



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

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

L'apprendimento sociale-emotivo alla Scuola Primaria:
l'influenza del genere e dell'età.

Relatore
Lea Ferrari

Laureanda
Linda Falcone

Matricola
1151970

Anno accademico: 2022/2023

Ringraziamenti

Alla Professoressa Lea Ferrari, che mi ha accompagnato in quest'ultima tappa della mia carriera.

Ad Alberto, Andrea, Sofia e Ambra. Crescere insieme a voi sarà sempre la più grande fortuna che mi sia mai capitata.

Ai miei nonni e ai miei zii, che mi sono sempre stati vicini, anche da lontano. Mi tengo stretto ogni vostro insegnamento.

A mia mamma, il mio porto sicuro da sempre, che ogni giorno mi insegna ad amare le piccole cose della vita. A mio papà, che anche se non ha il coraggio di dirmelo, ha sempre creduto incessantemente in me.

A Laura, compagna in questa avventura. Alla fine, ce l'abbiamo fatta hai visto? Mi raccomando: “volli, e volli sempre, e volli fortissimamente volli”.

Ed infine, a tutti i miei più cari amici, che ogni volta mi danno sempre ciò che di più bello c'è: leggerezza.

Indice

<i>Introduzione</i>	4
<i>1. Le emozioni</i>	6
1.1 Cosa sono le emozioni?	6
1.2 Quali sono le emozioni?.....	10
1.3 Come e quando insorgono le emozioni?	16
<i>2. L'importanza delle emozioni</i>	20
2.1 L'importanza delle emozioni per l'apprendimento.....	20
2.2 Il contesto in cui viviamo.....	26
2.4. Il progetto PSsmile.....	35
<i>3. Il progetto di ricerca</i>	38
3.1 La ricerca.....	38
3.2 Le ipotesi di ricerca	39
3.4 Gli strumenti	42
3.5 I dati.....	42
<i>4. I risultati della ricerca</i>	43
4.1 Analisi dell'Ipotesi Genere.....	43
4.2 Analisi dell'Ipotesi Età	93
<i>5. Le conclusioni della mia ricerca</i>	149
5.1 Discussione dei risultati.....	149
5.2 I limiti della ricerca	156
5.3 L'azione educativa	158
<i>Bibliografia</i>	162
<i>Sitografia</i>	169
<i>Normativa</i>	170
<i>Allegati</i>	171

Introduzione

In uno studio condotto da Theberath et al. (2022), si è potuto riscontrare come nei bambini e negli adolescenti, dopo la pandemia, ci sia stato un aumento significativo dei problemi legati alla salute mentale. In particolare, si è dimostrato come le problematiche fossero perlopiù relative all'ansia (28%) e alla depressione (23%). Questa è solo una tra le tante ricerche condotte a livello globale, che attestano l'incremento dei disagi dovuti alla salute mentale per via del Covid-19. Ma soprattutto, la pandemia è solo una delle tante cause ad aver aumentato i sintomi d'ansia e depressione in bambini e giovani. Alla pandemia, infatti, si aggiunge il problema del cambiamento climatico, che come spiegano Panda, Sahoo e Parija in "*Indian Journal of Social Psychiatry*" (2023), spaventa sempre di più i giovani e può portare a produrre varie forme di disagi psichici come, appunto, l'ansia, i disturbi del sonno, la depressione, lo stress post-traumatico e pensieri suicidi. La globalizzazione, altresì, esercita un'influenza deleteria per la salute mentale dei più piccoli. Più precisamente, l'uso eccessivo dei social media fa aumentare la probabilità di sperimentare, nei giovani, sintomi d'ansia o depressione (Quotidiano Sanità, 2023). In tale prospettiva, si riscontrano molteplici organizzazioni e progetti dedicati a contrastare queste problematiche sempre più evidenti. In questo senso, però, anche la scuola può avere un ruolo rilevante, che va oltre la mera istruzione del curriculum scolastico. Come futura insegnante, mi sento coinvolta in prima persona nella proposta di azioni volte a migliorare le ansie e le paure dei più piccoli in ambito scolastico. Un approccio che sta diventando, via via, sempre più conosciuto è quello dell'apprendimento socio-emotivo. Il *Social Emotional Learning* (S.E.L.), è il processo attraverso cui si sviluppa l'autocoscienza, l'autocontrollo e altre abilità interpersonali, necessarie ed utili per la scuola, il lavoro e più in generale per la vita di ognuno di noi (Committee for Children, 2023). Questo nuovo metodo di apprendimento ha prodotto non solo dei miglioramenti in termini di prestazioni scolastiche e lavorative, ma ha anche contribuito in modo significativo al benessere e alla qualità di vita delle persone. Viste le innumerevoli ricerche che attestano i benefici del S.E.L., sono nati diversi progetti che promuovono questo tipo di apprendimento, tra cui il progetto, promosso dall'Unione Europea, PSsmile (PSsmile, n.d.), a cui ho potuto prender parte.

La mia ricerca, in questo senso, si propone, di indagare le possibili influenze di genere ed età nell'apprendimento socio-emozionale, nell'ambito del progetto PSsmile.

Nei primi capitoli introduttivi, verrà descritta una panoramica sui fenomeni affettivi cercando di spiegare cosa sono le emozioni, quali sono e come e quando insorgono. Inoltre, si cercherà di spiegare perché è così importante parlare delle emozioni oggi, sia per l'apprendimento ma anche per il contesto storico in cui viviamo. Successivamente verrà descritto il già citato progetto PSsmile e il terzo capitolo sarà, infine, dedicato al mio progetto di ricerca nel quale, oltre ai partecipanti, gli strumenti di ricerca e i dati, verranno esposte anche le mie due ipotesi che hanno guidato la mia ricerca. In conclusione, nei capitoli successivi saranno presentati, esaminati e discussi i dati.

Attraverso questa ricerca, si auspica di sottolineare l'importanza dell'apprendimento socio-emotivo mettendo in evidenza i possibili fattori influenti e fornendo una prospettiva più delineata entro cui gli insegnanti possono operare in futuro.

1. Le emozioni

1.1 Cosa sono le emozioni?

Oggi, ancor più rispetto al passato, sentiamo spesso parlare dell'importanza di conoscere le nostre emozioni, fondamento delle nostre azioni e dei nostri pensieri. Rispetto ad un passato che premiava la razionalità, l'attualità lascia spazio ai sentimenti e, talvolta, ci richiede di dare voce alla nostra irrazionalità. Basti pensare all'attuale aumento di richiesta di aiuto psicologico, sintomo di una società che riconosce l'importanza degli stadi interni, oppure l'aumento di proposte educative basate non solo sul curricolo ma anche sul miglioramento dell'aspetto relazionale. Ci si sta dirigendo, dunque, verso una realtà che ci dà sicuramente la possibilità di sentirci più liberi di esprimerci, con i suoi pro e contro. Una realtà in cui, mai come prima, le emozioni devono essere ascoltate e comprese oltre che gestite. In quest'ottica, quindi, prima di discutere della rilevanza delle emozioni per la nostra vita e, più nello specifico, per l'apprendimento, andrò a delineare quello che è il concetto di emozione. Sono fortemente convinta che per comprendere al meglio questo fenomeno sia necessario prima di tutto iniziare dando una definizione di questo termine tanto usato quanto complesso.

Dal punto di vista esperienziale, potremmo dire che noi tutti sappiamo cosa sono le emozioni, in quanto nell'arco della nostra vita abbiamo sperimentato la rabbia, la paura, la gioia ecc... Diventa più complicato, però, quando cerchiamo di darne una definizione (Meneghini, 2010). Etimologicamente parlando, la parola emozione si riconduce al latino *emovère* (ex movere) che letteralmente significa portare fuori e in senso più lato smuovere, scuotere o agitare. Potremmo, quindi, dire che l'emozione è un impulso ad agire (Goleman, 2011), in essa è implicita la tendenza all'azione.

Ancora, poi, lo psicologo Robert Plutchick, il cui interesse di ricerca include proprio lo studio delle emozioni, definisce l'emozione come: "una complessa catena di eventi che incomincia con la percezione di uno stimolo e finisce con una interazione tra l'organismo e lo stimolo che ha dato avvio alla catena di eventi" (1982, p. 242).

Sicuramente, poi, in questa ricerca della definizione, è interessante anche definire cosa non è un'emozione. Spesso, infatti, è uso comune parlare di "umore" o "sentimento" come sinonimi. In realtà, si tratta di costrutti affettivi che hanno un significato ben diverso da quello di emozione. L'umore, per esempio è uno stato affettivo diffuso, di bassa

intensità, durevole. Talvolta, quando si parla di umore non si sa ricondurre ad una causa ben precisa. Basti pensare a quando ci sentiamo “di cattivo umore”, ci arrabbiamo più facilmente, eppure non sappiamo individuarne la causa diretta. Il temperamento, ancora, è un altro termine usato spesso. Con quest’ultima parola ci riferiamo più precisamente, però, ad un tratto emozionale stabile nel tempo, quasi una tendenza a provare una certa emozione con una certa ricorrenza. Pensiamo, per esempio, alla nostra cerchia affettiva. Di certo riusciamo a distinguere i nostri affetti in base al loro temperamento. C’è chi riteniamo abbia un temperamento ostile, chi, al contrario buono, chi più vivace. Possiamo, quindi, dire che si manifesta attraverso predisposizioni comportamentali ricorrenti, che si ripetono nel tempo. Infine, forse il termine più usato come sinonimo d’emozione è quello di “sentimento”. Sdoganando questo falso mito, il sentimento non è un’emozione bensì è il suo aspetto fenomenologico. Per capirci meglio, potremmo citare Antonio Damasio, neuroscienziato e psicologo, il quale ci spiega che i sentimenti chiamano in causa le strutture cognitive (Damasio, 2003). Sono, quindi, una sorta di mentalizzazione delle percezioni corporee e seguono le emozioni. A differenza delle emozioni, poi, sono privati, intimi ed accessibili solo con l’introspezione. Le emozioni, invece, hanno una dimensione pubblica e si manifestano, più o meno consapevolmente. Inoltre, i sentimenti non sono accompagnanti da modificazioni fisiologiche (Vianello et al., 2015).

Cercando di analizzare il suo significato in maniera più profonda, però, la storia ci dimostra come sia complicato trovare un’esplicazione univoca di questo termine. Così come viene spiegato da Lavinia Barone, nel testo “*Emozioni e sviluppo. Percorsi tipici e atipici*” (2021), nel corso del tempo diversi autori hanno spiegato il fenomeno dell’emozione, nessuna di queste diverse definizioni, però, esclude le altre. Proprio per questo parliamo delle emozioni come fenomeni “complessi”, non tanto perché difficili da comprendere, piuttosto perché risulta problematico individuarne una definizione unica. La motivazione che ci spinge a dire che non è possibile trovare una descrizione assoluta ed univoca al termine “emozione” è dovuta al fatto che le risposte emozionali si esprimono su più livelli, non solo come spesso si può erroneamente pensare a livello espressivo, ma anche a livello fisiologico, cognitivo ecc... Basti pensare, per esempio, che l’emozione non esisterebbe nemmeno se non ci fossero elaborazioni e processi cognitivi che la producono, ma di questo ne parleremo nei capitoli seguenti. Allo stesso

modo, poi, l'emozione è anche un fenomeno socio-cognitivo, poiché strettamente legata al contesto in cui si verifica.

Infatti, nonostante le risposte emotive siano un fenomeno comune a tutti gli uomini, “non vanno considerate come risposte naturali, dotate di determinanti biologiche e suscitate da caratteristiche oggettive delle situazioni, bensì vanno considerate come risposte apprese, prescritte a livello sociale e interiorizzate per sostenere le credenze, le regole e i valori della propria comunità” (Barone, 2021, p. 29). Un esempio che può aiutarci a comprendere quanto detto potrebbe essere la differenza con la quale diverse comunità affrontano il concetto di lutto. In Europa, per esempio, affrontiamo la morte come conseguenza biologica della vita, andando incontro ad un dolore prettamente incentrato sulla difficoltà dell'accettazione della “non-presenza” della persona deceduta. Siamo stati abituati a vivere questo momento con estremo dolore e ne consegue che le emozioni che proveremo saranno perlopiù negative e di sofferenza. In Asia, al contrario, nella quale prevale la religione del buddhismo, il lutto ha una lettura diversa. La morte non è più la fine dell'essere ma un momento di passaggio simbolico, in cui corpo e anima si separano. Ecco allora, che anche la celebrazione di questo evento, che a noi può sembrare così traumatico, sarà vissuta con emozioni differenti.

