia da pochi mesi che non conosce ancora la lingua. L'insegnante di classe mi ha invitato a non includere queste due bambine nel campione di ricerca. Sono inoltre presenti diversi alunni provenienti da altri Paesi, che però non evidenziano particolari difficoltà con l'utilizzo dell'italiano. Secondo la docente, la 4^AC è una classe molto vivace e impegnativa, tanto che spesso rileva e media episodi di conflitti e discussioni tra gli alunni, dovuti alla grande competizione che si nota tra alcuni degli stessi, ma anche rispetto al desiderio di emergere e farsi notare dalle insegnanti. Quest'ultima caratteristica talvolta trasforma l'entusiasmo e la voglia di partecipare alle lezioni in confusione e perdita del controllo e della gestione della classe dalla parte delle docenti. Sono comunque presenti diversi bambini e bambine propositivi che cercano di aiutare le insegnanti a calmare le situazioni critiche e che partecipano alle attività dimostrando un atteggiamento pacifico e un adeguato rispetto delle norme comportamentali.

La 5^AB è formata da 19 alunni, dei quali 11 femmine e 8 maschi, tutti nati nel 2013, quindi con un'età di 10 anni compiuti. In classe è presente un alunno con Disturbo dello Spettro Autistico non verbale, il quale non ha preso parte alla ricerca. Lo scorso anno scolastico è stato inserito in classe anche un bambino ucraino, che rivela qualche difficoltà con la lingua senza però compromettere la sua partecipazione al percorso. A detta dell'insegnante, la 5^AB è una classe piuttosto unita che non presenta evidenti criticità dal punto di vista comportamentale e che partecipa attivamente alle lezioni. Certamente vi sono degli alunni che si distinguono per il rendimento scolastico o per il desiderio di partecipare e di esprimere le proprie idee o raccontare le proprie esperienze, ma nel complesso la classe si impegna nel rispetto delle regole comportamentali, al fine di creare un clima d'apprendimento positivo per tutti coloro che lo vivono.

4.3.5. Modalità e tempistiche

Il programma è stato declinato in 5 incontri da un'ora e trenta minuti ciascuno per un totale di 7 ore e 30 minuti per classe sperimentale. Insieme alle insegnanti si è scelto di lavorare durante

il rientro pomeridiano, nello specifico, il martedì per la quarta e il mercoledì per la quinta, in entrambi i casi dalle 14:30 alle 16:00. I primi due incontri del percorso erano un po' più teorici, così da introdurre la figura del leader e ragionare sulle caratteristiche che lo distinguono, mentre gli altri tre erano caratterizzati da un'impronta più pratica e attiva, per invitare gli studenti e le studentesse a sperimentare e a mettersi in gioco personalmente rispetto alla figura del leader. In sintonia con gli approcci didattici proposti da Wiggins e McTighe (2004) e da Semeraro (2009), gli incontri hanno previsto sempre la stessa struttura: una fase di sintonizzazione seguita da dalle domande stimolo che avrebbero trovato risposta nel proseguo della lezione, l'attività centrale, dove tutti gli alunni erano invitati a partecipare attivamente, un momento finale di sintesi per rispondere alle domande iniziali ripensando a ciò che si è appreso attraverso l'attività e, infine, la compilazione della scheda di autovalutazione da parte di ciascun allievo. Facendo prevalentemente riferimento all'approccio didattico attivo e collaborativo, sono state utilizzate le seguenti metodologie: brainstorming, apprendimento cooperativo, apprendimento collaborativo, storytelling, gioco, problem solving e role taking (Messina & De Rossi, 2015).

Il filo conduttore del percorso è stato dato dalla compilazione del *Quaderno delle azioni da leader*, ovvero un quaderno su cui gli alunni e le alunne potevano scrivere ogni giorno le azioni da leader che avevano messo in atto, proprio come si fa con un diario personale. Questo dispositivo è stato ispirato dal programma *Le belle azioni* (Nota, Ginevra & Soresi, 2015) che si è posto l'obiettivo di potenziare i "comportamenti positivi come la propensione a collaborare e aiutare [...], a mettere in evidenza i punti di forza degli altri, a costruire relazioni positive e attente alle differenze" (ibidem, p.235). Infatti, in questo modo gli alunni hanno potuto tenere nota di tutte le volte che hanno agito da leader, così da riflettere sul fatto che, con la giusta motivazione e il giusto impegno, sono molte le azioni da leader si possono mettere in atto, senza trascurare l'effetto che esse possono avere nella vita delle altre persone.

4.3.6. Riflessione in merito all'utilizzo di un albo illustrato nel corso del programma

La metodologia didattica dello storytelling è stata utilizzata durante un incontro del programma, nel quale ci interessava fare riflettere gli alunni rispetto alle proprie risorse e ai propri talenti. A questo proposito è stato individuato l'albo illustrato *Federico*, scritto da Leo Lionni nel 2012, poiché in un modo delicato e altamente comprensibile ai bambini veicola

esattamente il messaggio che ci premeva trasmettere: non bisogna mai giudicare le altre persone perché, anche quando meno ce lo si aspetta, possono venire in nostro aiuto e migliorarci la giornata. Proprio come fa Federico quando, nonostante i continui rimproveri che avanzavano gli altri topolini, nel momento più triste e buio dell'inverno è riuscito a risollevarne il morale generale condividendo con loro le "provviste" che aveva raccolto durante l'autunno: il calore del sole, i colori della natura e le parole delle poesie. Questa è la potenza degli albi illustrati: "Leggere la letteratura per l'infanzia significa aprire una di quelle tante porte e scoprire la complessità silente che si nasconde dietro" (Campagnaro, 2017, p.93-94). Difatti, talvolta un "semplice" libro per l'infanzia riesce ad agire molto più in profondità, quindi in modo più efficace, rispetto a ciò che potrebbe fare un insegnante, dato che il suo essere immediato, facilmente intuibile e quindi accessibile anche ai bimbi più piccoli, offre molteplici potenzialità: invita a immergersi nel conosciuto, a esplorare il non conosciuto, ad approfondire le discussioni sulle esperienze dei personaggi tra le copertine dei libri e a cogliere le connessioni nella vita dei lettori, delle comunità e del mondo in generale (Kleekamp & Zapata, 2019). Invero, nelle aule scolastiche l'ideale sarebbe quello di avviare una conversazione a seguito della lettura del libro, durante la quale l'insegnante stimola gli alunni e le alunne a partecipare attraverso un'attenta proposta di domande e spunti di riflessione, che li invitano a mettersi nei panni dei protagonisti della storia e a comprendere le emozioni che provano (Artman-Meeker, Grant & Yang, 2016). Sono molti i benefici che si traggono da questa tipologia di attività: sviluppare le competenze empatiche, permettere la riflessione su temi complessi attingendo anche dalle proprie esperienze personali, pensare a delle soluzioni per affrontare determinate situazioni e contribuire a migliorare gli atteggiamenti rispetto all'argomento affrontato dal libro. Ed è proprio in questo modo che abbiamo agito noi durante il nostro programma.

4.3.7. Gli strumenti di ricerca

Il protocollo di ricerca proposto era costituito da quattro strumenti: tre sono stati compilati dagli alunni¹, mentre uno è stato redatto dalle insegnanti di classe². Dei quattro strumenti, tre hanno raccolto dei dati quantitativi e uno dei dati qualitativi.

¹ Nell'allegato n.1 è riportato il protocollo completato dagli alunni.

² Nell'allegato n.2 è riportato lo strumento completato dalle insegnanti.

LE MIE CAPACITÀ PERSONALI E RELAZIONALI

È un questionario ispirato alla *Roets Rating Scale for Leadership* (Roets, 1997), la quale è composta da 26 item a risposta chiusa che indagano l'orientamento verso il compito, ad esempio l'item 10: "Per me è facile capire quali passi devo compiere per fare bene un progetto"; l'autoefficacia, come l'item 6: "Di solito sono soddisfatto/a delle decisioni che prendo"; la flessibilità nel mettere in atto comportamenti da leader, per esempio l'item 25: "Trovo facile chiedere alle persone aiuto o informazioni". Alla scala originale sono stati aggiunti 4 item per esaminare le capacità empatiche, il problem solving, la propensione al lavoro in gruppo e al creare un contatto con le persone. Per compilare la scheda, va assegnato a ogni item un punteggio da 1 a 5, dove 1 corrisponde a *mai* e 5 a *sempre*.

COME MI COMPORTO CON GLI ALTRI?

"È uno strumento costruito da 27 item per valutare le abilità sociali" (Nota, Ginevra & Soresi, 2015, p.208) in base alla frequenza di attuazione di comportamenti che generalmente favoriscono l'incremento di relazioni positive nel contesto scolastico, sia rispetto all'alunno stesso, come l'item 20: "Ammetti di aver fatto degli errori quando gli altri te lo fanno notare?"; sia ai compagni di classe, ad esempio l'item 15: "Inviti i compagni a partecipare ad attività/giochi durante la ricreazione?"; sia agli insegnanti e alle altre figure professionali coinvolte, come l'item 14: "È facile per te dire ai tuoi insegnanti che non riesci a fare una cosa che ti hanno chiesto di fare?". Anche in questo caso "allo studente si chiede di rispondere a ciascun item facendo riferimento ad una scala Likert a 5 punti dove 1 indica 'mai' e, viceversa, 5 indica 'sempre'" (ibidem, p.208).

VAS-SCALA DI VALUTAZIONE DELLE ABILITÀ SOCIALI

"Si tratta di una griglia di valutazione che gli insegnanti possono utilizzare [...indicando] quanto ciascun item descrive il comportamento che usualmente il/la bambino/a manifesta a scuola, su una scala Likert a 5 punti" (Nota, Ginevra & Soresi, 2015, p.209). È un questionario che contiene gli stessi 27 item dello strumento *Come mi comporto con gli altri?*, con la differenza che va compilato dalle insegnanti, le quali sono invitate a riportare con un punteggio da 1 (*Non lo/a descrive per nulla*) a 5 (*Lo/a descrive perfettamente*) la frequenza con cui l'alunno/a manifesta tale comportamento in modo usuale.

Nella tabella sottostante sono riportate le Alpha di Cronbach di ognuno dei tre strumenti sopracitati per esplicitarne l'affidabilità.

STRUMENTO	ALPHA DI CRONBACH AL PRE-TEST	ALPHA DI CRONBACH AL POST-TEST
Le mie capacità personali e relazionali	.84	.87
Come mi comporto con gli altri?	.86	.89
Valutazione delle Abilità Sociali	.97	.95

Tabella 1: Alpha di Cronbach degli strumenti quantitativi utilizzati

INDIVIDUAZIONE DELLE PRECONOSCENZE

È uno strumento quali-quantitativo, composto in totale da 11 domande, delle quali 3 a risposta chiusa, 7 a risposta aperta e 1 che invita a realizzare un disegno. L'obiettivo di questo dispositivo è quello di identificare le preconoscenze dei bambini rispetto al tema del programma, ovvero il leader e le sue caratteristiche. Viene chiesto di rispondere a tutte le domande esplicitando ciò che si conosce rispetto alle richieste fatte, e, in caso contrario di segnalare che non si conosce la risposta, senza lasciare la domanda incompleta. La parte finale del disegno e della relativa descrizione ha lo scopo di scoprire se alla base delle idee ingenuie dei bimbi rispetto alla figura del leader vi siano degli stereotipi di genere o di etnia.

4.3.8. Il programma

Di seguito, si presentano i 5 incontri del programma, esplicitando per ognuno di essi: obiettivo operativo articolato in: condizioni, prestazioni e criteri di padronanza (Dovigo, 2007; Nota, Ginevra & Soresi, 2015), al fine di descrivere il risultato atteso e quindi saggiarne l'effettivo raggiungimento; setting, materiali, sintonizzazione dell'obiettivo, fasi dell'attività e strumenti di autovalutazione.

1° INCONTRO – COME SI COMPORTA UN LEADER POSITIVO?³

Obiettivo: L'alunno/a identifica e descrive i pensieri e le azioni che un leader dovrebbe mettere in atto.

Articolazione dell'obiettivo

Condizioni:

³ Nell'allegato n.3 è riportata la scheda di progettazione dell'attività didattica presentata.

- A. Dato un gioco online in cui sono presenti delle tessere che indicano i comportamenti di un leader positivo mescolate a dei distrattori, si richiede di individuare le tessere che indicano le caratteristiche positive di un leader.
- B. Nella scheda a chiusura dell'incontro, viene chiesta una definizione di leader e l'identificazione delle caratteristiche di un leader positivo da un elenco dato.

Prestazioni:

- A. L'alunno/a individua la tessera corretta che indica una delle caratteristiche positive di un leader.
- B. L'alunno/a risponde ai quesiti.

Criteri di padronanza:

- A. L'alunno/a, durante il gioco didattico, individua almeno una tessera corretta che indica una delle caratteristiche positive di un leader.
- B. L'alunno/a risponde ai quesiti utilizzando almeno due aggettivi corretti per definire un leader positivo e individuando almeno tre caratteristiche di leader positivo da un elenco dato.

Setting: aula didattica – disposizione a gruppi.

Materiali:

- Spillette;
- immagini reperite da internet;
- schede;
- forbici;
- colle;
- penne;
- LIM;
- gioco online su *Wordwall* (<https://wordwall.net/resource/61608805/un-leader-positivo>).

Sintonizzazione dell'obiettivo

Insegnante: Quello di oggi è il primo dei cinque incontri che affronteremo insieme. Durante questo percorso exploreremo alcuni aspetti che caratterizzano la figura del leader. Ma... che cos'è un leader?

Alunno/a: Un capo!

A: La persona che comanda in un gruppo!

I: Ma se è un capo allora perché lo chiamiamo con una parola diversa?

A: Perché non è proprio un capo.

A: Forse è tipo il coach di calcio?

A: Anche la mia allenatrice di pallavolo!

I: Perché? Che caratteristiche hanno che li rendono dei leader secondo voi?

A: Perché ci aiutano quando sbagliamo.

A: Ci incoraggiano!

A: Sono gentili.

I: E secondo voi è la stessa cosa di essere un capo?

A: Noooo!

I: Bene, allora proviamo a pensare insieme ad altre caratteristiche del leader...

Descrizione dell'incontro

L'insegnante avvia l'attività attraverso la creazione di una mappa mentale, nella quale ogni alunno dice un aspetto da collegare alla parola-chiave *leader*. Lo scopo è arrivare insieme a dare una definizione generale di leader positivo. Poi divide la classe in gruppi da 4 bambini ciascuno, in ognuno dei quali i componenti stabiliscono i ruoli che impersoneranno (lo scrittore, il portavoce, l'orologio e l'artigiano, identificati tramite una spilletta preparata dall'insegnante). Consegna ad ogni gruppo una scheda da lei predisposta e una coppia di immagini alla volta. Chiede di identificare quale delle due immagini associano a un leader positivo, motivando le loro scelte sul foglio. Al termine dell'analisi delle immagini (sono 6



Figura 2. Le spillette dei ruoli.

coppie), viene fatto un sondaggio per indagare le scelte di ogni gruppo. Poi la docente avvia alla LIM un gioco didattico sulla piattaforma *Wordwall* che esamina i comportamenti che un leader dovrebbe attuare. Ogni alunno e alunna individua una tessera che indica una delle caratteristiche positive di un leader. Infine, durante una conversazione in plenaria l'insegnante chiede agli alunni cosa hanno scoperto della figura del leader positivo e, in seguito, condivide con loro la definizione di leader dello studioso Daniel Goleman, riportando le caratteristiche di

un leader positivo da lui indicate. Infine, invita ogni alunno/a a dire una caratteristica positiva del leader.



Figura 3. Gioco didattico "Il leader positivo".

Autovalutazione

A conclusione dell'attività, la docente consegna agli alunni e alle alunne una scheda contenente delle domande di riflessione e autovalutazione rispetto all'attività effettuata.⁴

2° INCONTRO – ALLA RICERCA DEI MIEI TESORI!

Obiettivo: L'alunno/a identifica i propri talenti e comprende come utilizzarli per essere un leader positivo.

Articolazione dell'obiettivo

Condizioni:

- A. Per la quinta: in aula, viene richiesto agli alunni di individuare tre propri talenti, un talento di due compagni/e e di descrivere una situazione in cui usano i loro talenti come farebbe un leader positivo.
- A. Per la quarta: in aula, viene richiesto agli alunni di individuare tre propri talenti, un talento di un compagno/a e di descrivere una situazione in cui usano i loro talenti come farebbe un leader positivo.
- B. Data una scheda finale, si chiede di dare la definizione di talento e individuarne due vantaggi.

⁴ Nell'allegato n.4 è riportata la scheda di autovalutazione compilata al termine del 1° incontro.

Prestazioni:

- A. Per la quinta: l'alunno/a identifica e scrive tre propri talenti e uno di due compagni/e di classe e descrive per iscritto uno scenario in cui usa i suoi talenti come farebbe un leader positivo.
- A. Per la quarta: l'alunno/a identifica e scrive tre propri talenti e uno di un compagno/a di classe e descrive per iscritto uno scenario in cui usa i suoi talenti come farebbe un leader positivo.
- B. L'alunno/a risponde ai quesiti.

Criteri di padronanza:

- A. Per la quinta: l'alunno/a identifica tre suoi talenti e un talento per ognuno dei due compagni/e estratti/e e descrive in almeno tre righe una situazione in cui può utilizzare uno dei suoi talenti come farebbe un leader positivo.
- A. Per la quarta: l'alunno/a identifica tre suoi talenti e un talento per un suo compagno/a e descrive in almeno due righe una situazione in cui può utilizzare uno dei suoi talenti come farebbe un leader positivo.
- B. Per la quinta: l'alunno/a individua la definizione di talento e ne identifica almeno due vantaggi.
- B. Per la quarta: l'alunno/a individua la definizione di talento e ne identifica almeno un vantaggio.

Setting: aula didattica – disposizione dei banchi standard

Materiali:

- Albo illustrato *Federico*;
- schema della scatola da costruire;
- monete di cartoncino;
- colla;
- forbici;
- schede;
- penne;
- contenitore con i nomi degli alunni.

Sintonizzazione dell'obiettivo

I: Oggi ci concentreremo su noi stessi: ognuno di noi dovrà guardare dentro a se stesso per trovare i propri tesori. Per capire meglio di cosa sto parlando vi leggo una storia... si intitola Federico. Qualcuno di voi lo conosce già?

A: Io sì, è molto bello!!

I: Bene! Oggi lo leggeremo per coglierne un significato nuovo, un significato che ha a che fare con il leader!

Descrizione dell'incontro

L'insegnante legge alla classe l'albo illustrato *Federico* e, a lettura terminata, avvia una conversazione sul tema affrontato dal libro. Attraverso delle domande stimolo, guida gli alunni e le alunne a capire l'importanza di essere consapevoli delle proprie risorse e dei propri talenti per capire come utilizzarli per essere dei leader positivi. Ad esempio, Federico mette i suoi talenti a disposizione degli altri, ma ci sono altre possibilità. La classe riflette su questo, per poi concentrarsi sulla definizione di talento, su qualche esempio e sui vantaggi del conoscere quali sono i propri talenti. Successivamente consegna a ogni bambino lo schema per la realizzazione di uno scrigno di cartoncino e aiuta la classe nella realizzazione. Poi consegna ad ogni alunno 5 cerchi gialli (per la quarta sono 4), che rappresentano delle monete d'oro (il tesoro), chiede di prenderne 3 e di scrivere su ognuno un talento che l'alunno/a sente di possedere. Poi ciascun bambino estrae da un contenitore il nome di un/a suo/a compagno/a e scrive su una delle monete che gli sono rimaste un talento che secondo lui appartiene al compagno estratto. Solo nella quinta, si ripete con un nuovo compagno estratto. Segue la consegna delle monete con i talenti trascritti ai relativi proprietari. Poi, l'insegnante invita ogni bambino a scegliere uno dei suoi "tesori" e a descrivere, su una scheda da lei predisposta, una situazione in cui potrebbe usare il suo talento come farebbe un leader positivo. Infine, durante una conversazione in plenaria l'insegnante domanda agli alunni se hanno scoperto qualcosa di nuovo su se stessi, e, dopo aver chiesto cosa si è scoperto di nuovo sulla figura del leader positivo, chiede ad ogni alunno di dire un vantaggio rispetto al conoscere i propri talenti.



Figura 4: Lo scrigno dei tesori in 5^a.

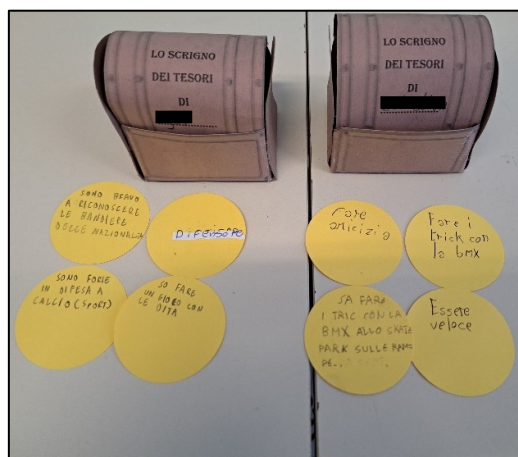


Figura 5: Lo scrigno dei tesori in 4^a.

Autovalutazione

A conclusione dell'attività, la docente consegna agli alunni e alle alunne una scheda contenente delle domande di riflessione e autovalutazione⁵

3° INCONTRO – IL BRUCO NEL PRATO FIORITO

Obiettivo: L'alunno/a formula istruzioni chiare, ascolta prima di compiere un'azione e mantiene la calma in situazioni di stress.

Articolazione dell'obiettivo

Condizioni:

- A. A coloro che si trovano nel ruolo di istruttore viene esplicitamente richiesto di formulare delle istruzioni verbali finalizzate a raggiungere l'obiettivo, mantenendo la calma.
- B. All'alunno bendato viene esplicitamente richiesto di ascoltare, eseguire le azioni, chiedere informazioni se non ha capito e mantenere la calma (ad esempio respirando profondamente o dicendosi delle frasi di supporto).

Prestazioni:

- A. Gli alunni che si trovano nel ruolo di istruttori formulano delle istruzioni verbali finalizzate a raggiungere l'obiettivo, adattandole alla situazione, e mantengono la calma se il compagno non capisce o sbaglia.

⁵ Nell'allegato n.5 è riportata la scheda di autovalutazione compilata al termine del 2° incontro.

- B. Gli alunni bendati ascoltano le istruzioni, eseguono le azioni richieste, chiedono informazioni se non hanno capito e mantengono la calma (ad esempio respirando profondamente o dicendosi delle frasi di supporto)

Criteria di padronanza:

- A. L'alunno/a formula almeno due istruzioni per guidare il compagno adattandole alla situazione e realizza almeno un'azione di mantenimento della calma.
- B. L'alunno/a, esegue le istruzioni e, quando non comprende un'istruzione, almeno una volta chiede informazioni e realizza almeno un'azione di mantenimento della calma.

Setting: salone.

Materiali:

- Nastro adesivo di carta;
- cinesini;
- pupazzetti;
- bende;
- spillette;
- schede;
- penne.

Sintonizzazione dell'obiettivo

I: Nell'incontro di oggi faremo un gioco. Sarà un gioco a squadre che coinvolge tutti quanti contemporaneamente. Per fare vincere la vostra squadra dovrete parlare in modo molto chiaro, ma anche ascoltare in modo molto attento. [Segue la spiegazione del gioco] Prima di cominciare però è importante capire quattro cose che sono fondamentali per avere successo nel gioco. Proviamo ad analizzarle insieme. Secondo voi...

I: Come si fa a dare un'istruzione chiara e precisa?

A: Bisogna parlare piano e con calma.

A: Non si deve urlare!

I: Mi fate un esempio di istruzione chiara?

A: Tipo vai un po' avanti.

I: Ma il tuo "un po'" è uguale al mio "un po'"? È oggettiva questa misura?

A: No, bisogna dire quanti passi!

I: Bene, e invece, come si fa ad ascoltare in modo attento?

A: Beh, stando in silenzio senza parlare.

A: Anche stare fermi senza muoversi perché potresti colpire un ostacolo.

I: Benissimo! E se il bruco non ha capito un'istruzione, cosa può fare?

A: Può chiedere di ripetere magari più lentamente.

A: Oppure a voce più alta.

I: E per mantenere la calma cosa potete fare?

A: Fare un bel respiro.

A: Contare fino a 10.

A: Immaginarsi in un posto che ci calma.

A: Anche pensare che è un gioco e che alla fine non si vince niente!

I: Bravissimi ragazzi!! Cominciamo allora, cosa ne dite?

Descrizione dell'incontro

Utilizzando il nastro adesivo, l'insegnante delinea sul pavimento del salone due campi rettangolari della stessa dimensione (3x4m). In ognuno dei due dispone degli ostacoli (cinesini) in ordine casuale. Poi divide la classe in 4 gruppi omogenei: due squadre si sfideranno in un campo, le altre due nell'altro. In ogni gruppo stabilisce un componente che sarà il *leader*. Egli avrà il compito di gestire il gruppo e di mantenere un clima calmo e positivo durante la sfida. Spiega che ogni squadra deve scegliere un componente che sarà il bruco: egli verrà bendato e, al via della docente, dovrà entrare nel prato fiorito, attraversarlo e arrivare dalla parte opposta. Il bruco verrà guidato dai suoi compagni di squadra che, stando fuori dal campo, potranno solo dargli delle istruzioni verbali senza mai toccarlo. Se il bruco arriva per primo dalla parte opposta senza calpestare un ostacolo, senza uscire dal perimetro e senza urtare il bruco avversario, porterà la sua squadra alla vittoria. (Nella quinta, per rendere il gioco più complesso, l'insegnante può inserire tra gli ostacoli un tesoro, ad esempio un pupazzetto, da recuperare prima di raggiungere l'altra sponda). Prima di iniziare la sfida, l'insegnante concede alle squadre due minuti di tempo per permettere ai *leader* con i relativi compagni di squadra, di stabilire i turni di parola oppure delle strategie per mantenere la calma e farsi comprendere dal bruco. Poi la docente fa svolgere due partite, cambiando il bruco e il *leader* del gruppo. Infine, durante una conversazione in plenaria l'insegnante chiede agli alunni e alle alunne cosa hanno scoperto del *leader* attraverso il gioco svolto.



Figura 6. Il bruco nel prato fiorito in 5[^].



Figura 7. Il bruco nel prato fiorito in 4[^].

Autovalutazione

A conclusione dell'attività, la docente consegna agli alunni e alle alunne una scheda contenente delle domande di riflessione e autovalutazione.⁶

4° INCONTRO – TUTTI PER UNO, UNO PER TUTTI!

Obiettivo: L'alunno/a contribuisce a pianificare un compito, collabora con i suoi compagni e comunica in modo chiaro per raggiungere un obiettivo comune.

Articolazione dell'obiettivo

Condizioni:

- A. Agli alunni viene richiesto di partecipare alla pianificazione del compito di gruppo apportando le loro idee.
- B. Agli alunni, durante il gioco, viene richiesto di formulare delle istruzioni verbali finalizzate a raggiungere l'obiettivo e di aspettare l'approvazione dei compagni prima di agire.

Prestazioni:

- A. Gli alunni apportano e condividono le loro idee per pianificare il compito di gruppo successivo.
- B. Gli alunni formulano istruzioni verbali chiare per raggiungere l'obiettivo e aspettano l'approvazione dei compagni prima di compiere un'azione.

⁶ Nell'allegato n.6 è riportata la scheda di autovalutazione compilata al termine del 3° incontro.

Criteria di padronanza:

- A. L'alunno/a esprime almeno una sua idea nel momento di pianificazione del compito.
- B. Per la quarta: L'alunno/a, durante la sfida, formula almeno una istruzione verbale per raggiungere l'obiettivo e almeno due volte aspetta l'approvazione dei compagni prima di compiere un'azione.
- B. Per la quinta: L'alunno/a, durante la sfida, formula almeno due istruzioni verbali per raggiungere l'obiettivo e almeno due volte aspetta l'approvazione dei compagni prima di compiere un'azione.

Setting: salone.

Materiali:

- Bicchieri;
- elastici;
- spaghetti;
- spillette;
- timer;
- schede;
- penne.

Sintonizzazione dell'obiettivo

I: Durante l'incontro di oggi dovremo affrontare delle missioni di gruppo! Per superarle ognuno di voi deve diventare un tutt'uno con il proprio gruppo perché dovrete muovervi insieme come se foste una sola mente e un solo corpo. Quindi, si rivela essenziale la collaborazione. Ma cosa significa questa parola?

A: Significa lavorare tutti insieme!

A: Ascoltare e rispettare le idee degli altri compagni.

A: Fare in modo che tutti partecipino senza escludere nessuno.

A: Impegnarsi tutti.

A: Anche fidarsi degli altri.

I: Wow, bravi! Avete visto che con il gioco della scorsa settimana ci siamo esercitati anche sulla collaborazione? Ormai siete ben allenati a lavorare in gruppo, infatti ci servirà anche oggi!

Descrizione dell'incontro

L'insegnante divide la classe in gruppi da 4 o 3 alunni, in ognuno dei quali stabilisce un componente che sarà il *leader*. Egli avrà il compito di gestire il gruppo e mantenere un clima positivo e sereno. I gruppi si sparpagliano per il salone e la docente consegna ad ognuno 6 bicchieri di plastica e un elastico con attaccati tanti spaghi quanti componenti ci sono nel gruppo. Successivamente spiega lo scopo del gioco: impilare i 6 bicchieri spostandoli solo utilizzando l'elastico messo a disposizione. Ogni giocatore dovrà quindi tenere in mano uno spago e comunicare efficacemente per collaborare e raggiungere l'obiettivo comune. In questo momento, l'insegnante, attraverso degli esempi, si fa aiutare dagli alunni per riprendere i concetti di come si fa a comunicare in modo efficace, come si fa a mantenere la calma e come si fa a collaborare in modo costruttivo. Prima di cominciare mette a disposizione di ogni gruppo 5 minuti di pianificazione per confrontarsi e organizzare l'operato. Poi avvia la sfida che avrà la durata di 10 minuti. Segue un'ulteriore sfida durante la quale con i 6 bicchieri i gruppi dovranno creare una piramide. Qui cambierà anche il *leader* del gruppo. Infine, durante una conversazione in plenaria l'insegnante chiede agli alunni quali sono stati i nuovi aspetti relativi alla figura del leader scoperti durante il gioco.



Figura 8: La piramide di bicchieri in 4^a



Figura 9: La piramide di bicchieri in 5^a

Autovalutazione

A conclusione dell'attività, la docente consegna agli alunni e alle alunne una scheda contenente delle domande di riflessione e autovalutazione.⁷

⁷ Nell'allegato n.7 è riportata la scheda di autovalutazione compilata al termine del 4° incontro.

5° INCONTRO – A CACCIA DI SOLUZIONI!

Obiettivo: L'alunno/a, attraverso il confronto in gruppo, identifica le emozioni provate dai soggetti coinvolti in una situazione data e ipotizza, descrive e rappresenta con il corpo una soluzione per risolvere in modo pacifico un'incomprensione.

Articolazione dell'obiettivo

Condizioni:

- A. Agli alunni viene richiesto di leggere una situazione data, di identificare le emozioni provate dai personaggi coinvolti e di ipotizzare e descrivere una soluzione positiva, attraverso il confronto in gruppo.
- B. Agli alunni viene richiesto di rappresentare la situazione data e la soluzione pensata attraverso un role taking.
- C. Nella scheda a chiusura dell'incontro, viene chiesta una definizione di empatia e di pensiero divergente.

Prestazioni:

- A. Gli alunni leggono la situazione data, identificano le emozioni provate dai personaggi coinvolti e ipotizzano e descrivono una possibile soluzione positiva.
- B. Gli alunni interpretano un personaggio e rappresentano la situazione proposta con la sua soluzione.
- C. Gli alunni rispondono ai quesiti.

Criteri di padronanza:

- A. Per la quarta: L'alunno/a interviene nel gruppo almeno una volta per identificare le emozioni provate dai personaggi coinvolti e almeno una volta per identificare una possibile soluzione al problema dato.
- A. Per la quinta: L'alunno/a interviene nel gruppo almeno due volte per identificare le emozioni provate dai personaggi coinvolti e almeno una volta per identificare una possibile soluzione al problema dato.
- B. L'alunno/a interpreta un personaggio nel role taking.
- C. L'alunno/a fornisce una definizione adeguata di empatia e di pensiero divergente.

Setting: aula didattica e salone – a gruppi di 4/5 componenti.

Materiali:

- Spillette;
- schede;
- penne.

Sintonizzazione dell'obiettivo

I: Quello di oggi sarà l'ultimo incontro del programma. Per concludere come si deve il nostro percorso dobbiamo cercare di mettere insieme un po' tutto quello che abbiamo imparato. Come? Risolvendo dei problemi!! Tranquilli, non sarà una lezione di matematica, perché i problemi che vi proporrò li potrete incontrare in qualunque momento della vostra giornata scolastica. L'importante è capire come li risolverebbe un vero leader, ovvero attraverso l'empatia e usando un pensiero divergente. Cosa vogliono dire queste parole?

A: L'empatia ha a che fare con le emozioni.

I: Esatto e sappiamo anche cosa vuol dire?

A: Mi pare che vuol dire mettersi nei panni degli altri.

A: Sì, tipo provare a provare cosa sta provando un'altra persona.

I: Sembra uno scioglilingua, ma è corretto! Mi impegno a cercare di capire che emozione sta provando un'altra persona. E secondo voi a cosa serve l'empatia?

A: A capire come aiutare gli altri, perché se so che uno è triste posso ascoltarlo e rassicurarlo.

I: Perfetto!! Quindi è molto utile per un leader positivo. E il pensiero divergente cos'è?

A: Un pensiero diverso dal solito?

A: Un pensiero creativo!

I: Sì e a cosa serve?

A: A trovare delle soluzioni diverse?

I: Esatto, delle soluzioni originali che solitamente non ci vengono in mente e che servono a fare in modo che tutte le persone coinvolte in una situazione ne traggano vantaggio e beneficio. Siete pronti a mettervi in gioco nell'usare questi due poteri?

Descrizione dell'incontro

L'insegnante divide la classe in gruppi da 4 o 5 componenti, in ognuno dei quali stabilisce un componente che sarà il *leader*. Egli avrà il compito di gestire il gruppo e mantenere un clima positivo e sereno. Consegna ad ogni gruppo un foglio su cui viene descritta in prima persona una diversa situazione problematica che potrebbe verificarsi in ambito scolastico e che potrebbe portare a un conflitto. L'insegnante chiede di rispondere a delle domande che invitano gli alunni ad assumere il punto di vista di ogni persona coinvolta nella situazione data, per poi provare a pensare a una soluzione per risolverla nel miglior modo possibile evitando che nasca un conflitto. Poi chiede ad ogni gruppo di pensare a come mettere in scena la situazione data e la relativa soluzione pensata. Segue la rappresentazione di ogni gruppo. Infine, durante una conversazione in plenaria l'insegnante chiede agli alunni e alle alunne come si sono trovati nello sperimentare in prima persona l'empatia e il pensiero divergente, enfatizzando l'importanza di impegnarsi a utilizzarli ogni giorno, come farebbe un leader positivo.



Figura 10: Role taking in 4[^].

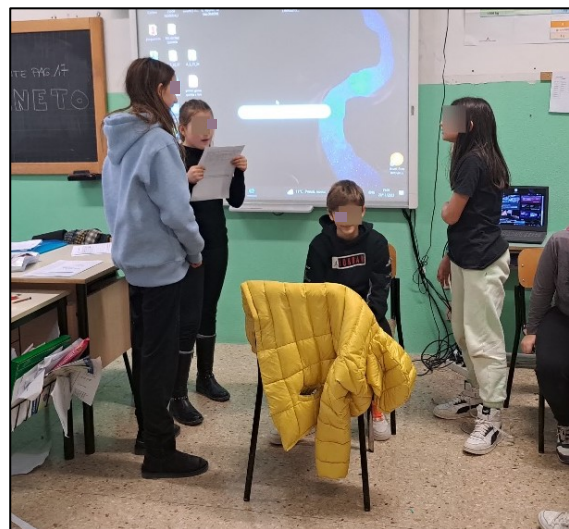


Figura 11: Role taking in 5[^].

Autovalutazione

A conclusione dell'attività, la docente consegna agli alunni e alle alunne una scheda contenente delle domande di riflessione e autovalutazione.⁸

IL QUADERNO DELLE AZIONI DA LEADER

⁸ Nell'allegato n.8 è riportata la scheda di autovalutazione compilata al termine del 5° incontro.

Il filo conduttore del percorso è stato rappresentato dalla costruzione, da parte di ogni alunno e alunna, del *Quaderno delle azioni da leader*. Esso è stato presentato dall'insegnante al termine del primo incontro, quando ha consegnato i quaderni agli studenti e li ha invitati a creare una bella prima pagina. La docente ha spiegato ai bambini che, da quel giorno in poi, la sera, prima di andare a dormire, potevano prendere il quaderno, ripensare alla giornata appena trascorsa e individuare una, due o tre azioni da leader che avevano messo in atto. L'impegno era quello di compilare tale quaderno ogni giorno, proprio come si fa con un diario. Le azioni potevano essere diversificate tra loro: aiutare qualcuno, ascoltare e consolare un amico, trovare la soluzione a un problema di vita quotidiana, decidere qualcosa che incontrava i bisogni o i desideri di tutte le persone coinvolte, insegnare qualcosa a qualcuno. Ciò che contava era che tali azioni venissero messe in atto dagli alunni di loro spontanea iniziativa, senza che fossero stati spronati da qualcun altro.

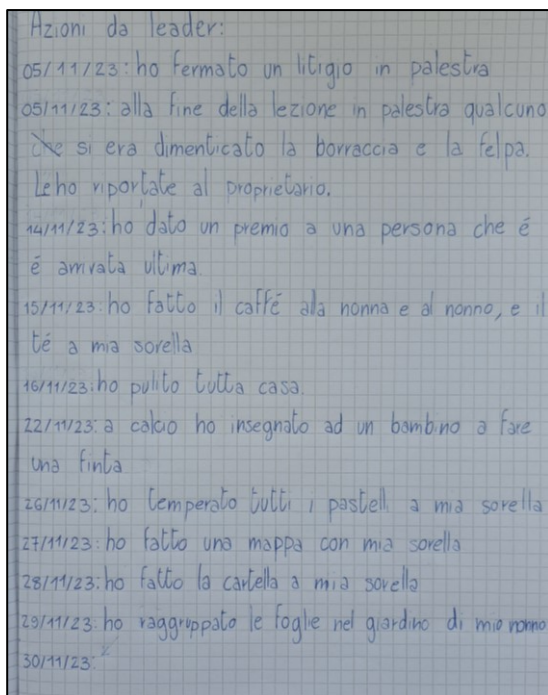


Figura 12: il quaderno delle azioni da leader di un alunno di 4^a

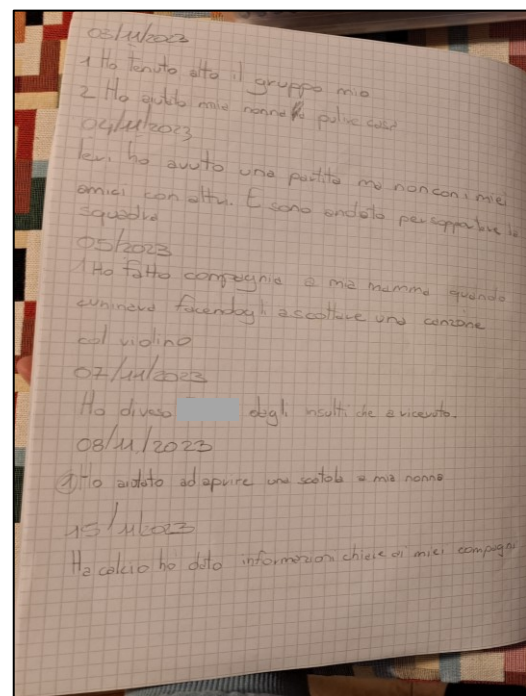


Figura 13: il quaderno delle azioni da leader di un alunno di 5^a

5. CAPITOLO V: ANALISI DEI DATI RACCOLTI

5.1. ANALISI DEI DATI QUANTITATIVI

5.1.1. Confronto tra gruppo sperimentale e di controllo e classi al pre-test

Per verificare se prima di cominciare il programma vi fossero differenze significative associate alle variabili gruppo sperimentale e gruppo di controllo e classe frequentata (quarta e quinta), è stata effettuata un'analisi multivariata della varianza (MANOVA), che ha considerato i totali degli strumenti dei bambini. Inoltre, è stata condotta un'analisi univariata gruppo (sperimentale e controllo) per classe frequentata che ha considerato le valutazioni alla VAS delle insegnanti.

Per quanto riguarda la prima MANOVA è emerso un effetto significativo di interazione gruppo per classe, Lambda di Wilks =.904, $F(2,70)=3.713$; $p=.029$. L'analisi degli effetti univariati consente di affermare che l'effetto è significativo per quanto riguarda le capacità di leadership $F(1,74)=7.528$, $p=.008$. Come si evince dalla tabella sottostante, la classe quinta sperimentale ha valori simili alla classe quarta di controllo e la classe quinta di controllo ha i valori più bassi. L'autovalutazione delle abilità sociali si avvicina alla significatività, $p=.062$. Il trend è simile al precedente.

Per quanto riguarda le valutazioni delle insegnanti non è emerso alcun effetto di interazione benché anche in questo caso si avvicina alla significatività, $p=.062$. Ciò che si nota nel gruppo sperimentale è una situazione opposta a quella delle autovalutazioni dei bambini: è la classe quarta del gruppo sperimentale ad avere i punteggi più alti, mentre la classe quinta ha i più bassi.

Nella tabella sottostante sono riportate le medie e le Deviazioni Standard.

PRE-TEST	Gruppo sperimentale o di controllo	Classe di frequenza	Media	Deviazione Standard
Le mie capacità personali e relazionali	Sperimentale	4	101,84	11,88
		5	108,50	12,03
	Controllo	4	108,00	13,53

		5	96,38	19,49
Come mi comporto con gli altri	Sperimentale	4	90,95	13,20
		5	97,06	11,01
	Controllo	4	93,17	13,51
		5	87,75	19,70
VAS	Sperimentale	4	99,95	15,81
		5	72,56	10,81
	Controllo	4	97,57	16,58
		5	88,44	10,59

Tabella 2: Fotografia al pre-test

Il grafico a barre sottostante rappresenta i punteggi dei tre strumenti al pre-test, trasformati in punti Z per classe e gruppo.

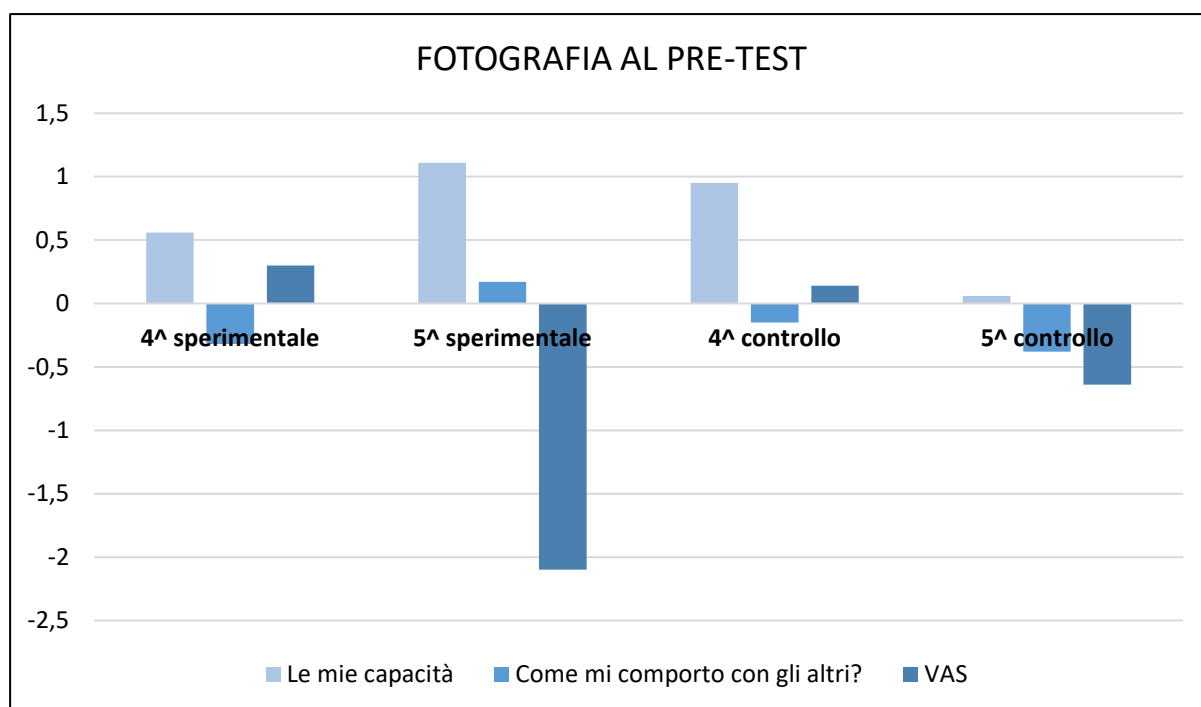


Grafico 1: Fotografia al pre-test

Questi dati ci consentono di affermare che, per quanto riguarda le autovalutazioni, la 5^a sperimentale e la 4^a di controllo hanno ottenuto i punteggi più alti, mentre la 5^a di controllo ha i punteggi più bassi tra tutte le classi. Dal punto di vista delle eterovalutazioni compilate dalle insegnanti, invece, entrambe le quinte riportano dei punteggi più bassi rispetto alle quarte, ed è la 5^a sperimentale che ha conseguito i punteggi più bassi. Emerge una situazione iniziale piuttosto variegata, dove, per quanto concerne le abilità sociali, i gruppi sperimentale e di controllo si trovano a due livelli diversi di competenza.

5.1.2. Confronto al pre-post tra gruppo sperimentale e di controllo e classi

Per verificare l'efficacia del programma e dunque verificare se tra pre e post-test si registrassero delle differenze significative sono state condotte due analisi multivariate delle varianze a misure ripetute: una per le auto-valutazioni dei bambini e una per l'etero-valutazione delle insegnanti. Le variabili indipendenti sono costituite dal gruppo sperimentale o controllo per classe frequentata (4 o 5) e le variabili dipendenti sono date dai totali dei tre strumenti utilizzati.

Per quanto riguarda le autovalutazioni è emerso un effetto legato al fattore tempo, $\Lambda = .853$, $F(2,63) = 5.423$; $p = .007$. L'esame degli effetti univariati riguarda entrambi gli strumenti: capacità di leadership, $F(1, 64) = 10.766$; $p = .022$ e abilità sociali, $F(1,64) = 5.468$; $p = .023$.

Nella tabella sottostante sono riportate le medie e le Deviazioni Standard.

CONFRONTO PRE-POST	Gruppo sperimentale o di controllo	Classe di frequenza	Media	Deviazione Standard
Come mi comporto con gli altri al pre-test	Sperimentale	4	91,94	13,22
		5	97,06	11,01
	Controllo	4	92,48	13,29
		5	88,78	19,47
	Totale			92,66
Come mi comporto con gli altri al post-test	Sperimentale	4	96,29	13,99
		5	101,87	12,74
	Controllo	4	93,24	13,63
		5	93,64	22,72
	Totale			96,11
Le mie capacità personali e relazionali al pre-test	Sperimentale	4	100,70	12,08
		5	108,50	12,03
	Controllo	4	106,81	13,08
		5	100,28	16,39
	Totale			104,34
Le mie capacità personali e relazionali al post-test	Sperimentale	4	109,06	16,67
		5	111,06	15,84
	Controllo	4	105,67	11,57
		5	103,93	17,63
	Totale			107,43

Tabella 3: Fotografia pre-post rispetto alle autovalutazioni degli alunni

Di seguito è riportato un grafico a barre dove i punteggi totali degli strumenti *Come mi comporto con gli altri* e *Le mie capacità personali e sociali* sono stati trasformati in punti Z, per evidenziare l'effetto legato al fattore tempo tra il pre-test e il post-test emerso dall'analisi dei dati.

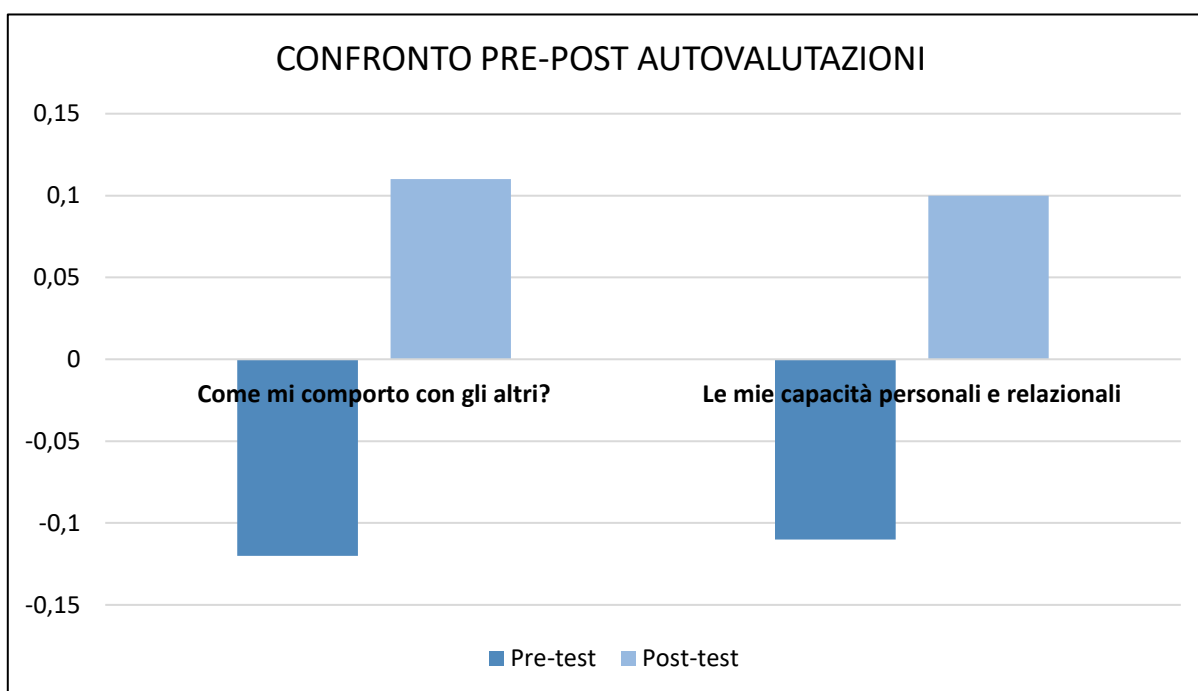


Grafico 2: Fotografia pre-post rispetto alle autovalutazioni degli alunni

Per quanto riguarda le etero-valutazioni sono emerse delle differenze significative per quanto riguarda il fattore tempo, Λ di Wilks=.810, $F(1,75)= 17.618$, $p=.001$, l'effetto di interazione tempo per classe, Λ di Wilks=.690, $F(1,75)=33.621$, $p=.001$ e l'effetto di interazione totale tempo per classe per gruppo Λ di Wilks=.758, $F(1,74)=23.917$, $p=.001$. Dal punto di vista del fattore tempo, si evince che vi è una diminuzione generale dei punteggi. Per quanto riguarda l'interazione tempo per classe, si nota che vi è una diminuzione nelle quarte sperimentale e un aumento nelle quinte. Invece, per quanto concerne l'interazione totale tempo per classe per gruppo, emerge che la quarta sperimentale diminuisce e la quinta sperimentale aumenta, mentre nel gruppo di controllo entrambe diminuiscono. In particolare, la quinta sperimentale al pre-test ha il punteggio più basso mentre al post-test è la quinta di controllo ad avere il punteggio più basso.

Nella tabella sottostante sono riportate le medie e le Deviazioni Standard.

CONFRONTO PRE-POST	Gruppo sperimentale o di controllo	Classe di frequenza	Media	Deviazione Standard
VAS al pre-test	Sperimentale	4	101,33	15,80
		5	72,39	10,53
		Totale	87,97	19,87
	Controllo	4	97,56	16,58
		5	85,94	11,98
		Totale	92,62	15,74
	Totale	4	99,36	16,14
		5	78,97	13,05
		Totale	90,33	17,93
VAS al post-test	Sperimentale	4	85,57	12,77
		5	82,22	12,05
		Totale	84,02	12,39
	Controllo	4	89,39	12,94
		5	79,94	8,24
		Totale	85,37	12,03
	Totale	4	87,57	12,85
		5	81,11	10,29
		Totale	84,71	12,15

Tabella 4: Fotografia pre-post rispetto alle eterovalutazioni delle insegnanti

Il grafico a barre sottostante rappresenta i punteggi delle valutazioni compilate dalle insegnanti, trasformati in punti Z, per classe e gruppo al pre-test e al post-test.

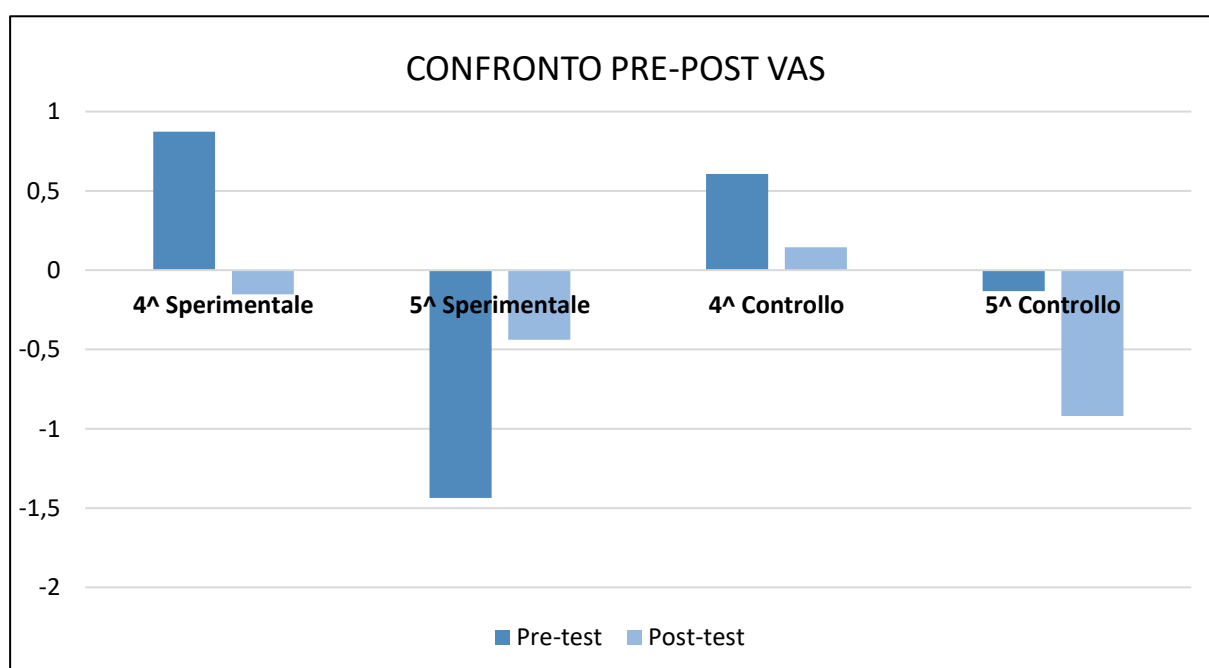


Grafico 3: Fotografia pre-post rispetto alle eterovalutazioni delle insegnanti

Alla luce dei dati riportati, è possibile dichiarare che, per quanto concerne le autovalutazioni, c'è stato un aumento generale dei punteggi di tutte le classi, ad eccezione della 4^a di controllo che ha subito una leggera diminuzione rispetto al questionario *Le mie capacità personali e relazionali*. Analizzando le eterovalutazioni si può appurare che i punteggi delle quarte sono diminuiti, così come quelli della 5^a di controllo, mentre la 5^a sperimentale, che al pre-test aveva i punteggi più bassi di tutti, è migliorata.

5.1.3. Confronto tra gruppo sperimentale e di controllo e classi al post-test

Per verificare se al post-test vi fossero differenze associate al gruppo sperimentale o controllo e alla classe frequentata (4 o 5) è stata effettuata una analisi multivariata della varianza MANOVA, che ha considerato i totali degli strumenti dei bambini e una analisi univariata gruppo sperimentale o controllo per classe frequentata (4 o 5) che ha considerato le valutazioni alla VAS delle insegnanti. Non sono emerse differenze significative né per gruppo né per classe e nemmeno effetti di interazione. Ciò consente di affermare che il gruppo sperimentale e di controllo hanno valori molto simili così come le classi quarte e quinte mostrano punteggi molto simili nelle variabili dello studio. Sembra quindi che le differenze emerse inizialmente sia a carico degli alunni che delle insegnanti, si siano modificate e ridotte.

Nella tabella sottostante sono riportate le medie e le DS.

POST-TEST	Gruppo sperimentale o di controllo	Classe di frequenza	Media	Deviazione Standard
Le mie capacità personali e relazionali al post-test	Sperimentale	4	110,05	16,02
		5	111,83	15,06
	Controllo	4	105,67	11,57
		5	103,93	17,63
Come mi comporto con gli altri al post-test	Sperimentale	4	97,16	13,45
		5	102,89	12,37
	Controllo	4	93,24	13,63
		5	93,64	22,72
VAS al post-test	Sperimentale	4	86,21	12,62
		5	82,22	12,05
	Controllo	4	89,86	13,43
		5	81,71	7,69

Tabella 5: Fotografia al post-test

Il grafico a barre sottostante rappresenta i punteggi dei tre strumenti al post-test, trasformati in punti Z per classe e gruppo.

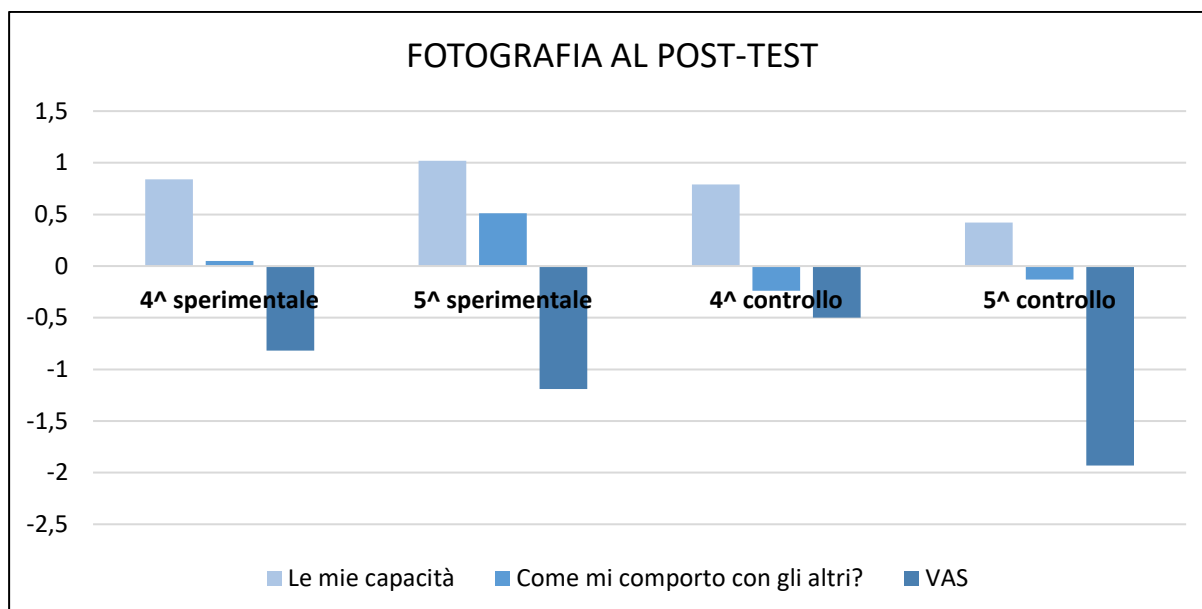


Grafico 4: Fotografia al post-test

Questi dati ci consentono di affermare che, dal punto di vista delle autovalutazioni, i due gruppi sperimentali hanno ottenuto i punteggi più alti, ma in generale le quattro classi si sono abbastanza uniformate ed equilibrate rispetto all'inizio del programma. Per quanto riguarda le eterovalutazioni, sebbene siano ancora le quarte ad avere i punteggi più alti, si può notare che non è più la 5^a sperimentale la classe con i punteggi più bassi, ma la parallela di controllo.

5.2. ANALISI DEI DATI QUALITATIVI

5.2.1. Analisi delle conoscenze

1^a DOMANDA: "Conosci qualcuno che è un leader?"

Le risposte alla domanda "Conosci qualcuno che è un leader?" sono state classificate sulla base dell'affermazione o meno rispetto alla stessa, pertanto sono state individuate 2 categorie al pre-test e 2 categorie al post-test: **sì** e **no**.

CATEGORIA	PRE-TEST						POST-TEST					
	Totale		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Totale		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Sì	41	55,4	6	47,1	25	62,5	53	73,6	27	73,0	26	74,3
No	33	44,6	18	52,9	15	37,5	19	26,4	10	27,0	9	25,7

Tabella 6: Conosci qualcuno che è un leader?

Nella *tabella 6* sono riportate le frequenze e le percentuali di risposta per le due categorie individuate sia sul totale dei partecipanti che suddivise per gruppo sperimentale e gruppo di controllo. Inoltre, le frequenze e le percentuali di risposta sono state divise anche per pre-test e post-test.

Per quanto riguarda il pre-test, come si evince dalla tabella, la categoria più citata risulta essere: “Sì”.

Rispetto al gruppo sperimentale e di controllo, la statistica del Chi quadrato ci ha permesso di affermare che non sono emerse differenze significative tra i due gruppi.

Anche per quanto concerne il post-test, la categoria più citata risulta essere: “Sì”.

Rispetto al gruppo sperimentale e di controllo, la statistica del Chi quadrato ci ha permesso di affermare che non sono emerse differenze significative tra i due gruppi.

2^ DOMANDA: “Se sì, scrivi chi è e perché è un leader.”

Le risposte alla domanda “Se sì, scrivi chi è e perché è un leader” sono state classificate sulla base del significato e sono state individuate 14 categorie al pre-test e 14 categorie al post-test.

Di seguito riportiamo una descrizione delle categorie individuate al pre-test.

Io come leader fa riferimento alle risposte in cui veniva ascritta a se stesso/a la capacità di leadership, ovvero gli alunni si riconoscono come leader. Contiene affermazioni del tipo “Io mi sento un leader perché sono bravo quasi in tutto” o “io credo di essere una brava leader”.

Familiari come leader fa riferimento alle risposte in cui veniva associata ai propri familiari la capacità di leadership. Contiene affermazioni del tipo “i miei genitori perché mi aiutano”, “mia sorella perché a volte mi aiuta a fare i compiti di inglese” o “mio padre perché è autorevole e mi protegge”.

Pari come leader fa riferimento alle risposte in cui veniva associata ai propri amici e compagni di scuola la capacità di leadership. Contiene affermazioni del tipo “le mie amiche perché mi aiutano sempre e mi consolano”, “il mio secondo amico del cuore perché è gentile e generoso” o “Un mio compagno M. perché è forte”.

Insegnanti come leader fa riferimento alle risposte in cui veniva associata ai propri insegnanti o allenatori la capacità di leadership. Contiene affermazioni del tipo “la maestra perché è superiore a noi quasi come un capo”, “il mister di calcio perché ci dice cosa fare” o “la mia insegnante di ginnastica artistica perché è autoritaria e severa”.

Politici come leader fa riferimento alle risposte in cui veniva associata ai politici la capacità di leadership. Contiene affermazioni del tipo “la Meloni perché è stata eletta leader”.

Supereroi come leader fa riferimento alle risposte in cui la capacità di leadership veniva associata ai personaggi di film e cartoni animali dotati di superpoteri. Contiene affermazioni del tipo “Batman perché combatte il crimine” o “Robin, comanda la sua squadra e l'ha fondata”.

Sportivi come leader fa riferimento alle risposte in cui veniva associata agli atleti la capacità di leadership. Contiene affermazioni del tipo “Lautaro Martinez perché è il capitano dell'Inter” o “per me è un giocatore di calcio perché scarta gli avversari con velocità e tecnica”.

Stabilito come leader fa riferimento alle risposte in cui la capacità di leadership veniva decisa a priori senza una motivazione sottostante. Contiene affermazioni del tipo “G. perché è il capo del gruppo”, “il capitano della squadra di calcio” o “Baby Boss”.

Eletto come leader fa riferimento alle risposte in cui la capacità di leadership veniva conferita a seguito di un'elezione da parte di un gruppo. Contiene affermazioni del tipo “la Meloni perché è stata eletta leader”.

Leader perché è autoritario fa riferimento alle risposte in cui la capacità di leadership veniva associata all'essere autoritario che comprendere essere il capo, prendere decisioni e comandare. Contiene affermazioni del tipo “Un leader è una persona che comanda una squadra e un'azienda”, “i leader sono degli uomini che comandano perché un mio amico di nome T. mi comanda sempre” o “l'allenatore di pallamano perché è il capo che decide le squadre”.

Leader perché ha caratteristiche prosociali fa riferimento alle risposte in cui la capacità di leadership veniva associata a delle caratteristiche prosociali che comprendono essere gentile, altruista, rispettoso, paziente, educato e premuroso. Contiene affermazioni del tipo “perché è buono e gentile”, “perché mi insegna a non arrendermi mai e che nella vita ce la posso fare sempre” o “Per me un leader è una persona che aiuta e si preoccupa del suo gruppo”.

Non lo so fa riferimento alle risposte in cui l’alunno/a non sapeva come rispondere alla domanda. Contiene affermazioni del tipo “non so” o “non saprei”.

Gli altri sono più leader di me fa riferimento alle risposte in cui l’alunno/a si comparava in negativo con gli altri rispetto a quella che riteneva essere la capacità di leadership. Contiene affermazioni del tipo “perché è più grande o più intelligente di me”.

Io ho le caratteristiche giuste fa riferimento alle risposte in cui l’alunno ascriveva a se stesso la capacità di leadership perché riteneva di avere le giuste caratteristiche per essere leader. Contiene affermazioni del tipo “Io mi sento un leader perché sono bravo quasi in tutto”.

Per quanto riguarda il post-test sono state individuate anche le seguenti categorie.

Film con un leader fa riferimento alle risposte in cui la capacità di leadership veniva associata a personaggi di film o cartoni animati. Contiene affermazioni del tipo “un personaggio delle Blackpink perché è intelligente”, “Owen perché interrompeva le litigate e faceva mantenere la calma” o “Ninja perché è bravo, concreto e cortese”.

Tutti come leader fa riferimento alle risposte in cui la capacità di leadership veniva associata a tutti, poiché tutte le persone hanno il potenziale per esserlo. Contiene affermazioni del tipo “possiamo esserlo tutti, basta impegnarsi”, “possiamo esserlo tutti” o “per me siamo tutti leader”.

Leader perché autorevole fa riferimento alle risposte in cui la capacità di leadership veniva associata alle caratteristiche che rientrano nella sfera dell’autorevolezza, tra cui la determinazione e la saggezza. Contiene affermazioni del tipo “mio papà perché quando bisogna finire una cosa lo fa”, “cerca di fare il meglio per te e gli altri” o “la mia insegnante di ginnastica artistica perché è severa, ma anche giusta nei confronti degli altri”.