Infine, l'emozione può esser vista anche con il ruolo di linguaggio, come strumento comunicativo. Inizialmente i bambini più piccoli esprimono le proprie emozioni a livello non-verbale, dai 20 mesi in poi, invece, tenderanno ad etichettare e, quindi, a dare un vero e proprio nome alle emozioni.

Proseguendo nella nostra analisi, esiste un'ulteriore modalità con cui affrontare questa materia, ossia indagare le origini e lo sviluppo di questo fenomeno. Vengono qui delineate tre prospettive: la prima filogenetica, la seconda psicobiologica e la terza riferita alle teorie ontogenetiche.

La prima prospettiva si basa principalmente sulle teorie delle emozioni evoluzionistiche di Darwin, descritte nel testo “L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali” del 1872. Secondo questa visione, le risposte emotive sono il frutto dei tentativi della specie di adattarsi al proprio ambiente e quindi sono il risultato della selezione naturale. Seguendo questa visione evoluzionistica, quindi, troviamo tre principi generali che stanno alla base delle emozioni. Il primo principio, detto delle “abitudini utili associate”, prevede che l'espressione dei fenomeni emotivi non siano altro che atti motori che, con il passare

del tempo e quindi con l'abitudine, si sono associati a dei bisogni. Lavinia Barone ci propone un esempio nel caso dell'emozione della rabbia. Il digrignare i denti quando siamo arrabbiati, non sarebbe altro che un'azione che in origine era associata all'attacco e poi allo sbranamento di una preda. Ecco allora, che così come per la rabbia, anche per le altre emozioni, le loro espressioni sono in realtà associate a dei bisogni primitivi che avevano una loro funzione specifica. Proseguendo, poi, il secondo principio detto "dell'antitesi" prevede che a sentimenti opposti corrispondano opposti comportamenti espressivi. Se, per esempio la rabbia si manifesta con una postura eretta che simboleggia un'esibizione di potere, il sentimento contrario, che potrebbe esser la sottomissione, prevede una postura china. Per concludere, poi, il terzo principio "dell'azione diretta del sistema nervoso" spiega che una eccitazione del sistema nervoso si trasmette poi ai vari sistemi del nostro corpo, come per esempio mettendo in atto la sudorazione, il tremore muscolare ed altro ancora.

La seconda prospettiva, nell'indagine delle origini delle emozioni, è quella psicobiologica. Questa prospettiva oggi è rappresentata da quella che viene chiamata "affective neuroscience", ossia l'area di ricerca che si occupa dei meccanismi neuronali alla base delle emozioni, termine coniato principalmente dallo psicologo e neuroscienziato Jaak Panksepp nel 2004. Questa branca delle neuroscienze assieme anche ad altri importanti studi hanno confermato come la corteccia prefrontale, la corteccia cingolata anteriore, l'amigdala e l'ippocampo giocano un ruolo centrale nell'attivazione delle emozioni. Senza addentrarmi troppo in argomenti medici non di mia competenza, che verranno in ogni caso affrontati brevemente nel capitolo successivo, è bene citare questa prospettiva per sottolineare la presenza delle componenti biologiche nel funzionamento emotivo. Nonostante ciò, ritengo comunque necessario specificare che, sebbene il cervello e alcune sue aree siano fondamentali per la nascita delle risposte emotive, è sbagliato ridurre l'emozione solamente al cervello e al suo funzionamento.

Per concludere, la terza prospettiva è quella delle teorie ontogenetiche. In questa prospettiva si fa riferimento principalmente alla teoria della differenziazione di Bridges (1932) e alla teoria differenziale di Izard (1978) ed infine alla teoria cognitivista di Scherer (1984) (Barone, 2021, p. 45). La prima teoria vede le emozioni come costrutti psicologici che "traggono la loro origine da un iniziale stato emotivo indifferenziato di eccitazione e sono passibili, per questo, di differenziazioni qualitative nel corso del

tempo.”. Nello specifico, la studiosa Katharine May Banham Bridges aveva notato come il neonato inizialmente ha uno stato di maggiore o minore eccitazione che solo poi, verso i tre mesi, si trasforma in stati emotivi di sconforto o di piacere. Con l’avanzare dell’età, poi, questi stati emotivi si differenziano anche in collera, disgusto e paura ed infine dopo i 6 mesi entrano in gioco la gioia e l’affetto per gli adulti e così via. Differentemente, secondo la teoria differenziale di Carroll Izard (1978) il bambino sin dalla nascita riesce a provare gioia, disgusto, interesse ecc... Le prime tracce dell’emotività, secondo questa teoria, quindi, si possono trovare nelle diverse espressioni facciali del bambino. Nell’ambito del cognitivismo, infine, troviamo la terza teoria, quella di Klaus Scherer, secondo cui le emozioni derivano da un sistema complesso costituito da molteplici componenti. Non si tratta, perciò, di entità elementari. Importantissimo in questo sistema dinamico, secondo l’autore, è il processo di valutazione (*appraisal*) poiché condiziona lo sviluppo emotivo.

A questo punto, indagato il significato del termine “emozione” e accennato alle tre prospettive sull’origine delle emozioni, ci tengo a precisare un pensiero. Ho voluto citare questi argomenti in quanto credo sia fondamentale avere un quadro generale non solo del fenomeno in sé, ma anche delle teorie più rilevanti sull’origine e lo sviluppo delle risposte emotive. Certamente, questi appena citati, sono solamente alcuni degli importanti e diversi studi che sono stati svolti in questo campo. Ho voluto raccogliere, però, quelli che ritengo più rilevanti per la comprensione e l’analisi della mia ricerca di tesi. Alcune teorie, infatti, sono essenziali da citare poiché sono ancor oggi il fondamento di indagini attuali in campo emozionale. Allo stesso modo, poi, ho voluto approfondirne alcune poiché fungono da collegamento ad altri argomenti che tratterò successivamente. La teoria di Darwin, ad esempio, molto criticata per le idee controverse che aveva al suo interno, fu presa come punto di partenza per lo studio delle emozioni di Paul Ekman, autore che affronterò nel capitolo sottostante.

1.2 Quali sono le emozioni?

Molti autori, nel corso della storia, hanno cercato di distinguere le emozioni, di raggrupparle in categorie diverse. Così come per la definizione del termine emozione, però, anche per la divisione di queste ultime si sono riscontrati molti pareri discordanti, soprattutto per quanto concerne il numero di emozioni individuabili. Nonostante ciò,

comune al pensiero di molti studiosi, è l'idea che "tutti i fenomeni affettivi, se si potessero analizzare e scomporre come fa la chimica o la fisica, dovrebbero lasciare come residuati emozioni semplici" (Tiberi, 1988, p. 3). Per spiegarci meglio, quindi, tanti autori sostengono che ci sono delle emozioni di base, da cui poi scaturiscono quelle più complesse ed articolate. Che esistano, quindi, come per la musica delle note con cui poi si possono creare diverse sinfonie, così anche delle emozioni semplici da cui poi nascono innumerevoli fenomeni affettivi.

A questo proposito, quindi, una delle fondamentali caratteristiche per ritenere di base o primaria un'emozione è la sua forte indipendenza dalla cultura. Devono, perciò, essere universali e, in un certo senso, non apprese culturalmente per essere considerate emozioni di base. Gli studiosi, quindi, sono convinti che le emozioni primarie non solo sono presenti in ogni comunità ma che abbiano anche espressioni prototipiche riconoscibili in ogni individuo. Questo significa, quindi, che tutti gli esseri umani provano, per esempio, la tristezza (emozione considerata da molti studiosi "primaria") e che una delle sue manifestazioni è il pianto o l'espressione facciale caratterizzata dagli angoli della bocca verso il basso, lo sguardo perso ecc... Sostenere questa idea presuppone, dunque, credere che le emozioni siano innate, biologiche.

A questo punto, ci tengo a fare una piccola precisazione con quanto detto in precedenza. Nel sotto capitolo precedente, infatti, si è spiegato come le emozioni siano un fenomeno socio-cognitivo, appreso dalla cultura. È bene sottolineare che quanto detto non contrasta, in realtà, con l'idea appena espressa. È vero, infatti, che le emozioni sono innate. Piuttosto, sono da considerarsi anche come fenomeni socio-cognitivi poiché le regole di manifestazione sono diverse. Ricollegandoci all'esempio espresso in precedenza riguardante l'esperienza della morte, la tristezza è un'emozione sperimentata da chiunque, in Asia così come in Europa. Ciò che cambia ed è appreso dalla comunità sono le regole di espressione delle emozioni. In Asia, come già spiegato, un lutto sarà affrontato diversamente rispetto che in Europa e questo dipende prettamente da ciò che si apprende culturalmente.

Espressa questa delucidazione, è bene ricordare uno tra gli esperimenti più influenti in merito allo studio della psicologia delle emozioni, ossia quello condotto dal già citato Paul Ekman, autore della cosiddetta "teoria neuro culturale". Ekman, riprendendo gli studi evolucionistici di Darwin, appoggiava l'idea secondo cui le emozioni sono dei

fenomeni universali, uguali per tutti. A sostegno della sua tesi, svolse diverse ricerche, tra cui la più importante consisteva nel mostrare fotografie rappresentanti espressioni facciali emotive a partecipanti appartenenti a cinque culture diverse: Argentina, Cile, Brasile, Giappone e Stati Uniti. Ad ognuno dei partecipanti, quindi, veniva chiesto di indicare l'emozione corrispondente all'immagine mostrata. I risultati emersi, effettivamente, dimostrarono quanto ipotizzato dallo studioso, ossia che tra i diversi gruppi esisteva una concordanza rispetto all'emozione scelta dal partecipante. Nonostante ciò, emerse un ulteriore dubbio, ossia quello che le espressioni delle emozioni fossero tutte uguali in quanto apprese dai media, accessibili a tutte le culture indagate. Ecco, allora, che venne approfondita la questione e venne svolta un'ulteriore ricerca. Questa volta, però, si fece un esperimento con dei soggetti appartenenti ad una tribù isolata dal resto del mondo della Nuova Guinea. Nonostante i metodi della ricerca venissero adattati per poter essere comprensibili dalla popolazione, i risultati ottenuti furono i medesimi. Anche il popolo della tribù che non si era mai interfacciata con i media, riuscì a saper indicare le emozioni di base. Per concludere, dopo ulteriori studi, che non citerò perché irrilevanti al fine della mia ricerca, e innumerevoli esperimenti, Ekman descrisse le emozioni primarie, di base, universali per tutte le culture. Tra queste troviamo: la rabbia, la paura, la tristezza, la felicità, la sorpresa ed il disgusto (Fiore, 2018). Oltre all'universalità delle emozioni, Ekman riuscì ad attestare anche l'idea secondo cui ci sono regole dell'espressione delle emozioni che dipendono dalla cultura d'appartenenza. In uno studio condotto su partecipanti americani e giapponesi, divenuto poi un classico in psicologia delle emozioni, venivano mostrati filmati piacevoli, sgradevoli o neutri ai diversi soggetti. In questo esperimento risultò come i giapponesi provassero sì le stesse emozioni corrispondenti agli stessi video proposti anche agli americani, ma i primi tendevano a manifestare in maniera meno evidente o a mascherare le loro emozioni rispetto agli americani. Tutto ciò a dimostrazione del fatto che nella cultura giapponese si tende a manifestare le emozioni in maniera meno evidente rispetto che all'educazione della cultura americana. Per riassumere, infine, Ekman sosteneva che le emozioni di base avessero le seguenti caratteristiche: hanno segnali universali distintivi; hanno antecedenti universali e distinti; hanno correlazioni fisiologiche caratteristiche; sono indotte da un trattamento automatico; emergono precocemente nel corso dello sviluppo dell'individuo; sono presenti in altri primati non umani; presentano un esordio rapido e

sono di durata breve; non sono controllate volontariamente; sono associate a ricordi, immagini e pensieri dunque legati all'esperienza soggettiva (Celeghin et al., 2017).

Proseguendo, poi, nell'analisi degli studi a sostegno dell'ipotesi dell'innatismo delle emozioni, troviamo le ricerche effettuate da LeDoux. Secondo lo studioso, infatti, esistono degli "inneschi naturali", ossia antecedenti presenti negli individui fin dalla nascita, in grado di attivare una risposta emotiva. Portando un esempio pratico, potremmo pensare ai ratti, i quali, anche se non hanno mai fatto esperienza precedente di un gatto, tenderanno a fuggire e a considerarlo istintivamente come un pericolo. Chiaramente, poi, è possibile che con il proseguire del tempo il soggetto, in questo caso i ratti, possa anche apprendere nuovi nessi, collegando a determinati antecedenti nuove emozioni. In questo caso, dunque, si parlerà di "inneschi appresi" (Meneghini, 2010).

Inoltre, poi, è bene ricordare che anche gli studi già affrontati precedentemente condotti da Izard ed i suoi collaboratori, sulla teoria differenziale, sostengono l'idea secondo cui le emozioni possano essere suddivise in primarie o complesse e che, quest'ultime sono innate. Per concludere, è possibile trovare un nesso tra tutti quegli autori che ritengono che ci siano delle emozioni fondamentali. La maggior parte di essi, infatti, sostiene che ormai oggigiorno sia raro trovare emozioni fondamentali e che sia più comune, invece, provare un "episodio emozionale" dunque una risposta emotiva che noi percepiamo come unitaria ma che in realtà è un prodotto dato dall'unione di più emozioni di base.

Ecco allora che le emozioni complesse, anche dette miste o secondarie, differiscono da quelle primarie per molteplici aspetti. Certamente sono viste da molti studiosi come una sorta di miscela di quelle fondamentali. L'ansia, ad esempio, può essere vista come l'unione dell'emozione primaria della paura con quella della collera o della tristezza. Un'altra caratteristica, poi, di cui parlavamo in precedenza, è il carattere innato che contraddistingue le emozioni primarie. In realtà, come ci spiega Meneghini, ci sono autori come Evans che credono che l'innatismo "non sia una condizione del tipo 'tutto o niente', ma che piuttosto sia attribuibile ai fenomeni psicologici secondo gradi diversi" (2010). Spiegandoci meglio, secondo l'autore non è che le emozioni fondamentali siano innate, semplicemente le influenze culturali e sociali sono ridotte al minimo. Nel caso delle emozioni secondarie, invece, vale il contrario. Questo pensiero ci permette di immaginare una plasticità umana che si discosta dagli stretti vincoli biologici. L'influenza culturale e sociale nelle emozioni secondarie si nota, poi, anche nel fatto che spesso, le emozioni

fondamentali sembrano risolvere problemi di sopravvivenza mentre quelle complesse sono associate maggiormente ai problemi relazionali. Chiaramente, esistono anche casi in cui un'emozione fondamentale è associata a situazioni relazionali e sociale o viceversa. Pensiamo, ad esempio, a quando proviamo rabbia (emozione primaria) nei confronti di un amico che ci ha causato un torto (contesto interpersonale) o a quando proviamo amore (emozione complessa) nei confronti di un animale (contesto personale). Nonostante ciò, possiamo affermare che normalmente le emozioni complesse si sono sviluppate con una funzione culturale mentre quelle primarie con una funzione di sopravvivenza.

Ricollegandoci, poi, allo studio condotto da Ekman, le emozioni secondarie si contraddistinguono anche perché mancano di espressioni mimiche universali. Proviamo ad immaginare ad un esempio concreto. Se ci chiedessero di disegnare su un foglio il viso di una persona arrabbiata credo che tutti noi riusciremmo a immaginarcelo e riprodurlo. Sarebbe diverso, invece, se ci chiedessero di disegnare, per esempio, il volto di una persona invidiosa. Come rappresenteremmo i suoi occhi? La sua bocca? Le sopracciglia? Ecco allora che notiamo subito come sia estremamente complesso definire le espressioni facciali di un'emozione secondaria. Un'altra caratteristica importante delle emozioni complesse riguarda il tipo di stimolo attivatore. La risposta nelle emozioni primarie è immediata, automatica appunto. Nelle emozioni complesse, invece, sembrerebbe che lo stimolo necessiti di un maggior coinvolgimento delle funzioni cognitive.

All'interno della categoria delle emozioni complesse esiste, poi, una sottocategoria di emozioni specifiche tipiche di alcune culture. Sebbene non di interesse specifico per la mia ricerca, citerò alcuni esempi, solamente perché ritengo estremamente affascinante ed interessante sapere che esistono alcune parole che indicano stati emotivi unici di una cultura, intraducibili nella nostra lingua. Una parola forse tra le più note è "Saudade", dal portoghese, che indica la nostalgia che proviamo quando vorremmo rivivere un momento bello che abbiamo vissuto. Ancora, poi, "Sisu", dal finlandese, che indica l'insieme di coraggio e tenacia necessari per poter superare un momento difficile nella propria vita. "Sungkan", invece, termine degli abitanti di Giava, indica il sentimento di gentilezza che si ha nei confronti di un individuo di un rango superiore.

In merito alla classificazione delle emozioni, poi, non si può non citare anche lo psicologo statunitense Robert Plutchik (2001). Lo studioso, infatti, ha proposto una

categorizzazione per spiegare la natura, le funzioni ma anche le relazioni tra le emozioni, definita “la ruota delle emozioni” (Figura 1).

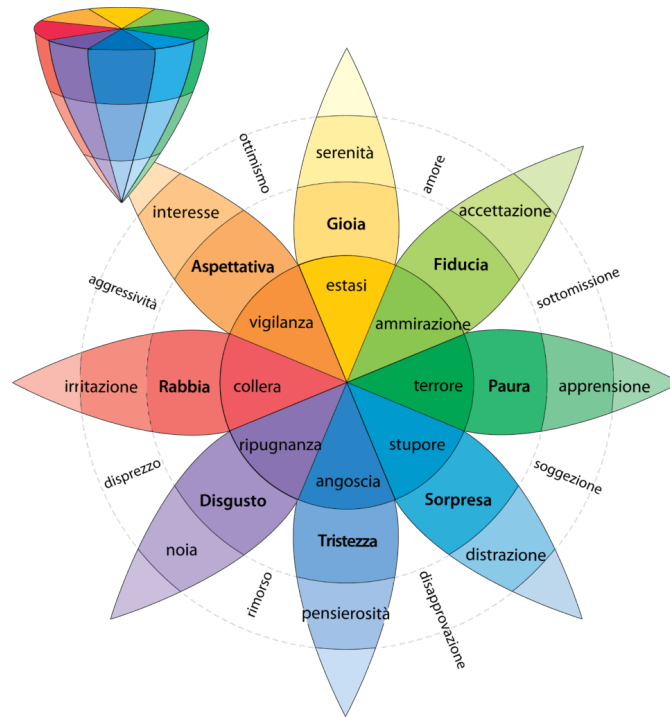


Figura 1: La ruota delle emozioni di Plutchik (2001)

Secondo questa organizzazione, esistono otto emozioni di base: gioia, fiducia, paura, sorpresa, tristezza, aspettativa, rabbia e disgusto. Ogni emozione ha una propria emozione opposta, basata sulla reazione fisiologica. Esemplicando quanto detto, la gioia, per esempio, è l'opposto della tristezza poiché la prima crea connessione con gli altri mentre la seconda provoca l'allontanamento. Ancora, la rabbia è l'opposto della paura perché la prima fisiologicamente si mette in atto con un atteggiamento aggressivo, prepotente e rumoroso, la seconda si manifesta con l'atteggiamento remissivo e con il nascondersi... La differenza nel colore, che corrisponde alla dimensione verticale del cono, indica l'intensità delle emozioni. Come è possibile vedere dalla figura, la rabbia al suo grado minore di intensità è data dall'irritazione mentre al suo grado maggiore di intensità è data dalla collera. Infine, tra le diverse emozioni primarie sono presenti alcune emozioni senza colore: disprezzo, rimorso, disapprovazione, soggezione, sottomissione, amore, ottimismo ed aggressività. Queste ultime rappresentano l'unione delle emozioni primarie,

tra cui stanno. Un esempio può esser fornito, ad esempio, con l'amore che non è altro che la combinazione della gioia e della fiducia, secondo l'autore (Plutchik, 2001).

Come oramai abbiamo potuto intuire, il tema delle emozioni è stato ampiamente studiato e sono molteplici le aree approfondite dagli studiosi. Ai fini della mia ricerca, però, credo che oltre alla definizione delle tipologie di emozioni, sia rilevante indagare come e in quale momento della vita insorgono le emozioni. Per questo motivo il seguente capitolo si dedicherà a questo argomento.

1.3 Come e quando insorgono le emozioni?

Molti studiosi si sono spesso interrogati circa l'età in cui compaiono le emozioni e hanno mostrato il loro interesse su come queste si esprimono nelle varie fasce d'età. Nello specifico, ha riscontrato molto interesse l'analisi dell'insorgenza delle emozioni nell'infanzia. Così come per le precedenti aree di ricerca, anche in questo caso le opinioni degli studiosi sono state differenti e talvolta anche contrastanti. Ciò, però, su cui tutti gli autori più rilevanti concordano è l'idea secondo cui il bambino è un essere attivo ed emotivamente competente fin dalla nascita.

Prima di parlare dello sviluppo emotivo nelle prime settimane di vita, credo sia doveroso accennare brevemente anche alla vita prenatale. Si è confermato, infatti, che il feto ha interazioni attive con l'ambiente uterino e che la madre, con le sue emozioni, lo influenza tramite continue modificazioni ormonali ma anche fisiologiche. Già dal terzo trimestre di gravidanza, infatti, è possibile vedere dei pattern motori associati a dei riflessi, come l'espulsione della lingua, la chiusura e apertura ritmica della bocca, la suzione del dito... Inoltre, con un esame ultrasonografico, sono rilevabili addirittura espressioni facciali come il sorriso e l'espressione di distress, ossia il movimento facciale che di solito precede o accompagna il pianto e che sollecita i comportamenti di cura da parte dei genitori (Dondi et al., 2008). Il sorriso, invece, come spiegato nell'articolo, “[..] incentiva e mantiene l'interazione faccia-a-faccia colorandola di affetti positivi” (Dondi et al., 2008). Tutto ciò a dimostrazione del fatto che la componente espressivo-motoria, essenziale nel processo emozionale, inizi già precocemente durante la vita prenatale.

A seguire, poi, un autore che ha individuato delle tappe nello sviluppo emotivo dalla nascita in poi è sicuramente Alan Sroufe. Nello specifico, come spiega (Battacchi, 2004), Sroufe collega lo sviluppo emotivo non solo con la maturazione neurologica ma anche

con lo sviluppo cognitivo. Non è solo l'eccitazione a generare emozioni negative o positive, piuttosto è necessario soffermarsi su come l'eccitazione è cognitivamente valutata. Per questo motivo, quindi, secondo Sroufe nelle prime settimane di vita si parla di precursori e non di emozioni vere e proprie, appunto perché non esiste ancora un'elaborazione cognitiva. Espressa questa indispensabile precisazione, è possibile poi individuare tre momenti che scandiscono lo sviluppo emotivo dopo la nascita. Il primo è rappresentato dalle risposte emotive presenti già dalla nascita, nelle quali opera "un sistema edonico - in grado di discriminare tra due macrodimensioni: piacevolezza-spiacevolezza -, una risposta di trasalimento, di sconforto e di interesse verso il volto umano." (Barone, 2021, p. 49). Il secondo periodo, invece, tra i 2 mesi e il primo anno di vita, è caratterizzato da quello che è il sorriso sociale e la comparsa delle emozioni quali la rabbia, la tristezza, la gioia e paura. L'ultimo periodo, infine, prevede l'emergere delle emozioni complesse/sociali come la vergogna, l'imbarazzo e la colpa. Dai 15-18 mesi, inoltre, compaiono anche il disprezzo e alcune emozioni miste. Solamente dal secondo anno di vita, però, nascerà la capacità di capire il carattere intenzionale dell'emozione dell'altro. Da questo momento in poi le varie emozioni si affineranno, ne compariranno via via sempre di nuove in relazione alle esperienze del bambino e il bambino imparerà a regolarle e gestirle sempre meglio.