Leader perché risolve problemi fa riferimento alle risposte in cui la capacità di leadership veniva associata alla risoluzione di situazioni problematiche, tra cui i conflitti. Contiene

affermazioni del tipo “G. perché fa sempre ragionare le persone quando esagerano”, “M. sa gestire le situazioni” o “I. perché in maniera simpatica mette fine ai litigi”.

Leader perché ha abilità fisiche fa riferimento alle risposte in cui la capacità di leadership veniva associata a delle abilità fisiche, quali velocità e precisione. Contiene affermazioni del tipo “è un giocatore di calcio, velocissimo, che ha tecnica ed è preciso”.

CATEGORIA	PRE-TEST						POST-TEST					
	Totale		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Totale		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Io come leader	1	1,8	1	4,0	0	0	2	3,8	1	3,7	1	3,8
Familiari come leader	3	5,3	1	4,0	2	6,3	7	13,2	3	11,1	4	15,4
Pari come leader	13	22,8	7	28,0	6	18,8	22	41,5	15	55,6	7	26,9
Insegnanti come leader	7	12,3	1	4,0	6	18,8	9	17,0	3	11,1	6	23,1
Politici come leader	1	1,8	0	0,0	1	3,1						
Supereroi come leader	1	1,8	0	0,0	1	3,1	1	1,9	0	0,0	1	3,8
Sportivi come leader	2	3,5	0	0,0	2	6,3	2	3,8	0	0,0	2	7,7
Stabilito come leader	5	8,8	2	8,0	3	9,4	5	9,4	0	0,0	5	19,2
Eletto come leader	1	1,8	0	0,0	1	3,1						
Leader perché è autoritario	10	17,5	3	12,0	7	21,9	6	11,3	2	7,4	4	15,4
Leader perché ha caratteristiche prosociali	16	28,1	8	32,0	8	25,0	30	56,6	19	70,4	11	42,3
Non lo so	11	19,3	4	16,0	7	21,9						
Gli altri sono più leader di me	1	1,8	0	0,0	1	3,1						

Io ho le caratteristiche giuste	1	1,8	1	4,0	0	0,0						
Film con un leader							3	5,7	2	7,4	1	3,8
Tutti come leader							3	5,7	3	11,1	0	0,0
Leader perché autorevole							4	7,5	2	7,4	2	7,7
Leader perché risolve problemi							4	7,5	3	11,1	1	3,8
Leader perché ha abilità fisiche							1	1,9	0	0,0	1	3,8

Tabella 7: Chi è un leader e perché lo è.

Nella *tabella 7* sono riportate le frequenze e le percentuali di risposta per ogni categoria individuata sia sul totale dei partecipanti che suddivise per gruppo sperimentale e gruppo di controllo. Inoltre, le frequenze e le percentuali di risposta sono state divise anche per pre-test e post-test.

Per quanto riguarda il pre-test, come si evince dalla tabella, le categorie più citate risultano essere: "Leader perché ha caratteristiche prosociali", "Pari come leader", "Non lo so" e "Leader perché è autoritario".

Rispetto al gruppo sperimentale e di controllo, la statistica del Chi quadrato ci ha permesso di affermare che non sono emerse differenze significative tra i due gruppi.

Per quanto concerne il post-test, le categorie più citate risultano essere: "Leader perché ha caratteristiche prosociali", "Pari come leader", "Insegnanti come leader" e "Familiari come leader".

Rispetto al gruppo sperimentale e di controllo, la statistica del Chi quadrato ci ha permesso di riscontrare due differenze significative tra i due gruppi. È emerso che il gruppo sperimentale cita in misura minore del gruppo di controllo la categoria "Stabilito come leader": Chi quadrato (1) = 5,733; F di Fisher = .023. Inoltre, il gruppo sperimentale cita in misura maggiore del gruppo di controllo la categoria "Pari come leader": Chi quadrato (1) = 4,472; .034.

3^ DOMANDA: "Che caratteristiche ha un leader?"

Le risposte alla domanda "Che caratteristiche ha un leader?" sono state classificate sulla base del significato e sono state individuate 12 categorie al pre-test e 12 categorie al post-test.

Di seguito riportiamo una descrizione delle categorie individuate al pre-test.

Abilità e caratteristiche fisiche fa riferimento alle risposte in cui la figura del leader veniva associata al possedere delle particolari abilità o caratteristiche fisiche. Contiene affermazioni del tipo "ha gli occhiali e i capelli castani", "forte, robusto, simpatico, intelligente, creativo" o "è bello, intelligente, alto, gentile, forte e veloce".

Competenze empatiche fa riferimento alle risposte in cui la figura del leader veniva associata all'essere empatico, premuroso, compassionevole, leale e socievole. Contiene affermazioni del tipo "coraggioso, buono, calmo, comprensivo, gentile, riconoscente (che qualche volta faccia un complimento)", "gentile, comprensivo, paziente" o "leale, simpatico, gentile, capace di ascoltare gli altri, paziente, bello, dolce e un po' severo".

Comportamenti prosociali fa riferimento alle risposte in cui la figura del leader veniva associata al mettere in atto delle azioni prosociali, tra cui aiutare, condividere, ascoltare, non escludere, incoraggiare. Contiene affermazioni del tipo "aiuta, incoraggia, convince, ricorda", "è forte e aiuta" o "rispondere alla domande, prendersi le responsabilità, ascoltare".

Autorevolezza fa riferimento alle risposte in cui la figura del leader veniva associata all'essere autorevole, quindi anche all'assumersi responsabilità, essere saggio e determinato. Contiene affermazioni del tipo "simpatico, autorevole, adeguato, gentile e allegro", "empatico, autorevole, gentile, educato, rispettoso" o "sa decidere una cosa al momento giusto, è coraggioso".

Allegria fa riferimento alle risposte in cui la figura del leader veniva associata al manifestare allegria, felicità, ottimismo. Contiene affermazioni del tipo "buono, simpatico, gentile, felice", "felice, contento, allegro" o "bravo, leale, altruista, sociale, saggio, simpatico, solare".

Caratteristiche prosociali fa riferimento alle risposte in cui la figura del leader veniva associata al possedere delle particolari caratteristiche prosociali, quali gentilezza, altruismo, pazienza, disponibilità, protezione. Contiene affermazioni del tipo "buono, gentile, protettivo,

divertente”, “coraggioso, solenne, bravo, educato, altruista, intelligente, calmo” o “gentile, comprensivo, paziente”.

Pensiero divergente fa riferimento alle risposte in cui la figura del leader veniva associata al saper risolvere delle situazioni problematiche trovando delle soluzioni originali. Coinvolge anche l’intelligenza. Contiene affermazioni del tipo “essere buona, fare di tutto per risolvere, fare pace”, “forte, robusto, simpatico, intelligente, creativo” o “gentile, altruista, generoso, laborioso, senza escludere, parla in modo efficace, trova soluzioni ai problemi, empatico”.

Simpatia fa riferimento alle risposte in cui la figura del leader veniva associata all’essere simpatico, socievole e divertente. Contiene affermazioni del tipo “buono, gentile, protettivo, divertente”, “amichevole, simpatico, gentile, giovane, bello, intelligente” o “obbligare, fare pace, divertirsi, far ridere, prestare”.

Essere autoritario fa riferimento alle risposte in cui la figura del leader veniva associata al possedere delle caratteristiche collegate all’essere un capo, obbligare, comandare e decidere. Contiene affermazioni del tipo “Comandante, presuntuoso, cattivo”, “Ha una caratteristica di comandare le persone del leader” o “il più bravo nella squadra e decide lui”.

Essere sportivo fa riferimento alle risposte in cui la figura del leader veniva associata all’essere un atleta abile nelle discipline sportive. Contiene affermazioni del tipo “Veloce, agile, né bello né brutto, saper giocare a tanti sport, essere sinceri e saper far divertire tutti”, “quando c’è qualche partita fanno le mascotte, sono molto carine e in mano hanno dei pompon luccicosi” o “con i tacchetti, con la maglietta termica e i pantaloni termici”.

Essere sconosciuto fa riferimento alle risposte in cui la figura del leader veniva associata all’essere una persona sconosciuta. Contiene affermazioni del tipo “gentile, sconosciuto, lavorare bene”.

Non lo so fa riferimento alle risposte in cui l’alunno/a non sapeva come rispondere alla domanda. Contiene affermazioni del tipo “non so” o “non saprei”.

Per quanto riguarda il post-test sono state individuate anche le seguenti categorie.

Ricchezza fa riferimento alle risposte in cui la figura del leader veniva associata all’essere ricco. Contiene affermazioni del tipo “ricco, severo, grasso, alto, pelato e giovane”.

Annoiarsi fa riferimento alle risposte in cui la figura del leader veniva associata all' eseguire un compito noioso. Contiene affermazioni del tipo "nei giochi fa la parte più noiosa".

CATEGORIA	PRE-TEST						POST-TEST					
	Totale		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Totale		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Abilità e caratteristiche fisiche	20	27,0	8	22,9	12	30,8	11	15,5	2	5,6	9	25,7
Competenze empatiche	16	21,6	10	28,6	6	15,4	22	31,0	14	38,9	8	22,9
Comportamenti prosociali	11	14,9	2	5,7	9	23,1	26	36,6	21	58,3	5	14,3
Autorevolezza	15	20,3	6	17,1	9	23,1	19	26,8	12	33,3	7	20,0
Allegria	3	4,1	1	2,9	2	5,1	6	8,5	4	11,1	2	5,7
Caratteristiche prosociali	34	45,9	17	48,6	17	43,6	46	64,8	29	80,6	17	48,6
Pensiero divergente	12	16,2	4	11,4	8	20,5	8	11,3	4	11,1	4	11,4
Simpatia	14	18,9	7	20,0	7	17,9						
Essere autoritario	15	20,3	8	22,9	7	17,9	9	12,7	3	8,3	6	17,1
Essere sportivo	2	2,7	1	2,9	1	2,6	1	1,4	0	0,0	1	2,9
Essere sconosciuto	1	1,4	1	2,9	0	0,0						
Non lo so	8	10,8	5	14,3	3	7,7	4	5,6	0	0,0	4	11,4
Ricchezza							1	1,4	0	0,0	1	2,9
Annoiarsi							1	1,4	1	2,8	0	0,0

Tabella 8: Le caratteristiche di un leader.

Nella *tabella 8* sono riportate le frequenze e le percentuali di risposta per ogni categoria individuata sia sul totale dei partecipanti che suddivise per gruppo sperimentale e gruppo di controllo. Inoltre, le frequenze e le percentuali di risposta sono state divise anche per pre-test e post-test.

Per quanto riguarda il pre-test, come si evince dalla tabella, le categorie più citate risultano essere: "Caratteristiche prosociali", "Abilità e caratteristiche fisiche", "Competenze empatiche", "Essere autoritario" e "Autorevolezza".

Rispetto al gruppo sperimentale e di controllo, la statistica del Chi quadrato ci ha permesso di riscontrare una differenza significativa tra i due gruppi. È emerso che il gruppo sperimentale

cita in misura minore del gruppo di controllo la categoria “Comportamenti prosociali”: Chi quadrato (1) = 4,394; F di Fisher = .050

Per quanto concerne il post-test, le categorie più citate risultano essere: “Caratteristiche prosociali”, “Comportamenti prosociali”, “Competenze empatiche” e “Autorevolezza”.

Rispetto al gruppo sperimentale e di controllo, la statistica del Chi quadrato ci ha permesso di riscontrare alcune differenze significative tra i due gruppi. È emerso che il gruppo sperimentale cita in misura maggiore del gruppo di controllo la categoria “Comportamenti prosociali”: Chi quadrato (1) = 14,835; F di Fisher = <.001. Inoltre, il gruppo sperimentale cita in misura minore del gruppo di controllo la categoria “Abilità e caratteristiche fisiche”: Chi quadrato (1) = 5,508; F di Fisher = .024. E infine, che il gruppo sperimentale cita in misura maggiore del gruppo di controllo la categoria “Caratteristiche prosociali”: Chi quadrato (1) = 7,958; .005.

4^ DOMANDA: “Secondo te, in un gruppo di persone c’è sempre un leader?”

Le risposte alla domanda “Secondo te, in un gruppo di persone c’è sempre un leader?” sono state classificate sulla base dell’affermazione o meno rispetto alla stessa, pertanto sono state individuate 2 categorie al pre-test e 2 categorie al post-test: **sì** e **no**.

CATEGORIA	PRE-TEST						POST-TEST					
	Totale		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Totale		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Sì	31	41,9	11	31,4	20	51,3	32	44,4	19	51,4	13	37,1
No	43	58,1	24	68,6	19	48,7	40	55,6	18	48,6	22	62,9

Tabella 9: In un gruppo c’è sempre un leader?

Nella *tabella 9* sono riportate le frequenze e le percentuali di risposta per le due categorie individuate sia sul totale dei partecipanti che suddivise per gruppo sperimentale e gruppo di controllo. Inoltre, le frequenze e le percentuali di risposta sono state divise anche per pre-test e post-test.

Per quanto riguarda il pre-test, come si evince dalla tabella, la categoria più citata risulta essere: “No”.

Rispetto al gruppo sperimentale e di controllo, la statistica del Chi quadrato ci ha permesso di affermare che non sono emerse differenze significative tra i due gruppi.

Anche per quanto concerne il post-test, la categoria più citata risulta essere: “No”.

Rispetto al gruppo sperimentale e di controllo, la statistica del Chi quadrato ci ha permesso di affermare che non sono emerse differenze significative tra i due gruppi.

5^ DOMANDA: “Può essercene più di uno?”

Le risposte alla domanda “Può essercene più di uno?” sono state classificate sulla base dell’affermazione o meno rispetto alla stessa, pertanto sono state individuate 2 categorie al pre-test e 2 categorie al post-test: **sì** e **no**.

CATEGORIA	PRE-TEST						POST-TEST					
	Totale		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Totale		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Sì	53	70,7	25	71,4	28	71,4	54	76,1	32	86,5	22	64,7
No	22	29,3	10	28,6	12	28,6	17	23,9	5	13,5	12	35,3

Tabella 10: Può esserci più di un leader?

Nella *tabella 10* sono riportate le frequenze e le percentuali di risposta per le due categorie individuate sia sul totale dei partecipanti che suddivise per gruppo sperimentale e gruppo di controllo. Inoltre, le frequenze e le percentuali di risposta sono state divise anche per pre-test e post-test.

Per quanto riguarda il pre-test, come si evince dalla tabella, la categoria più citata risulta essere: “Sì”.

Rispetto al gruppo sperimentale e di controllo, la statistica del Chi quadrato ci ha permesso di affermare che non sono emerse differenze significative tra i due gruppi.

Anche per quanto concerne il post-test, la categoria più citata risulta essere: “Sì”.

Rispetto al gruppo sperimentale e di controllo, la statistica del Chi quadrato ci ha permesso di riscontrare una differenza significativa tra i due gruppi. È emerso che il gruppo sperimentale cita in misura minore del gruppo di controllo la categoria “No”: Chi quadrato (1) = 4,616; F di Fisher = 0.50.

6^ DOMANDA: “Secondo te, tutti possono diventare dei leader?”

Le risposte alla domanda “Secondo te, tutti possono diventare dei leader?” sono state classificate sulla base dell’affermazione o meno rispetto alla stessa, pertanto sono state individuate 2 categorie al pre-test e 2 categorie al post-test: **sì** e **no**.

CATEGORIA	PRE-TEST						POST-TEST					
	Totale		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Totale		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Sì	59	78,7	23	65,7	36	90,0	68	93,2	37	97,4	31	88,6
No	16	21,3	12	34,3	4	10,0	5	6,8	1	2,6	4	11,4

Tabella 11: Tutti possono diventare dei leader?

Nella *tabella 11* sono riportate le frequenze e le percentuali di risposta per le due categorie individuate sia sul totale dei partecipanti che suddivise per gruppo sperimentale e gruppo di controllo. Inoltre, le frequenze e le percentuali di risposta sono state divise anche per pre-test e post-test.

Per quanto riguarda il pre-test, come si evince dalla tabella, la categoria più citata risulta essere: “Sì”.

Rispetto al gruppo sperimentale e di controllo, la statistica del Chi quadrato ci ha permesso di riscontrare due differenze significativa tra i due gruppi. È emerso che il gruppo sperimentale cita in misura maggiore del gruppo di controllo la categoria “No”: Chi quadrato (1) = 6,560, F di Fisher = .013.

Per quanto concerne il post-test, la categoria più citata risulta essere: “Sì”.

Rispetto al gruppo sperimentale e di controllo, la statistica del Chi quadrato ci ha permesso di affermare che non sono emerse differenze significative tra i due gruppi.

7^ DOMANDA: “Pensando a dei film o a dei cartoni animati che hai visto, ti viene in mente un personaggio che può essere un esempio di leader? Chi?”

Le risposte alla domanda “Pensando a dei film o a dei cartoni animati che hai visto, ti viene in mente un personaggio che può essere un esempio di leader? Chi?” sono state classificate sulla base del significato e sono state individuate 13 categorie al pre-test e 10 categorie al post-test.

DI seguito riportiamo una descrizione delle categorie individuate al pre-test.

Babbo Natale fa riferimento alle risposte in cui la figura del leader veniva incarnata da Babbo Natale. Contiene affermazioni del tipo “Babbo Natale”.

Sportivo fa riferimento alle risposte in cui la figura del leader veniva associata a degli atleti riconosciuti a livello internazionale. Contiene affermazioni del tipo “LeBron James in Space Jam”.

Oppenheimer fa riferimento alle risposte in cui la figura del leader veniva incarnata dal personaggio Oppenheimer dell’omonimo film. Contiene affermazioni del tipo “Oppenheimer, che era il maestro di una classe e ha condotto una truppa per fondare la bomba atomica”.

Supereroe fa riferimento alle risposte in cui la figura del leader veniva associata ai personaggi di film e fumetti dotati di superpoteri. Contiene affermazioni del tipo “Robin dei Teen Titans Go”, “Spiderman, Batman, Ironman, Flash” o “Captain America perché ha riunito la squadra”.

Harry Potter fa riferimento alle risposte in cui la figura del leader veniva associata ai personaggi dell’universo creato dalla scrittrice J.K.Rowling. Contiene affermazioni del tipo “Harry Potter, Robin Hood, Hermione”, “Harry Potter” o “Hermione di Harry Potter”.

Mercoledì Addams fa riferimento alle risposte in cui la figura del leader veniva associata al personaggio Mercoledì Addams dell’omonima serie televisiva. Contiene affermazioni del tipo “Mercoledì Addams”.

Transformers fa riferimento alle risposte in cui la figura del leader veniva associata ai personaggi della saga *Transformers*. Coinvolge anche l’intelligenza. Contiene affermazioni del tipo “Optimus, il robot leader dei Transformers che aiuta tutti i suoi compagni”.

Top Gun fa riferimento alle risposte in cui la figura del leader veniva associata al protagonista del film *Top Gun*. Contiene affermazioni del tipo “Maverick”.

Cartoni animati TV fa riferimento alle risposte in cui la figura del leader veniva associata a personaggi dei cartoni animati TV. Contiene affermazioni del tipo “Flo di Flo la piccola Robinson”, “Olly e Benji e capitano Subasa” o “Mister Crab di Spongebob”.

Film Disney fa riferimento alle risposte in cui la figura del leader veniva associata ai protagonisti dei film dell’universo Disney, Pixar o Dreamworks. Contiene affermazioni del tipo “Baby Boss”, “Robin Hood” o “Pinocchio”.

Attori fa riferimento alle risposte in cui la figura del leader veniva associata a degli specifici attori famosi. Contiene affermazioni del tipo “Sì. Il leader è Vin Diesel” o “Millie Bobby Brown”.

Non lo so fa riferimento alle risposte in cui l’alunno/a non sapeva come rispondere alla domanda. Contiene affermazioni del tipo “non so” o “non saprei”.

Nessuno fa riferimento alle risposte in cui l’alunno/a non riconosceva nessun personaggio di film o libri che potesse incarnare un leader. Contiene affermazioni del tipo “niente” o “nessuno”.

Per quanto riguarda il post-test è stata individuata anche la seguente categoria.

Star Wars fa riferimento alle risposte in cui la figura del leader veniva associata ai personaggi della saga *Star Wars*. Contiene affermazioni del tipo “Jedi di Star Wars”.

CATEGORIA	PRE-TEST						POST-TEST					
	Totale		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Totale		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Babbo Natale	1	1,3	0	0,0	1	2,5						
Sportivo	1	1,3	0	0,0	1	2,5	4	5,6	0	0,0	4	11,4
Oppenheimer	1	1,3	0	0,0	1	2,5						
Supereroe	25	33,3	15	42,9	10	25,0	30	42,3	22	61,1	8	22,9
Harry Potter	3	4,0	3	8,6	0	0,0	6	8,5	5	13,9	1	2,9
Mercoledì Addams	2	2,7	1	2,9	1	2,5	1	1,4	1	2,8	0	0,0
Transformers	1	1,3	1	2,9	0	0,0						
Top Gun	1	1,3	1	2,9	0	0,0						
Cartoni animati TV	15	20,0	3	8,6	12	30,0	20	28,2	8	22,2	12	34,3
Film Disney	5	6,7	2	5,7	3	7,5	6	8,5	1	2,8	5	14,3
Attori	2	2,7	2	5,7	0	0,0	1	1,4	1	2,8	0	0,0
Non lo so	9	12,0	5	14,3	4	10,0	7	9,9	2	5,6	5	14,3
Nessuno	9	12,0	2	5,7	7	17,5	3	4,2	1	2,8	2	5,7
Star Wars							1	1,4	1	2,8	0	0,0

Tabella 12: Esempi di leader da film e cartoni animati

Nella *tabella 12* sono riportate le frequenze e le percentuali di risposta per ogni categoria individuata sia sul totale dei partecipanti che suddivise per gruppo sperimentale e gruppo di controllo. Inoltre, le frequenze e le percentuali di risposta sono state divise anche per pre-test e post-test.

Per quanto riguarda il pre-test, come si evince dalla tabella, le categorie più citate risultano essere: “Supereroe”, “Cartoni animati TV”, “Non lo so” e “Nessuno”.

Rispetto al gruppo sperimentale e di controllo, la statistica del Chi quadrato ci ha permesso di riscontrare una differenza significativa tra i due gruppi. È emerso che il gruppo sperimentale cita in misura minore del gruppo di controllo la categoria “Cartoni animati TV”: Chi quadrato (1) = 5,357; F di Fisher = .024

Per quanto concerne il post-test, le categorie più citate risultano essere: “Supereroe”, “Cartoni animati TV”, “Non lo so”, “Harry Potter” e “Film Disney”.

Rispetto al gruppo sperimentale e di controllo, la statistica del Chi quadrato ci ha permesso di riscontrare una differenza significativa tra i due gruppi. È emerso che il gruppo sperimentale cita in misura maggiore del gruppo di controllo la categoria “Supereroe”: Chi quadrato (1) = 10,643; .001.

8^ DOMANDA: “Ti piacerebbe essere un leader?”

Le risposte alla domanda “Ti piacerebbe essere un leader?” sono state classificate sulla base dell’affermazione o meno rispetto alla stessa, pertanto sono state individuate 3 categorie al pre-test e 3 categorie al post-test: **sì**, **no** e **non sempre**.

Non sempre fa riferimento alle risposte in cui l’alunno/a ammette di non volere essere un leader per tutto il tempo o in tutti i contesti. Contiene affermazioni del tipo “sì e no. Sì perché esporre delle attività, no perché devo decidere sempre io” o “a scuola no perché non mi piace comandare, a calcio sì perché mi piace comandare”.

CATEGORIA	PRE-TEST						POST-TEST					
	Totale		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Totale		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Sì	40	57,1	18	56,3	22	57,9	41	59,4	22	62,9	19	55,9
No	30	42,9	14	43,8	16	42,1	28	40,6	13	37,1	15	44,1
Non sempre	2	2,7	1	2,9	1	2,6	3	4,2	2	5,4	1	2,9

Tabella 13: *Ti piacerebbe essere un leader?*

Nella *tabella 13* sono riportate le frequenze e le percentuali di risposta per le tre categorie individuate sia sul totale dei partecipanti che suddivise per gruppo sperimentale e gruppo di

controllo. Inoltre, le frequenze e le percentuali di risposta sono state divise anche per pre-test e post-test.

Per quanto riguarda il pre-test, come si evince dalla tabella, la categoria più citata risulta essere: "Sì".

Rispetto al gruppo sperimentale e di controllo, la statistica del Chi quadrato ci ha permesso di affermare che non sono emerse differenze significative tra i due gruppi.

Per quanto concerne il post-test, la categoria più citata risulta essere: "Sì".

Rispetto al gruppo sperimentale e di controllo, la statistica del Chi quadrato ci ha permesso di affermare che non sono emerse differenze significative tra i due gruppi.

9^ DOMANDA: "Perché?"

Le risposte alla domanda "Perché?" sono state classificate sulla base del significato e sono state individuate 10 categorie al pre-test e 13 categorie al post-test.

Di seguito riportiamo una descrizione delle categorie individuate al pre-test.

Mi piace comandare fa riferimento alle risposte in cui l'alunno/a ammette di apprezzare il fatto di essere al comando di una situazione o di un gruppo. Contiene affermazioni del tipo "sì mi piace essere leader perché mi piace comandare", "sì perché così ho il comando" o "sì mi piacerebbe essere un leader perché posso comandare gli altri".

Non mi piace comandare fa riferimento alle risposte in cui l'alunno/a ammette di non apprezzare il fatto di essere al comando di una situazione o di un gruppo. Contiene affermazioni del tipo "no non mi piace comandare preferisco lavorare tutti insieme", "no perché per me non è divertente obbligare le persone" o "no perché non mi piace prendere decisioni per gli altri".

Attenzioni e responsabilità fa riferimento alle risposte correlate al fatto di trovarsi a ricevere tutte le attenzioni o ad avere delle responsabilità in una data situazione. Contiene affermazioni del tipo "non perché hai tutte le attenzioni e io preferisco giocare senza averne una", "sì, per comandare ed essere il più conosciuto" o "no perché dopo è troppo difficile gestire le situazioni".

Per avere soddisfazioni fa riferimento alle risposte in cui l'alunno/a ammette di trovare soddisfazione dall'essere un leader. Contiene affermazioni del tipo "un po' perché voglio essere libero", "mi piacerebbe molto perché il fatto di aiutare, prestare, incoraggiare mi fa stare bene" o "mi piacerebbe perché l'idea di esserlo mi trasmette felicità e perché mi piacerebbe avere un gruppo mio".

Per provare a essere leader fa riferimento alle risposte in cui l'alunno/a ammette di essere interessato a provare a essere un leader. Contiene affermazioni del tipo "sì mi piacerebbe perché il leader non lo faccio mai", "mi piacerebbe perché posso scoprire nuove esperienze" o "sì perché vorrei provare l'esperienza".

Perché adotto comportamenti prosociali fa riferimento alle risposte in cui l'alunno/a ammette di essere un leader perché mette in atto delle azioni prosociali che gli permettono di esserlo. Contiene affermazioni del tipo "sì perché cercherei di non escludere nessuno e di essere amichevole", "sì per dire di non litigare" o "Sì perché potrei essere qualcuno che aiuta gli altri".

Perché ho caratteristiche prosociali fa riferimento alle risposte in cui l'alunno/a ammette di essere un leader perché possiede delle caratteristiche prosociali che gli permettono di esserlo. Contiene affermazioni del tipo "sono gentile con gli altri", "Io vorrei essere un leader perché sono forte e intelligente" o "sì perché il leader è una figura positiva e fa azioni gentili".

Sono autoritario fa riferimento alle risposte in cui l'alunno/a ammette di avere delle caratteristiche collegate all'autorità. Contiene affermazioni del tipo "mi piacerebbe perché vorrei essere il capo del club" o "Sì perché esporre delle attività, no perché devo decidere sempre io".

Sono diverso fa riferimento alle risposte in cui l'alunno/a ammette di avere delle caratteristiche che lo rendono diverso dagli altri. Contiene affermazioni del tipo "Sì, perché essendo diversa da tutti o la maggior parte delle persone mi riconoscerebbero".

Non lo so fa riferimento alle risposte in cui l'alunno/a non sapeva come rispondere alla domanda. Contiene affermazioni del tipo "non so" o "non saprei".

Per quanto riguarda il post-test sono state individuate anche le seguenti categorie.

Tutti possono essere leader fa riferimento alle risposte in cui l'alunno/a ammette che tutti hanno il potenziale di essere leader. Contiene affermazioni del tipo "tutti possono esserlo e sì mi piacerebbe".

Io sono un leader fa riferimento alle risposte in cui in cui l'alunno/a ammette di essere già un leader. Contiene affermazioni del tipo "sono già un leader".

Non mi interessa fa riferimento alle risposte in cui l'alunno/a ammette di essere indifferente rispetto all'essere un leader. Contiene affermazioni del tipo "no perché non mi interessa esserlo".

Non vengo ascoltato fa riferimento alle risposte in cui l'alunno/a ammette di non poter essere un leader perché non viene ascoltato. Contiene affermazioni del tipo "no perché sennò tutti non mi darebbero mai ragione nelle idee".

Per mediare i conflitti fa riferimento alle risposte in cui l'alunno/a ammette di volere essere un leader per poter mediare i conflitti. Contiene affermazioni del tipo "mi piace che così si ha più pace".

CATEGORIA	PRE-TEST						POST-TEST					
	Totale		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Totale		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Mi piace comandare	11	14,9	6	17,1	5	12,8	9	12,5	2	5,4	7	20,0
Non mi piace comandare	15	20,3	7	20,0	8	20,5	7	9,7	3	8,1	4	11,4
Attenzioni e responsabilità	5	6,8	2	5,7	3	7,7	8	11,1	4	10,8	4	11,4
Per avere soddisfazioni	3	4,1	0	0,0	3	7,7	10	13,9	4	10,8	6	17,1
Per provare a essere leader	2	2,7	0	0,0	2	5,1	1	1,4	1	2,7	0	0,0
Perché adottato comportamenti prosociali	13	17,6	6	17,1	7	17,9	19	26,4	13	35,1	6	17,1
Perché ho caratteristiche prosociali	8	10,8	4	11,4	4	10,3	10	13,9	6	16,2	4	11,4
Sono autoritario	7	9,5	2	5,7	5	12,8	7	9,7	2	5,4	5	14,3
Sono diverso	1	1,4	1	2,9	0	0,0						
Non lo so	4	5,4	2	5,7	2	5,1						

Tutti possono essere leader							1	1,4	1	2,7	0	0,0
Io sono un leader							1	1,4	0	0,0	1	2,9
Non mi interessa							1	1,4	0	0,0	1	2,9
Non vengo ascoltato							1	1,4	0	0,0	1	2,9
Per mediare i conflitti							1	1,4	1	2,7	0	0,0

Tabella 14: Perché ti piacerebbe essere un leader?

Nella *tabella 14* sono riportate le frequenze e le percentuali di risposta per ogni categoria individuata sia sul totale dei partecipanti che suddivise per gruppo sperimentale e gruppo di controllo. Inoltre, le frequenze e le percentuali di risposta sono state divise anche per pre-test e post-test.

Per quanto riguarda il pre-test, come si evince dalla tabella, le categorie più citate risultano essere: “Non mi piace comandare”, “Perché adotto comportamenti prosociali”, “Mi piace comandare”, e “Perché ho caratteristiche prosociali”.

Rispetto al gruppo sperimentale e di controllo, la statistica del Chi quadrato ci ha permesso di affermare che non ci sono state differenze significative tra i due gruppi.

Per quanto concerne il post-test, le categorie più citate risultano essere: “Perché adotto comportamenti prosociali”, “Perché ho caratteristiche prosociali”, “Per avere soddisfazioni” e “Mi piace comandare”.

Rispetto al gruppo sperimentale e di controllo, la statistica del Chi quadrato ci ha permesso di affermare che non ci sono state differenze significative tra i due gruppi.

10^ DOMANDA: “Ti piacerebbe essere un leader? Perché?”

Le risposte alla domanda “Ti piacerebbe essere un leader? Perché?” sono state classificate sulla base del significato e sono state individuate 11 categorie al pre-test e 11 categorie al post-test.

Di seguito riportiamo una descrizione delle categorie individuate al pre-test.

Comportamenti prosociali fa riferimento alle risposte in cui l’alunno/a ammette di essere un leader grazie alle azioni prosociali che mette in atto. Contiene affermazioni del tipo “perché

aiuto spontaneamente chi sta male”, “altruista e riesco a fare dire a tutti le loro idee” o “La mia buona volontà, mi preoccupa, chiedo aiuto nel momento del bisogno”.

Autorevolezza fa riferimento alle risposte in cui l’alunno/a ammette di essere un leader grazie alle caratteristiche legate all’autorevolezza che lo contraddistinguono. Contiene affermazioni del tipo “responsabilità e intelligenza”, “so prendere decisioni adeguate” o “il farsi rispettare”.

Abilità e caratteristiche fisiche fa riferimento alle risposte in cui l’alunno/a ammette di essere un leader grazie a determinate abilità o caratteristiche fisiche che possiede. Contiene affermazioni del tipo “Essere veloce ed agile”, “la mia bravura a calcio” o “la forza”.

Caratteristiche prosociali fa riferimento alle risposte in cui l’alunno/a ammette di essere un leader grazie alle caratteristiche prosociali che possiede. Contiene affermazioni del tipo “essere altruista, gentile, socievole” o “mi impegno tanto per una cosa, altruista e socievole”, “gentile, rispettosa e educata”.

Caratteristiche empatiche fa riferimento alle risposte in cui l’alunno/a ammette di essere un leader grazie alle caratteristiche empatiche che possiede. Contiene affermazioni del tipo “so cosa provano gli altri, sono molto gentile e paziente”, “sono comprensivo”, “empatia” o “la gentilezza e l’amore che metto per farlo”.

Allegria fa riferimento alle risposte in cui l’alunno/a ammette di essere un leader grazie alla sua allegria e felicità. Contiene affermazioni del tipo “allegria”, “divertimento, felicità” o “felicità ed allegria”.

Pensiero divergente fa riferimento alle risposte in cui l’alunno/a ammette di essere un leader grazie alla capacità di pensare in modo creativo e divergente che possiede. Contiene affermazioni del tipo “sono capace, trovo sempre soluzioni ai problemi e rispetto tutti”, “aiutare, incoraggiare e fare pace” o “le idee, la simpatia e la gentilezza”.

Essere più bravo fa riferimento alle risposte in cui l’alunno/a ammette di essere un leader perché è più bravo degli altri in qualcosa. Contiene affermazioni del tipo “essere più bravo in qualcosa rispetto agli altri” o “gentilezza, bei gusti, merende buone, simpatia, lealtà, brava a scuola e nel resto”.

Autoritario fa riferimento alle risposte in cui l'alunno/a ammette di essere un leader grazie alle caratteristiche autoritario che possiede. Contiene affermazioni del tipo "mi fa sentire importante" o "essere intelligente e saper comandare".

Niente fa riferimento alle risposte in cui l'alunno/a non riconosceva nessun aspetto di se stesso/a che lo rendeva un leader. Contiene affermazioni del tipo "niente" o "nulla".

Non lo so fa riferimento alle risposte in cui l'alunno/a non sapeva come rispondere alla domanda. Contiene affermazioni del tipo "non so" o "non saprei".

Per quanto riguarda il post-test sono state individuate anche le seguenti categorie.

Esserlo fa riferimento alle risposte in cui l'alunno/a ammette di essere un leader semplicemente perché lo è. Contiene affermazioni del tipo "sono il capo del club a ricreazione" o "lo sono insieme ad A.".

CATEGORIA	PRE-TEST						POST-TEST					
	Totale		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Totale		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Comportamenti prosociali	12	16,4	5	14,3	7	18,4	29	35,8	19	48,7	10	23,8
Autorevolezza	12	16,4	5	14,3	7	18,4	8	9,9	4	10,3	4	9,5
Abilità e caratteristiche fisiche	6	8,2	4	11,4	2	5,3	4	4,9	0	0,0	4	9,5
Caratteristiche prosociali	12	16,4	7	20,0	5	13,2	21	25,9	13	33,3	8	19,0
Caratteristiche empatiche	10	13,7	7	20,0	3	7,9	10	12,3	8	20,5	2	4,8
Allegria	2	2,7	0	0,0	2	5,3	2	2,5	1	2,6	1	2,4
Pensiero divergente	7	9,6	6	17,1	1	2,6	10	12,3	7	17,9	3	7,1
Essere più bravo	3	4,1	2	5,7	1	2,6						
Autoritario	6	8,2	4	11,4	2	5,3	3	3,7	1	2,6	2	4,8
Esserlo							2	2,5	0	0,0	2	4,8
Niente	12	16,4	6	17,1	6	15,8	4	4,9	0	0,0	4	9,5
Non lo so	14	19,2	5	14,3	9	23,7	5	6,2	1	2,6	4	9,5

Tabella 15: Cosa fa di te un leader?

Nella *tabella 15* sono riportate le frequenze e le percentuali di risposta per ogni categoria individuata sia sul totale dei partecipanti che suddivise per gruppo sperimentale e gruppo di

controllo. Inoltre, le frequenze e le percentuali di risposta sono state divise anche per pre-test e post-test.

Per quanto riguarda il pre-test, come si evince dalla tabella, le categorie più citate risultano essere: “Non lo so”, “Comportamenti prosociali”, “Autorevolezza”, “Caratteristiche prosociali” e “Niente”.

Rispetto al gruppo sperimentale e di controllo, la statistica del Chi quadrato ci ha permesso di riscontrare una differenza significativa tra i due gruppi. È emerso che il gruppo sperimentale cita in misura maggiore del gruppo di controllo la categoria “Pensiero divergente”: Chi quadrato (1) = 4,425; F di Fisher = .050.

Per quanto concerne il post-test, le categorie più citate risultano essere: “Comportamenti prosociali”, “Caratteristiche prosociali”, “Caratteristiche empatiche” e “Pensiero Divergente”.

Rispetto al gruppo sperimentale e di controllo, la statistica del Chi quadrato ci ha permesso di riscontrare due differenze significative tra i due gruppi. È emerso che il gruppo sperimentale cita in misura maggiore del gruppo di controllo la categoria “Comportamenti prosociali”: Chi quadrato (1) = 5,459; .019. Inoltre, che il gruppo sperimentale cita in misura maggiore del gruppo di controllo la categoria “Caratteristiche empatiche”: Chi quadrato (1) = 4,636; F di Fisher = .043.

11^ DOMANDA: “Disegna un leader e descrivi chi hai disegnato.”

Le risposte alla domanda “Disegna un leader e descrivi chi hai disegnato” sono state classificate sulla base del significato e sono state individuate 19 categorie al pre-test e 22 categorie al post-test.

Di seguito riportiamo una descrizione delle categorie individuate al pre-test.

Maschio fa riferimento alle risposte in cui l’alunno/a afferma che il soggetto del suo disegno è un maschio.

Femmina fa riferimento alle risposte in cui l’alunno/a afferma che il soggetto del suo disegno è una femmina.

Italiano fa riferimento alle risposte in cui l’alunno/a afferma che il soggetto del suo disegno è di origini italiane. Contiene affermazioni del tipo “Oderzo”, “Firenze” o “Pordenone”.

Straniero fa riferimento alle risposte in cui l'alunno/a afferma che il soggetto del suo disegno non è di origini italiane. Contiene affermazioni del tipo "viene dalla Germania" o "Londra", "Argentina".

0-10 anni fa riferimento alle risposte in cui l'alunno/a afferma che il soggetto del suo disegno ha un'età compresa tra 0 e 10 anni. Contiene affermazioni del tipo "ha 9 anni".

11-20 anni fa riferimento alle risposte in cui l'alunno/a afferma che il soggetto del suo disegno ha un'età compresa tra 11 e 20 anni. Contiene affermazioni del tipo "ha 15 anni".

21-30 anni fa riferimento alle risposte in cui l'alunno/a afferma che il soggetto del suo disegno ha un'età compresa tra 21 e 30 anni. Contiene affermazioni del tipo "22 anni".

31-40 anni fa riferimento alle risposte in cui l'alunno/a afferma che il soggetto del suo disegno ha un'età compresa tra 31 e 40 anni. Contiene affermazioni del tipo "35 anni".

41-50 anni fa riferimento alle risposte in cui l'alunno/a afferma che il soggetto del suo disegno ha un'età compresa tra 41 e 50 anni. Contiene affermazioni del tipo "49 anni".

Oltre 50 anni fa riferimento alle risposte in cui l'alunno/a afferma che il soggetto del suo disegno ha un'età superiore a 50 anni. Contiene affermazioni del tipo "55 anni".

Studente fa riferimento alle risposte in cui l'alunno/a afferma che il soggetto del suo disegno va ancora a scuola. Contiene affermazioni del tipo "va a scuola".

Sportivo fa riferimento alle risposte in cui l'alunno/a afferma che il soggetto del suo disegno è un atleta che pratica uno sport. Contiene affermazioni del tipo "gioca a calcio", "cheerleader" o "fa minimoto".

Supereroi e film fa riferimento alle risposte in cui l'alunno/a afferma che il soggetto del suo disegno è il personaggio di un film, tra cui possono esserci anche i personaggi dotati di superpoteri. Contiene affermazioni del tipo "fa il supereroe per salvare la gente" o "protegge le città".

Lavoro comune fa riferimento alle risposte in cui l'alunno/a afferma che il soggetto del suo disegno è occupato in una professione comune. Contiene affermazioni del tipo "fa il tecnico", "è un pasticciere" o "lavora in banca".

Pari fa riferimento alle risposte in cui l'alunno/a afferma che il soggetto del suo disegno è un suo coetaneo, che può essere un suo conoscente o un personaggio inventato. Contiene affermazioni del tipo "è il mio compagno G."

Familiari fa riferimento alle risposte in cui l'alunno/a afferma che il soggetto del suo disegno è un membro della sua famiglia. Contiene affermazioni del tipo "è mia mamma" o "è il mio papà".

Insegnanti fa riferimento alle risposte in cui l'alunno/a afferma che il soggetto del suo disegno è un suo insegnante o allenatore. Contiene affermazioni del tipo "è il mio mister", "il mio allenatore" o "è la maestra di matematica".

Nobile o ricco fa riferimento alle risposte in cui l'alunno/a afferma che il soggetto del suo disegno è una persona di nobili origini oppure è ricca e potente. Contiene affermazioni del tipo "di nobile famiglia" o "padrone di un'industria che vuole comandare, ha un orecchino, gioielli e occhiali da sole".

Tutti siamo leader fa riferimento alle risposte in cui l'alunno/a afferma che il soggetto del suo disegno rappresenta una persona qualsiasi perché chiunque può essere un leader. Contiene affermazioni del tipo "per me tutti possono essere leader"

Per quanto riguarda il post-test sono state individuate anche le seguenti categorie.

Eletti fa riferimento alle risposte in cui l'alunno/a afferma che il soggetto del suo disegno è una persona che è stata eletta per occupare una posizione di leadership. Contiene affermazioni del tipo "è un sindaco"

VIP fa riferimento alle risposte in cui l'alunno/a afferma che il soggetto del suo disegno è una persona famosa. Contiene affermazioni del tipo "l'attore Owen" o "un cantante della Corea del Sud".

Me stesso fa riferimento alle risposte in cui l'alunno/a afferma che il soggetto del suo disegno se stesso/a. Contiene affermazioni del tipo "sono io".

CATEGORIA	PRE-TEST						POST-TEST					
	Totale		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Totale		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Maschio	43	57,3	22	62,9	21	52,5	42	58,3	20	54,1	22	62,9
Femmina	31	41,3	13	37,1	18	45,0	28	38,9	16	43,2	12	34,3
Italiano	32	42,7	13	37,1	19	47,5	22	30,6	5	13,5	17	48,6

Straniero	24	32,0	10	28,6	14	35,0	18	25,0	6	16,2	12	34,3
0-10 anni	19	25,3	12	34,3	7	17,5	23	31,9	13	35,1	10	28,6
11-20 anni	18	24,0	11	31,4	7	17,5	9	12,5	6	16,2	3	8,6
21-30 anni	14	18,7	5	14,3	9	22,5	9	12,5	1	2,7	8	22,9
31-40 anni	8	10,7	3	8,6	5	12,5	7	9,7	4	10,8	3	8,6
41-50 anni	6	8,0	3	8,6	3	7,5	5	6,9	2	5,4	3	8,6
Oltre 50 anni	5	6,7	1	2,9	4	10,0	5	6,9	1	2,7	4	11,4
Studente	11	14,7	8	22,9	3	7,5	23	31,9	14	37,8	9	25,7
Sportivo	26	34,7	11	31,4	15	37,5	16	22,2	4	10,8	12	34,3
Supereroi e film	9	12,0	5	14,3	4	10,0	11	15,3	9	24,3	2	5,7
Lavoro comune	11	14,7	5	14,3	6	15,0	7	9,7	3	8,1	4	11,4
Pari	1	1,3	0	0,0	1	2,5	20	27,8	14	37,8	6	17,1
Familiari	4	5,3	2	5,7	2	5,0	7	9,7	4	10,8	3	8,6
Insegnanti	7	9,3	1	2,9	6	15,0	10	13,9	4	10,8	6	17,1
Nobile o ricco	2	2,7	1	2,9	1	2,5	2	2,8	1	2,7	1	2,9
Tutti siamo leader	1	1,3	0	0,0	1	2,5						
Eletti							1	1,4	0	0,0	1	2,9
VIP							4	5,6	1	2,7	3	8,6
Me stesso							1	1,4	1	2,7	0	0,0

Tabella 16: Disegna e descrivi un leader.

Nella *tabella 16* sono riportate le frequenze e le percentuali di risposta per ogni categoria individuata sia sul totale dei partecipanti che suddivise per gruppo sperimentale e gruppo di controllo. Inoltre, le frequenze e le percentuali di risposta sono state divise anche per pre-test e post-test.

Per quanto riguarda il pre-test, come si evince dalla tabella, le categorie più citate risultano essere: “Maschio” o “Femmina”, “Italiano”, “0-10 anni” o “11-20 anni”, “Sportivo”, “Lavoro comune”.

Rispetto al gruppo sperimentale e di controllo, la statistica del Chi quadrato ci ha permesso di riscontrare che non sono emerse differenze significative tra i due gruppi.

Per quanto concerne il post-test, le categorie più citate risultano essere: “Maschio” o “Femmina”, “Italiano”, “0-10 anni”, “Studente”, “Pari”.

Rispetto al gruppo sperimentale e di controllo, la statistica del Chi quadrato ci ha permesso di riscontrare delle differenze significative tra i due gruppi. È emerso che il gruppo sperimentale cita in misura minore del gruppo di controllo la categoria “Italiano”: Chi quadrato (1) =10,418;

F di Fisher = .002. Il gruppo sperimentale cita in misura minore del gruppo di controllo la categoria "21-30 anni": Chi quadrato (1) =6,680; F di Fisher = .013. Il gruppo sperimentale cita in misura minore del gruppo di controllo la categoria "Sportivo": Chi quadrato (1) =5,735; F di Fisher = .023. infine, il gruppo sperimentale cita in misura maggiore del gruppo di controllo la categoria "Supereroi e film": Chi quadrato (1) =4,813; F di Fisher = .047.

5.2.2. Soddisfazione dei criteri di padronanza degli incontri del programma

1° INCONTRO – COME SI COMPORTA UN LEADER POSITIVO?

Obiettivo: L'alunno/a identifica e descrive i pensieri e le azioni che un leader dovrebbe mettere in atto.

Criteri di padronanza:

- A. L'alunno/a, durante il gioco didattico, individua almeno una tessera corretta che indica una delle caratteristiche positive di un leader.
- B. L'alunno/a risponde ai quesiti utilizzando almeno due aggettivi corretti per definire un leader positivo e individuando almeno tre caratteristiche di leader positivo da un elenco dato.

Rispetto alla classe 4^ Sperimentale

ALUNNI	CRITERI DI PADRONANZA		
	A. Almeno una tessera corretta	B.1. Almeno due aggettivi corretti	B.2. Almeno tre caratteristiche corrette
1) T.	Sì	No	Sì
2) T.	Sì	No	Sì
3) M.	Sì	Sì	Sì
4) S.	Sì	No	Sì
5) R.	Sì	Sì	Sì
6) I.	Sì	Sì	Sì
7) M.	Sì	Sì	Sì
8) C.	No	Sì	Sì
9) A.	Sì	Sì	Sì
10) E.	Sì	No	Sì
11) I.	Sì	Sì	Sì
12) M.	Sì	Sì	Sì
13) S.	Sì	No	Sì
14) M.	Sì	Sì	Sì
15) M.	ASSENTE		
16) J.	Sì	Sì	Sì
17) G.	No	No	Sì

18)	G.	Sì	No	Sì
19)	A.	Sì	No	Sì
20)	A.	Sì	Sì	Sì
21)	B.	No	Sì	Sì
TOTALE		18 su 20 = 90%	12 su 20 = 60%	20 su 20 = 100%

Tabella 17: Soddisfazione dei criteri di padronanza del 1° incontro - 4^a

Dalla tabella riportata si può notare che l'attività proposta era coerente con l'obiettivo prefissato, visto che una buona percentuale degli alunni ha soddisfatto i criteri di padronanza, specialmente per quanto concerne il gioco didattico online e l'individuazione delle caratteristiche di leader positivo da un elenco dato. Relativamente agli aggettivi maggiormente utilizzati dagli alunni per definire un leader positivo, sono stati inseriti: aiutare, trovare soluzioni ai problemi, preoccuparsi per gli altri, assumersi le proprie responsabilità, ascoltare, non offendere, essere altruista e mettersi sullo stesso piano delle altre persone.

In fase di autovalutazione, alcuni studenti hanno riportato delle considerazioni rilevanti emerse a seguito dello svolgimento dell'incontro. T. ha affermato che "tutti possiamo essere leader allo stesso livello", M. ha dichiarato che un leader è "una persona buona che si preoccupa per gli altri", mentre A. lo descrive come una qualcuno che "si preoccupa, aiuta, facilita e mette tutti allo stesso livello". Infine, M. riflettendo sull'attività eseguita in cooperative learning ha affermato che "è meglio lavorare in gruppo piuttosto che da solo".

Rispetto alla classe 5^a Sperimentale

ALUNNI	CRITERI DI PADRONANZA		
	A. Almeno una tessera corretta	B.1. Almeno due aggettivi corretti	B.2. Almeno tre caratteristiche corrette
1) T.	Sì	Sì	Sì
2) L.	ASSENTE		
3) M.	Sì	Sì	Sì
4) T.	Sì	No	Sì
5) G.	No	Sì	Sì
6) M.	Sì	Sì	Sì
7) F.	Sì	Sì	Sì
8) G.	Sì	No	Sì
9) E.	Sì	Sì	Sì
10) E.	Sì	Sì	Sì
11) M.	Sì	Sì	Sì
12) D.	Sì	Sì	Sì
13) M.	Sì	Sì	Sì
14) G.	Sì	No	Sì
15) G.	Sì	Sì	Sì
16) A.	Sì	Sì	Sì

17)	L.	Sì	Sì	Sì
18)	C.	Sì	Sì	Sì
TOTALE		16 su 17 = 94%	14 su 17 = 82%	17 su 17 = 100%

Tabella 18: Soddisfazione dei criteri di padronanza del 1° incontro - 5^a

I criteri di padronanza dell'obiettivo prefissato sono stati soddisfatti da un'alta percentuale di alunni. Nel gioco didattico online solo un alunno non è riuscito a trovare una tessera con le caratteristiche di un leader positivo, mentre tutti hanno individuato le caratteristiche di leader positivo da un elenco dato. Per quanto riguarda gli aggettivi utilizzati dagli alunni nella definizione di un leader positivo, sono stati rilevati: amichevole, altruista, gentile, autorevole, simpatico, paziente, rispettoso, saggio, leale, empatico, aiuta, ascolta, collabora.

In fase di autovalutazione, sono state diverse le considerazioni rilevanti emerse a seguito dello svolgimento dell'attività. G. ha dichiarato che "possiamo essere sempre dei leader quando ascoltiamo gli altri e collaboriamo tutti insieme", mentre M. ha capito che "non ci sono leader superiori". Diversi alunni hanno appreso che tutti possiamo essere dei leader e hanno ammesso anche di aver imparato un po' ad esserlo.

2° INCONTRO – ALLA RICERCA DEI MIEI TESORI!

Obiettivo: L'alunno/a identifica i propri talenti e comprende come utilizzarli per essere un leader positivo.

Criteri di padronanza:

- A. L'alunno/a identifica tre suoi talenti e un talento per un suo compagno/a e descrive in almeno due righe una situazione in cui può utilizzare uno dei suoi talenti come farebbe un leader positivo.
- B. L'alunno/a individua la definizione di talento e ne identifica almeno un vantaggio.

Rispetto alla classe 4^a Sperimentale

ALUNNI	CRITERI DI PADRONANZA			
	A.1. Tre suoi talenti e uno di un/a compagno/a	A.2. Almeno due righe scritte	B.1. Definizione di talento (qualità/capacità innata che si può migliorare)	B.2. Almeno un vantaggio
1) T.	Sì	Sì	Non completa	Sì
2) T.	Sì	No	Completa	No
3) M.	Sì	Sì	Non completa	Sì
4) S.	Sì	No	Non completa	Sì

5)	R.	Sì	Sì	Completa	Sì
6)	I.	Sì	Sì	Completa	Sì
7)	M.	Sì	Sì	Non completa	No
8)	C.	Sì	Sì	Completa	Sì
9)	A.	Sì	No	Completa	Sì
10)	E.	ASSENTE			
11)	I.	Sì	Sì	Non completa	Sì
12)	M.	Sì	Sì	Non completa	Sì
13)	S.	Sì	Sì	Completa	Sì
14)	M.	Sì	Sì	Non completa	Sì
15)	M.		Sì	Non completa	Sì
16)	J.	Sì	Sì	Completa	Sì
17)	G.	Sì	Sì	Completa	No
18)	G.	ASSENTE			
19)	A.	Sì	Sì	Completa	Sì
20)	A.	Sì	Sì	Non completa	Sì
21)	B.	Sì	Sì	Completa	Sì
TOTALE		19 su 19 = 100%	16 su 19 = 84%	10 su 19 = 53%	16 su 19 = 84%

Tabella 19: Soddisfazione dei criteri di padronanza del 2° incontro - 4^a

L'intervento didattico ha soddisfatto pienamente i criteri di padronanza relativi all'individuazione del proprio talento e di quello di un compagno di classe e all'ipotesi di una situazione in cui esso può essere utilizzato come farebbe un leader positivo. Anche i vantaggi del conoscere i propri talenti sono stati identificati dagli allievi, che hanno riportato potenzialità quali: aiutare le persone, insegnarli agli altri, automigliorarsi continuamente, risolvere problemi e sapere cosa fare in una data situazione. Per quanto riguarda la definizione di talento, solo poco più della metà ha indicato la definizione completa. Nonostante ciò, ogni alunno ha inserito almeno un aspetto adeguato rispetto al termine "talento".

Alla luce dell'analisi delle autovalutazioni compilate dagli alunni al termine dell'incontro, si possono leggere riflessioni importanti rispetto all'utilità e all'efficacia dello stesso. M. ha dichiarato di aver imparato "come riconoscere i talenti degli altri e l'importanza di conoscere i talenti dei miei compagni", mentre G. ha capito che "tutti hanno un talento". Anche la lettura dell'albo illustrato *Federico* ha portato gli studenti a riflettere sull'importanza di individuare i propri talenti per poterli mettere a disposizione degli altri, ma anche per essere aperti verso il prossimo. Infatti, "non devi giudicare gli altri prima di conoscerli" ha scritto A., invece I. esplicita che ha imparato a "conoscere i miei talenti, aiutare gli altri e non sottovalutarli".

Rispetto alla classe 5^a sperimentale

ALUNNI	CRITERI DI PADRONANZA			
	A.1. Tre suoi talenti e uno di due compagni/e	A.2. Almeno tre righe scritte	B.1. Definizione di talento (qualità/capacità innata che si può migliorare)	B.2. Almeno due vantaggi
1) T.	Sì	Sì	Completa	Sì
2) L.	Sì	Sì	Non completa	No
3) M.	Sì	Sì	Completa	Sì
4) T.	Sì	Sì	Completa	Sì
5) G.	Sì	Sì	Completa	Sì
6) M.	Sì	Sì	Completa	Sì
7) F.	Sì	No	Completa	No
8) G.	Sì	Sì	Completa	Sì
9) E.	Sì	Sì	Completa	Sì
10) E.	Sì	Sì	Completa	Sì
11) M.	Sì	No	Completa	No
12) D.	Sì	Sì	Non completa	No
13) M.	Sì	Sì	Completa	Sì
14) G.	Sì	Sì	Non completa	Sì
15) G.	Sì	Sì	Completa	Sì
16) A.	Sì	No	Completa	Sì
17) L.	Sì	Sì	Completa	Sì
18) C.	Sì	Sì	Completa	Sì
TOTALE	18 su 18 = 100%	15 su 18 = 83%	15 su 18 = 83%	15 su 18 = 83%

Tabella 20: Soddisfazione dei criteri di padronanza del 2° incontro - 5^a

L'incontro ha soddisfatto pienamente i criteri di padronanza relativi all'individuazione del proprio talento e di quello di due compagni di classe e all'ipotesi di una situazione in cui esso può essere utilizzato come farebbe un leader positivo. Anche i vantaggi del conoscere i propri talenti sono stati identificati dagli allievi, che hanno riportato potenzialità quali: sfruttarli, insegnarli agli altri, automigliorarsi, sapere cosa fare in certe situazioni, ma, soprattutto, aiutare gli altri mettendoli a loro disposizione. Per quanto riguarda la definizione di talento, ben 15 alunni su 18 hanno indicato la definizione completa.

Alla luce dell'analisi delle autovalutazioni compilate dagli alunni al termine dell'incontro, sono state riportate riflessioni importanti rispetto al tema dei talenti che ha portato gli alunni a fare delle considerazioni davvero inclusive. G. afferma che "dobbiamo essere contenti di avere caratteristiche diverse per essere leader", E.S. sottolinea che "ognuno di noi ha un talento che non vedi", mentre E. ha dichiarato che "ho scoperto un mio nuovo talento".

3° INCONTRO – IL BRUCO NEL PRATO FIORITO

Obiettivo: L'alunno/a formula istruzioni chiare, ascolta prima di compiere un'azione e mantiene la calma in situazioni di stress.

Criteri di padronanza:

- A. L'alunno/a formula almeno due istruzioni per guidare il compagno adattandole alla situazione e realizza almeno un'azione di mantenimento della calma.
- B. L'alunno/a, esegue le istruzioni e, quando non comprende un'istruzione, almeno una volta chiede informazioni e realizza almeno un'azione di mantenimento della calma.

Rispetto alla classe 4^a sperimentale

ALUNNI	CRITERI DI PADRONANZA			
	A. Da istruttore		B. Da bruco	
	A.1. Almeno due istruzioni	A.2. Almeno un'azione per mantenere la calma	B.1. Almeno una volta chiede informazioni	B.2. Almeno un'azione per mantenere la calma
1) T.	Sì	Sì	Sì	Sì
2) T.	ASSENTE			
3) M.	Sì	Sì	-	-
4) S.	Sì	Sì	Sì	Sì
5) R.	Sì	Sì	-	-
6) I.	Sì	Sì	-	-
7) M.	Sì	Sì	-	-
8) C.	Sì	Sì	-	-
9) A.	Sì	Sì	No	Sì
10) E.	ASSENTE			
11) I.	Sì	Sì	-	-
12) M.	Sì	Sì	No	Sì
13) S.	Sì	Sì	-	-
14) M.	Sì	Sì	-	-
15) M.	Sì	Sì	Sì	Sì
16) J.	Sì	Sì	-	-
17) G.	No	No	No	No
18) G.	No	Sì	-	-
19) A.	Sì	Sì	No	Sì
20) A.	Sì	Sì	Sì	Sì
21) B.	No	Sì	-	-
TOTALE	16 su 19 = 84%	18 su 19 = 95%	4 su 8 = 50%	7 su 8 = 88%

Tabella 21: Soddisfazione dei criteri di padronanza del 3° incontro - 4^a

Il terzo incontro ha previsto lo sviluppo di competenze relative alla collaborazione, alla comunicazione e alla gestione delle emozioni. I criteri di padronanza inerenti al formulare istruzioni chiare e al mantenere la calma da parte degli istruttori sono stati raggiunti dalla

stragrande maggioranza degli alunni. Coloro che hanno rivestito il ruolo dei bruchi, non sempre hanno ritenuto necessario chiedere informazioni nel momento in cui non capivano un'istruzione, ma quasi tutti hanno saputo come mantenere la calma. Le strategie adottate in generale sono state le seguenti: fare un respiro profondo, contare fino a 10 e fermarsi per aspettare il silenzio.

Nelle autovalutazioni finali gli allievi hanno dichiarato di aver imparato a "mantenere la calma, dare indicazioni corrette e collaborare" (A.) e ad "aiutarsi e organizzarsi" (G.). R., invece, ha asserito di aver compreso che "collaborare con gli altri è meglio che stare da solo".

Rispetto alla classe 5[^] sperimentale

ALUNNI		CRITERI DI PADRONANZA			
		Da istruttore		Da bruco	
		A.1. Almeno due istruzioni	A.2. Almeno un'azione per mantenere la calma	B.1. Almeno un'informazione	B.2. Almeno un'azione per mantenere la calma
A.	T.	Sì	Sì	Sì	Sì
B.	L.	Sì	Sì	-	-
C.	M.	Sì	No	Sì	No
D.	T.	Sì	Sì	-	-
E.	G.	Sì	Sì	No	Sì
F.	M.	Sì	Sì		
G.	F.	Sì	Sì	Sì	Sì
H.	G.	Sì	Sì	-	-
I.	E.	ASSENTE			
J.	E.	Sì	Sì	-	-
K.	M.	Sì	Sì	Sì	Sì
L.	D.	ASSENTE			
M.	M.	Sì	Sì	Sì	Sì
N.	G.	Sì	Sì	-	-
O.	G.	Sì	Sì	No	Sì
P.	A.	Sì	Sì	-	-
Q.	L.	Sì	Sì	-	-
R.	C.	Sì	Sì	No	Sì
TOTALE		16 su 16 = 100%	15 su 16 = 94%	5 su 8 = 62%	7 su 8 = 87%

Tabella 22: Soddisfazione dei criteri di padronanza del 3° incontro - 5[^]

I criteri di padronanza inerenti al formulare istruzioni chiare e al mantenere la calma da parte degli istruttori sono stati raggiunti dalla stragrande maggioranza degli alunni. Rispetto a coloro che hanno rivestito il ruolo dei bruchi, non tanti hanno ritenuto necessario chiedere informazioni nel momento in cui non capivano un'istruzione, ma quasi tutti hanno saputo

come mantenere la calma. Le strategie adottate in generale sono state le seguenti: fare un respiro profondo, contare fino a 10, mettersi nei panni degli altri e fermarsi e ascoltare con attenzione.

Nelle autovalutazioni finali gli allievi hanno dichiarato di aver imparato a “fidarsi degli altri e mantenere la calma per raggiungere traguardi” (G.) e a “usare un linguaggio semplice e chiaro per farmi capire dai compagni” (L.). Invece T. ha apprezzato che “i miei compagni si siano fidati di me”. Da qui emerge un aspetto molto rilevante: durante il gioco gli alunni hanno sperimentato in prima persona l’empatia.

4° INCONTRO – TUTTI PER UNO, UNO PER TUTTI!

Obiettivo: L’alunno/a contribuisce a pianificare un compito, collabora con i suoi compagni e comunica in modo chiaro per raggiungere un obiettivo comune.

Criteri di padronanza:

- A. L’alunno/a esprime almeno una sua idea nel momento di pianificazione del compito.
- B. L’alunno/a, durante la sfida, formula almeno una istruzione verbale per raggiungere l’obiettivo e almeno due volte aspetta l’approvazione dei compagni prima di compiere un’azione.

Rispetto alla classe 4^a sperimentale

ALUNNI	CRITERI DI PADRONANZA		
	A. Almeno un’idea nella pianificazione	B.1. Almeno un’istruzione nella sfida	B.2. Almeno due volte aspetta l’approvazione del gruppo
1) T.	Sì	No	No
2) T.	Sì	Sì	Sì
3) M.	Sì	Sì	Sì
4) S.	Sì	Sì	Sì
5) R.	Sì	Sì	Sì
6) I.	Sì	Sì	Sì
7) M.	Sì	Sì	Sì
8) C.	Sì	Sì	Sì
9) A.	Sì	Sì	Sì
10) E.	Sì	Sì	Sì
11) I.	Sì	Sì	Sì
12) M.	Sì	No	Sì
13) S.	No	Sì	Sì
14) M.	Sì	Sì	Sì

15)	M.	Sì	Sì	No
16)	J.	No	No	Sì
17)	G.	No	Sì	Sì
18)	G.	Sì	Sì	Sì
19)	A.	Sì	No	Sì
20)	A.	Sì	Sì	No
21)	B.	Sì	No	Sì
TOTALE		18 su 21 = 86%	16 su 21 = 76%	18 su 21 = 86%

Tabella 23: Soddisfazione dei criteri di padronanza del 4° incontro - 4[^]

Nel quarto incontro, gli studenti hanno sperimentato l'efficacia del lavoro di squadra e di una buona pianificazione nel raggiungimento di un obiettivo comune. Invero, un'alta percentuale degli alunni ha soddisfatto i criteri di padronanza attinenti alla condivisione di idee nella fase di pianificazione, ma anche alla formulazione di istruzioni chiare e precise durante la sfida. Esempi di idee proposte comprendevano: strategie per mantenere la calma a fronte di eventuali imprevisti, stabilire dei turni di parola per evitare la creazione di confusione, fare notare alcune possibili ambiguità (come il cambiamento di prospettiva rispetto a sinistra-destra) e come aspettarsi e spostarsi insieme per adempiere l'obiettivo posto. Pertanto, si rivelava importante capire come "risolvere un problema senza arrabbiarsi o innervosirsi senza motivo" (I.).

Rispetto alla classe 5[^] sperimentale

ALUNNI	CRITERI DI PADRONANZA		
	A. Almeno un'idea nella pianificazione	B.1. Almeno due istruzioni nella sfida	B.2. Almeno due volte aspetta l'approvazione del gruppo
A. T.	No	Sì	Sì
B. L.	Sì	Sì	Sì
C. M.	No	Sì	No
D. T.	Sì	Sì	Sì
E. G.	Sì	Sì	Sì
F. M.	Sì	No	Sì
G. F.	Sì	Sì	Sì
H. G.	Sì	Sì	Sì
I. E.	Sì	Sì	Sì
J. E.	Sì	Sì	Sì
K. M.	Sì	No	Sì
L. D.	No	Sì	Sì
M. M.	Sì	No	Sì
N. G.	Sì	Sì	Sì
O. G.	Sì	No	Sì

P.	A.	Sì	Sì	Sì
Q.	L.	Sì	Sì	Sì
R.	C.	Sì	Sì	Sì
TOTALE		15 su 18 = 83%	14 su 18 = 78%	17 su 18 = 94%

Tabella 24: Soddisfazione dei criteri di padronanza del 4° incontro - 5^a

Nel quarto incontro, gli studenti hanno sperimentato l'efficacia del lavoro di squadra e di una buona pianificazione nel raggiungimento di un obiettivo comune. Infatti, un'alta percentuale degli alunni ha soddisfatto i criteri di padronanza attinenti alla condivisione di idee nella fase di pianificazione, ma anche alla formulazione di istruzioni chiare e precise durante la sfida. Esempi di idee proposte comprendevano come organizzarsi, come tranquillizzarsi nelle situazioni stressanti, capire come rialzare un bicchiere quando si rovesciava, dunque fronteggiare gli imprevisti trovando soluzioni.