Particolarmente interessante per il discorso riguardante lo sviluppo emotivo è anche il periodo dell'adolescenza, ossia l'età di transizione dall'infanzia all'età adulta. Ormai è credenza comune che questo importante passaggio di cambiamento fisico e psicologico che ognuno di noi attraversa, sia caratterizzato da emozioni contrastanti, tanto che spesso viene definito come un periodo "critico" a livello emozionale. Effettivamente, ripensando alla mia esperienza personale, ricordo questa età come un turbine di sensazioni, caratterizzato, appunto, da una manifestazione eccessiva di ogni emozione. Eppure, credo che associare l'adolescenza ad un periodo di conflitto ed instabilità emotiva sia forse riduttivo. Come viene spiegato da Chiara Rufo ed i suoi collaboratori nell'articolo "Emozioni e relazioni in adolescenza", dalla seconda metà degli anni Ottanta la ricerca sullo sviluppo emotivo negli adolescenti ha subito uno sviluppo rapido, tanto da portare a consistenti conoscenze al riguardo (2011). Tra i maggiori esponenti di questo tema, ricordiamo lo studioso Bruner, il quale utilizzava la narrazione autobiografica per indagare lo strutturarsi dell'esperienza emotiva nell'adolescenza. A questo proposito, una

recente ricerca basata proprio sulle teorie di Bruner sembrerebbe smentire l'idea che vede l'adolescenza come un periodo solamente conflittuale. Grazzani, Gavazzi e Ornaghi hanno preso in esame un gruppo di adolescenti ai quali è stato proposto di stilare un proprio diario personale per una settimana, nel quale dovevano raccontare tre episodi emotivi con particolare attenzione all'evento che ha suscitato l'emozione, all'intensità provata e alla durata (2001). I risultati di tale studio dimostrano che gli adolescenti hanno un lessico emotivo ampio, hanno citato emozioni complesse e di base e tra le risposte emotive più ricorrenti troviamo la felicità. Un altro dato interessante, anche in relazione al mio lavoro di ricerca, riguarda l'influenza dell'età e del genere. Da questo studio, infatti, è stato possibile riscontrare come all'avanzare dell'adolescenza aumenta sia la capacità riflessiva ma anche la citazione di emozioni prevalentemente "negative", quali tristezza e sconforto. Dal punto di vista del genere, invece, le ragazze sembrano avere una maggiore capacità di identificare ed esplicitare i propri desideri riferiti alle emozioni, dimostrando quindi una maggiore presenza dell'indicatore di sé riflessivo rispetto ai maschi. Nei maschi, differentemente, sembra emergere una tendenza ad identificare l'emozione in termini di azione (Grazzani Gavazzi & Ornaghi, 2001).

Viene spontaneo, quindi, in relazione appunto alla mia ricerca, porci la seguente domanda: già nei bambini della Scuola Primaria è possibile riscontrare differenze legate al genere e all'età? Certamente i dati di questo studio confermano delle dissomiglianze tra bambini e bambine e tra bambini più piccoli o più grandi. Tenterò, però, di rispondere a tale quesito attraverso l'analisi di ricerca che svolgerò nei capitoli successivi.

Proseguendo nell'approfondimento dello sviluppo emotivo in età adolescenziale è bene, quindi, confermare che "le indagini empiriche condotte in diversi contesti relazionali e sociali sembrano indicare che l'adolescenza non costituisce, di per sé, un periodo particolarmente difficile..." o comunque "...sembrano ridimensionare un'affermazione generalizzante di disagio a favore di una considerazione analitica e attenta dei contesti relazionali di crescita e delle specifiche emozioni in gioco." (Barone, 2021). Pertanto, è sbagliato dare una definizione dell'adolescenza che si concentra solo nel suo aspetto critico, valutando gli adolescenti come individui che provano perlopiù emozioni negative. È necessario, piuttosto, intendere l'adolescenza come un periodo ricco di novità e cambiamenti, che non per forza devono avere un riscontro emotivamente negativo nei ragazzi. Come viene spiegato da Chiara Rufo ed i suoi collaboratori, nell'adolescenza si

pone enfasi non più solo al contesto familiare e scolastico ma anche a quello sociale. “I genitori e gli amici sembrano quasi - volendo utilizzare una metafora - "passarsi Il testimone" in adolescenza.” (2011, p. 39). Per questo motivo, quindi, si parla spesso di adolescenza associandola ad emozioni negative, perché iniziano a coesistere più fattori che possono influenzare la vita emotiva di un individuo.

Per ciò che concerne gli studi sullo sviluppo emotivo in età adulta, questi ultimi sono sicuramente ridotti rispetto alla letteratura che possiamo trovare per le età precedenti. Il motivo è probabilmente dovuto all’idea comune secondo cui le risposte emotive si stabilizzano dopo l’adolescenza. In realtà, è bene ricordare che il funzionamento emotivo si consolida sicuramente nel periodo adolescenziale e dopodiché subisce però ugualmente delle variazioni, proprio perché, come tutte le fasi della vita, anche l’età adulta comporta delle nuove variabili che interagiscono tra loro (Barone, 2021). Ad esempio, nel caso della regolazione emotiva, gli adulti sembrano differenziarsi molto.

Per concludere, infine, lo sviluppo emotivo nella cosiddetta terza età è stato un argomento che ha suscitato ancor meno interesse negli studiosi, rispetto ai precedenti periodi di vita. Sicuramente, però, grazie al continuo miglioramento della qualità di vita, “...il numero di persone anziane, sempre più anziane, aumenta costantemente e la loro salute psico-fisica si conserva sempre più a lungo” (Pezzati et al., 2018). Assisteremo, quindi, ad un incremento di studi anche su questo livello. A tal proposito, il quesito più ricorrente in quest’ottica riguarda la qualità della vita emotiva nell’anziano. Gli studiosi si sono chiesti, in particolare, se negli anziani fossero presenti compromissioni nelle aree emotive, dato il deterioramento di altre funzioni, come ad esempio le funzioni esecutive e la memoria di lavoro (Gunning-Dixon et al., 2003). Tra i vari studi che hanno affrontato tale argomento ricordiamo quello condotto da Andrew J. Calder ed i suoi collaboratori, il quale studiò il riconoscimento delle emozioni attraverso il volto e le espressioni facciali. I risultati di tale ricerca dimostrarono che l’aumentare dell’età, effettivamente, aveva prodotto una progressiva riduzione del riconoscimento di alcune emozioni (paura e rabbia) (Calder et al., 2003). A concordare quest’idea, troviamo anche ulteriori ricerche, come quelle condotte da Gunning-Dixon ed i suoi collaboratori (2003). Ciò che, invece, sembrerebbe rimanere intatta negli anziani è la regolazione emotiva. Addirittura, spiegano Carstensen, Pasupathi, Mayr e Nesselroade, esiste un miglioramento di

quest'abilità nei soggetti anziani, i quali mostrano di esser più propensi a mantenere le emozioni positive, piuttosto di quelle negative (2000).

Giunti a questo punto credo sia doveroso esprimere una precisazione. Ho voluto delineare brevemente le fasi dello sviluppo emotivo per porre le basi per alcuni argomenti che tratterò successivamente. Per comprendere al meglio il concetto di apprendimento socio-emozionale e per indagare circa i fattori che lo influenzano, infatti, è necessario prima avere un'idea di come le risposte emotive si evolvono durante tutta la vita. Conoscere, per esempio, che i precursori delle emozioni emergono molto prima di quanto si potrebbe immaginare. Ancora poi, sapere che le emozioni una volta che insorgono non si stabilizzano nel tempo ma si modificano poichè condizionate da molteplici elementi.

Infine, questo breve paragrafo è fondamentale per trattare l'argomento della regolazione emotiva, nozione che appunto affronterò successivamente ma che è strettamente connessa al tema dello sviluppo emotivo.

2. L'importanza delle emozioni

2.1 L'importanza delle emozioni per l'apprendimento

Delineate queste premesse, possiamo ora addentrarci nel fulcro del mio elaborato. Abbiamo descritto brevemente cosa sono le emozioni, quali sono e come e quando insorgono. Risulta spontaneo, dunque, chiederci perché mai sono così importanti. Le risposte emotive ci permettono di comunicare i nostri bisogni e di capire quelli degli altri, ci fanno percepire i pericoli e ci aiutano a difenderci da questi ultimi. Potremmo dire, quindi, che sono necessarie per la nostra sopravvivenza. Eppure, per concepire al meglio l'importanza che rivestono bisogna andare ad indagare da dove provengono, come si formano. È necessario scoprire lo stretto rapporto tra cognizione ed emozioni per comprendere che ogni nostra azione e pensiero non può essere indipendente dalle nostre risposte emotive. Prima di avanzare in questa ricerca, però, è bene fare una premessa. Le emozioni non hanno sempre ricoperto un ruolo centrale come quello che hanno oggi per gli uomini, sono state le ricerche scientifiche recenti ad averci fatto accorgere della loro importanza. Certamente sono sempre state considerate fenomeni affascinanti da studiare ma in tempi passati si credeva che mente ed anima fossero distinti, e che addirittura, l'anima, sede delle emozioni fosse "pericolosa", se non gestita adeguatamente. Questo

dualismo viene spesso ricondotto al filosofo francese Cartesio, in realtà, però, prima di lui si ricordano molti altri autori, come per esempio Platone. Quest'ultimo filosofo greco, nello specifico, nella sua celebre opera "Fedro" (IV secolo a.C), descrisse il mito del carro e dell'auriga per descrivere il rapporto tra l'uomo ed il mondo delle idee. In questa narrazione, Platone racconta di una biga su cui si trova un'auriga, che rappresentano la ragione, trainata da una coppia di cavalli. Questi cavalli, uno bianco ed uno nero, rappresentano reciprocamente una parte più razionale dell'anima dotata di sentimenti con carattere spirituale ed una parte dell'anima concupiscibile, legata a sentimenti terreni e più irrazionali. In questo racconto, l'obiettivo della biga è quello di raggiungere il cosiddetto "Iperurano", nonché sede delle idee e per farlo è necessario guidare i due cavalli senza farsi trascinare in basso dal cavallo più irrazionale (Arcari & Saggiore, 2015). Si può dunque intuire quale fosse l'idea di Platone rispetto al mondo delle emozioni. Queste ultime sono viste come un impedimento, un "macigno" che ci impedisce di dirigerci verso ciò che c'è di più bello: la ragione, il mondo delle idee, la razionalità. Dopo di lui, altri autori mostrarono una visione dualistica. Sicuramente, come detto in precedenza, uno tra i più acclamati in questo senso fu Cartesio. Lo studioso, infatti, sosteneva che nell'uomo esistesse una sostanza pensante, detta "*res cogitans*", che si riferisce alla mente, nella quale possiamo designare l'io. Accanto a quest'ultima, esisteva una "*res extensa*", ossia una realtà corporea, divisibile. Tra queste due sostanze non vi era alcuna influenza di tipo causale, erano in comunicazione certamente ma non si condizionavano. A riassumere la distinzione tra mente e corpo troviamo, poi, il famoso assunto Cartesiano "penso, dunque sono" che esplicita come il solo atto del pensiero dimostra la nostra esistenza (Chiessi, 2017). Per molto tempo, questo assunto e l'intera ideologia di Cartesio furono assunte da molti autori anche se in maniera critica. Tra gli studiosi che hanno contestato il pensiero Cartesiano ricordiamo, in particolare, il neurologo Antonio Damasio che dedicò addirittura un libro a questo tema, denominato "L'errore di Cartesio" (2003). In questo testo, Damasio riprende alcune assunzioni del filosofo francese e ribalta il dualismo. Per far ciò, nel testo si spiega come "mente e corpo, oltre al senso del sé, chiamano in causa nozioni quali ragione, emozione e sentimento, nozioni che necessitano di una loro sistemazione neuroscientifica e neurobiologica" (Chiessi, 2017). Ecco allora, che l'elemento innovativo, nella ricostruzione di Damasio è proprio questo: concepire alcuni fenomeni, come per esempio le emozioni, non solamente