Nell'analisi delle autovalutazioni finali si possono leggere considerazioni come "ho imparato a fidarmi dei miei compagni, li ho aiutati a capire come tranquillizzarsi quando cadeva un bicchiere" (M.) e "bisogna collaborare e fidarsi dei consigli altrui" (E.). Due alunne hanno riflettuto sull'importanza del lavoro di squadra, affermando che "insieme si può tutto" e che "se non si fa gioco di squadra non si fa nulla".

5° INCONTRO – A CACCIA DI SOLUZIONI!

Obiettivo: L'alunno/a, attraverso il confronto in gruppo, identifica le emozioni provate dai soggetti coinvolti in una situazione data e ipotizza, descrive e rappresenta con il corpo una soluzione per risolvere in modo pacifico un'incomprensione.

Criteri di padronanza:

- A. L'alunno/a interviene nel gruppo almeno una volta per identificare le emozioni provate dai personaggi coinvolti e almeno una volta per identificare una possibile soluzione al problema dato.
- B. L'alunno/a interpreta un personaggio nel role taking.
- C. L'alunno/a fornisce una definizione adeguata di empatia e di pensiero divergente.

Rispetto alla classe 4^a sperimentale

CRITERI DI PADRONANZA

ALUNNI	A.1. Almeno una volta per le emozioni	A.2. Almeno una volta per la soluzione	B. Interpreta un personaggio	C.1. Definizione empatia	C.2. Definizione pensiero divergente
1) T.	Si	Si	Si	No	No
2) T.	Si	Si	Si	Si	Si
3) M.	No	Si	Si	Si	Si
4) S.	Si	Si	Si	Si	Si
5) R.	Si	Si	Si	Si	Si
6) I.	Si	Si	Si	Si	Si
7) M.	Si	Si	Si	No	No
8) C.	Si	Si	Si	Si	No
9) A.	Si	Si	Si	Si	Si
10) E.	Si	Si	Si	Si	Si
11) I.	Si	Si	Si	Si	No
12) M.	Si	No	Si	Si	Si
13) S.	Si	Si	Si	No	No
14) M.	Si	Si	Si	Si	Si
15) M.	Si	Si	Si	Si	Si
16) J.	No	No	Si	Si	No
17) G.	No	No	Si	Si	Si
18) G.	Si	Si	Si	No	Si
19) A.	Si	Si	Si	No	Si
20) A.	Si	Si	Si	Si	Si
21) B.	Si	Si	Si	Si	Si
TOTALE	18 su 21 = 86%	18 su 21 = 86%	21 su 21 = 100%	16 su 21 = 76%	15 su 21 = 71%

Tabella 25: Soddisfazione dei criteri di padronanza del 5° incontro - 4^a

L'ultimo incontro del programma era basato sull'empatia e sul pensiero divergente e si è svolto in apprendimento collaborativo. L'86% della classe ha partecipato attivamente durante il lavoro in piccolo gruppo esprimendo idee e opinioni per individuare le emozioni provate dai personaggi e le possibili soluzioni al problema esistente. Tutti hanno poi interpretato un personaggio nel role taking, dove è stata messa in scena la situazione descritta con la relativa soluzione.

Nelle autovalutazioni finali è stata richiesta una definizione di empatia e di pensiero divergente. Per quanto riguarda l'empatia, generalmente sono state riportate definizioni quali "Capire le emozioni degli altri", "Mettersi nei panni degli altri" oppure "Capire cosa prova una persona e aiutarla se sta provando un sentimento negativo". Il pensiero divergente è stato definito come "Una soluzione che va bene a tutti per risolvere il problema", "Trovare soluzioni per chiarire le cose" e "Capire qual è il problema e trovare una soluzione".

Rispetto alla classe 5^a sperimentale

ALUNNI	CRITERI DI PADRONANZA				
	A.1. Almeno due volte per le emozioni	A.2. Almeno una volta per la soluzione	B. Interpreta un personaggio	C.1. Definizione empatia	C.2. Definizione pensiero divergente
1) T.	No	Sì	Sì	Sì	Sì
2) L.	Sì	Sì	Sì	Sì	No
3) M.	Sì	Sì	Sì	Sì	Sì
4) T.	Sì	Sì	Sì	Sì	Sì
5) G.	Sì	Sì	Sì	Sì	Sì
6) M.	Sì	Sì	Sì	Sì	Sì
7) F.	Sì	Sì	Sì	Sì	No
8) G.	Sì	Sì	Sì	Sì	No
9) E.	Sì	Sì	Sì	Sì	Sì
10) E.	Sì	Sì	Sì	Sì	No
11) M.	No	No	Sì	Sì	No
12) D.	No	Sì	Sì	No	No
13) M.	Sì	Sì	Sì	Sì	Sì
14) G.	Sì	Sì	Sì	No	Sì
15) G.	Sì	Sì	Sì	No	Sì
16) A.	Sì	Sì	Sì	Sì	Sì
17) L.	Sì	Sì	Sì	Sì	Sì
18) C.	Sì	Sì	Sì	Sì	Sì
TOTALE	15 su 18 = 83%	17 su 18 = 94%	18 su 18 = 100%	15 su 18 = 83%	12 su 18 = 67%

Tabella 26: Soddisfazione dei criteri di padronanza del 5° incontro - 5^a

L'ultimo incontro del programma era basato sull'empatia e sul pensiero divergente e si è svolto in apprendimento collaborativo. Un'alta percentuale degli alunni ha partecipato attivamente durante il lavoro in piccolo gruppo esprimendo idee e opinioni per individuare le emozioni provate dai personaggi e le possibili soluzioni al problema esistente. Tutti hanno poi interpretato un personaggio nel role taking, dove è stata messa in scena la situazione descritta con la relativa soluzione.

Nelle autovalutazioni finali è stata richiesta una definizione di empatia e di pensiero divergente. Per quanto riguarda l'empatia, generalmente sono state riportate definizioni quali "Capire le emozioni degli altri", "Mettersi nei panni degli altri" oppure "provare a provare cosa provano gli altri". Il pensiero divergente è stato definito come "Un pensiero alternativo che vada bene a tutti", "Trovare la soluzione a un problema" e "Pensieri creativi per risolvere problemi".

IL QUADERNO DELLE AZIONI DA LEADER

Rispetto alla classe 4^a sperimentale

In 4^aC, solo 12 alunni su 21 hanno portato il quaderno al termine del percorso, ossia il 57%. La maggior parte di loro ha inserito un buon numero di azioni e le più comuni sono state: aiutare, condividere, consolare e insegnare qualcosa a qualcuno. Qualcuno ha riportato: mediare conflitti, ascoltare, incoraggiare, fare felice qualcuno, chiedere scusa, ringraziare e capire quando ci si è comportati male.

ALUNNI	TOTALE DI AZIONI RIPORTATE	SU QUANTE SETTIMANE	TIPI DI AZIONI MESSI IN ATTO
T.	17	3	Aiutare, prendere decisioni, rendere felice qualcuno, impegnarsi, assumersi le proprie responsabilità, condividere, supportare
M.	30	3	Aiutare, condividere, includere, riordinare, farsi aiutare, fare felice qualcuno, consolare, chiedere scusa, rendersi conto di quando si è comportato male o stava per farlo
S.	11	Senza date	Condividere, aiutare, consolare, insegnare qualcosa, mettersi in gioco, rendere felice qualcuno
R.	6	1	Aiutare, condividere
I.	7	Senza date	Aiutare, insegnare qualcosa, impegnarsi, ringraziare, condividere
C.	2	1	Impegnarsi, aiutare
A.	16	4	Condividere, preoccuparsi, fare i complimenti, aiutare, aspettare qualcuno
M.	10	5	Mediare i conflitti, riportare qualcosa dimenticato, consolare, rendere felice qualcuno, aiutare, insegnare qualcosa
J.	14	Senza date	Aiutare, ringraziare, confrontarsi con i compagni, consolare, ascoltare gli altri, condividere, tranquillizzare
G.	3	Senza date	Aiutare
G.	13	3	Aiutare, incoraggiare, insegnare qualcosa, consolare
B.	3	2	Condividere, fare felice

Tabella 27: Il quaderno delle azioni da leader in 4^a

Rispetto alla classe 5^a sperimentale

In 5^aB, su 18 alunni sono stati 12 coloro che hanno riportato il quaderno al termine del percorso, ovvero il 67%. Le azioni riportate sono state molte e diverse sulla base della tipologia. Le più comuni tra gli studenti sono state: aiutare, consolare, ascoltare, condividere e rispettare le opinioni degli altri. Altri hanno riportato anche partecipare alla risoluzione di un conflitto,

comunicare in modo efficace, assumersi le proprie responsabilità, incoraggiare e difendere gli altri.

ALUNNI	TOTALE DI AZIONI RIPORTATE	SU QUANTE SETTIMANE	TIPI DI AZIONI MESSI IN ATTO
T.	7	3	Aiutare, invitare a giocare, condividere
L.	1	1	Aiutare
M.	25	4	Aiutare, risolvere un conflitto, rendere felice qualcuno, ascoltare, essere onesto, condividere, tranquillizzare,
G.	19	Senza date	Consolare, aiutare
M.	11	3	Consolare, incoraggiare, aiutare
E.	18	4	Prendersi cura, aiutare, consolare, comunicare efficacemente
E.S.	13	1	Aiutare, condividere
M.	25	2	Aiutare
M.	6	Senza date	Aiutare, ascoltare, consolare, prendersi cura
G.	6	Senza date	Aiutare
A.	14	Senza date	Aiutare, consolare, fare i complimenti, prendersi cura, condividere, fare compagnia
L.	21	5	Parlare chiaramente, tranquillizzare, ascoltare e rispettare le idee, aiutare, assumersi la responsabilità delle mie idee, impegnarsi, fare compagnia, motivare, incoraggiare, supportare, difendere gli altri, non sottovalutare

Tabella 28: Il quaderno delle azioni da leader in 5^a

5.3. DISCUSSIONE

Riprendendo le considerazioni iniziali, questo studio si proponeva di realizzare e analizzare l'impatto di un programma di sostenibilità sociale finalizzato alla promozione di comportamenti prosociali e relazioni positive attraverso la conoscenza delle caratteristiche di un leader positivo e la sperimentazione in prima persona di tale ruolo. Abbiamo preso in esame sia dati di tipo qualitativo che di tipo quantitativo in modo da poter rispondere ai due quesiti posti in fase di disegno di ricerca. Per quanto riguarda la domanda *“Quali sono i criteri secondo i quali i bambini di oggi identificano un leader?”* si prendono in esame i risultati conseguiti dall'analisi delle risposte qualitative che gli alunni hanno fornito alle domande del pre-test, le quali si ponevano lo scopo di indagare sulle loro preconoscenze, e del post-test, così da appurare se grazie alla partecipazione al programma i criteri utilizzati dagli alunni e dalle alunne sono cambiati. Si può notare che prima di avviare il programma, sul totale di 81

alunni, 22 di loro (27%) identificava il leader attraverso aggettivi che indicavano particolari abilità fisiche, quali forza, velocità e precisione, oppure requisiti legati all'aspetto fisico, come la corporatura o la bellezza. Inoltre, un buon numero del campione (19%) associava il leader alla sfera di caratteristiche correlate all'autorità, manifestate attraverso comportamenti quali prendere decisioni per gli altri, comandare e obbligare, oppure mediante la definizione di attributi come cattivo, severo, vanitoso e prepotente. Nonostante ciò, 34 alunni (42%) hanno identificato il leader come una figura positiva che mette in atto comportamenti prosociali. I più citati sono stati: aiutare, consolare e condividere. Da questi dati, dunque, si evince che il 25% del campione identifica il leader attraverso particolari abilità fisiche che lo portano a differenziarsi e a emergere rispetto alle altre persone, una parte più ridotta (24%) lo associa a un capo, conferendogli tutti quei connotati che hanno a che fare con il detenere il potere e l'essere superiore agli altri, mentre la porzione restante del campione lo vede come una figura positiva, dotata di competenze empatiche e abilità sociali sviluppate. Quando viene chiesto se in ogni gruppo c'è un leader, il campione si divide abbastanza equamente tra le due risposte (31 sì e 43 no), però 53 alunni (65%) ritengono che ci possa essere più di un leader. In ogni caso, il 70% degli alunni crede che chiunque possa diventare un leader.

Rispetto al desiderio di essere un leader, ben 33 alunni (41%) ammettono di volerlo o meno sulla base della loro attitudine all'assumere il comando, al prendere decisioni e all'essere autoritario, a supporto della loro visione del leader come un capo. 21 di loro (26%) garantiscono di poterlo essere grazie alle caratteristiche positive che possiedono e ai comportamenti prosociali che mettono in atto quotidianamente. Infine, sono in 26 (32%) che pensano di non avere nulla che li rende dei leader.

Quando viene chiesto di identificare un leader in generale, sono 41 (51%) gli alunni che affermano di conoscerne almeno uno, contro i 33 (41%) che ammettono di non conoscerne nessuno. Di questi 41, 13 (32%) indicano dei loro amici o compagni, con motivazioni relative all'essere il capo di un gruppo oppure all'aiutare e a essere disponibile con gli altri; 7 (17%) studenti, invece, rispondono annotando insegnanti o allenatori, spesso perché sono visti come coloro che, in un dato contesto, elargiscono ordini e prendono decisioni. 11 alunni (27%) non sanno come rispondere alla domanda. Per quanto concerne, invece, gli esempi di leader tratti dall'universo dei film o dei libri, sono 25 (31%) gli studenti che nominano dei supereroi, mentre 15 (19%) di loro si riferiscono ai più famosi cartoni animati che vengono trasmessi per

televisione. È possibile dedurre che ciò è dovuto al fatto che generalmente i protagonisti di film e cartoni animati si differenziano per una particolare inclinazione nell'aiutare, condividere e proteggere gli altri, anche a scapito della loro incolumità personale, portandoli a essere visti dai piccoli spettatori come un esempio e un modello comportamentale a cui aspirare. 18 studenti (22%) non riescono a trovare un esempio che possa adempiere alla consegna data.

Per quanto concerne la richiesta di disegnare un leader, 37 alunni (46%) hanno rappresentato un bambino o ragazzo di età compresa tra 0 e 20 anni. Questo fa pensare che una buona parte del campione ha disegnato una persona molto giovane, coetanea o piuttosto vicina all'età dell'autore del disegno. Dal punto di vista del sesso, i disegni si distribuiscono abbastanza equamente tra le due possibilità, a indicare che solitamente gli alunni hanno disegnato un maschio e le alunne una femmina. Nello studio condotto da Santhanagopalan et al. (2021), il quale si poneva di indagare i pregiudizi dei bambini rispetto alla figura del leader, era emerso che dall'età di 9 anni in poi sia i bambini che le bambine tendevano a scegliere i maschi come figura di ruolo, poiché solo il 52% delle fanciulle ha disegnato una femmina. Nella presente ricerca, i risultati emersi dall'analisi dei dati hanno evidenziato che, nonostante tutti gli alunni coinvolti avessero un'età compresa tra i 9 e gli 11 anni, tale pregiudizio non è ancora radicato nelle loro menti, dato che, di tutti gli studenti solo uno di loro non ha disegnato un maschio, mentre di tutte le fanciulle solitamente il 17% non ha disegnato una femmina. Si evince, quindi, che per la maggior parte dei soggetti vige ancora la preferenza per il proprio sesso. Anche rispetto all'etnia non sono emerse grandi differenze: i leader italiani sono 32 (40%), mentre quelli di origine straniera sono 24 (30%). A differenza dello studio di Santhanagopalan e colleghi (2021), dove era emersa una preferenza per la pelle chiara, nel presente studio sono stati confrontati i disegni realizzati con chi li ha creati e, alla luce di ciò, si può affermare che la scelta dell'origine etnica del proprio soggetto non è correlata all'origine dell'autore del disegno, ma sembra essere piuttosto casuale. Un dato interessante è che ben 26 (32%) delle figure disegnate sono state descritte come sportivi e 9 (11%) come supereroi, a sostenere il concetto che il leader venga visto da molti bambini come una figura virtuosa, lontana dall'idea di uomo comune.

Confrontando i risultati del pre-test con quelli ottenuti al post-test, si può affermare che le conoscenze possedute dal gruppo sperimentale in merito alla figura del leader e a ciò che lo identifica sono migliorate. Per quanto riguarda le caratteristiche che rendono un leader tale,

ben l'82% del gruppo sperimentale ha citato dei comportamenti o delle qualità correlate alla sfera della prosocialità (contro il 46% del gruppo di controllo), mentre il 14% ha citato delle competenze legate all'empatia. Al contrario, solo il 6% del gruppo sperimentale ha identificato il leader attraverso delle caratteristiche o abilità fisiche (contro il 24% del gruppo di controllo) e solo il 9% lo ha collegato ad aspetti legati all'essere autoritario (contro il 16% del gruppo di controllo). Il 91% degli alunni che hanno partecipato al programma ritiene che in un gruppo possa esserci più di un leader (contro il 60% del gruppo di controllo) e il 99% sostiene che tutti possono diventare dei leader (contro l'84% del gruppo di controllo). Anche rispetto al conoscere personalmente un leader sono cambiate le risposte al termine del programma: il 77% del gruppo sperimentale (contro il 17% dello stesso al pre-test) ammette di conoscere almeno un leader, di cui il 43% indica come esempi di leader degli amici o dei compagni di classe poiché attuano delle azioni prosociali. Per quanto concerne il panorama dei film e dei libri, dal gruppo sperimentale viene citata in misura maggiore rispetto al pre-test (43%) la categoria dei supereroi (63%), mentre solo il 22% del gruppo di controllo la indica come esempio di leadership, prediligendo invece i personaggi dei cartoni animati trasmessi per televisione (32%). Rispetto alla propensione a essere un leader, il 63% del gruppo sperimentale desidera esserlo. Il 54% dei casi ritiene di poterlo essere grazie al possesso di determinate qualità positive o all'adozione di comportamenti prosociali, mentre solo il 14% di loro cita il prendere decisioni come requisito necessario alla possibilità o meno di essere un leader. Per quanto riguarda il compito di disegnare di un leader, non vi sono grandi differenze tra il pre-test e il post-test. Si può notare che, nel gruppo sperimentale, sono leggermente diminuiti i soggetti maschili e aumentati quelli femminili, probabilmente per il fatto che, al termine del percorso, le bambine si sono riuscite a identificare maggiormente con la figura del leader e hanno scelto disegnare una femmina. Un'altra differenza concerne il numero di soggetti rappresentati (40%) identificati come compagni di classe e amici degli autori dei disegni. Anche questo dato è presumibilmente dovuto alla comprensione del concetto che tutti possono essere dei leader, dunque, anche i propri coetanei. Infine, nel gruppo sperimentale solo l'11% degli alunni ha rappresentato un leader sportivo (31% dello stesso al pre-test), preferendo invece disegnare un supereroe (26%). Invece, ben il 32% del gruppo di controllo ha raffigurato uno sportivo come esempio di leader.

Pertanto, se prima di avviare il training il leader era maggiormente associato alle categorie “essere autoritario” e “abilità e caratteristiche fisiche”, al termine dello stesso, invece, gli vengono attribuite tutte quelle caratteristiche positive che hanno a che fare con la sfera della prosocialità, quali: competenze empatiche, attuazione di comportamenti di aiuto e di supporto (“comportamenti prosociali”), autorevolezza, disponibilità e problem solving.

Per rispondere alla seconda domanda di ricerca: *“È possibile realizzare a scuola un programma che permetta la promozione di comportamenti prosociali attraverso l’indagine e la sperimentazione da parte dei bambini dei comportamenti, dei pensieri e degli atteggiamenti che un leader positivo dovrebbe mettere in atto?”*, vengono presi in considerazione i risultati ottenuti dall’analisi dei dati quantitativi e quelli relativi alla soddisfazione dei criteri di padronanza rispetto agli obiettivi dei cinque incontri del programma.

Alla luce dei risultati emersi è possibile affermare che il programma attuato ha portato a dei cambiamenti. La situazione iniziale fotografata dal pre-test era piuttosto variegata tra le quattro classi. Rispetto agli strumenti autovalutativi, gli alunni della 5^a sperimentale e della 4^a di controllo hanno riportato punteggi più alti e piuttosto simili tra loro, mentre la 5^a di controllo ha ottenuto i punteggi più bassi di tutte le classi. La 4^a sperimentale si è collocata a un livello intermedio. Le insegnanti, invece, hanno conferito alle classi quarte punteggi più alti rispetto alle quinte, delle quali la 5^a sperimentale è la classe con i punteggi più bassi di tutte. Questi dati, quindi, dipingono una situazione di partenza piuttosto sbilanciata, dove le due classi sperimentali sono a due livelli diversi, rendendone una, la 5^a, più avvantaggiata dell’altra nell’ottica di attuazione del programma, mentre le classi di controllo sono collocate ai due estremi della classifica, nella quale appare che la 4^a sia più competente della 5^a nell’ambito delle abilità sociali e delle competenze di leadership.

Il confronto tra il pre-test e il post-test ha permesso di notare dei cambiamenti significativi tra la situazione iniziale e quella finale. Per quanto riguarda le autovalutazioni, dall’analisi è emerso un effetto tempo, dunque tra l’inizio e la fine del programma c’è stato un cambiamento. Si nota che le classi sperimentali hanno aumentato i loro punteggi, così come la 5^a di controllo, mentre la 4^a di controllo è rimasta stabile o è leggermente calata. Le eterovalutazioni, invece, hanno mostrato delle differenze significative legate sia al fattore tempo sia all’effetto d’interazione gruppo per classe. Infatti, le insegnanti delle quarte hanno diminuito i punteggi assegnati, mentre le docenti delle quinte hanno aumentato i punteggi

della 5^a sperimentale e diminuito quelli della 5^a di controllo, che diventa la classe con i punteggi più bassi di tutte. In questo modo, i punteggi generali delle quattro classi si sono livellati ed equilibrati. Invero, guardando la fotografia della situazione al post-test si può notare come le differenze iniziali si siano appianate, portando le classi sperimentali ad avere punteggi leggermente più alti delle classi di controllo nei test autovalutativi e le quarte a essere valutate dalle insegnanti con punteggi lievemente maggiori delle quinte. Ciò a dimostrazione che allenare le abilità sociali a scuola porta a dei miglioramenti a livello sia di autoconsapevolezza sia di azioni prosociali, come hanno già evidenziato tanti studi, tra cui quelli citati in precedenza condotti da Hensel (1991), Morganti e Roche (2017), Covey (2019) e Karpova et al. (2020), ma esistono anche altre ricerche che si sono interessate di questo settore. Ad esempio, nel programma per la scuola dell'infanzia realizzato da Flook et al. (2015), che a partire da storie, canzoni e giochi, con soli due incontri da 10-20 minuti alla settimana per 12 settimane, ha permesso di osservare "maggiori livelli di competenza sociale [...] in coloro che hanno partecipato al training rispetto al gruppo di controllo" (Nota, Ginevra & Soresi, 2015, p.231).

Pertanto, si è possibile realizzare a scuola un programma che permetta la promozione di comportamenti prosociali attraverso l'indagine e la sperimentazione da parte dei bambini e delle bambine dei comportamenti, dei pensieri e degli atteggiamenti che un leader positivo dovrebbe mettere in atto, poiché tale intento porta a delle conseguenze positive sia a livello di consapevolezza personale che a livello di comportamenti attuati.

Scorrendo le tabelle che illustrano il raggiungimento dei criteri di padronanza si può affermare che le attività proposte erano in linea con gli obiettivi prefissati, dato che nella maggior parte degli incontri almeno il 70% degli alunni e delle alunne ha soddisfatto i criteri di padronanza richiesti. In particolare, per quanto riguarda il primo obiettivo posto in fase di disegno di ricerca, ovvero "*L'alunno/a riconosce e descrive il modo di pensare e di agire di un leader attento a promuovere comportamenti prosociali*", è possibile dichiarare che grazie alle attività proposte nel primo incontro gli alunni e le alunne di entrambe le classi hanno compreso cos'è un leader e hanno identificato quali elementi lo caratterizzano. L'unica differenza tra le due classi riguarda il fatto che la quinta è riuscita a definire il leader in modo più completo della quarta, infatti l'82% degli alunni di 5^a ha raggiunto il criterio di padronanza contro il 60% degli alunni di 4^a.

Il secondo obiettivo, cioè *“L’alunno/a riconosce e descrive le proprie risorse, formula pensieri e mette in pratica azioni volte a stimolare la collaborazione tra pari, a comunicare in modo efficace, a valorizzare il pensiero divergente e a promuovere la crescita del gruppo attraverso il raggiungimento di obiettivi comuni”* è stato suddiviso in quattro micro-obiettivi che hanno guidato i quattro incontri successivi del training. In particolare, l’obiettivo del secondo incontro, concentrato sull’individuazione delle proprie risorse, è stato raggiunto dalla maggioranza degli alunni che hanno capito cos’è un talento e hanno identificato alcuni loro talenti, oltre a comprendere l’importanza di conoscerli. Anche in questo caso la 5^a ha raggiunto il criterio di padronanza relativo alla definizione di talento in misura maggiore (83%) rispetto alla 4^a (53%). Il terzo incontro era incentrato sulla collaborazione, sulla comunicazione efficace e sul mantenimento della calma. Il gioco motorio proposto ha favorito la riflessione su questi aspetti, invitando gli alunni a sperimentare in prima persona tali competenze. Allo stesso modo, le sfide presentate durante il quarto incontro hanno incentivato la collaborazione e l’importanza della pianificazione per raggiungere un obiettivo comune. In entrambi questi incontri, almeno il 75% degli studenti di tutte e due le classi hanno soddisfatto i criteri di padronanza prefissati. Infine, l’ultimo incontro ha visto come protagonisti l’empatia e il pensiero divergente. Attraverso il lavoro collaborativo proposto, gli alunni hanno testato nel concreto il significato di queste due competenze, portando almeno il 70% degli alunni in entrambe le classi a dare una definizione esaustiva di tali concetti.

5.4. CONCLUSIONE

Alla luce di quanto dichiarato in fase di discussione, si può asserire che la figura del leader si è rivelata un buon esempio per far riflettere gli alunni sull’importanza delle abilità socio-emozionali come competenze per la vita e su quali sono i modi d’agire che permettono l’instaurazione di relazioni positive e la promozione di comportamenti d’aiuto. Infatti, le attività realizzate durante il programma hanno permesso alle classi sperimentali, seppur in minima parte, di migliorare la percezione delle loro abilità sociali rispetto all’inizio del training. Un dato significativo che sottolinea questo aspetto è la risposta del gruppo sperimentale alla domanda *“Secondo te, tutti possono diventare dei leader?”*: al pre-test ben 12 alunni (34%) hanno risposto negativamente, mentre al post-test solo un alunno (3%). D’altro canto, si può notare

che la 4^a di controllo, che non ha avuto la possibilità di allenare le abilità sociali come la classe parallela sperimentale, ha subito una diminuzione dei punteggi al post-test. Questo dato fa riflettere sull'importanza del lavorare con costanza e continuità sulle abilità socio-emozionali, le quali sono strettamente connesse alle competenze di leadership. Anche le docenti hanno modificato le loro valutazioni, facendo ipotizzare che il programma incentrato sulla figura del leader le abbia rese maggiormente consapevoli rispetto al livello socio-emozionale che i loro studenti hanno raggiunto nel momento della compilazione delle eterovalutazioni finali. Si può dichiarare che il confronto con la figura del leader, con le sue caratteristiche e i suoi modi di agire e pensare, abbia permesso agli studenti dei gruppi sperimentali di identificare con maggiore precisione i punti di forza, le risorse e i talenti che già possiedono, per poi invitarli a interrogarsi su quali sono gli aspetti che possono ancora perfezionare per diventare dei migliori leader.

Un punto di forza della ricerca riguarda il fatto che il programma svolto con gli alunni ha consentito di appurare sia la curiosità che gli studenti nutrono nei confronti della figura del leader sia l'impegno che mettono nell'agire come tale nei diversi ambiti di vita, come ha dimostrato il *Quaderno delle azioni da leader* che è stato fatto compilare loro dall'inizio della ricerca. Il leader è diventato per loro un riferimento di comportamento, un modus operandi con il quale confrontarsi e a cui aspirare nelle varie interazioni quotidiane: a scuola, a casa e nelle diverse attività extrascolastiche. Diversi alunni hanno ammesso di voler essere un leader per sentirsi una persona migliore, per avere soddisfazioni e per sentirsi realizzati. Questo fa pensare al fatto che i giovani sono ben disposti a lavorare sulle abilità sociali, se solo ci sono docenti altrettanto propensi a mostrarsi come un esempio di leadership e a dedicare del tempo a queste importanti alleate per la vita. Oggigiorno i programmi didattici sono molto fitti e le agende degli insegnanti sono sempre più ricche di obblighi e scadenze, ma la letteratura esistente spiega che esistono delle strategie per inserire nel curriculum le abilità socio-emozionali senza creare ulteriori impegni. Una di queste consiste nel "mescolare le lezioni sui sentimenti e i rapporti interpersonali con gli altri impegni oggetto d'insegnamento. Le lezioni emozionali possono fondersi naturalmente con materie quali lettura e scrittura, scienze, studi sociali e altre ancora" (Goleman, 2016, p.436).

Un'ulteriore potenzialità di questa sperimentazione è data dal fatto che essa ha consapevolizzato le insegnanti sull'importanza delle abilità socio-emozionali e le competenze

di leadership come competenze per la vita. Gli studiosi Brown et al. (2010), infatti, affermano che “l’attenzione alla promozione dell’intelligenza emotiva tra gli insegnanti può essere una componente fondamentale degli interventi scolastici progettati per avere un impatto positivo sull’ambiente scolastico” (p.163). I recenti studi e le normative vigenti illustrano che l’Italia è un Paese ancora troppo focalizzato sulla dimensione didattica, trascurando l’importanza di includere nel curriculum azioni didattiche mirate all’incremento delle abilità sociali e delle competenze emozionali. Se gli insegnanti non si impegnano a considerare e ad applicare metodi educativi finalizzati allo sviluppo di tali abilità, è impensabile che gli alunni possano apprenderle, quindi migliorarle e padroneggiarle. Anche la *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute ICF* (2004) include tra gli elementi che determinano lo sviluppo dell’autonomia e dell’autodeterminazione del soggetto la variabile “docenti”, proprio perché essi, attraverso le loro scelte, i loro atteggiamenti e i loro comportamenti, fungono sia da sostegno che da esempio per i loro alunni. Invero, “la costruzione di atteggiamenti positivi [...] assume particolare rilievo nel formare una vera e propria disposizione del docente alla progettazione di percorsi formativi volti all’incremento delle dinamiche di apprendimento di tutti gli allievi e di una progressiva autonomia e autodeterminazione” (Castellana, 2023, p.124). Anche perché, come afferma Goleman (2016): “Ogni atteggiamento di un insegnante nei confronti di un allievo è una lezione rivolta ad altri venti o trenta studenti” (p.447). Ecco che, quindi, insegnanti che coinvolgono le loro classi nei processi decisionali, che prevedono momenti di confronto e dialogo tra gli studenti, che offrono modelli per affrontare e risolvere in modo consapevole ed efficace i conflitti, che invitano gli alunni a collaborare e ad aiutarsi reciprocamente, sono insegnanti che manifestano e diffondono tra i loro alunni l’importanza di impiegare le abilità socio-emozionali nei diversi contesti di vita. A questo proposito, Goleman (2016) esplicita che “Anche se non tutti i giovani acquisiranno queste abilità con pari sicurezza, nella misura in cui ci riusciranno tutti noi ce ne avvantaggeremo. «Un’onda che sale solleva tutte le barche [...] Non soltanto i ragazzi che hanno dei problemi, ma tutti i giovani possono trarre benefici da queste abilità; esse sono una vaccinazione per la vita.»” (p.455)

Per quanto riguarda i limiti della ricerca, ne sono stati individuati tre. Il primo riguarda la numerosità del campione: sebbene la sperimentazione abbia coinvolto quattro classi, molti alunni sono stati assenti nei momenti di compilazione dei test iniziali e finali, riducendo il

numero di soggetti presi in considerazione a livello di analisi dei dati. Inoltre, per ottenere dei risultati più significativi, andrebbe preso in esame un campione più vasto, che coinvolge più classi di plessi e istituti scolastici diversi, così da incrementare anche l'eterogeneità socioculturale dei partecipanti.

La seconda criticità concerne l'impossibilità di aver potuto effettuare un periodo di osservazione del contesto classe prima di condurre il programma. Tale periodo di osservazione avrebbe permesso di valutare le preconoscenze e le competenze di leadership possedute dagli alunni, così da orientare la scelta delle classi che avrebbero rappresentato il campione sperimentale e quello di controllo. Infatti, la fotografia della situazione al pre-test ha dimostrato che le due classi sperimentali si trovavano a due livelli diversi di competenza, mentre la quinta di controllo ha ottenuto i punteggi più bassi, rivelando così che sarebbe stata la classe quinta più indicata per rappresentare il gruppo sperimentale.

Infine, l'ultimo limite riguarda la lunghezza temporale del programma. Lavorare sulle abilità socio-emozionali è un processo lungo, che deve cominciare il prima possibile e continuare in modo costante e progressivo durante tutto il percorso scolastico. I due mesi che sono stati impiegati per la presente ricerca sono stati troppo pochi per portare a dei risultati soddisfacenti e significativi in ottica di promozione di comportamenti prosociali e relazioni positive tra gli studenti. Nonostante ciò, 8 settimane sono state sufficienti per agire da un punto di vista più astratto e concettuale: hanno reso consapevoli gli alunni delle loro risorse e carenze e gli insegnanti dell'importanza delle abilità sociali nella pratica didattica quotidiana, realizzando a quale livello socio-emozionale si collocano i loro studenti.

Le prospettive future nel campo delle competenze di leadership possono essere molteplici. Dalla letteratura esistente emerge la consapevolezza dell'importanza di investire in tale ambito di ricerca, poiché gli studi dimostrano che è possibile sviluppare e allenare le abilità socio-emozionali a partire dalla tenera età. Potrebbe essere significativo condurre delle ricerche longitudinali che vedono come soggetti dei bambini che vengono allenati all'uso delle abilità socio-emozionali a partire dall'infanzia, per proseguire nei vari gradi scolastici fino alla maturità. In questo modo può diventare rilevante appurare quali comportamenti e atteggiamenti adottano nell'età adulta. Un altro filone di ricerca potrebbe interessare gli insegnanti. Ricerche esistenti come il programma *PROSEL* (Morganti & Roche, 2017) e il programma *4Rs* (Brown et al., 2010), dimostrano che formare i docenti rispetto alle abilità

socio-emozionali e ai comportamenti prosociali è un investimento in ottica di miglioramento del benessere scolastico collettivo e dei risultati accademici, nonché di diminuzione dei comportamenti devianti. Infatti, “la formazione degli insegnanti e il sostegno nell’erogazione di un intervento integrato di apprendimento socio-emotivo e di alfabetizzazione possono influenzare positivamente i processi sociali nelle classi di scuola elementare” (Brown et al., 2010, p.165). Pertanto, per utilizzare le parole di Roche ed Escotorín (2019), “suggeriamo che questa combinazione di educazione socio-emotiva e educazione prosociale significhi un’unità quasi inseparabile nella formazione integrale umana, umanistica, di una Nuova Scuola, affinché si crei un equilibrio rispetto alle singole discipline e alla conoscenza in generale” (pp.150-151).

Porre l’attenzione sul tema della leadership sin da subito permette di crescere ragazzi e ragazze che diventeranno adulti consapevoli delle ripercussioni che le loro scelte hanno sulle persone che li circondano. Adulti intelligenti dal punto di vista emotivo, che sono capaci di riconoscere e gestire le loro emozioni anche in relazione alla situazione in cui si trovano ad agire. Adulti propensi a adottare comportamenti d’aiuto, a trovare soluzioni originali e divergenti ai problemi che si presentano nella loro quotidianità. Adulti che comunicano in modo efficace e assertivo, che pesano le parole e le adeguano al contesto comunicativo. Adulti che ispirano coloro che li circondano, che li spronano a dare il meglio e a diventare la migliore versione di loro stessi. Adulti che sono e agiscono a tutti gli effetti come dei veri e propri *leader*.

RINGRAZIAMENTI

Al termine di questi lunghi 5 (+1) anni, credo sia doveroso ringraziare tutte le persone che, in un modo o nell'altro, mi hanno accompagnato in questo bellissimo quanto impegnativo viaggio.

Prima di tutti la mia famiglia.

Ringrazio i miei genitori: gli sponsor di questa nobile impresa. Ringrazio la mamma Dani per aver provato con tutta se stessa a imparare la complessa struttura del mio corso di laurea, dove oltre alle infinite lezioni, alle quali ogni tanto piaceva cambiare giorni della settimana, ci sono anche i laboratori, che si svolgono solo in determinati periodi, ma anche il tirocinio che, attenzione, è diviso in diretto (quello a scuola?) e indiretto (quello del lunedì?). La ringrazio per tutte le fotocopie e la cartoleria gratuita, per aver letto con attenzione e finto entusiasmo tutti i mille mila elaborati che ci venivano richiesti e per aver segnato sul calendario ogni esame che ho dovuto sostenere, senza in alcun modo incrementare l'eventuale ansia che potevo possedere già di mio.

Ringrazio il papà Lalo per aver aumentato la mia autostima nel momento in cui illustrava ai suoi colleghi i miei risultati accademici nelle occasioni in cui essi erano eccellenti, o, al contrario, per avermi insegnato il valore dell'umiltà quando sparava direttamente voti come 30 e lode quando io invece avevo preso "solo" 29. Lo ringrazio per tutte le idee strampalate che ha condiviso con me nei momenti in cui avevo bisogno di un consiglio, poiché talvolta hanno avuto dell'effettivo potenziale.

Ringrazio mia sorella Esla per le stimolanti conversazioni circa i temi dell'educazione e dell'attuale sistema scolastico italiano. La ringrazio anche per i numerosi libri che mi ha prestato durante le estati, i quali mi hanno aiutato per qualche tempo a dimenticare ciò che mi avrebbe atteso da ogni fine settembre in poi.

Ringrazio mio fratello Luco per essersi laureato prima di me e avermi permesso di conoscere, seppure in modo molto generale, i passi che avrei dovuto compiere per arrivare ad ottenere l'agognato diploma di laurea (nonché l'assunzione in ruolo). Lo ringrazio anche per essersi offerto volontariamente come cavia per testare l'efficacia di alcune mie attività didattiche.

Ringrazio il Mastro per aver soddisfatto tutte le mie voglie gastronomiche, dato che sono state determinanti ai fini della mia formazione accademica.

Ringrazio la Francy per aver condiviso il mio stesso percorso, quindi i miei stessi dilemmi, ma attraverso una prospettiva diversa: quella friulana. I feel you sis!

Ringrazio i due nanetti, James e Astrid, per essere stati delle cavie inconsapevoli nella certificazione dell'efficacia di alcune teorie psicologiche e/o educative. Anche se, in realtà, li ringrazio soprattutto per tutti i bei sorrisini che spesso e volentieri hanno illuminato anche le mie giornate più buie.

Ringrazio Mattia, il compagno di viaggio che ho incontrato un po' prima di raggiungere la metà di questo lungo cammino. Lo ringrazio per avermi supportato, ma specialmente sopportato. Per avermi ascoltato mentre mi lamentavo di tutte le cose che dovevo fare, anche se poi non ci mettevo così tanto a farle. Per avermi offerto un'efficace motivazione estrinseca (gli Spritz) che mi ha aiutato a raggiungere i traguardi più alti. Per avermi privato di tanto tempo utile a adempiere ai miei impegni universitari, così da forzarmi a utilizzare quello che avevo nel modo più produttivo possibile. Lo ringrazio per esserci sempre stato.

Ringrazio le due mie amichette più care. Ringrazio la Chiara per essere stata la mia spalla da qui a 10 anni. La ringrazio per tutte le chiacchierate, le tisane, i giochi da tavolo, i film, i pranzi e le serate passate insieme. La ringrazio perché mi ha dato infinite occasioni per dimostrarmi che posso sempre contare su di lei. Ringrazio la Ale per essere stata l'unica vera amica che ho avuto in quella classe di disperati alle superiori. La ringrazio per tutti i segreti, i pettegolezzi, i giretti a San e gli Spritz che abbiamo condiviso insieme. La ringrazio per essere rimasta quando non c'era nessun altro.

Ringrazio le mie compagnette di viaggio. Ringrazio Anna, Alessia e Melania: le mie fedeli compagne di laboratorio. Le ringrazio per gli eccellenti lavori di gruppo realizzati insieme e per la compagnia durante la distanza forzata causata dal covid. Ringrazio Anna Chiara, Gio, Sara e Gaia: le mie amichelle del trenino. Le ringrazio per aver reso i viaggi in treno i momenti più belli delle nostre giornate universitarie. Le ringrazio per tutte le stupidate dette e per tutte le figure barbine (per non dire altro) fatte. Le ringrazio per essere tra le poche persone del nostro corso con le quali mi piacerebbe rimanere in contatto anche in futuro.

Per concludere, ringrazio la Professoressa Ferrari per aver accettato fin da subito di guidarmi nella creazione della presente ricerca. La ringrazio per il tempo che mi ha dedicato, per i preziosi consigli e per le rassicurazioni che mi offerto durante tutto il percorso.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Anyu, J.N., Ivanov, S. & McFadden, M. (2021). *Examining and comparing good and bad leaders based on key leadership characteristics: a leadership case study*. The International Journal of Organization Innovation, XIII (3), 275-281.

Aquario, D. (2015). *Valutare senza escludere. Processi e strumenti valutativi per un'educazione inclusiva*. Parma: Edizioni Junior Spaggiari.

Artman-Meeker, K., Grant, T.O. & Yang, X. (2016). *By the book: Using literature to discuss disability with children and teens*. TEACHING Exceptional Children, XLVIII (3), 151-158.

Badía Martín, M.M., Escotorín, P., Morganti, A. & Roche, R. (2019). Educational intervention for an inclusive culture in primary school: the qualitative dimension of the PROSEL programme. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, IV (46), 25–37.

Barling, J., McEvoy, M., Tucker, S. & Turner, N. (2010). *Transformational leadership and childrens' aggression in team settings: A short-term longitudinal study*. The Leadership Quarterly, XXI, 389–399.

Barrett, F.J. (2017). *Disordine armonico. Leadership e jazz*. Alba: EGEA.

Bowdish, D. et al. (2021). *Voices Leadership*. Cell Systems, XII, 1-4.

Brown, J.L., Jones, S.M., LaRusso, M.D. & Aber, J.L. (2010). *Improving Classroom Quality: Teacher Influences and Experimental Impacts of the 4Rs Program*. Journal of Educational Psychology, CII (1), 153–167.

Brummelman, E. et al. (2021). *Narcissism and Leadership in Children*. Psychological Science, XXXII (3), 354–363.

Bufalino, G. (2020). *Pedagogia e leadership educativa*. Roma: Armando.

Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando. Dal cooperative learning alle comunità di ricerca*. Roma: Carocci.

Campagnaro, M. (2017). *Il cacciatore di pieghe. Figure e tendenze della letteratura per l'infanzia contemporanea*. Lecce: Pensa Multimedia.

Capobianco, R. (2018). *La scuola dei talenti nella società delle competenze*. Formazione & Insegnamento, XVI (2), 49-58.

Castellana, G. et al. (2023). *La scala SACI: Questionario per la valutazione degli Atteggiamenti e delle Credenze degli insegnanti in formazione verso i processi inclusivi*. Giornale Italiano della Ricerca Educativa, XVI, 110-128.

Covey, S.R. (2019). *Libera il leader in te. Manuale per educatori e genitori che vogliono ispirare la grandezza nei bambini e nei ragazzi*. Salt Lake City (UT): FranklinCovey.

Covey, S.R. (2021). *Le 7 regole per avere successo*. Milano: Franco Angeli.

Denham, S.A. (2001). *Lo sviluppo emotivo nei bambini*. Roma: Astrolabio Ubaldini.

Dent, V.F. (2013). *On leadership: How what you don't know can help you*. College and Research Libraries News, 197-198.

Di Nubila, R. (2008). *Dal gruppo al gruppo di lavoro*. Lecce: Pensa Multimedia.

Dovigo, F. (2007). *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.

Filippelli-DiManna, L.P., Garger, J. & Jacques, P.H., (2022). *Substitutes for Leadership in Learning Environments*. Journal of Behavioral and Applied Management, 344-370.

Fink, D. & Hargreaves, A. (2003). *The Seven Principles of Sustainable Leadership*. Educational Leadership.

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

Gardner, H. (2019). *Intelligenze creative. Fisiologia della creatività attraverso le vite di Freud, Einstein, Picasso, Stravinskij, Eliot, Gandhi e Martha Graham*. Milano: Feltrinelli.

Giltinane, C.L. (2013). *Leadership styles and theories*. Nursing Standard, XXVII (41), 35-39.

Giorgi, S. (2022). *Emozioni e competenze. Esperienze di leadership emozionale a scuola*. Ascoli Piceno: Capponi.

Goleman, D. (2016). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Trento: Rizzoli.

Goleman, D. (2023). *Essere leader. Guidare gli altri grazie all'intelligenza emotiva*. Trento: Rizzoli.

Goleman, D., Boyatzis, R.E. & Mc Kee, A. (2004). *Essere leader. Guidare gli altri grazie all'intelligenza emotiva*. Milano: BUR Rizzoli.

Gordon, T. (2001). *Né con le buone, né con le cattive. Bambini e disciplina*. Molfetta: La Meridiana.

Grbić, L., Grudic Kvasic, S. & Nikolić, G. (2020). *The Development of Authentic Leadership Theory*. PILC 2020: High Impact Leadership, 176-189.

Gueli, C., Guerini, I. & Travaglini, A. (2021). *Dentro e fuori le mura scolastiche. Questioni e suggestioni su scuola e inclusione in epoca (post) pandemica*. QTimes – webmagazine, XIII (2), 125-136.

Hensel, N.H., (1991). *Social leadership skills in young children*. Roeper Review, XIV, 4-6.

Higgs, M. (2009). *The Good, the Bad and the Ugly: Leadership and Narcissism*. Journal of Change Management, IX (2), 165-178.

Horner, M. (1997). *Leadership theory: past, present and future*. Team Performance Management, III (4), 270-287.

Howard, K.A. & Ferrari, L. (2021). *Social-emotional learning and career development in elementary settings*. British Journal of Guidance & Counselling, L (3), 1-15.

Juntrasook, D. (2014). *"You do not have to be the boss to be a leader": contested meanings of leadership in higher education*. Higher Education Research & Development, XXXIII (1), 19-31.

Karagianni, D. & Montgomery, A.J. (2018). *Developing leadership skills among adolescents and young adults: a review of leadership programmes*. International Journal of Adolescence and Youth, XXIII (1), 86-98.

Karnes, F.A. & Shaunessy, E. (2004). *Instruments for Measuring Leadership in Children and Youth*. Gifted Child Today, XXVII, 42-47.

Karpova, S.I., Khodakova, N.P., Savenkova T.D. & Sukhova E.I. (2020). *The Development of Leadership Qualities In 6-7-Year-Old Children in The Process of Joint Activities*. Theory and Practice of Project Management in Education: Horizons and Risks 2020, 1-7.

King, A.S. (1990). *Evolution of Leadership Theory*. Vikalpa, XV (2), 43-54.

Kleekamp, M. C. & Zapata, A. (2019). *Interrogating depictions of disability in children's picture books*. The Reading Teacher, LXXII (5), 589-597.

Li, Y., Anderson, R.C, Nguyen-Jahiel, K., Dong, T., Archodidou, A., Kim, I., Kuo, L., Clark, A.M., Wu, X., Jadallah, M. & Miller, B. (2007). *Emergent Leadership in Children's Discussion Groups*. Cognition and Instruction, XV (1), 75-111.

Lionni, L. (2012). *Federico*. Milano: Babalibri.

Lucangeli, D. & Vicari, S. (2019). *Psicologia dello sviluppo*. Milano: Mondadori.

Marchi, M. & Sartori, P. (A cura di.) (2023). *Dall'io al noi. Città e scuola per un'educazione alla responsabilità*. Trieste: Asterios.

Marmocchi, P., Dall'Aglio, C. & Zannini, M., (2004). *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'organizzazione Mondiale della Sanità*. Trento: Erickson.

Messina, L. & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.

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

Milani, P. (2022). *Nelle stanze dei bambini alle nove della sera. Prevenire e contrastare le disuguaglianze sociali*. Trento: Erickson.

Morganti, A., Signorelli, A. & Marsili, F. (2019). *Supportare l'educazione socio-emotiva attraverso un modello school-wide. I risvolti sulla qualità dei processi inclusivi. L'integrazione scolastica e sociale*, XVIII (2), 139-147.

Mulè, P. & Savia, G. (2015). *Universal Design for Learning (UDL). Progettazione Universale per l'Apprendimento (PUA)*.

Nigris, E. & Agrusti, G. (A cura di.). (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Milano: Pearson.

Nota, L., Ginevra, M.C. & Soresi, S. (2015). *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*. Padova: Cleup.

Organizzazione Mondiale della Sanità (2004). *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione breve*. Trento: Erickson.

Pellerey, M. (2017). *Soft Skills e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP.

Piaget, J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Bologna: Piccola Biblioteca Einaudi.

Ribolzi, L. (2012). *Società, persona e processi formativi. Manuale di sociologia dell'educazione*. Milano: Mondadori.

Ricoeur, P. (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.

Roche, R. & Escotorín, P. (2019). *Il programma PROSEL: sviluppi futuri. L'integrazione scolastica e sociale*, XVIII (2), 148-155.

Roets, L.F. (1997). *Leadership: Skills training programs for ages 8-18*. Des Moines: Leadership, VII.

Rolfe, P. (2011). *Transformational Leadership Theory: What Every Leader Needs to Know*. Nurse Leader, 54-57.

Santhanagopalan et al. (2021). *Leadership, gender, and colorism: Children in India use social category information to guide leadership cognition*. Developmental Science, XXV, 1-10.

Selleri, P. (2016). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci.

Semeraro, R. (2009). *La progettazione didattica. Teorie, metodi, contesti*. Venezia: UPSEL Domeneghini.

Tomlinson, C.A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata. Strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*. Roma: LAS.

Watzlawick, P. et al. (1978). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. Roma: Astrolabio Ubaldini.

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

Wiggins, G., & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.

RIFERIMENTI NORMATIVI

Organizzazione delle Nazioni Unite, (1989). *Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*.

Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando.

Decreto del Presidente della Repubblica n. 275 dell'8 marzo 1999.

Decreto del Presidente della Repubblica n. 122 del 22 giugno 2009.

MIUR, (A cura di.) (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Firenze: Le Monnier.

Organizzazione delle Nazioni Unite, (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*.

Decreto Legislativo n. 62 del 13 aprile 2017.

Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, (A cura di.) (2018). *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*.

RIFERIMENTI SITOGRAFICI

Cambridge Dictionary. <https://dictionary.cambridge.org/>

Vocabolario on-line Treccani. <https://www.treccani.it/vocabolario/>

Vocabulary.com. <https://www.vocabulary.com/dictionary/>

Ci.Effe.Consulting. *Life skills: le 10 competenze da allenare per la vita*. Ci.Effe.Consulting. <https://cieffeconsulting.com/life-skills-10-competenze-per-la-vita/>

Istituto Comprensivo Statale Lozzo Atestino. <https://www.iclozzoatestino.edu.it/>

Istituto Comprensivo Statale di Oderzo. <https://icoderzo.edu.it/>

Network Ashoka. <https://www.ashoka.org/it-it>

ALLEGATI

ALLEGATO N.1 – Protocollo compilato dagli alunni al pre-test e al post-test

LE MIE CAPACITÀ PERSONALI E RELAZIONALI

Per ognuna delle seguenti affermazioni assegna con una crocetta un valore da 1 a 5 in base a quanto spesso metti in atto il comportamento descritto. Segui questa scala:

- 1 = se non ti succede MAI di comportarti così;
- 2 = se ti succede RARAMENTE di comportarti così;
- 3 = se ti succede ABBASTANZA SPESSO di comportarti così;
- 4 = se ti succede QUASI SEMPRE di comportarti così;
- 5 = se ti succede SEMPRE di comportarti così.

	Mai	Raramente	Abbastanza spesso	Quasi sempre	Sempre
1) Ci sono delle cose che per me sono tanto importanti.	1	2	3	4	5
2) Quando qualcosa è molto importante per me, mi do da fare per farlo conoscere agli altri.	1	2	3	4	5
3) Se c'è una discussione tra due persone, prima di dire quello che penso, le ascolto entrambe.	1	2	3	4	5
4) Ho fiducia in me stesso/a.	1	2	3	4	5
5) Sono capace di esprimere le mie opinioni in pubblico.	1	2	3	4	5
6) Di solito sono soddisfatto/a delle decisioni che prendo.	1	2	3	4	5
7) Se qualcuno mi critica per qualcosa che ho fatto (ad esempio mi dice che non fatto bene una cosa) di solito reagisco impegnandomi ancora di più.	1	2	3	4	5
8) Mi piace essere al comando di qualcosa.	1	2	3	4	5
9) Per me è facile capire cosa mi serve per fare bene un progetto.	1	2	3	4	5
10) Per me è facile capire quali passi devo compiere per fare bene un progetto.	1	2	3	4	5
11) Quando sono convinto/a di qualcosa, ho il coraggio di agire per esso.	1	2	3	4	5

	Mai	Raramente	Abbastanza spesso	Quasi sempre	Sempre
12) Quando dobbiamo fare delle cose in gruppo, spesso sono io al comando.	1	2	3	4	5
13) Quando vedo qualcuno al comando penso che potrei essere bravo quanto lui o lei.	1	2	3	4	5
14) Quando parlo con gli altri sono capace di essere convincente e autorevole.	1	2	3	4	5
15) Mi do da fare con tanta energia per ciò che mi interessa di più.	1	2	3	4	5
16) Riesco a comprendere i punti di vista delle altre persone.	1	2	3	4	5
17) Mi capita di cambiare idea se la situazione mi suggerisce che è meglio.	1	2	3	4	5
18) Quando mi sento in ansia o super-attivato riesco a usare questa energia per fare ciò che mi interessa.	1	2	3	4	5
19) Sono capace di lavorare con persone molto diverse tra loro.	1	2	3	4	5
20) Per me è facile capire i punti principali di una storia o la parte più importante di una conversazione.	1	2	3	4	5
21) Provo a fare delle cose nuove se mi sembra che ne valga la pena.	1	2	3	4	5
22) So quando è meglio che sia io al comando, quando devo seguire gli altri e quando devo togliermi di mezzo.	1	2	3	4	5
23) Ammiro le persone che hanno raggiunto grandi traguardi.	1	2	3	4	5
24) Sogno il giorno in cui sarò in grado di decidere per me stesso o dare istruzioni agli altri per raggiungere grandi successi.	1	2	3	4	5
25) Trovo facile chiedere alle persone aiuto o informazioni.	1	2	3	4	5
26) Se lo voglio posso aiutare gli altri a fare pace.	1	2	3	4	5
27) Mi metto facilmente nei panni degli altri per capire cosa provano.	1	2	3	4	5

28) Quando parlo a un gruppo di persone guardo tutti negli occhi.	1	2	3	4	5
29) La maggior parte delle volte riesco a trovare soluzioni ai problemi che si presentano.	1	2	3	4	5
30) Preferisco lavorare in gruppo piuttosto che da solo/a.	1	2	3	4	5

COME MI COMPORTO CON GLI ALTRI?

Qui sotto sono presentate alcune situazioni che si riferiscono alla vita scolastica. Leggile con attenzione una alla volta e rispondi segnando con una crocetta:

- 1 = se non ti succede MAI di comportarti così;
- 2 = se ti succede RARAMENTE di comportarti così;
- 3 = se ti succede ABBASTANZA SPESSO di comportarti così;
- 4 = se ti succede QUASI SEMPRE di comportarti così;
- 5 = se ti succede SEMPRE di comportarti così.

	Mai	Raramente	Abbastanza spesso	Quasi sempre	Sempre
1) Saluti per primo/a quando incontri un insegnante?	1	2	3	4	5
2) Saluti per primo/a quando incontri un compagno?	1	2	3	4	5
3) Guardi negli occhi gli insegnanti quando li saluti e parli con loro?	1	2	3	4	5
4) Quando parli con i tuoi compagni è facile continuare a farlo guardandoli negli occhi?	1	2	3	4	5
5) Inizi per primo/a a parlare con gli insegnanti?	1	2	3	4	5
6) Inizi per primo/a a parlare con i compagni?	1	2	3	4	5
7) Se le tue opinioni sono diverse o contrarie a quelle dei tuoi compagni le dici ugualmente?	1	2	3	4	5
8) Quando parli usi generalmente un tono di voce giusto (né troppo piano, né troppo forte)?	1	2	3	4	5

	Mai	Raramente	Abbastanza spesso	Quasi sempre	Sempre
9) Dici agli altri le tue idee ed opinioni anche se sono presenti più compagni e insegnanti?	1	2	3	4	5
10) Fai conoscere i tuoi desideri ai tuoi compagni?	1	2	3	4	5
11) Ti capita di dire ai tuoi insegnanti cose positive di te (ad esempio "Sono bravo/a in matematica", "So giocare a pallone", ecc.)?	1	2	3	4	5
12) Dici quello che provi agli insegnanti (ad esempio "Sono arrabbiato/a, triste, contento/a perché...")?	1	2	3	4	5
13) Ti capita di dire ai tuoi compagni quello che provi, i tuoi sentimenti (ad esempio "sono arrabbiato/a, triste, contento/a, perché ...")?	1	2	3	4	5
14) È facile per te dire ai tuoi insegnanti che non riesci a fare una cosa che ti hanno chiesto di fare?	1	2	3	4	5
15) Chiedi scusa ai compagni se ti accorgi o ti viene detto che hai sbagliato?	1	2	3	4	5
16) Accetti le osservazioni che i tuoi insegnanti ti fanno?	1	2	3	4	5
17) Tieni conto delle osservazioni che qualche tuo compagno può fare su di te?	1	2	3	4	5
18) Accetti senza arrabbiarti di non partecipare a certe attività quando te lo chiedono gli insegnanti?	1	2	3	4	5
19) Se non vuoi rispondere a qualcuno glielo fai capire con le buone maniere (senza offendere, senza dire parolacce, ecc.)?	1	2	3	4	5

20) Ammetti di aver fatto degli errori quando gli altri te lo fanno notare?	1	2	3	4	5
21) Rispondi in modo adeguato a domande su di te?	1	2	3	4	5
22) È facile per te, parlando con i tuoi insegnanti, usare frasi di cortesia ("grazie, per piacere")?	1	2	3	4	5
23) Se un tuo compagno è in difficoltà lo aiuti spontaneamente, senza che ti venga chiesto di aiutarlo?	1	2	3	4	5
24) Se vedi dei tuoi compagni che stanno litigando intervieni per far fare loro la pace?	1	2	3	4	5
25) Ti avvicini ai compagni durante i momenti di ricreazione?	1	2	3	4	5
26) Inviti i compagni a partecipare ad attività/giochi durante la ricreazione?	1	2	3	4	5
27) Chiedi ai compagni di poter partecipare ad attività/giochi durante la ricreazione?	1	2	3	4	5

INDIVIDUAZIONE DELLE CONOSCENZE

Rispondi alle seguenti domande o segnando una crocetta o scrivendo una breve frase.

1) Conosci qualcuno che è un leader?

- Sì
- No

2) Se sì, scrivi chi è e perché è un leader.

3) Che caratteristiche ha un leader?

4) Secondo te, in un gruppo di persone c'è sempre un leader?

- Sì

No

5) Può essercene più di uno?

Sì

No

6) Secondo te, tutti possono diventare dei leader?

Sì

No

7) Pensando a dei film o a dei cartoni animati che hai visto, ti viene in mente un personaggio che può essere un esempio di leader? Chi?

8) Ti piacerebbe essere un leader? Perché?

9) Cosa è che fa di te un leader?

10) Disegna un leader nel riquadro qui sotto.



11) Descrivi chi hai disegnato (è un maschio o una femmina, quanti anni ha, da dove viene, com'è il suo aspetto fisico, che lavoro fa, che interessi ha, ...).

ALLEGATO N.2 – Questionario di Valutazione della Abilità Sociali (VAS) compilato dalle insegnanti al pre-test e al post-test

SCHEDA DI VALUTAZIONE DELLE ABILITÀ SOCIALI

ISTRUZIONI

La V.A.S. si propone di presentare una **serie di comportamenti sociali che generalmente favoriscono l'incremento di relazioni positive in ambito scolastico**. Vengono considerati comportamenti sociali verbali e non verbali che l'allievo può indirizzare sia ai compagni che agli adulti.

In particolare, **si chiede agli Insegnanti di indicare quanto i comportamenti sociali**, di volta in volta presentati, **descrivono il modo usuale di comportarsi di ciascun allievo nell'ambiente scolastico**.

Come si avrà modo di constatare le situazioni proposte considerano solo comportamenti socialmente adeguati, antagonisti a quelli disadattivi, passivi o aggressivi. **Nel fornire la propria valutazione si tenga conto di quanto l'affermazione descrive il comportamento che usualmente l'allievo manifesta a scuola**. Così, ad esempio, in presenza dell'item n. 1. "Saluta quando mi incontra" si utilizzerà la valutazione 5 per quegli allievi che salutano in modo sistematico, pressoché ogni giorno, e la valutazione di 1 per quelli che non manifestano, a scuola, questa abitudine. Le altre valutazioni (poco, abbastanza, molto) rappresentano le situazioni intermedie.

L'insegnante, nel fornire le proprie valutazioni, deve **far riferimento alla frequenza** con cui il comportamento di salutare si verifica e deve considerare pertanto quanto il comportamento oggetto di valutazione è descrittivo del modo usuale di comportarsi dell'allievo, utilizzando la seguente scala:

1 = Non lo/a descrive per nulla;

2 = Lo/a descrive poco;

3 = Lo/a descrive abbastanza;

4 = Lo/a descrive molto;

5 = Lo/a descrive perfettamente.

1. Saluta per primo/a quando mi incontra.	1	2	3	4	5
2. Saluta per primo/a quando incontra un compagno.	1	2	3	4	5
3. Di sua iniziativa si presenta (dice il proprio nome e cognome, ecc.) ad un insegnante con il quale interagisce per la prima volta.	1	2	3	4	5
4. Di sua iniziativa si presenta (dice il proprio nome e cognome, ecc.) ad un compagno con il quale interagisce per la prima volta.	1	2	3	4	5
5. Guarda negli occhi quando saluta e/o parla con gli insegnanti.	1	2	3	4	5
6. Nel corso di una conversazione si dimostra attento/a ed interessato/a.	1	2	3	4	5
7. Fa affermazioni pertinenti nel corso di conversazioni o discussioni con gli insegnanti.	1	2	3	4	5
8. Fa affermazioni pertinenti nel corso di conversazioni o discussioni con i compagni.	1	2	3	4	5
9. Se concorda con le opinioni degli insegnanti lo manifesta esplicitamente.	1	2	3	4	5
10. Se non concorda con le opinioni degli insegnanti manifesta esplicitamente il proprio punto di vista.	1	2	3	4	5
11. Se non concorda con le opinioni dei compagni manifesta esplicitamente il proprio punto di vista.	1	2	3	4	5
12. Esprime verbalmente ciò che desidera e vuole agli insegnanti.	1	2	3	4	5
13. Descrive le proprie emozioni e sensazioni (ad esempio dice "sono arrabbiato/a, triste, contento/a perché...") agli insegnanti.	1	2	3	4	5
14. Descrive le proprie emozioni e sensazioni (ad esempio dice "sono arrabbiato/a, triste, contento/a perché...") ai compagni.	1	2	3	4	5
15. Accetta le critiche, poste adeguatamente (senza offese, svalutazioni, e generalizzazioni), indirizzategli/le dagli insegnanti.	1	2	3	4	5

16. Accetta le critiche, poste adeguatamente (senza offese, svalutazioni, e generalizzazioni), indirizzategli/le dai compagni.	1	2	3	4	5
17. Ammette di aver compiuto errori.	1	2	3	4	5
18. Guarda l'insegnante e gli presta attenzione quando questi spiega.	1	2	3	4	5
19. Segue le indicazioni/i suggerimenti dati dall'insegnante per svolgere i compiti/le attività scolastiche.	1	2	3	4	5
20. Esegue le consegne dategli/le dall'insegnante.	1	2	3	4	5
21. Rivolge domande pertinenti all'attività in corso all'insegnante.	1	2	3	4	5
22. Usa espressioni di cortesia nei confronti degli insegnanti.	1	2	3	4	5
23. Usa espressioni di cortesia nei confronti dei compagni.	1	2	3	4	5
24. Media le situazioni di conflitto.	1	2	3	4	5
25. Si avvicina ai compagni durante i momenti di pausa.	1	2	3	4	5
26. Scherza con i compagni (senza essere offensivo/a).	1	2	3	4	5
27. Invita i compagni a partecipare ad attività/giochi durante i momenti di pausa.	1	2	3	4	5

ALLEGATO N.3 – Scheda di progettazione del 1° incontro del programma

TITOLO	COME SI COMPORTA UN LEADER POSITIVO?
Destinatari	Il martedì: alunni della classe 4 ^A C della Scuola primaria "Dall'Ongaro" di Oderzo (TV). Il mercoledì: alunni della classe 5 ^A B della Scuola primaria "Dall'Ongaro" di Oderzo (TV).
Obiettivo generale del programma	L'alunno/a riconosce e descrive il modo di pensare e di agire di un leader attento a promuovere comportamenti prosociali.
Obiettivo di apprendimento dell'attività	L'alunno/a identifica e descrive i pensieri e le azioni che un leader dovrebbe mettere in atto.
Articolazione dell'obiettivo	<i>Condizioni:</i> A. Dato un gioco online in cui sono presenti delle tessere che indicano i comportamenti di un leader positivo mescolate a dei distrattori, si richiede di individuare le tessere che indicano le caratteristiche positive di un leader. B. Nella scheda a chiusura dell'incontro, viene chiesta una definizione

	<p>di leader e l'identificazione delle caratteristiche di un leader positivo da un elenco dato.</p> <p><i>Prestazioni:</i></p> <p>A. L'alunno/a individua la tessera corretta che indica una delle caratteristiche positive di un leader.</p> <p>B. L'alunno/a risponde ai quesiti.</p> <p><i>Criteri di padronanza:</i></p> <p>A. L'alunno/a, durante il gioco didattico, individua almeno una tessera corretta che indica una delle caratteristiche positive di un leader.</p> <p>B. L'alunno/a risponde ai quesiti utilizzando almeno due aggettivi corretti per definire un leader positivo e individuando almeno tre caratteristiche di leader positivo da un elenco dato.</p>		
Ambiente di apprendimento	Aula: disposizione a gruppi di 4 componenti ciascuno.		
Contenuti	<p>-Definizione iniziale di leader positivo;</p> <p>-attività in apprendimento cooperativo;</p> <p>-gioco didattico online;</p> <p>-definizione corretta di leader positivo;</p> <p>-autovalutazione.</p>		
Tempi	Attività	Architetture metodologiche	Materiali e Tecnologie
Fase iniziale: 15 minuti	L'insegnante avvia l'attività attraverso la creazione di una mappa mentale, nella quale ogni alunno dice un aspetto da collegare alla parola-chiave <i>leader</i> . Lo scopo è arrivare insieme a dare una definizione generale di leader positivo.	Conversazione e brainstorming	LIM
Fase centrale: 1 ora	Poi divide la classe in gruppi da 4 bambini ciascuno, in ognuno dei quali i componenti stabiliscono i ruoli che impersoneranno (lo scrittore, il portavoce, l'orologio e l'artigiano, identificati tramite una spilletta preparata dall'insegnante). Consegna ad ogni gruppo una scheda da lei predisposta e una coppia di immagini alla volta. Chiede di identificare quale delle due immagini associano a un leader positivo, motivando le loro scelte sul foglio. Al termine dell'analisi delle immagini (sono 6 coppie), viene fatto un sondaggio per indagare le scelte di ogni gruppo. Poi la docente avvia alla LIM un gioco didattico sulla piattaforma <i>Wordwall</i> che esamina i comportamenti che un leader dovrebbe attuare. Ogni alunno individua una tessera che indica una delle caratteristiche positive di un leader.	Cooperative learning Gioco didattico	Spillette; immagini reperite da internet; schede; forbici; colle; penne; LIM; gioco online su Wordwall.
Fase conclusiva:	Durante una conversazione in plenaria l'insegnante chiede agli alunni cosa hanno	Conversazione	Scheda; penne.