quali risposte fisiche o mentali ma anche intesi come processi che chiamano in causa entrambe le istanze, mente e corpo. A questo proposito, l'autore propone il concetto di "marcatore somatico", che non è altro che una sorta di sensazione di piacevolezza o spiacevolezza che l'individuo sente nel momento in cui si trova davanti ad una scelta. Se la sensazione è piacevole, il marcatore ci spronerà nella decisione, al contrario se è spiacevole, il marcatore tenderà a proteggerci. Di nuovo, quindi, questa teoria è la conferma di come le nostre decisioni, non siano il prodotto di ragionamenti prettamente analitici e logici bensì siano influenzati dalla nostra esperienza e dalle emozioni che abbiamo provato, strettamente legate alla nostra memoria (Stocco, 2005). Damasio, quindi, capovolge il celebre assunto Cartesiano, trasformandolo in "sono, dunque penso" (Chiessi, 2017). Damasio, però, non fu l'unico a contestare il dualismo, anche le più recenti scoperte in campo neuroscientifico smentiscono la netta divisione mente/corpo. Per comprendere meglio l'influenza delle emozioni sulla mente razionale, è necessario considerare alcune parti specifiche del cervello, in particolare il sistema limbico. Senza addentrarmi in discorsi medici non di mia competenza, cercherò ora solamente di affrontare brevemente le teorie principali e le ricerche scientifiche più influenti che riguardano l'attività cerebrale emozionale. Questo discorso ci permetterà di concepire meglio il perché le emozioni siano così influenti nelle azioni, nei pensieri e nelle decisioni quotidiane della nostra vita. Quando parliamo del sistema limbico, termine divulgato dal fisiologo Paul McLean, intendiamo alcune regioni del diencefalo e del telencefalo che coordinano le afferenze sensoriali con le reazioni corporee e le necessità viscerali. Nel 1878, il neurologo francese Paul Broca dimostrò che sulla superficie mediale del cervello dei mammiferi esisteva un gruppo di aree corticali diverse dalla corteccia circostante che denominò "lobo limbico" (Bear et al., 2016). Quest'ultimo, in accordo con la definizione, era costituito secondo l'autore dalla corteccia intorno al corpo calloso, dal giro del cingolo, dalla corteccia presente sulla superficie mediale del lobo temporale e dall'ippocampo. Quando Broca scoprì questa parte del cervello, però, non aveva ancora sottolineato l'importanza di quest'area per le emozioni. Solo poi, negli anni '30 del Novecento, si dimostrò che alcune strutture limbiche erano coinvolte effettivamente nel processo emozionale, grazie a diversi studi, tra cui, uno tra i più rilevanti, quello condotto dal neurologo James Papez (Bear et al., 2016). Papez sosteneva che la corteccia fosse responsabile delle emozioni e che in presenza di danni ad alcune aree corticali ci fossero

poi anche gravi disturbi nel comportamento emozionale (Daggleish, 2004). Precisamente, poi, il neurologo elaborò quello che viene chiamato il cosiddetto “circuito di Papez”, nonché descrizione del percorso di come nasce uno stimolo emozionale, costituito dal giro cingolato, dall’ipotalamo, dai neuroni anteriori talamici e dall’ippocampo (Figura 2).

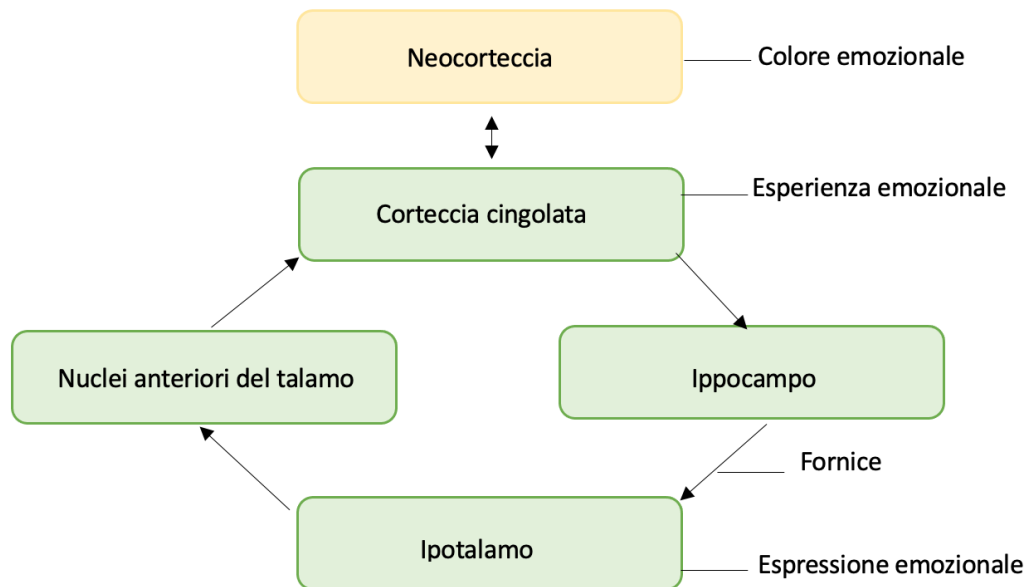


Figura 2: Il circuito di Papez (Daggleish, 2004)

Questo sistema venne preso per veritiero e assoluto per molti anni, diventò un paradigma in neurologia, soprattutto in relazione ai diversi studi condotti posteriormente che ne confermarono la valenza. In realtà, però, la definizione di sistema limbico è stata poi successivamente rivalutata, in quanto essendoci emozioni diverse e forme diverse di attività cerebrali associate ad esse, il concetto di unico sistema è in realtà scorretto secondo alcuni. Inoltre, molte evidenze dimostrano come alcune strutture implicate nelle emozioni siano presenti anche in altre funzioni. Per questo motivo, “benchè il termine sistema limbico venga ancora comunemente impiegato nella discussione sui meccanismi cerebrali delle emozioni, è piuttosto evidente che non vi sia un singolo sistema emotivo distinto” (Bear et al., 2016, p. 653). Tra i sostenitori dell’idea che il concetto di “sistema

limbico” sia vago, troviamo poi anche Joseph LeDoux. Ma a lui riconosciamo, soprattutto, la scoperta del ruolo fondamentale dell’amigdala nel cervello emozionale (Goleman, 2011). L’amigdala, complesso nucleare situato nella parte dorsomediale del lobo temporale, viene descritta così da Jerome Liss: “è simile a una stazione ricevente a cui arrivano innumerevoli messaggi da varie parti del cervello (almeno 12 percorsi in entrata), e che a sua volta invia messaggi a vari siti cerebrali (almeno 12 percorsi in uscita).” (2008). Più semplicemente, i segnali che arrivano dagli organi di senso lasciano analizzare all’amigdala ogni esperienza. Goleman la definisce come un “grilletto”, una sorta di sentinella che è in grado di percepire se uno stimolo ci fa paura, se ci provoca rabbia o altro ancora (2011). Ciò che è sconvolgente, però, tra le scoperte di LeDoux, è la rivelazione che, oltre alla via che dal talamo passa alla corteccia, esiste un piccolo fascio di fibre che arriva direttamente all’amigdala. Proprio questo, fa sì che in alcune circostanze l’amigdala riceve direttamente gli input dagli organi di senso potendo poi attivare una risposta prima che questi stessi input arrivino alla neocorteccia. In parole semplici, l’amigdala ci permette di rispondere immediatamente in maniera irrazionale, in alcune situazioni particolari (2011). Lo studio di LeDoux, poi, si concentrò anche su altri aspetti. Nello specifico, dimostrò come l’ippocampo, che per lungo tempo fu considerato sede centrale nel sistema limbico, in realtà è coinvolto nella comprensione e registrazione degli schemi percettivi più che nelle risposte emotive. L’ippocampo, per intenderci, è implicato nella memoria e nel ricordare i fatti per quelli che sono. L’amigdala, invece, conferisce ai ricordi un aspetto emotivo (Ledoux, 2014). Esemplificando quanto detto, se una persona ha fatto un incidente in macchina, l’ippocampo medierà i ricordi di questo avvenimento in maniera realistica, ma sarà l’amigdala che regolerà il ricordo di cosa ha provato, della pericolosità della situazione e a provocare l’eventuale ansia successiva che potrà ripresentarsi in occasioni future di un contesto simile.

Queste connessioni tra amigdala e neurocorteccia sono quindi al centro degli accordi tra mente e cuore e ci spiegano perché l’emozione è tanto importante per il pensiero. A titolo di esempio, potremmo poi citare la capacità delle emozioni di offuscare il pensiero. E’ ormai risaputo, infatti, che la cosiddetta “memoria di lavoro”, sistema di immagazzinamento temporaneo, può essere compromessa e disturbata da emozioni forti, come quella di ansia o tristezza (Goleman, 2011). A questo proposito, troviamo diversi studi che attestano quanto detto. Tra questi, per esempio, quello condotto dallo studioso

Nicholas A. Hubbard e collaboratori che hanno indagato negli individui con e senza disforia se il loro umore incidesse nella memoria di lavoro (2016). Effettivamente, i risultati di tale ricerca hanno confermato che nel momento in cui i pensieri depressivi erano assenti, la memoria di lavoro presente negli individui con disforia e in quelli sprovvisti agiva più o meno nello stesso modo. Al contrario, quando erano presenti i pensieri depressivi, la memoria di lavoro differiva nei due soggetti indagati. In ogni caso, l'impatto delle emozioni sull'apprendimento è al centro di molti studi anche recenti, che rilevano anche risultati differenti tra loro (Tyng et al., 2017). Un primo studio, condotto da Um et al. (2012), dimostra che le emozioni positive facilitano l'apprendimento, contribuendo positivamente al rendimento scolastico. Un altro studio, invece, condotto da D'Mello et al. (2012), sostiene che la confusione, normalmente intesa come risposta affettiva negativa, porti in realtà ad una maggiore attenzione e quindi ad un successivo migliore rendimento nell'acquisizione e nell'apprendimento. Il motivo risiede nel fatto che gli studenti confusi, cercano un'interpretazione più semplice, una via alternativa per comprendere meglio. Questo induce questi ultimi a focalizzarsi in maggior misura e ad apprendere in modo più proficuo. Ancora, poi, una ricerca di (2016), mostra come lo stress, in base alla sua intensità compromette o aiuta l'apprendimento. Nello studio è stato appunto dimostrato come una lieve quantità di stress possa aiutare l'apprendimento mentre uno stress di elevata intensità ostacola l'apprendimento. Tutto ciò a dimostrazione del fatto che non sempre bisogna correlare gli stati emotivi negativi ad un apprendimento minore. Ciò su cui, però, tutti gli autori sembrerebbero concordare è l'influenza degli stati emotivi sull'apprendimento. Già il noto pedagogista Jean Piaget, nella "Nascita dell'intelligenza del fanciullo" scriveva: "...a partire dal periodo pre-verbale esiste uno stretto parallelismo fra lo sviluppo dell'affettività e quello delle funzioni intellettuali, in quanto si tratta di due aspetti indissolubili di ogni azione...", continua poi, "...non esiste, quindi, un'azione puramente intellettuale e neppure atti puramente affettivi, ma sempre e in ogni caso, sia nelle condotte relative agli oggetti, sia in quelle relative alle persone, intervengono entrambi gli elementi, giacché uno presuppone l'altro." (1951, p. 215). Inoltre, un'altra evidenza riscontrabile negli articoli sopra citati è che non tutte le emozioni hanno uguale valenza. Purtroppo, infatti, sembrerebbe che ci sia uno squilibrio a favore delle emozioni negative ad alta intensità. La paura o l'ansia, per esempio, sembrano compromettere fortemente l'apprendimento degli individui. A questo

proposito, infatti, è stato fatto uno studio, condotto da Guoqiang e collaboratori, su 1.479 studenti della Scuola Primaria, che mirava ad indagare le relazioni tra la competizione di classe e il rendimento scolastico degli studenti, considerando i possibili ruoli di mediazione dell'ansia d'apprendimento e del coinvolgimento nell'apprendimento (2022). I risultati emersi dimostrano come, effettivamente, l'ansia d'apprendimento dovuta alla competizione in classe abbia influenzato negativamente sia l'impegno nell'apprendimento che il rendimento scolastico. Risulta fondamentale, quindi, che educatori e genitori siano a conoscenza di questo stretto legame che intercorre tra emozioni e apprendimento. Emerge, poi, la necessità, anche per gli insegnanti, di porre attenzione al contesto d'apprendimento e soprattutto alle modalità di insegnamento affinché i bambini possano apprendere in maniera più efficace. Certamente, in questo campo, esistono strategie didattiche e strumenti in grado di evitare l'insorgenza di emozioni spiacevoli che possano disturbare o ritardare l'apprendimento. Sicuramente uno tra gli approcci più recenti utile fin dalla prima infanzia è quello dell'Intelligenza emotiva. Questo argomento verrà affrontato nel capitolo 2.3, successivamente ad una premessa che ritengo necessario specificare riguardo all'importanza che assumono le emozioni nel contesto della nostra società odierna.

2.2 Il contesto in cui viviamo

Come ho potuto spiegare i fenomeni emotivi rivestono un ruolo fondamentale nella nostra quotidianità poiché sono alla base di ogni nostro pensiero ed azione. Un ulteriore motivo del perché ritengo indispensabile trattare questo argomento risiede nelle caratteristiche della nostra attuale società. Nel corso del XX secolo, l'assetto patriarcale e gerarchico della nostra società, infatti, è stato contestato ed in breve tempo modificato (Cheli, 2005). Il cambiamento è nato con aperture artistiche e filosofiche del Rinascimento per poi evolversi nelle idee democratiche dell'Illuminismo ed è culminato con le rivoluzioni francese ed americana. Solamente dagli anni '60, però questo mutamento è entrato realmente nella società, come nella scuola e nell'ambito privato della famiglia. È oggettivamente evidente che mai come ora c'è libertà di espressione, di comportamento e di relazione. Giddens nel suo libro intitolato "il mondo che cambia"(2000), spiega appunto come oramai ci sono pochi paesi al mondo dove non si svolga un dibattito sul futuro delle famiglie, sulla parità sessuale o altro ancora. L'autore, poi, sottolinea che solo

nel caso di governi autoritari o di regimi fondamentalisti questo dibattito risulta assente, a causa dell'azione repressiva di queste società (2000). Queste caratteristiche delle democrazie liberali occidentali, che coinvolgono anche la sfera delle relazioni interpersonali, propongono senza dubbio l'aspetto positivo del rispetto dei principi democratici della libertà. Certamente, però, questa maggiore libertà di costumi e di pensiero presenta anche il rovescio della medaglia. Questa libertà che accomuna la società odierna ha creato anche tanti disagi psicologici, insicurezze e ansie. Enrico Cheli scrive, appunto, "...così come la società patriarcale del passato - improntata sull'ordine, la repressione e il controllo - ostacolava la maturazione degli individui e produceva relazioni affettivamente aride e scarsamente creative, la grande libertà attuale, non supportata da una adeguata consapevolezza e da appropriate abilità comunicative può portare all'estremo opposto, alla crisi e alla dissoluzione delle identità individuali e collettive, alla perdita dei valori e delle norme morali, insomma al caos sociale e esistenziale..." (2005). Effettivamente, in passato, gli individui erano meno liberi ma certamente anche meno insicuri. Una moglie e madre sapeva esattamente qual era il suo ruolo, come doveva comportarsi per rispettare i "canoni" imposti dalla società. Ciò non significa che i problemi emozionali non esistessero, al contrario sicuramente erano presenti, ma venivano gestiti in maniera differente. Il malessere individuale e sociale esisteva ma era meno evidente e veniva spesso nascosto da chi lo provava.

Un discorso a parte, poi, deve esser fatto per quanto riguarda la pandemia globale scoppiata nel 2020. La pandemia da Covid-19 ha sconvolto ognuno di noi, portando disordini o disagi a livello sociale, sanitario, economico e anche psicologico, soprattutto in relazione alle forti misure di confinamento che sono state imposte. Diversi sono stati gli studiosi che si sono interrogati circa i problemi a lungo termine che sono stati affrontati dalle persone a causa della pandemia. Oltre ai più evidenti disagi legati alla salute fisica, non da meno sono stati gli effetti sulla salute psicologica e relazionale, da non trascurare. Uno studio svolto in Cina all'inizio della pandemia, per esempio, ha rilevato che circa la metà degli intervistati stava subendo un impatto psicologico moderato o addirittura grave. Il 28,8% degli intervistati ha riportato sintomi di ansia moderata o grave, il 16,5% ha avuto sintomi depressivi moderati o gravi e l'8,1% ha riportato livelli di stress di diversa intensità (Wang et al., 2019). Un altro studio a livello mondiale, poi, ha dimostrato come la pandemia ha prodotto un'elevata presenza di disturbi psicologici generali, sintomi di

stress post-traumatico e depressione (Plomecka et al., 2020). Sempre lo stesso studio, infine, ha dimostrato che la pandemia ha determinato anche in alcuni casi alcuni fattori scatenanti esiti peggiori della salute mentale. I fattori principali erano: essere una donna, essere giovane, trovarsi in quarantena, avere una persona cara deceduta a causa del Covid-19 oppure sperimentare eventi stressanti. In aggiunta, in una ricerca sull'impatto di alcune malattie respiratorie virali sulla salute mentale, è stato evidenziato che l'effetto deleterio di queste malattie si protrae anche per lungo tempo. Ad esempio, in alcuni operatori sanitari gli effetti negativi sulla salute mentale si sono manifestati anche fino a 3 anni (Luo et al., 2020). Tutto ciò pone l'attenzione sull'importanza assunta dai temi della salute mentale, dei disagi psicologici ma anche più in generale dagli stadi interni di ognuno di noi nell'affrontare e gestire emergenze ed avvenimenti del genere.

Recentemente esiste, poi, un ulteriore argomento che influenza gli stadi interni dell'uomo nella attuale società e che non può essere trascurato: la consapevolezza del cambiamento climatico e la percezione di esso come una minaccia, unita all'amplificazione delle informazioni a livello mediatico provoca stress, disagio, paure ed ansia. Ormai è noto a tutti che il clima sta cambiando. Molte delle attività umane hanno alterato la composizione atmosferica, producendo così un effetto serra che ha portato al riscaldamento globale. Oltre ai più evidenti problemi legati a questo cambiamento climatico (inondazioni, siccità ecc...), questo fenomeno sta man mano colpendo anche la salute mentale dei cittadini. Una ricerca condotta da Cianconi, Betrò e Gianniri, ha dimostrato come gli eventi climatici estremi sono percepiti attraverso meccanismi simili a quelli dello stress traumatico, provocando conseguenze emotive negative psicopatologiche (2020). Inoltre, questi autori sottolineano che le conseguenze dell'esposizione a eventi meteorologici estremi oppure prolungati possono determinare disturbi come lo stress post-traumatico o addirittura possono essere trasmesse alle generazioni successive. Ancora, i risultati di uno studio condotto da Clayton e Karazsia, mostrano come nel complesso, l'ansia da cambiamento climatico non è un evento raro bensì molto comune e frequente soprattutto tra i giovani adulti (2020).

Per concludere, dunque, i recenti cambiamenti socioculturali, inclusa la pandemia globale, la paura per gli effetti dei cambiamenti climatici, oltre all'aumento dell'isolamento e solitudine sociale hanno portato ad un crescente aumento di disagi emotivi e psichici nella società odierna. Esiste, poi, un quarto fattore che in un certo senso

è strettamente interconnesso con i precedenti. Si tratta della facilità di comunicazione prodotta dalla globalizzazione. Oggigiorno, grazie ai nuovi metodi comunicativi, possiamo far arrivare una notizia in pochissimo tempo dall'altra parte del mondo creando un forte impatto. Un esempio eclatante è quello del cosiddetto "cyberbullismo", comportamento intenzionalmente dannoso nel quale si bullizza ripetutamente qualcuno attraverso dei *social media* elettronici, anche in maniera anonima. Inoltre, con l'aumento dell'uso diffuso dei *social media* tra giovani ed adulti, le persone vengono informate in tempo reale delle notizie più disparate in maniera rapida ed incontrollata. Mentre tempo fa i mezzi di comunicazione e la tecnologia ad essi correlata erano ridotti, attualmente non solo si sono raddoppiati, ma anche quelli che erano nati inizialmente con uno scopo ricreativo, ci forniscono notizie continuamente in tempo reale. Questo significa che se tempo fa un bambino poteva venire informato su guerre o altri eventi disastrosi in paesi lontani da casa sua doveva ascoltare il telegiornale o leggere i giornali del paese, ora, invece, senza nemmeno cercarlo, con le applicazioni come "Facebook", "Instagram" ecc... il bambino saprà non solo ciò che è in corso una guerra ma saprà anche i dettagli in tempo reale. Certamente questo ha il suo lato positivo, ma, come in tutte le cose, ha anche il lato negativo. Siamo costantemente inondati dalle notizie, spesso negative, del nostro mondo. Durante la pandemia da Covid-19, per esempio, ogni giorno venivano esplicitati i rischi del virus e la quantità di morti della pandemia. Attualmente, poi, il telegiornale trasmette principalmente notizie riguardanti i disastri naturali prodotti dagli effetti del cambiamento climatico. Sono chiaramente notizie importanti, che non possono non essere trasmesse, il cui impatto tuttavia sull'aspetto psicologico soprattutto di bambini e adolescenti va sempre valutato con grande attenzione.

Per concludere, quindi, ho voluto sottolineare le mutazioni socioculturali più recenti che influiscono sull'ambiente educativo ed il contesto scolastico in cui agiscono gli alunni, proprio per sottolineare l'importanza di percorsi e progetti educativi che considerino anche questi aspetti della dimensione emotiva e valorizzino l'apprendimento socio-emozionale dell'alunno.

2.3 L'intelligenza emotiva e l'apprendimento socio-emozionale

Definite queste premesse si può ora indagare l'approccio dell'apprendimento socio-emotivo, inteso come una possibile soluzione alle problematiche precedentemente espresse. Per analizzare questo modello, però, è necessario prima chiarire il significato di "Intelligenza Emotiva", termine spesso utilizzato che ha posto le fondamenta per quello che è l'apprendimento socio-emotivo.

Così come quando si tratta di risposte emotive, anche quando affrontiamo il costrutto di "Intelligenza Emotiva" è difficile trovare una definizione univoca e questo è dovuto soprattutto al fatto che si tratta di un concetto giovane nella letteratura scientifica (De Caro & D'Amico, 2008). Tra i primi ad aver proposto il termine Intelligenza Emotiva, Salovey e Mayer hanno definito tale intelligenza come "...conoscenza emozionale, abilità di percepire, valutare ed esprimere accuratamente ed adattivamente le emozioni, abilità di generare e/o utilizzare sentimenti al fine di facilitare le attività cognitive ed i comportamenti adattivi, ed infine abilità di gestire le emozioni in sé stessi e nelle relazioni con gli altri" (De Caro & D'Amico, 2008, p. 856). Dopodiché, il concetto fu riportato da diversi autori ma sicuramente una delle opere più influenti fu quella di D. Goleman, che esplica l'importante ruolo dell'Intelligenza Emotiva nella vita delle persone (2011). Secondo quest'ultimo autore, infatti, gli individui con capacità emozionali ben sviluppate hanno una probabilità maggiore di essere soddisfatti nella vita, proprio per la caratteristica dell'Intelligenza Emotiva di adottare atteggiamenti mentali che aumentano la produttività. In generale, comunque, nonostante le molteplici definizioni, gli studiosi sembrerebbero concordi nello specificare che l'Intelligenza Emotiva è un set di abilità o competenze cognitive di elaborazione di informazioni di tipo emotivo ed affettivo che riguardano la sfera personale ed interpersonale (De Caro & D'Amico, 2008). Un discorso a parte riguarda la metodologia di misurazione dell'Intelligenza Emotiva. Essendo, quest'ultima, un concetto così astratto e ricco di significati, è complicato trovare metodi validi che ne misurino la presenza. Un contributo rilevante nel campo della misurazione dell'Intelligenza Emotiva è stato quello proposto da Antonella D'Amico e Antonietta Curci che hanno adattato in italiano il cosiddetto "M.S.C.E.I.T."¹ introdotto inizialmente da Mayer, Salovey e Caruso (D'Amico, 2014). Il test presenta quesiti di diverso tipo, verbali e non. Ad esempio, per misurare la percezione delle emozioni viene chiesto ai

¹ Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test

partecipanti di identificare alcune espressioni facciali delle emozioni oppure di indicare il grado in cui alcune figure geometriche o alcuni paesaggi suscitano uno stato emotivo. Proprio grazie a questi test è stato poi possibile evidenziare eventuali differenze nell'Intelligenza Emotiva dovute al genere o all'età, aspetto che risulterà utile per la mia ricerca e che verrà affrontato nei capitoli successivi.