15 minuti	scoperto della figura del leader positivo e, in seguito, condivide con loro la definizione di leader dello studioso Daniel Goleman, riportando le caratteristiche di un leader positivo da lui indicate. Infine, invita ogni alunno/a a dire una caratteristica positiva del leader. A conclusione dell'attività, la docente consegna agli alunni una scheda contenente delle domande di riflessione e autovalutazione rispetto all'intervento effettuato.	Autovalutazione	
-----------	--	-----------------	--

ALLEGATO N.4 – Scheda di autovalutazione del 1° incontro del programma

- Cosa mi è piaciuto di più dell'attività di oggi?
- Cosa ho imparato nell'incontro di oggi?
- Prova a dare una definizione di leader positivo.
- Individua nell'elenco quali sono le caratteristiche di un leader positivo.

<input type="checkbox"/> Fa tutto da solo.	<input type="checkbox"/> Si assume le sue responsabilità.
<input type="checkbox"/> Ascolta gli altri.	<input type="checkbox"/> Incolpa gli altri se sbagliano.
<input type="checkbox"/> Rispetta gli altri.	<input type="checkbox"/> Comunica in modo efficace.
<input type="checkbox"/> Si sente più importante degli altri.	<input type="checkbox"/> Si mette nei panni degli altri.
<input type="checkbox"/> Aiuta gli altri.	<input type="checkbox"/> Sfrutta le persone.
<input type="checkbox"/> Trova soluzioni ai problemi.	<input type="checkbox"/> Incute timore alle persone.
<input type="checkbox"/> Pensa di avere sempre ragione.	<input type="checkbox"/> Collabora con gli altri.
- Ho espresso le mie opinioni?

<input type="checkbox"/> Sì	<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Così così
-----------------------------	-----------------------------	------------------------------------
- Ho ascoltato le proposte dei miei compagni di gruppo?

<input type="checkbox"/> Sì	<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Così così
-----------------------------	-----------------------------	------------------------------------

ALLEGATO N.5 – Scheda di autovalutazione del 2° incontro del programma

- Cosa mi è piaciuto di più dell'attività di oggi?
- Cosa ho imparato nell'incontro di oggi?
- Cos'è un talento?
- Quali sono i vantaggi del sapere quali sono i propri talenti?
- Ho individuato facilmente i miei tre talenti?

- Sì No Così così
 A. Ho individuato facilmente i due talenti dei miei compagni?
 Sì No Così così
 B. Ho trovato facile pensare a come i miei talenti mi permettono di essere un leader positivo?
 Sì No Così così

ALLEGATO N.6 – Scheda di autovalutazione del 3° incontro del programma

- Cosa mi è piaciuto di più dell'attività di oggi?
- Cosa ho imparato nell'incontro di oggi?
- Quante volte ho dato istruzioni al bruco?
- Quante volte ho mantenuto la calma?
- Cosa ho fatto per mantenere la calma?
- Se la mia squadra ha perso, ho incolpato un componente del mio gruppo?
 Sì No Così così
- Ho scelto con cura le parole giuste e precise prima di dare l'istruzione al bruco?
 Sì No Così così

Se sono stato un bruco:

- Quante volte ho chiesto spiegazioni?
- Quante volte ho mantenuto la calma?
- Cosa ho fatto per mantenere la calma?
- Ho ascoltato le istruzioni dei miei compagni prima di compiere un passo?
 Sì No Così così

ALLEGATO N.7 – Scheda di autovalutazione del 4° incontro del programma

- Cosa mi è piaciuto di più dell'attività di oggi?
- Cosa ho imparato di nuovo nell'incontro di oggi?
- Quante mie idee ho condiviso durante la fase di pianificazione? Quali?
- Quante istruzioni chiare ho dato durante la sfida?

- Quante volte ho aspettato l'approvazione dei miei compagni prima di compiere un'azione?
- Mi sono arrabbiato/a se la mia squadra ha perso?
 - Sì
 - No
 - Così così

ALLEGATO N.8 – Scheda di autovalutazione del 5° incontro del programma

- Cosa mi è piaciuto di più dell'attività di oggi?
- Cosa ho imparato di nuovo nell'incontro di oggi?
- Cosa significa la parola "empatia"?
- Cosa vuol dire usare un pensiero divergente?
- Nel mio gruppo, quante e quali idee ho espresso riguardo alle emozioni provate dai personaggi?
- Nel mio gruppo, quante e quali idee ho espresso riguardo alle possibili soluzioni per risolvere la situazione?
- Ho ascoltato le proposte dei miei compagni di gruppo?
 - Sì
 - No
 - Così così
- Mi sono impegnato/a a rappresentare la situazione in modo efficace?
 - Sì
 - No
 - Così così



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

GLI INGREDIENTI DI UNA MAESTRA

Relatore
Martina Giuliato

Laureanda
Sara Cavezzan

Matricola n. 1200480

Anno accademico: 2023/2024

INDICE

INTRODUZIONE	146
CAPITOLO 1: LA MAGIA DELLA CREAZIONE... PASSO DOPO PASSO.....	147
STEP 1: GENTILE CLIENTE, HA QUALCHE PARTICOLARE RICHIESTA?	147
STEP 2: QUANDO Q.B. È ABBASTANZA?	148
STEP 3: MANI IN PASTA!	149
STEP 4: DOVE POSSO LASCIARE UNA RECENSIONE?	152
CAPITOLO 2: SE IL PASTICCIERE FOSSE UNA TORTA... SAREBBE UNA MILLEFOGLIE	154
LA PROVA TECNICA NASCONDE SEMPRE LA PROVA SORPRESA.....	154
USO LA FARINA GLUTEN-FREE SOLO PER LEI O L'AMIDO DI MAIS PER TUTTI GLI INVITATI?	155
E SE AVESSI MESSO LEGGERMENTE MENO FARINA E UN PO' PIÙ DI BURRO?.....	156
MAI PROVATO L'ABBINAMENTO CIOCCOLATO & PEPE ROSA?	157
E FRITOE... RIVISITATE!	158
MI PUOI DARE LA RICETTA?.....	158
PERCHÉ IL MIO TIRAMISÙ NON VIENE BUONO COME IL SUO?	160
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	162
MATERIALI DIDATTICI.....	163
RIFERIMENTI NORMATIVI.....	163
DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA	163
ALLEGATI	164

INTRODUZIONE

Cos'hanno in comune un insegnante e un pasticciere? Apparentemente nulla, eppure pensandoci un po' sono molti gli aspetti che si possono individuare. La creazione di un prodotto dolciario può essere paragonata all'ideazione di un progetto didattico e, allo stesso modo, sono molte le competenze che un pasticciere deve possedere, così come quelle di cui deve disporre un docente. La volontà di organizzare il presente elaborato attraverso questa metafora è nata da una mia passione, che per molto tempo ha costituito un'ambizione: fare della pasticceria la mia vita. Con gli anni e l'esperienza concreta ho compreso che questo settore non rappresentava la mia futura strada lavorativa, ma, nonostante ciò, è rimasto un forte interesse che tuttora coltivo con dedizione. Pertanto, utilizzando il parallelismo tra il pasticciere e l'insegnante come filo conduttore, verrà condivisa una riflessione sull'esperienza di tirocinio, con particolare attenzione al percorso effettuato nel corso della quinta annualità.

Nel primo capitolo viene brevemente presentato il Project Work che ho attuato durante il tirocinio della quinta annualità. I quattro sottocapitoli narrano passo dopo passo le fasi che hanno costituito l'intero percorso: le motivazioni che hanno guidato la decisione dell'ambito tematico, le scelte progettuali attuate in relazione alla fase di osservazione preventiva, la conduzione degli interventi didattici, focalizzata specialmente sugli aspetti inclusivi, valutativi e sistemici e supportata dall'utilizzo di strumenti per la documentazione, e la valutazione degli esiti dell'esperienza.

Il secondo capitolo costituisce una raccolta di riflessioni sulle competenze a mio avviso imprescindibili per un insegnante, che lo rendono una figura poliedrica e multidimensionale, proprio come una torta millefoglie. Ognuna di queste competenze è introdotta da una metafora nell'ambito della pasticceria ed è collegata a una riflessione emersa a seguito di un episodio concreto che ho vissuto durante il tirocinio. Inoltre, ogni competenza è agganciata a dei riferimenti teorici o normativi che supportano le affermazioni riportate, illustrando la grande rilevanza che rappresentano per me e per il mio profilo d'insegnante in evoluzione.

CAPITOLO 1: LA MAGIA DELLA CREAZIONE... PASSO DOPO PASSO

STEP 1: GENTILE CLIENTE, HA QUALCHE PARTICOLARE RICHIESTA?

Prima di avviare l'ideazione di un nuovo progetto culinario, un pasticcere deve sempre informarsi sulle opinioni del destinatario del suo prodotto e sulle eventuali richieste che egli ha da avanzare. Un insegnante deve comportarsi allo stesso modo: le sue proposte didattiche non possono essere concepite in un modo astratto e puramente teorico, ma devono basarsi sulla realtà che vivrà concretamente tale agire. Pertanto, egli dovrà conoscere gli alunni, osservare i processi di apprendimento che manifestano così come individuare i processi d'insegnamento attuati dalle docenti di riferimento. Queste ultime si riveleranno delle preziose alleate per ricavare informazioni utili alla progettazione delle attività, quali: i bisogni del gruppo classe, le metodologie e le modalità valutative maggiormente adottate, e di conseguenza più familiari agli alunni, le routine effettuate quotidianamente, o ancora, i progetti attuali o futuri a cui parteciperanno gli studenti. Inoltre, l'insegnante dovrà identificare le risorse presenti sia nel contesto classe che a livello d'istituto e territorio circostante, attraverso un'attenta lettura dei documenti scolastici. È in questo modo che ho agito io. A partire dall'osservazione nelle due sezioni di riferimento, supportata dagli strumenti da me predisposti, unita al confronto con le docenti di sezione, ho rilevato i bisogni del gruppo-sezione e mi sono informata rispetto ai progetti di plesso e di sezione che si sarebbero concretizzati nel periodo in cui avrei messo in atto il mio Project Work. Così facendo, ho scoperto che il tema su cui avevo pensato di concentrarmi, ovvero i suoni degli oggetti, della natura e del corpo, poteva inserirsi in modo confacente nella progettualità di plesso, dedicata al suolo e alla natura. Le docenti hanno apprezzato molto la scelta di questo ambito tematico poiché, oltre a essere ricco di collegamenti e di spunti didattici, avrebbe permesso agli alunni di concentrarsi su un argomento a loro familiare, ma allo stesso tempo dato per scontato: la varietà di suoni che ci circondano, la quale invita anche a riflettere sul valore del silenzio. Inoltre, analizzando il PTOF dell'Istituto Comprensivo di Oderzo, ho potuto apprendere che il "potenziamento delle metodologie laboratoriali e delle attività di laboratorio" (p.52) costituiva uno degli obiettivi dell'istituto stesso, quindi da considerare in particolar modo in fase di progettazione. Per di più, dall'osservazione iniziale era emerso che i bambini avevano bisogno di allenare la loro capacità di espressione, ma anche di imparare a conoscersi meglio

e a relazionarsi in modo positivo. Questo mi ha spinto a riservare diversi momenti al dialogo e al confronto tra gli alunni, sia della stessa sezione che delle due sezioni diverse, scelta che, in fase di conduzione, si è rivelata vincente poiché ha permesso ai bimbi di costruire nuovi legami e amicizie. Un ulteriore elemento a cui ho voluto prestare particolare attenzione nell'ideazione del Project Work, risultando poi ottimale durante l'attuazione, riguardava l'utilizzo di differenti modalità partecipative, proprio come suggerisce l'UDL (Mulè & Savia, 2015). A questo proposito, ha acquisito molta importanza non solo l'aspetto visivo, ma anche e soprattutto, la stimolazione dell'udito e del tatto, mediante molteplici attività percettive, manipolative e motorie, alle quali ognuno ha potuto prendere parte come meglio riteneva.

STEP 2: QUANDO Q.B. È ABBASTANZA?

Dopo aver definito quale sarà il suo prodotto finale a partire dalle considerazioni e dalle richieste del cliente, un pasticcere deve procedere con l'identificazione della ricetta più appropriata a raggiungere tale scopo. Operazione da non sottovalutare, poiché determinerà il giusto equilibrio di sapori, aromi e consistenze che caratterizzerà la riuscita finale. Egli deve dunque chiedersi qual è la corretta dose di vaniglia, quanto grande è un pizzico di sale, ma anche se ha spennellato la giusta quantità di bagna sul pan di Spagna. Tutti piccoli dettagli che avranno un grande effetto sull'armonia complessiva del dolce. E l'insegnante? Un insegnante deve fare lo stesso. Deve comprendere se ha previsto la quantità di tempo appropriata per svolgere l'intervento che si è imposto di proporre: se è troppo poco gli alunni saranno pervasi dalla fretta di finire, ma se è troppo perderanno la concentrazione che deriva dal senso di continuità dell'attività stessa. Deve chiedersi se la metodologia che ha pensato di adoperare coinvolgerà effettivamente tutti gli alunni e sarà funzionale all'obiettivo prefissato. Deve interrogarsi se gli spazi in cui concretizzerà il suo agire saranno adeguati allo svolgimento dell'incontro o, al contrario, saranno troppo dispersivi. Non a caso ho scelto tali esempi. Sono stati proprio questi gli aspetti su cui mi sono concentrata maggiormente nel momento di progettazione del Project Work. Un progetto intitolato *Un mondo di suoni tra i suoni del mondo*⁹, che ha coinvolto 19 bambini di quattro anni di due sezioni eterogenee della Scuola dell'infanzia di Tre Piere, ubicata nel comune di Oderzo (TV). Seguendo la logica della progettazione a ritroso (Wiggins & McTighe, 2004), solo dopo aver definito i traguardi e gli

⁹ Allegato n.1: macro-progettazione del Project Work

obiettivi da raggiungere, ispirandomi alle *Indicazioni Nazionali per il curricolo* (2012) e al Curricolo d'Istituto, ho articolato il Project Work in tre dimensioni: i suoni degli oggetti, della natura e del corpo, al termine di ognuna delle quali è stato previsto un momento di valutazione collettivo oppure individuale. Nel primo caso, sono stati proposti ai bimbi dei giochi didattici che li hanno visti partecipare tutti contemporaneamente: tale scelta ha permesso loro di percepire la valutazione come un momento sfidante, nel quale ognuno ha potuto mettersi alla prova divertendosi. Nel secondo caso mi sono focalizzata su un bambino alla volta, così da fornire a tutti il giusto clima e la giusta attenzione, per soddisfare le tre dimensioni della valutazione proposte da Aquario: ascolto, osservazione e dialogo (Aquario, 2015). Nel corso della progettazione è stato fatto riferimento all'approccio metodologico attivo ed esplorativo che ha incluso i format del laboratorio e della lezione. Per quanto concerne le metodologie, sono state utilizzate lo storytelling, il gioco e la libera esplorazione che, lavorando in piccoli gruppi, hanno compreso anche il peer-tutoring (Messina & De Rossi, 2015). Quest'ultimo, unito alle differenti modalità di partecipazione che mi sono impegnata a proporre stimolando l'espressione verbale, la percezione, la manipolazione e l'aspetto motorio, ha consentito a tutti gli alunni di essere coinvolti e inclusi nelle attività. Infatti, come sottolinea *l'Index per l'inclusione* (2008): "l'inclusione accade non appena ha inizio il processo per la crescita della partecipazione" (p.31). Per giunta, ogni dimensione ha visto il coinvolgimento del territorio circostante attraverso la partecipazione di un esperto esterno oppure mediante un'uscita didattica. Sono state interpellate tre associazioni del territorio, delle quali una aveva già dei contatti con l'Istituto, mentre le altre due sono state individuate e invitate a scuola dalla sottoscritta. A seguito degli interventi condotti dalle stesse, le docenti hanno manifestato il loro entusiasmo nell'aver conosciuto personalmente un nuovo ente territoriale e mi hanno assicurato che si sarebbero sicuramente mantenute in contatto per mettere in atto future collaborazioni. Nell'ottica del raccordo con l'esterno, ho scelto di tenere aggiornate anche le famiglie degli alunni mediante una presentazione composta da foto e stralci di dialoghi, così da illustrare loro tutto ciò che ha caratterizzato il percorso del Project Work.

STEP 3: MANI IN PASTA!

Quando la ricetta è stata definita e gli ingredienti sono stati individuati, un pasticcere può finalmente mettersi all'opera. Ciò che deve tenere sempre a mente è l'obiettivo, ovvero la sua

creazione, pertanto è tenuto a capire quando sta imboccando una strada che lo sta allontanando da tale meta, o al contrario, se deve fare di proposito una breve deviazione per rimettersi nel giusto cammino. Può capitare che una parte delle fragole che aveva recuperato si sia rovinata, oppure che la giornata non permetta la giusta lievitazione, o ancora che si sia rotta l'impastatrice. L'importante è capire come rimediare a tali inconvenienti. Lo stesso vale per l'insegnante. Non è possibile mettere in atto solo ciò che si è deciso in fase di progettazione. È la situazione concreta che deve guidare il docente nella conduzione e ispirare eventuali revisioni in itinere. Ad esempio, non è la stessa cosa proporre il proprio intervento appena è cominciata la mattinata scolastica oppure condurlo nel primo pomeriggio. Cambiano l'atteggiamento e la concentrazione degli alunni. Mutano i loro bisogni. Questa è la parola-chiave che deve guidare l'attenzione del docente, giacché gli alunni "vanno accolti nei loro tentativi di esprimere la propria individualità, i propri desideri e bisogni, di relazionarsi con chi li circonda" (*Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*, 2021, p.17). Ad esempio, durante una delle prime lezioni del mio Project Work, quando ho presentato agli alunni diversi materiali autentici che potevano produrre dei suoni, non potevo concludere l'attività senza permettere loro di esplorarli in piena autonomia e libertà, nonostante in fase di progettazione non l'avessi previsto. Tale cambiamento è avvenuto perché era chiaro che avessero il desiderio di provare a sperimentare loro stessi la varietà di suoni che poteva provenire dagli oggetti di uso quotidiano, che di per sé non sono stati creati per quello scopo. Rimanendo nell'ambito partecipativo, un'ulteriore modifica ha riguardato la revisione della modalità valutativa al termine dell'esplorazione della dimensione dei suoni del corpo¹⁰. Ho voluto indagare le capacità percettive e produttive dei bimbi attraverso un gioco a loro familiare che avrebbe permesso a tutti di essere coinvolti nello stesso istante. Questo perché i momenti valutativi non dovrebbero costituire delle novità per gli alunni, ma dovrebbero metterli a loro agio, così da permettere loro di esprimere le loro conoscenze e abilità nel miglior modo possibile e di "coinvolger[li] attivamente [...] nel processo valutativo, al fine di migliorare la loro motivazione e autostima" (Nigris & Agrusti, 2021, p.12). Infine, un'altra revisione progettuale è nata da una sorta di inciampo. Nel corso di un'attività condotta seduti per terra in cerchio, ho notato che diversi bimbi erano distratti dai giocattoli, dai libri e dai materiali che li circondavano, dato che erano a loro facilmente raggiungibili. Ciò ha portato a una scarsa

¹⁰ Allegato n.2: scheda di progettazione dell'incontro

partecipazione alla lezione e, di conseguenza, a una limitata riuscita della stessa. Quell'episodio mi ha aperto gli occhi sull'enorme importanza del setting. Infatti, da quel momento in poi, tutti gli interventi sono stati realizzati seduti sulle sedie anziché sul pavimento, cosicché venissero limitate le distrazioni e gli ostacoli al raggiungimento dell'obiettivo. Difatti, in un diario di bordo ho riportato che: "la soluzione del sedersi su una sedia anziché per terra ha tenuto i bimbi più contenuti, quindi più attenti e concentrati sull'attività"¹¹. Alla luce di ciò, sebbene ci siano stati dei piccoli accorgimenti in itinere come quelli che ho riportato sopra, la conduzione degli interventi è proseguita in modo coerente con ciò che avevo previsto in fase di progettazione. A partire da un'analisi dei suoni degli oggetti, che hanno compreso sia gli strumenti musicali, indagati insieme all'insegnante dell'Istituto Musicale di Oderzo, che i materiali autentici che possiamo trovare nella nostra quotidianità, l'attenzione si è spostata sulla natura e sulla grande varietà di suoni che può produrre: il diverso scorrere dell'acqua, i suoni del cielo, i versi degli animali e i suoni di uno dei parchi comunali di Oderzo, esplorato durante una passeggiata sonora. Infine, dopo aver conosciuto meglio le potenzialità del proprio corpo insieme all'esperta di attività motorie e aver ripassato le relazioni spaziali grazie all'albo illustrato *A caccia dell'orso*, il progetto si è concluso con l'individuazione, mediante l'aiuto di una musicista della Banda Cittadina di Oderzo, di tutti i suoni che possiamo produrre noi con il nostro corpo e la nostra voce. L'intero percorso è stato documentato attraverso la raccolta di foto e la trascrizione di dialoghi che sono stati utilizzati per realizzare la presentazione da condividere con le famiglie, e la registrazione di suoni per creare una compilation sonora che illustra il mondo di suoni che esiste tra tutti i suoni del mondo. Inoltre, nel corso dello svolgimento del progetto sono state completate delle check-list, al fine di tenere traccia dei progressi in itinere ed eventualmente aggiustare gli incontri successivi, mentre nei momenti conclusivi di ogni dimensione sono state compilate delle griglie di valutazione costruite sulla base degli indicatori inseriti nella rubrica valutativa¹². Ad ultimo, è stato fondamentale il confronto con le insegnanti e le figure esperte coinvolte, il quale, durante la redazione dei diari di bordo, mi ha consentito di riflettere e approfondire gli aspetti più salienti delle mie conduzioni.

¹¹ Allegato n.3: stralcio di un diario di un bordo

¹² Allegato n.4: esempio di griglia di valutazione utilizzata

STEP 4: DOVE POSSO LASCIARE UNA RECENSIONE?

Dopo aver consegnato la sua creazione al cliente di riferimento, un pasticcere si preoccupa sempre di conoscere le impressioni e le opinioni dello stesso rispetto al risultato finale. Il prodotto ha rispecchiato le sue idee iniziali? Ha incontrato le esigenze che ha manifestato al momento della commissione? È stato apprezzato dagli altri commensali? È proprio grazie ai riscontri dei suoi clienti che un pasticcere può valutare la riuscita del suo operato ed eventualmente aggiustare il suo modo di agire, così come riflettere sulle sue attitudini come professionista e sulle sue pratiche come esperto del settore. Anche l'insegnante deve porsi degli interrogativi analoghi. Al termine di un progetto, ma anche di una singola lezione, egli non può evitare di chiedersi se è riuscito a portare gli alunni al conseguimento degli obiettivi che aveva prefissato in fase di progettazione. Come? Individuando delle evidenze che certifichino tale raggiungimento, confrontandosi con i colleghi e chiedendo ai suoi destinatari le loro impressioni rispetto all'andamento del percorso, e, sulla base di tali informazioni, capire cosa ha funzionato e cosa no. Inserendomi in questa linea d'azione, io mi sono impegnata a compilare con costanza le check-list e le griglie valutative che avevo predisposto, al fine di monitorare progressivamente il livello a cui ogni alunno si trovava durante lo svolgimento del percorso. In particolare, sono riuscita a constatare che gli obiettivi relativi alla percezione e alla produzione dei suoni sono stati raggiunti dalla maggior parte del gruppo, a dimostrazione che le lezioni attive ed esperienziali che ho proposto loro sono state efficaci per far acquisire ai bambini le competenze relative a tali argomenti. A questo scopo, è sicuramente stato molto utile anche il coinvolgimento delle figure esterne che, in qualità di esperte dell'ambito tematico del percorso, hanno dato una sfumatura più tecnica e professionale ai miei interventi. Anche i bambini hanno potuto realizzare quanto hanno imparato nel corso del percorso, quando, nel momento di ascolto del prodotto finale che abbiamo realizzato insieme, si sono resi conto di riuscire a riconoscere e a replicare quasi tutti i suoni che udivano. Per quanto riguarda l'obiettivo relativo all'espressione verbale e alla condivisione di esperienze personali, è stato determinante l'ultimo incontro del percorso, durante il quale ho invitato i bambini che hanno preso parte al mio progetto ad aiutarmi a ripercorrerlo e a raccontarlo alle insegnanti e agli altri compagni delle loro sezioni. In questo modo ho potuto accertare che essi ricordavano buona parte delle attività che abbiamo svolto insieme, riuscendo anche a scendere nei dettagli in qualche occasione. L'obiettivo riguardante le relazioni spaziali, che nel

percorso è stato esplorato grazie all'esperta di attività motorie e all'utilizzo dell'albo illustrato *A caccia dell'orso*, è stato indagato nel momento di autovalutazione finale, durante il quale ho chiesto agli alunni di rispondere alle domande che ponevo assumendo la conformazione del sacco pieno (sopra), del sacco mezzo (in mezzo) e del sacco vuoto (sotto). Gli alunni non hanno manifestato difficoltà nell'adempiere a tale richiesta, a prova del fatto che hanno raggiunto l'obiettivo preposto. Alla luce di quanto appena affermato, il Project Work ha funzionato ed è stato apprezzato dai bambini, che manifestavano il loro entusiasmo ogniqualvolta mi vedevano varcare la porta dell'aula. Questo aspetto mi ha permesso di realizzare che una delle criticità che temevo di incontrare prima di cominciare la conduzione del Project Work, ovvero la mia difficoltà nel rapportarmi con l'età e i ritmi dei bambini della scuola dell'infanzia, non si è trasformata in un rischio, anzi mi ha consentito di rafforzare le mie modalità d'interazione con i bambini più piccoli e di impegnarmi a ideare delle attività gestendo i tempi in modo più disteso e rilassato. Invece, una grande opportunità è stata rappresentata dal confronto con le insegnanti, specialmente con la mia tutor mentore, le quali mi hanno dato conferma che stavo proseguendo nella giusta strada, conferendomi anche un senso di rassicurazione e sicurezza nei momenti in cui gli imprevisti sembravano avere la meglio. Certamente i rischi erano sempre dietro l'angolo: alcune volte il setting che avevo pensato di utilizzare non era disponibile, altre vi erano molti assenti, o ancora degli impegni universitari o scolastici si erano sovrapposti ai miei incontri, come la sovrapposizione di un incontro di tirocinio indiretto all'uscita didattica o l'arrivo di una nuova tirocinante nell'altra sezione che ha partecipato al mio progetto. Quello che conta è ricordarsi di non essere da soli, ma di avere degli alleati: il dialogo, la collaborazione e l'aiuto reciproco con i propri colleghi, che hanno il potenziale di rendere un gruppo di persone una comunità, ovvero un luogo di interdipendenze positive che supportano dinamiche di mutuo sostegno (Di Nubila, 2008). Ma non solo i colleghi possono venire in nostro soccorso. Pure il territorio circostante può offrire molteplici risorse per ideare proposte didattiche alternative che vedano la messa in campo di competenze diverse da quelle prettamente disciplinari. Competenze esplorative, laboratoriali, artistiche, percettive, collaborative, che vadano incontro a tutti i possibili bisogni, desideri e attitudini degli alunni. Anche le famiglie vanno considerate dei preziosi supporti alla nostra pratica didattica. Grazie all'osservazione quotidiana dei loro bambini possono regalarci dei punti di vista differenti, che vanno oltre le mura scolastiche e che ci permettono di vedere quello che talvolta non riusciamo a vedere: il bambino oltre allo studente, con le sue passioni, le sue idee e i suoi

talenti. Difatti, come asserisce la Professoressa Milani (2022), è “la comunità tutta [che deve] promuovere, a livello sociale e istituzionale, regole [...] capaci di garantire [al bambino] i diritti fondamentali e le risposte ai suoi bisogni” (p.73). Ed è proprio a partire da questi spunti che possiamo trovare delle soluzioni alternative ai problemi che sorgono all’interno delle aule scolastiche.

CAPITOLO 2: SE IL PASTICCIERE FOSSE UNA TORTA...

SAREBBE UNA MILLEFOGLIE

LA PROVA TECNICA NASCONDE SEMPRE LA PROVA SORPRESA

Mentre affrontano la prova tecnica, i pasticceri del contest *Bake off* devono sempre avere la ricetta sottomano, poiché i dosaggi e le quantità, così come le tecniche e le modalità di preparazione sono fondamentali per la riuscita del prodotto dolciario. Ma, nonostante abbiano seguito la ricetta alla lettera, può capitare che qualcosa vada storto perché l’imprevisto è sempre dietro l’angolo. Come fare se la panna si è smontata, se il pan di Spagna si è rotto o se la mousse non ha rappreso? La risposta è solo una: improvvisare, come quando si affronta la prova sorpresa. L’insegnante deve comportarsi allo stesso modo. Il futuro è incerto ed è impossibile prevedere cosa ci riserbi: la vita è sempre una prova sorpresa. Quello che conta è accogliere i cambiamenti e impegnarsi a vederli come delle opportunità per migliorare ciò che si aveva deciso di realizzare in fase di progettazione. L’impossibilità di accedere al setting ipotizzato può portarci a cercarne uno più adatto alla nostra azione didattica, come è capitato a me quando il salone era occupato e ho dovuto condurre la lezione nel tavolino ubicato nel corridoio comunicante tra le due sezioni. Tale modifica inaspettata ha portato gli alunni a essere meno distratti dalle persone che talvolta percorrono il salone e a sedersi in un luogo più contenuto che ha favorito il dialogo e la condivisione. Questo episodio, dunque, evidenzia come sia consigliabile interrogarsi sulla fattibilità e sull’efficacia delle proprie proposte didattiche nel momento stesso in cui si sta per attuarle, sulla base di ciò che il contesto, composto dagli alunni e dall’ambiente, suggerisce. A supporto di ciò, Zorzi (2020) esplicita che improvvisare “significa [...] essere capaci di accettare e di ricevere gli stimoli che l’ambiente e che gli altri possono offrire, qualunque sia la loro natura [...], imparando ad essere

aperti e liberi, senza dare limiti a nulla, se non per imparare a sfruttarli come argini che permettono un approfondimento e una ricerca sempre maggiore” (p.150). Invero, ciò che ho appreso nel corso di tutte le annualità di tirocinio è che se un’attività è percepita dagli alunni come forzata, poco coerente con la situazione di quel particolare momento e quindi non funzionale al loro processo di apprendimento, non porterà a nessun risvolto positivo, ma sarà solo una perdita di tempo prezioso.

USO LA FARINA GLUTEN-FREE SOLO PER LEI O L’AMIDO DI MAIS PER TUTTI GLI INVITATI?

Oggi giorno un pasticciere deve continuamente interfacciarsi con il progressivo aumento delle persone a cui vengono diagnosticate allergie o intolleranze alimentari. Quando questi potenziali clienti gli richiedono delle commissioni egli deve chiedere loro se preferiscono che egli produca un cabaret di monoporzioni per rispondere agli specifici bisogni dei commensali, oppure se vorrebbero un unico dessert che incontri le esigenze di tutti. Ovvio che si predilige sempre la seconda opzione. A scuola è la medesima cosa. Certamente appare più fattibile condurre la propria azione didattica nel modo più semplice e immediato possibile, mentre si predispongono dei materiali ad hoc per quegli alunni che hanno delle particolari necessità. Ma è davvero questa l’inclusione? È necessario superare “l’idea di inclusione come atto indirizzato ad alcuni (Bisognosi, quindi BES) per andare verso un’idea di individualizzazione e di personalizzazione dell’insegnamento per tutti gli studenti e le studentesse” (Gueli et al., 2021, p.132). Pertanto, si rivela essenziale interrogarsi non sulle modalità per includere gli studenti con particolari bisogni educativi, ma sul capire come permettere a tutti di accedere al processo di apprendimento attraverso “diverse strade possibili e [...] opportunità ampie e diversificate [...] per dimostrare le loro conoscenze, capacità e comprensioni” (Aquario, 2015, p.88). Certamente questa non è una sfida facile da affrontare, ma è un passo verso la giusta direzione, dato che “negli ambienti dell’apprendimento [...], la variabilità individuale è la norma, non l’eccezione” (UDL, 2015, p.4). Ecco che, in quest’ottica, per indagare i suoni degli ambienti naturali proposti da una storia (narrazione), ci si può avventurare in un percorso motorio (movimento) che attraversa per davvero tali ambienti (vista) e nel quale si possono effettivamente udire i suoni narrati (percezione sonora), senza togliere il piacere di produrli a propria volta (produzione sonora). Stimoli diversi per raggiungere il medesimo obiettivo: la percezione dei suoni e il riconoscimento della fonte sonora. Dunque... è facile progettare secondo le indicazioni dell’UDL? Non sempre. Ma ne vale la pena? Indubbiamente. Non a caso,

la crema pasticcera con l'amido di mais, che è naturalmente senza glutine, in sostituzione alla farina migliora nella consistenza, nella lucentezza, nella stabilità, ma soprattutto, nel gusto.