Ciò che è davvero rilevante per la ricerca del mio elaborato, però, riguarda le possibili applicazioni dell'Intelligenza Emotiva. Sara Anna Ristori, nell'articolo "Intelligenza emotiva: definizione del costrutto e principali ambiti di applicazione" ci fornisce alcuni spunti di riflessione circa i possibili contesti di applicazione. Certamente, spiega l'autrice, l'Intelligenza Emotiva favorisce le relazioni di coppia, aiutando a gestire i conflitti in una maniera più funzionale. Oltre ai rapporti coniugali, poi, questo tipo di intelligenza è utile anche in ambito lavorativo. Anche Goleman ne parla nella sua opera più famosa (2011), spiegando che per avviare una buona azienda è fondamentale avere dei feedback tra lavoratori, grazie ai quali è possibile capire se il proprio operato è pertinente o meno. Non solo, oggi il lavoro non ci richiede più solamente capacità tecniche ma anche qualità emotive importanti come saper lavorare in *team* o gestire adeguatamente i rapporti interpersonali con colleghi e clienti. Tutte abilità che rientrano tra i quattro pilastri principali dell'Intelligenza Emotiva proposti, appunto, da Goleman: Consapevolezza di Sé, Controllo delle proprie emozioni, Consapevolezza sociale e Capacità relazionali (2011).

Definito il costrutto di Intelligenza Emotiva è ora possibile parlare dell'Apprendimento Socio-emotivo. Bisogna, però, fare un piccolo appunto a questo riguardo. Questi due termini, sebbene abbiano molto in comune, differiscono per alcuni aspetti. Nello specifico, l'apprendimento socio-emotivo, comunemente detto "S.E.L.²", indica un approccio, una metodologia basata sulla ricerca e, pertanto, propone strategie educative per migliorare le capacità dei bambini ad affrontare gli ostacoli della vita quotidiana (Zins et al., 2008). L'Intelligenza Emotiva, invece, come spiegato precedentemente, è un set di abilità o competenze che non si prefigge di trovare una metodologia educativa. Certamente, però, questi due termini sono in stretta correlazione per molti altri aspetti, come, per esempio, l'attenzione ai processi emozionali. Cercando di dare una definizione più precisa, il S.E.L. viene definito come parte integrante dell'educazione ed è definito

² Social Emotional Learning

dall'organizzazione C.A.S.E.L.³ come il processo attraverso cui giovani ed adulti acquisiscono e mettono in atto le abilità per sviluppare identità sane, per gestire le emozioni e raggiungere obiettivi personali e collettivi (CASEL, n.d.). Ancora, poi, il sito "Committee for Children" descrive l'apprendimento socio-emotivo come "...il processo di sviluppo dell'autoconsapevolezza, dell'autocontrollo e delle abilità interpersonali che sono vitali per il successo scolastico, lavorativo e nella vita" (Committee for Children, 2023). Si tratta quindi di un percorso, non tanto di un "pacchetto" di lezioni, piuttosto di un vero e proprio format intrapreso spesso dalle scuole, ma non solo, per migliorare la qualità della vita delle persone. Così come per l'Intelligenza Emotiva, anche per l'applicazione del S.E.L. sono dimostrati dei miglioramenti in diversi contesti della vita, come per esempio nel lavoro, nella vita sociale ed anche a scuola (Duffel, n.d.). Ciò che per la nostra ricerca è maggiormente rilevante, però, è il miglioramento che si può riscontrare nella vita degli alunni, nonché soggetti della mia tesi. Una ricerca condotta da Taylor, Oberle, Durlak e Weissberg (2017) ha indagato la correlazione tra l'apprendimento socio-emozionale e un rendimento scolastico migliore. Effettivamente, i risultati emersi hanno dimostrato che nell'insegnamento con approccio S.E.L. c'è stato un aumento del 13% nei risultati accademici. Non solo, il benessere che si può ottenere con un approccio socio-emozionale è riscontrabile anche nella diminuzione dell'abbandono scolastico. È stato dimostrato, infatti, che nelle scuole che implementano un apprendimento socio-emozionale esiste una riduzione del 5-12% degli abbandoni (Kautz et al., 2014). Oltre a ciò, si possono, poi, evidenziare dei progressi anche nelle interazioni tra gli studenti. A questo proposito, un fenomeno ancora ricorrente nelle scuole odierne è il bullismo. Purtroppo, ancora oggi si assiste a diverse situazioni di aggressività tra gli alunni e questi fenomeni sono stati certamente aggravati dalla diffusione dei *social media*. Chiaramente i *social network* non sono la causa del bullismo ma possono essere un mezzo di comunicazione che ne facilita la diffusione, proprio per il fatto che all'interno di essi non esistono filtri o limiti, né di tempo né di spazio. Significativo, a questo proposito è lo studio condotto da Espelage, Rose e Polanin, i quali hanno potuto dimostrare che il programma S.E.L. riduce il bullismo e qualsiasi altra forma di aggressività in classe (2015) e la ricerca di Espelage, Low, Polanin e Brown (2013) che attesta come gli studenti che hanno seguito un tipo di apprendimento basato

³ Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning

sul S.E.L. avevano il 42% di probabilità in meno di essere coinvolti in aggressioni fisiche a scuola. Per concludere, un ulteriore pubblicazione che attesta l'efficacia dell'apprendimento S.E.L. è quella del modello C.A.S.E.L. che nel 2008 pubblicò "The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students", quale raccolta dei risultati di tre diversi studi che hanno indagato l'influenza di differenti competenze socio-emotive nei ragazzi dalla prima primaria alla terza media (Payton et al., 2008). Tutte e tre queste ricerche hanno evidenziato come gli interventi che promuovono le competenze sociali ed emozionali migliorano il comportamento, l'atteggiamento nei confronti della scuola ed il rendimento scolastico.

A tal proposito, è necessario soffermarsi proprio su questo progetto no profit denominato C.A.S.E.L., che fu uno tra i primi modelli ad introdurre il costrutto del S.E.L.. Fondato da Daniel Goleman e Eileen Rockefeller Growald nel 1994, attualmente è l'organizzazione "...che rappresenta il principale riferimento a livello internazionale in tema di SEL, e che mira a garantire la qualità dei progetti sulle competenze socio emotive dall'infanzia alle scuole superiori, supportando tutte le figure che gravitano attorno al mondo educativo nella realizzazione di buone pratiche basate sull'evidenza." (Bombieri, 2021, p. 148). Noto a molti, poi, troviamo il *framework* di questo modello, anche conosciuto come "ruota C.A.S.E.L." (Figura 3).

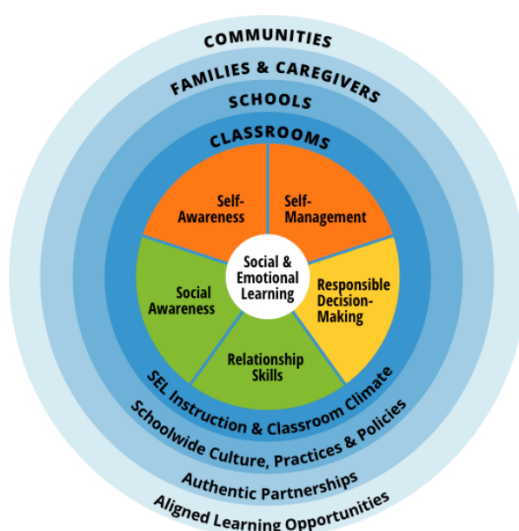


Figura 3: La ruota C.A.S.E.L. (n.d.)

La ruota C.A.S.E.L. può fornire un aiuto per comprendere meglio quali sono gli obiettivi del progetto. Al centro sono indicate le cinque competenze da perseguire secondo il progetto, che sono: la consapevolezza di sé (*Self-Awareness*), l'autogestione (*Self management*), la consapevolezza sociale (*Social awareness*), le abilità relazionali (*Relationship skills*) e la capacità di prendere decisioni responsabili (*Responsible decision-making*) (CASEL, n.d.). Nello specifico, per consapevolezza di sé, si intende la capacità di comprendere le proprie emozioni ed il modo in cui queste influenzano il comportamento. Per autogestione, invece, si fa riferimento alla capacità di gestire e autoregolare le proprie risposte emotive in base ai vari contesti. Con consapevolezza sociale, poi, si intende la capacità di empatizzare e di rispettare gli altri. Le abilità relazionali, invece, indicano la capacità di mantenere relazioni positive e di sapersi ambientare in contesti differenti. Infine, la capacità di prendere decisioni responsabili sta ad intendere l'abilità nell'operare scelte premurose e costruttive per sé stessi o gli altri (Bombieri, 2021). Attorno ad esse, troviamo i quattro contesti in cui sono inseriti gli alunni, che devono essere considerati nell'approccio socio-emotivo (CASEL, n.d.). Questi ultimi, partendo dall'ambiente più piccolo, sono: le aule, la scuola, la famiglia ed i *caregivers* e per concludere la comunità. Tutti questi, secondo l'approccio S.E.L., dovrebbero cooperare ed essere in stretto rapporto tra loro per promuovere attività e strategie educative adeguate agli obiettivi del progetto. Sempre all'interno del sito dell'organizzazione, poi, è possibile individuare gli obiettivi del progetto. Nello specifico, C.A.S.E.L. si propone di: condurre, commissionare e sintetizzare la ricerca accademica; tradurre la ricerca in azione attraverso iniziative diverse testate sul campo; informare le politiche S.E.L. attraverso i responsabili politici statali e federali ed infine riunire esperti, professionisti e politici per ampliare la conoscenza del S.E.L. In quest'ottica, visti i miglioramenti che producono, sono sempre di più le iniziative che adottano i principi C.A.S.E.L., tanto che persino il presidente americano Joe Biden ha promosso una proposta di bilancio per il 2024 che fornisce un forte sostegno all'istruzione pubblica, finanziando l'apprendimento sociale ed emotivo (SEL) e le iniziative correlate (2023). Questo ci riporta all'iniziale motivazione che mi ha spinto a trattare questo argomento. Oggigiorno, considerato il contesto storico in cui viviamo e che ho potuto brevemente delineare nel sottocapitolo 2.2, un approccio basato sull'apprendimento socio-emotivo è indispensabile. Non si può più trascurare l'aspetto socio-emotivo a scuola poiché i

continui disagi delle persone e soprattutto dei giovani sono la prova che è necessario tenere conto anche di questo aspetto nell'educazione.