E SE AVESSI MESSO LEGGERMENTE MENO FARINA E UN PO' PIÙ DI BURRO?

Durante la preparazione di un dolce un pasticcere si deve porre continuamente delle domande per tenere traccia dell'andamento del suo operato. Ad esempio, può chiedersi se è sufficiente la quantità di zucchero che ha inserito oppure se è trascorso abbastanza tempo per sfornare il dolce. Questi, dunque, sono interrogativi che si pone in itinere per verificare se sta seguendo i giusti passi per raggiungere il suo obiettivo. Quando, invece, ha ultimato la creazione del suo prodotto si genera l'opportunità di interrogarsi sulla riuscita dello stesso: può decidere di aggiustare le dosi della ricetta, oppure può considerare di sostituire una preparazione con un'altra o ancora può cambiare completamente il bilanciamento degli aromi per dare una nuova connotazione alla torta. Quelle sopra descritte sono proprio le due fasi della valutazione scolastica: "la valutazione è formativa quando aiuta e sostiene i processi di insegnamento e di apprendimento, mentre è sommativa quando tende ad accertare gli apprendimenti in una prospettiva conclusiva o intermedia" (Nigris & Agrusti, 2021, p.8). Per aiutarmi a monitorare tutti i progressi manifestati dagli alunni mi sono avvalsa sia del processo di osservazione, quale "strumento fondamentale per conoscere e accompagnare il bambino in tutte le sue dimensioni di sviluppo" (*Indicazioni Nazionali per il Curricolo*, 2012, p.24), sia dei dispositivi da me costruiti a tale scopo, ovvero le check-list. Grazie a questi accorgimenti ho potuto sfruttare i riscontri che percepivo dai bambini per modificare le pratiche didattiche successive, adattandole ai loro stili di apprendimento e ai loro ritmi, al fine di "concorre[re] al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli stessi" (d.lgs. 62/17). Ad esempio, all'inizio del percorso ho notato che l'ascolto di suoni appartenenti alla quotidianità spingeva gli alunni a condividere con i compagni alcune esperienze personali, agevolando il raggiungimento dell'obiettivo relativo alla partecipazione a scambi comunicativi. Per questo motivo ho sfruttato questa modalità anche negli incontri successivi. La valutazione sommativa è stata utilizzata sia al termine dell'esplorazione delle tre dimensioni sia alla conclusione dell'intero percorso. Ho proposto agli alunni dei giochi didattici e motori e delle conversazioni affinché essi fossero motivati a partecipare attivamente a tali momenti, senza sentire il peso del giudizio. Infatti, il feedback che offrivo loro in risposta ai loro contributi era sempre "user-friendly": è rispettoso e tiene in conto le esigenze di ciascuno; descrive quello di cui c'è bisogno

piuttosto che sembrare un giudizio” (Aquario, 2015, p.84). Solo in questo modo si può parlare di valutazione *per l’apprendimento*, ovvero quando “fornisce dati che devono essere usati per progettare attività didattiche orientate sia all’apprendimento degli studenti sia al miglioramento del processo di insegnamento stesso” (ibidem, p.49).

MAI PROVATO L’ABBINAMENTO CIOCCOLATO & PEPE ROSA?

Un pasticciere deve essere creativo e talvolta anche un po’ folle. Quello che lo distingue dalla concorrenza è il suo stile, la sua personalità e il suo modo di vedere il mondo. Tale concetto non può trascendere dalla ricerca di gusti tanto insoliti quando accattivanti, che spingano la clientela ad affermare: “devo assolutamente assaggiarlo!”. La motivazione è il carburante del nostro corpo che ci sprona ad agire. Un insegnante deve ricordarsi di questo ogni volta che si trova nella condizione di ideare un’attività didattica. Per progettare una lezione può disporre di un’enorme varietà di “ingredienti”, sia dal punto di vista della molteplicità che caratterizza le metodologie didattiche che da quello delle differenti discipline, che non vanno assolutamente considerate come un arcipelago, ma piuttosto come una montagna scavata da svariate gallerie che possono intersecarsi più spesso di quanto si pensi. In quest’ottica, non è poi così complicato motivare i propri alunni ad apprendere. Variare le metodologie significa creare un equilibrio tra quelle meno partecipative come quelle frontali e quelle più attive come quelle collaborative ed esperienziali, tecnologie comprese (Messina & De Rossi, 2015). Così facendo, la propria azione didattica, oltre a diventare dinamica, differenziata e piacevole, riesce a incontrare i diversi stili di apprendimento dei nostri allievi, che diventano per davvero i protagonisti del loro processo di apprendimento. L’interdisciplinarietà, invece, “dovrebbe caratterizzare la programmazione didattica, in quanto andrebbero riscoperte le dimensioni metacognitive, da sviluppare nei processi di apprendimento dell’allievo attraverso forme di integrazione dei contenuti” (Semeraro, 2009, p.86). Si evince che Semeraro fa riferimento all’incontro tra discipline diverse come un metodo efficace per fare acquisire agli alunni abilità e conoscenze senza incasellarle in settori isolati, ma collegandole fra loro, proprio come accade nella realtà quotidiana. Alla scuola dell’infanzia questo concetto è ritenuto un dato di fatto, proprio perché le attività che si propongono ai fanciulli hanno sempre una connotazione interdisciplinare: come si fa a lavorare sui suoni senza coinvolgere il corpo? O ancora, è possibile indagare i suoni della natura senza toccare e manipolare i suoi elementi?

E FRITOE... RIVISITATE!

Guardando la vetrina del negozio e assaggiando i prodotti esposti dovrebbe risultare possibile anche riconoscere la mano del pasticcere che li ha creati. Ad esempio, entrando in una pasticceria veneziana sicuramente ci si aspetta di trovare prodotti come i buranelli, gli zaeti, le frittelle e il tiramisù. Dolci che esaltano i sapori del territorio, senza però escludere il fatto di venire rivisitati e personalizzati in base allo stile del pasticcere. Anche la scuola esiste in un dato contesto e, come affermano Cenerini e Drago (2001) parlando delle competenze di un docente, “gli insegnanti sanno cogliere le opportunità offerte dalle risorse sul territorio” (p.257), che comprendono le famiglie che lo vivono, gli Enti e le Associazioni territoriali, le zone verdi e i punti d’interesse. Tutte risorse di cui la scuola e gli insegnanti possono disporre, come il parco comunale situato a 200 metri dalla scuola dell’infanzia che è stato la sede di una passeggiata sonora a seguito della quale è stato instaurato un dialogo ricco di spunti e idee. Contributi non fini a loro stessi, ma utilizzati, approfonditi e quindi personalizzati negli incontri successivi del Project Work. Infatti, leggendo le *Indicazioni Nazionali per il Curricolo* (2012) si apprende che “la scuola si apre alle famiglie e al territorio circostante” (p.7) e “attiva risorse e iniziative mirate anche in collaborazione con gli enti locali e le altre agenzie educative del territorio” (p.20). Da qui si evince che le differenti opportunità e risorse offerte dal territorio possono essere integrate e personalizzate in base alle necessità manifestate dal proprio agire didattico quotidiano. Anche le famiglie sono degli alleati da non sottovalutare. Nella parentela degli alunni si possono nascondere delle figure che possono tornare utili agli insegnanti sia per mettere in atto progetti e attività extracurricolari sia per approfondire determinati contenuti disciplinari. Ecco perché si rivela fondamentale costruire una salda alleanza con i genitori dei propri studenti a partire dal primo giorno dell’anno scolastico.

MI PUOI DARE LA RICETTA?

Per migliorare continuamente, un pasticcere non può pensare di lavorare sempre da solo facendo sempre le stesse preparazioni e attuando sempre le stesse tecniche. Per evolvere ha bisogno di aprirsi al confronto con i suoi collaboratori, alla condivisione di pratiche e alla partecipazione a corsi di formazione. Rinunciando a queste fondamentali occasioni si priverebbe di quella che potrebbe essere la svolta della sua carriera, come la scoperta di una tecnica rivoluzionaria o di una ricetta migliore per realizzare uno dei best-seller della sua

pasticceria. Per un docente il concetto è lo stesso. Non è pensabile che le tecniche di insegnamento siano uguali da qui a dieci anni. Come mutano i contesti e quindi gli stili di apprendimento degli alunni devono necessariamente modificarsi a loro volta anche le modalità in cui vengono messi in atto i processi d'insegnamento. E come può un insegnante stare al passo con tali cambiamenti? Attraverso l'auto-aggiornamento e la formazione continua. Secondo Felisatti (2013), la competenza deve inserirsi all'interno di cinque dimensioni, tra cui la "*dimensione dinamico-processuale* che valorizza l'apertura alle influenze dell'esperienza personale, della formazione, dei contesti professionali e della ricerca, per cui una competenza di profila come punto di arrivo e al tempo stesso di partenza per ulteriori proiezioni di sviluppo" (p.51). Difatti, un'azione didattica concretizzata in classe non è mai fine a se stessa, ma è il pretesto per avviare una riflessione sulle proprie attitudini e sulle proprie pratiche professionali, così da indagare cosa è riuscito e cosa invece poteva essere svolto in modo alternativo per migliorare il risultato finale. Tale operazione non deve necessariamente essere svolta in autonomia. Il confronto in team, la collaborazione e l'aiuto reciproco sono solo alcuni tra i mezzi di cui un insegnante può avvalersi per riflettere sulla propria professionalità. Io stessa ho potuto realizzare tale verità grazie a due diversi tipi di sostegno: nel corso del tirocinio diretto ho sempre avuto al mio fianco la tutor mentore, fonte di consigli e supporto, che mi ha dato la possibilità di crescere, sbagliare e rimediare, in modo da sperimentare al massimo il mio stile e la mia attitudine come docente in formazione. Ho già menzionato l'importanza che ha rivestito nella realizzazione del mio Project Work, aiutandomi a ragionare criticamente sull'attività appena ultimata e sui passi successivi da intraprendere. Durante il tirocinio indiretto, anche le tutor coordinatrice e organizzatrice hanno rappresentato un grande punto di riferimento nel guidare la mia riflessione critica circa il mio profilo di insegnante in evoluzione. Il gruppo di tirocinio indiretto, invece, ha costituito un altro tipo di supporto, forse quello che assomiglia di più alla collaborazione in team: diversi individui che condividono le stesse responsabilità e gli stessi obiettivi, ai quali possono aspirare solo attraverso una comunicazione efficace e un buon lavoro di squadra, così da integrare le molteplici prospettive che nascono dall'utilizzo dei diversi tipi di pensiero, proprio come suggerisce De Bono (2013), con la sua *Tecnica dei sei cappelli per pensare*. Si capisce, dunque, come queste due modalità di team-work siano diverse, ma tra loro complementari per garantire agli alunni il successo scolastico: diventare padroni del proprio processo di apprendimento.

PERCHÉ IL MIO TIRAMISÙ NON VIENE BUONO COME IL SUO?

Per un pasticcere, l'apertura al confronto e alla condivisione con i colleghi si rivela un'ottima occasione anche per riflettere sulla sua professionalità, per comprendere quali sono i suoi cavalli di battaglia, quali sono le tecniche in cui è più abile, dove necessita di un ulteriore allenamento e quali sono le sue attitudini in qualità di esperto del suo settore. Ad esempio, assaggiando il tiramisù di un collega si può rendere conto che la sua crema mascarpone non è gustosa come l'altra, oppure che nel suo dolce l'aroma del caffè sovrasta eccessivamente rispetto agli altri sapori. Un insegnante fa lo stesso: confrontandosi con i colleghi può riuscire a capire dove si trova e dove vuole arrivare, riflettendo su come può farlo. Rispetto al dove mi trovo, posso affermare di sentirmi più esperta della me stessa di cinque anni fa. Ho maturato delle competenze che già all'epoca sapevo che sarebbero state fondamentali e competenze nuove, delle quali ho compreso l'importanza solo grazie al percorso di tirocinio. Ovviamente, ci sono stati anche degli aspetti critici che mi hanno portato a dei momenti difficili. Ciò che conta è che essi sono stati superati grazie al confronto con delle figure più esperte di me, le quali mi hanno rassicurato rispetto alla rilevanza dell'esperienza nell'acquisizione e nel perfezionamento di alcune pratiche didattiche in cui mi sentivo meno competente, come la gestione dei tempi e delle strategie per richiamare e mantenere l'attenzione dei propri alunni. Già il tirocinio di quest'anno accademico mi ha permesso di notare dei miglioramenti rispetto alla gestione delle tempistiche, per cui sono sicura che accumulando anni di insegnamento riuscirò a padroneggiare sempre di più tali aspetti e a trasformarli in punti di forza. Inoltre, l'ultima annualità di tirocinio mi ha dato l'opportunità di riflettere più a fondo sulle mie competenze, come la creatività nel differenziare le metodologie. Essa non è solamente relativa all'aumento della motivazione e al mantenimento dell'attenzione degli alunni, come pensavo all'inizio del mio percorso, ma è fondamentale soprattutto per garantire a tutti gli studenti l'accesso al processo di apprendimento e quindi al loro effettivo coinvolgimento nelle lezioni. Collegata a tale aspetto vi è una riflessione sulla valutazione come valorizzazione dell'alunno e come monitoraggio del suo processo di apprendimento in ottica di facilitazione al raggiungimento degli obiettivi. Ormai è superata la concezione della valutazione dell'apprendimento, quando essa era costituita da un mero giudizio rispetto a una prestazione; numerosi sono gli studi attuali che confermano che la valutazione per l'apprendimento permette agli alunni stessi di essere i protagonisti e i gestori della loro

formazione, tramite l'attenta guida dell'insegnante. Per adempiere a tale responsabilità egli deve assumere una posizione di ascolto dei bisogni e degli interessi degli studenti, visto che "è ascoltando che impariamo a parlare con loro" (Freire, 2004, p.72). A questo proposito non è possibile instaurare un dialogo con i propri alunni ergendo mura e barriere, come ad esempio possono essere visti la cattedra, un determinato sguardo o una particolare postura. Infatti, Damiano (2007) spiega che gli atteggiamenti dei docenti, così come le conoscenze, vengono trasmessi agli alunni a partire "dalla gestualità, alle posture ed ai movimenti, ivi compresi gli spostamenti fra i banchi e perfino il sedersi vicino agli alunni, cercando il contatto diretto, con il singolo o in un sottogruppo" (p.175). È proprio questo a cui auspico, quindi dove vorrei arrivare: a creare un ambiente dove ogni alunno si senta visto, coinvolto e a suo agio, in cui ha "il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa" (ONU, 1989). Un ambiente in cui vige il rispetto, l'aiuto reciproco e la collaborazione, così da costruire un clima favorevole al benessere collettivo, dove la classe diventa un gruppo unito e interdipendente: una comunità.

Alla luce di quanto è stato riportato nel presente elaborato, si può concludere affermando che esistono molti aspetti che accomunano la figura del pasticcere e dell'insegnante. Esiste però una sostanziale differenza tra le due professioni. Sebbene un pasticcere possa rendere il mondo un posto più dolce e piacevole, è solo l'insegnante che può auspicare a cambiarlo in meglio. In che modo? Agendo sul presente per investire sul futuro.

Ed è proprio questa la sfida che intendo accettare.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Aquario, D. (2015). *Valutare senza escludere. Processi e strumenti valutativi per un'educazione inclusiva*. Parma: Edizioni Junior Spaggiari.

Cenerini, A. & Drago, R. (A cura di) (2001). *Insegnanti professionisti. Standard professionali, carriera e ordine degli insegnanti*. Trento: Erickson.

Damiano, E. (2007). *L'insegnante Etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella Editrice.

De Bono, E. (2013). *Sei cappelli per pensare. Manuale pratico per ragionare con creatività ed efficacia*. Segrate.: Rizzoli

Di Nubila, R. (2008). *Dal gruppo al gruppo di lavoro*. Lecce: Pensa Multimedia.

Dovigo, F. & Ianes, D. (A cura di) (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.

Felisatti, E. & Mazzucco, C. (2013). *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*. Lecce: Pensa Multimedia.

Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Gruppo Abele.

Gueli, C., Guerini, I. & Travaglini, A. (2021). *Dentro e fuori le mura scolastiche. Questioni e suggestioni su scuola e inclusione in epoca (post) pandemica*. QTimes – webmagazine, XIII (2), 125-136.

Messina, L. & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.

Milani, P. (2022). *Nelle stanze dei bambini, alle nove della sera. Contrastare e prevenire le disuguaglianze sociali*. Trento: Erickson.

Mulè, P. & Savia, G. (2015). *Universal Design for Learning (UDL). Progettazione Universale per l'Apprendimento (PUA)*.

Nigris, E. & Agrusti, G. (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Milano: Peason.

Semeraro, R. (2009). *La progettazione didattica. Teorie, metodi, contesti*. Venezia: UPSEL Domeneghini.

Wiggins, G. & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: Libreria Ateneo Salesiano.

Zorzi, E. (2020). *L'insegnante improvvisatore*. Napoli: Liguori.

MATERIALI DIDATTICI

Rosen, M. & Oxenbury, H. (2013). *A caccia dell'Orso*. Milano: Mondadori.

RIFERIMENTI NORMATIVI

Organizzazione delle Nazioni Unite, (1989). *Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*.

MIUR, (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Firenze: Le Monnier.

Decreto Legislativo n. 62 del 13 aprile 2017.

Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei".*

DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA

Curricolo Infanzia dell'Istituto Comprensivo Statale di Oderzo.

Piano Triennale dell'Offerta Formativa dell'Istituto Comprensivo Statale di Oderzo.

ALLEGATI

ALLEGATO N.1 – MACRO-PROGETTAZIONE DEL PROJECT WORK

UN MONDO DI SUONI TRA I SUONI DEL MONDO!

PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI	
Competenza chiave (dalle 8 Competenze Chiave Europee): “Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali”. Trasversalmente verrà toccata anche la “Competenza alfabetica funzionale”.	
Campi d’esperienza di riferimento (dalle Indicazioni Nazionali): “Immagini, suoni, colori”. In parte verrà esplorato anche il campo d’esperienza “Il corpo e il movimento”, mentre trasversalmente “I suoni e le parole”.	
Traguardi per lo sviluppo della competenza (dalle Indicazioni Nazionali). Principale: <ul style="list-style-type: none">• “Scopre il paesaggio sonoro attraverso attività di percezione e produzione musicale utilizzando voce, corpo e oggetti”. Marginale: <ul style="list-style-type: none">• “Prova piacere nel movimento e sperimenta schemi posturali e motori”; Trasversale: <ul style="list-style-type: none">• “Padroneggia gli strumenti espressivi e lessicali indispensabili per gestire l’interazione comunicativa verbale”.	
Obiettivi di apprendimento (formulati ispirandomi al <i>Curricolo Infanzia d’Istituto</i>). Principali. L’alunno/a: <ul style="list-style-type: none">• Riconosce la fonte sonora di un suono ascoltato;• Sperimenta elementi musicali di base utilizzando la sua voce, il suo corpo e gli oggetti messi a disposizione. Marginali. L’alunno/a: <ul style="list-style-type: none">• Sperimenta gli schemi motori di base: camminare, correre, rotolare, saltare, strisciare.• Utilizza il proprio corpo rispetto alle varianti spaziali (sopra-sotto-in mezzo). Trasversale. L’alunno/a: <ul style="list-style-type: none">• Partecipa a scambi comunicativi rispettando il proprio turno di parola.	
Conoscenze e abilità (ricavati dal <i>Curricolo Infanzia dell’Istituto</i>).	
Conoscenze: <ol style="list-style-type: none">1. Paesaggio sonoro;2. Suoni e rumori;3. Strumenti musicali;4. Il movimento sicuro;5. Relazioni spaziali (sopra-sotto-in mezzo);6. Lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali.	Abilità: <ol style="list-style-type: none">1. Percepisce e riconosce i suoni e i rumori dell’ambiente, scoprendone il paesaggio sonoro;2. Sperimenta elementi musicali di base, producendo semplici sequenze, con la voce, con il corpo, con strumenti poveri e strutturati;3. Esplora i materiali a disposizione e utilizzarli in modo personale;4. Affina gli schemi motori statici e dinamici di base: grosso-motori (camminare, correre, strisciare, saltare, rotolare);

5. Riconosce la relazione spaziale sopra-sotto-in mezzo;
6. Partecipa con interesse alle conversazioni rispettando il proprio turno.

Aggancio-attivazione

Buongiorno leprotti! Oggi cominceremo insieme un percorso che ci porterà alla scoperta dei suoni che ci circondano. Ma...

- *Che cos'è un suono?*
- *Riuscite a farmi un esempio di suono?*
- *Chi è che può fare un suono? Gli oggetti? Gli animali? Le piante? Il cielo?*
- *E noi che suoni possiamo fare?*

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

RUBRICA VALUTATIVA

DIMENSIONI	INDICATORI	LIVELLI		
		BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
ASCOLTO E IDENTIFICAZIONE DI SUONI	L'alunno/a ascolta e riconosce la fonte di un suono.	Guidato dall'insegnante, riconosce la fonte del suono ascoltato.	Riconosce la fonte del suono ascoltato, talvolta in autonomia.	Riconosce in autonomia la fonte del suono ascoltato.
PRODUZIONE DI SUONI	L'alunno/a riproduce semplici suoni e ritmi con il corpo, la voce e gli oggetti.	Sollecitato verbalmente dall'insegnante, riproduce semplici suoni e ritmi con il corpo, la voce e gli oggetti.	Riproduce semplici suoni e ritmi con il corpo, la voce e gli oggetti, talvolta in autonomia.	Riproduce in autonomia semplici suoni e ritmi con il corpo, la voce e gli oggetti.
IL CORPO E GLI SCHEMI MOTORI	L'alunno/a sperimenta gli schemi motori di base statici e dinamici.	Incoraggiato/a dall'insegnante, sperimenta gli schemi motori di base statici e dinamici.	Sperimenta gli schemi motori di base statici e dinamici, talvolta in autonomia.	In autonomia sperimenta gli schemi motori di base statici e dinamici.

Strumenti di rilevazione

Modalità di utilizzo degli strumenti di rilevazione

Osservazione.	In itinere, analizzando le dinamiche instaurate nel piccolo gruppo.
Griglie di valutazione.	Nei momenti di valutazione, chiamando i bambini uno alla volta e facendo loro delle domande o osservando la loro prestazione nel piccolo gruppo.
Foto e/o video.	Nei momenti di produzione di suoni, analizzando quali materiali/parti del corpo vengono scelti dai bambini.
Autovalutazione finale.	Al termine del percorso, attraverso il gioco "Sacco pieno, sacco vuoto, sacco mezzo".

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE

Pianificare le esperienze didattiche in ottica inclusiva.

Tempi	Ambiente	Contenuti	Metodologie	Materiali	Attività
1° incontro.	Aula.	Aggancio.	Brainstorming. Laboratorio di musica.	Cellulare; cassa.	Aggancio-attivazione. Ascolto tracce sonore.

Dal 2° al 4° incontro.	Aula.	I suoni degli oggetti.	Libera esplorazione. Laboratorio di musica. Gioco-verifica.	Materiale autentico (oggetti di uso quotidiano); strumenti musicali.	Libera esplorazione oggetti d'uso quotidiano. Laboratorio con l'esperta dell'Istituto Musicale di Oderzo. Gioco-verifica sui suoni degli oggetti.
Dal 5° al 9° incontro.	Aula. Parco comunale. Palestra.	I suoni della natura.	Laboratorio di musica. Libera esplorazione. Passeggiata sonora. Lezione all'aperto. Storytelling. Drammatizzazione. Gioco-verifica.	Cellulare; cassa; materiale autentico; vari contenitori; acqua; albo <i>A caccia dell'orso</i> ; materiali palestra.	Ascolto tracce sonore sui suoni della natura. I diversi suoni dell'acqua. Passeggiata sonora al parco e lettura de <i>A caccia dell'orso</i> . Drammatizzazione in palestra de <i>A caccia dell'orso</i> . Gioco-verifica sui suoni della natura.
Dal 10° al 14° incontro.	Palestra. Aula.	I suoni del corpo.	Gioco motorio. Laboratorio di musica. Storytelling. Drammatizzazione. Gioco-verifica.	Materiali palestra; tubi carta igienica;	Laboratorio con l'esperta di attività motorie. Esplorazione dei suoni del corpo e giochi ritmici. Laboratorio con l'esperta della Banda Cittadina Turroni di Oderzo. I suoni della voce: lettura de <i>Il piccolo indiano penna bianca</i> . Gioco-verifica sui suoni del corpo.
15° incontro.	Aula.	Conclusione.	Laboratorio di musica.	Cellulare; cassa.	Presentazione del percorso da parte delle lepri e ascolto della melodia composta dai suoni registrati durante il percorso.

ALLEGATO N.2 – SCHEDA DI PROGETTAZIONE DEL 14° INCONTRO

TITOLO	MI METTO ALLA PROVA SUI SUONI DEL CORPO!
Destinatari	Bambini medi della sezione dei verdi e dei rossi.
Traguardo per lo sviluppo	<ul style="list-style-type: none"> Scopre il paesaggio sonoro attraverso attività di percezione e produzione musicale utilizzando voce, corpo e oggetti.

della competenza				
Obiettivi di apprendimento dell'attività	<ul style="list-style-type: none"> • Sperimenta elementi musicali di base utilizzando gli oggetti messi a disposizione. • Riconosce la fonte sonora di un suono ascoltato • Partecipa a scambi comunicativi esprimendo le sue opinioni. 			
Ambienti di apprendimento	Aula, metà bambini alla volta seduti al tavolo con l'insegnante.			
Contenuti	Gioco-verifica sui suoni del corpo.			
Tempi	Attività	Architetture metodologiche	Materiali e Tecnologie	Processi attivati
Fase iniziale: 5 min per gruppo	L'insegnante ricorda le attività svolte sui suoni del corpo e della voce.	Conversazione.	\	Motivazione, memoria, emozioni, pensiero e linguaggio, socializzazione.
Fase centrale: 20 min per gruppo	Poi spiega l'attività che verrà svolta: i bambini sono seduti al banco insieme all'insegnante con la testa appoggiata sul tavolo come nel gioco "le scatoline" . Lei ne chiama uno alla volta, che si alza in piedi e improvvisa un suono a suo piacere con il corpo. Quando l'insegnante dice "scatoline aperte" , gli altri si alzano e provano a indovinare la fonte del suono sentito imitandolo a loro volta. Poi sarà lei a produrre i suoni da indovinare. Nel frattempo, la docente compila una griglia valutativa.	Gioco sonoro.	Griglia di valutazione.	Motivazione, emozioni, attenzione, metacognizione, pensiero e linguaggio, percezione uditiva, socializzazione.
Fase conclusiva: 5 min per gruppo	L'insegnante avvia una conversazione sul gioco appena terminato, ascoltando le impressioni che i bambini hanno avuto e si sentono di raccontare.	Conversazione.	\	Motivazione, emozioni, memoria, metacognizione, pensiero e linguaggio, socializzazione.

ALLEGATO N.3 – DIARIO DI BORDO N.3

Studentessa	Sara Cavezzan
Data e orario	11/01/2024, dalle 10:30 alle 11:30
Sezione	Medi dei verdi e dei rossi
Argomento	I suoni degli oggetti di uso quotidiano.
Format/tecniche	Conversazione; libera esplorazione.

Prima dell'intervento didattico

Domani svolgerò il secondo intervento del mio Project Work. Esso vedrà l'introduzione della prima delle tre dimensioni di suoni che affronterò nel mio percorso: i suoni degli oggetti. Il primo incontro ha soddisfatto le mie aspettative: i bambini mi sono sembrati interessati all'argomento, hanno partecipato mettendosi in gioco e hanno dialogato tra loro.

Per l'attività di domani ho pensato fosse opportuno cambiare ambiente: invece di rimanere nell'aula della sezione dei verdi, obbligando i piccoli a trasferirsi in un altro posto, ci siederemo a un tavolo

nel salone, cosicché i bimbi, sedendosi su una sedia e non più per terra, saranno meno propensi a distrarsi con giochi e materiali a loro vicini. Questa è una delle strategie che ho imparato dalla mia tutor mentore. Per l'incontro di domani le ho anche chiesto se fosse disposta a compilare una griglia di osservazione.

Sono fiduciosa che i bambini saranno abbastanza motivati e propensi nell'adempiere alle mie richieste, poiché li inviterò a manipolare materiali autentici di uso quotidiano, guidandoli attraverso delle domande stimolo.

Durante l'intervento didattico

Dopo la merenda, mentre la mia tutor stava con la sezione dei verdi sono andata nella sezione dei rossi per accompagnare la metà delle lepri a un tavolo del salone. Quando anche i verdi ci hanno raggiunto, ci siamo seduti e abbiamo ripetuto i nostri nomi. Abbiamo poi ricordato quello che avevamo fatto insieme la volta precedente per poi chiederci quali suoni si possono fare con gli oggetti: ho cercato di fare esprimere le idee di tutti i bambini che si sentivano di condividere qualcosa. Ho poi estratto dalla mia borsa un oggetto alla volta, chiedendo ai bimbi di guardarli senza toccarli. Poi ho invitato un bimbo dopo l'altro a sceglierne uno e a provare a individuare tutti i possibili suoni che poteva creare con esso. A volte, gli altri bimbi davano consigli su altre azioni che si potevano compiere con lo stesso oggetto per produrre suoni diversi. In seguito, ho chiesto agli alunni di cercare nel salone un oggetto con cui potevano effettuare uno o più suoni, di portarlo al tavolo per poi ascoltarli tutti uno alla volta. Infine, abbiamo scelto quale suono registrare. Il tutto è stato ripetuto in egual modo con il restante gruppo di medi rossi e verdi. L'unico cambiamento ha riguardato il setting, infatti abbiamo unito due tavoli poiché si stava un po' stretti su un solo tavolo.

Dopo l'intervento didattico

La mia prima riflessione riguarda l'entusiasmo delle lepri dei rossi a venire con me a svolgere l'attività. Per il primo incontro erano un po' restii ad abbandonare le loro maestre per uscire con me, mentre oggi non se lo sono fatti ripetere due volte e mi hanno raggiunto contenti e incuriositi da quello che avremmo fatto insieme.

La seconda considerazione concerne il fatto che **la soluzione del sedersi su una sedia anziché per terra ha tenuto i bimbi più contenuti, quindi più attenti e concentrati sull'attività.** È vero però che, anche a detta della tutor, il salone spesso e volentieri è attraversato da alunni, maestre e collaboratori scolastici che vagano, distraendo l'attività con i bambini, che, avendo a che fare con i suoni, talvolta necessitava di essere stoppata per poi ripartire. Questo implicava il perdere l'attenzione dei bimbi per poi doverli riagganciare. Per fortuna, la tutor mi ha rasserenato annunciandomi che la prossima volta avremmo potuto provare a svolgere l'attività nell'area della biblioteca, la quale, essendo uno spazio più contenuto dagli scaffali dei libri, ha meno possibilità di essere disturbata da altre persone.

Un'altra mia riflessione è emersa dopo la visione delle foto che la mia tutor ha scattato mentre svolgevo l'attività con i bambini: la mia postura nei momenti di dialogo e conversazione. Allo stesso livello dei bimbi, protesa in avanti, con un'espressione che traspare il desiderio di ascoltare e comprendere cosa vogliono condividere con me. La conferma di quel mio punto di forza che mi è stato fatto notare dalle tutor sin dal primo anno di tirocinio.

Infine, lo svolgere le attività in piccolo gruppo favorisce molto il dialogo tra gli alunni, ma devo pensare a ulteriori strategie per tenerli maggiormente agganciati, perché ho notato che alcuni bimbi, quando non era il loro momento di esplorazione, tendevano a distrarsi. Nonostante ciò, qualche bambino era piuttosto interessato al momento di esplorazione dei compagni, fornendo idee e modi per produrre dei suoni differenti. Modi che neanche io avevo pensato. Questo mi ha fatto riflettere

sulla straordinaria creatività e capacità immaginativa che i bambini possiedono. Ma, onestamente, su questo io non ho mai avuto alcun dubbio.

ALLEGATO N.4: GRIGLIA DI VALUTAZIONE PER LA DIMENSIONE “I SUONI DEGLI OGGETTI”

- 1: aiutato dall’insegnante/poco pertinente e attivo;
- 2: talvolta in autonomia/discretamente pertinente e attivo;
- 3: in autonomia/pertinente e attivo.

	Partecipazione			Pertinenza degli interventi			Spirito d’iniziativa			Scelta del materiale			Scelta del tipo di suono			Concentrazione nell’ascolto			Riconoscimento della fonte sonora			
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
A																						
E																						
M																						
M																						
M																						
A																						
S																						
E																						
A																						
G																						
S																						
D																						
A																						
V																						
T																						
T																						
L																						

ALLEGATO N.5: LINK AL PORTFOLIO

<https://padlet.com/saracavezzan/a-suon-di-evidenze-w5xrxeasxdp7byey>