2.4. Il progetto PSsmile

Nonostante l'attuale interesse verso il campo emozionale, esplicitato precedentemente, la scuola italiana all'interno della normativa scolastica non presenta ancora alcun riferimento esplicito all'apprendimento socio-emotivo. A tal proposito, possiamo trovare un richiamo a quest'ultimo in quella che è la "Raccomandazione del Consiglio" (22 maggio 2018), in cui viene fatto un esplicito richiamo alla competenza emotiva spiegando come gli Stati membri dovrebbero "...aumentare il livello di competenze personali e sociali nonché la capacità di imparare a imparare, al fine di migliorare la capacità di gestire la propria vita in modo attento alla salute e orientato al futuro" (p. 4) e promuovere "...molteplici approcci e contesti di apprendimento, anche con l'uso opportuno delle tecnologie." (p. 5). Ancora, poi, un accenno allo sviluppo emotivo si può trovare nel Disegno di Legge del Senato (DDL) della Repubblica (12 gennaio del 2022) denominato "Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti, nonché nei percorsi di istruzione e formazione professionale digitali, nell'istruzione, nella formazione e nell'apprendimento" in cui viene dichiarato come il Ministero dell'istruzione favorisce lo sviluppo delle attività non cognitive a partire dall'anno 2022/2023. Da ciò risulta evidente, quindi, come l'apprendimento socio-emotivo non sia ancora un costrutto conosciuto ampiamente in ambito scolastico, anche se sembra esserci una grande attenzione alle competenze emotive.

In Italia, sono nati alcuni progetti che seguono i programmi del S.E.L. ma si tratta comunque di realtà isolate e non troppo conosciute. A tal proposito, nell'annualità 2021 ho avuto la possibilità di seguire un progetto promosso dall'Unione Europea denominato Progetto Erasmus+ SMILE "Socio-emotional Capacity Building in Primary Education" (p.s. SMILE) "PSsmile" (PSsmile, n.d.)

Il progetto, come viene esplicitato nella locandina (Allegato 1), si propone di favorire lo sviluppo delle capacità sociali-emotive nella scuola primaria con il coinvolgimento di tutta la comunità nelle attività. Più precisamente, gli obiettivi del progetto "PSsmile" sono (PSsmile, n.d.):

- Fornire agli insegnanti e ai genitori degli strumenti efficaci per guidare con successo lo sviluppo emotivo e sociale dei bambini;
- Creare delle linee guida indirizzate ai professionisti dell'educazione primaria che forniscano loro delle conoscenze e delle competenze necessarie per sostenere lo sviluppo socio-emotivo;
- Sviluppare una piattaforma online per raccogliere ma anche diffondere i materiali costruiti dai paesi partecipanti;
- Incrementare nelle comunità locali e nella comunità europea la consapevolezza dell'importanza dello sviluppo emotivo e sociale.

Nello specifico, nel periodo compreso tra giugno e novembre 2021, ho potuto partecipare al programma di formazione proposto dal progetto "PSsmile". E' stato offerto un insieme di sei incontri a distanza durante i quali siamo stati formati e abbiamo potuto discutere e progettare, assieme ad alcune rappresentati del progetto, Prof.ssa Teresa Maria Sgaramella, Dott.ssa Margherita Bortoluzzi e Prof.ssa Lea Ferrari, ed altri insegnanti, un curriculum da proporre a scuola per incrementare l'apprendimento socio-emotivo. Dopo un primo incontro in cui ci sono stati spiegati i principi ed i modelli teorici su cui si basa il progetto, ci siamo poi addentrati nel fulcro del curriculum ideato da "PSsmile". Precisamente, il curriculum del programma si articola su quattro domini (PSsmile, n.d.) (Figura 4):

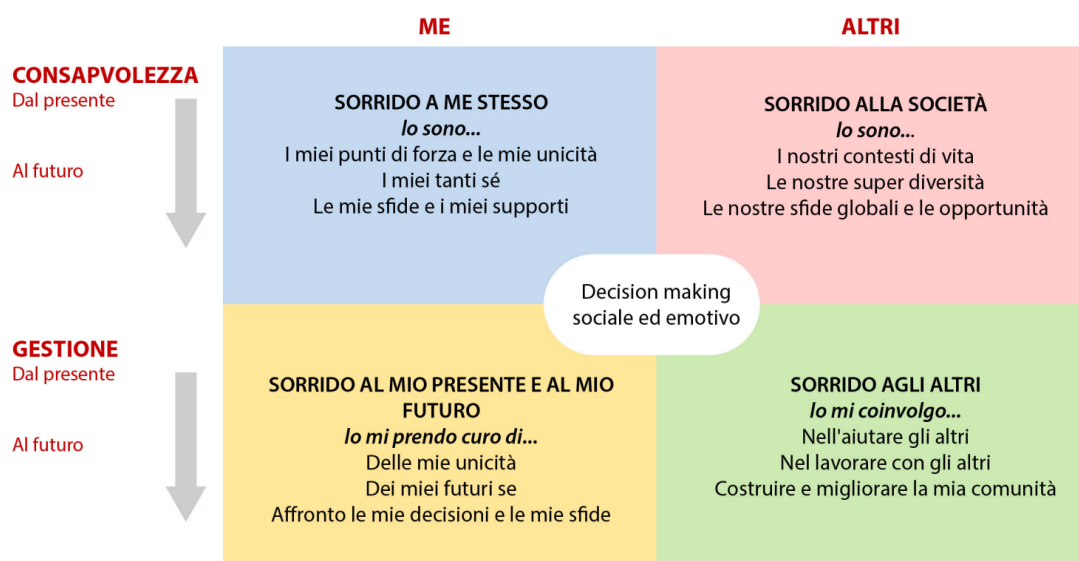


Figura 4: Gli obiettivi del Curriculum del progetto PSsmile (n.d.)

Il primo tra questi, definito “Sorrindo a me stesso”, ha come obiettivo quello di sviluppare la conoscenza ed anche la consapevolezza dei punti di forza dei bambini e la consapevolezza del proprio Sé. Più precisamente, le attività che sono state proposte agli alunni riguardavano la conoscenza delle emozioni nei vari contesti di vita, l’esplorazione delle risorse personali dei bambini, la scoperta dell’importanza dell’atteggiamento positivo e il progredire dell’esplorazione dei possibili Sé futuri. Allego, come esempio, una tra le attività proposte in classe (Allegato 2). Il secondo dominio, poi, è stato denominato “Sorrindo al mio presente e al mio futuro” e si propone di promuovere la conoscenza delle modalità per poter gestire le emozioni che ogni bambino sperimenta, imparare ad usare strategie su come trovare nuovi modi di pensare e sentire se stessi, pianificare decisioni o azioni per raggiungere degli obiettivi che migliorino le proprie capacità personali. Il terzo dominio è stato definito “Sorrindo alla società”. Si tratta di promuovere una maggiore conoscenza degli aspetti sociali ed emotivi ma anche promuovere una conoscenza delle risorse personali negli ambienti frequentati dai bambini. Per rispondere a questi obiettivi sono state proposte attività di esplorazione delle emozioni nelle persone conosciute dai bambini, esplorazione delle risorse personali dei bimbi, scoperta dei cambiamenti che avvengono nelle piccole e grandi comunità ed attività di esplorazione di future comunità positive. Come ultimo dominio, ma non meno importante, troviamo “Sorrindo agli altri”. Gli obiettivi di quest’ultimo, prevedono la promozione di relazioni positive con gli altri e di comportamenti pro-sociali in diversi

contesti di vita. Si sono pianificate quindi attività che incrementano pratiche e strategie efficaci nel sostenere la crescita e lo sviluppo in contesti differenti. Altre attività poi, promuovono la partecipazione attiva in comunità positive attuali e future.

Durante questi sei incontri online, quindi, noi partecipanti abbiamo potuto collaborare attivamente per aiutare a trovare attività efficaci che rispondessero agli obiettivi dei domini.

Di particolare rilevanza, però, per l'analisi della mia ricerca sono stati i questionari proposti agli alunni dagli insegnanti che hanno partecipato al progetto. Così come specificato nelle indicazioni del progetto (Figura 5), sono stati somministrati ai bambini differenti test nei quali venivano valutati ed analizzati gli apprendimenti socio-emotivi degli alunni.

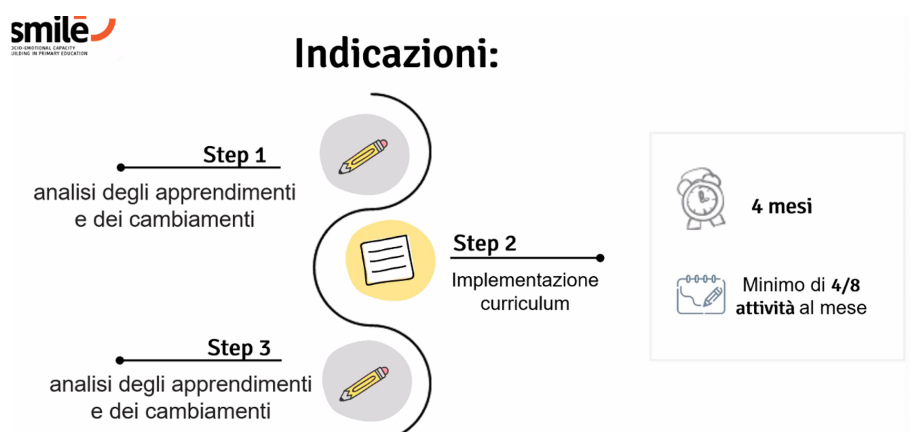


Figura 5: Le indicazioni del progetto PSsmile (n.d.)

Grazie al pre-test proposto, analizzerò le risposte dei bambini e verificherò possibili differenze di genere e d'età nell'apprendimento socio-emotivo di questi ultimi.

3. Il progetto di ricerca

3.1 La ricerca

La ricerca che verrà presentata a seguire è stata svolta tra le annualità 2021-2023. In dettaglio, durante i mesi compresi tra settembre ed ottobre 2021, sono stati proposti i questionari agli alunni delle varie classi. Tra maggio, giugno, luglio e agosto 2022,

invece, ho potuto svolgere il lavoro di categorizzazione delle risposte ottenute dai questionari. Per concludere, tra novembre 2022 e giugno 2023 ho analizzato le risposte ottenute assieme alla Professoressa Lea Ferrari attraverso il software SPSS (*Statistical Package for Social Science*). La ricerca ha coinvolto 169 alunni di classe seconda, terza, quarta e quinta di Scuole Primarie diverse della città di Padova. Una volta analizzate le risposte ottenute, si è voluto indagare se ci fossero differenze nel livello di apprendimento socio-emotivo legate all'età o al genere.

Trovo importante specificare che non ho somministrato personalmente i questionari agli alunni di una mia classe, bensì alcune insegnanti che hanno partecipato assieme a me al programma di implementazione dell'apprendimento socio-emotivo proposto dal progetto PSsmile (PSsmile, n.d.). Il mio lavoro, dunque, si è articolato nel seguire il curriculum e la progettazione del curriculum per tutta la sua durata e nell'aiutare a categorizzare le risposte dei partecipanti al pre-test somministrato. Questa attività sarà poi determinante per confrontare queste risposte con quelle che saranno riferite al post-test. Pertanto, la mia ricerca non utilizzerà il confronto delle risposte dei bambini nel pre e post-test per determinare eventuali divergenze di genere ed età nell'apprendimento socio-emotivo. Piuttosto, si focalizzerà sulle risposte dei bambini ricavate dallo strumento su cui ho lavorato maggiormente, il questionario del pre-test. Lo scopo ultimo del mio progetto di tesi, infatti, si prefigge di fornire un'adeguata panoramica della situazione di partenza degli alunni. Evidenziate eventuali dissomiglianze tra bambini e bambine o tra alunni di età differente, sarà possibile individuare delle linee guida operative utili per le insegnanti. L'elaborazione dei risultati del presente progetto di tesi, per meglio intenderci, permetterà di comprendere ed evidenziare quali siano i soggetti con una maggiore necessità di migliorare nel campo del S.E.L.

3.2 Le ipotesi di ricerca

Nei capitoli introduttivi sono stati evidenziati i principali contesti in cui è stata rilevata l'importanza dell'apprendimento socio-emotivo. Il numero delle ricerche su questo aspetto dell'apprendimento ha visto in questi ultimi anni un forte incremento. Eppure, sono ancora poche le indagini che si focalizzano sull'individuare i fattori che influenzano l'apprendimento socio-emotivo. A questo proposito, troviamo invece alcuni studi che sottolineano come il genere e l'età sembrerebbero giocare un ruolo rilevante nelle

emozioni, nel loro riconoscimento o nella loro espressione. Tra questi, ad esempio, nell'articolo di Francesca Galvani (2019), vengono esposte differenti ricerche nelle quali si conferma che le donne esprimono e manifestano maggiormente le proprie emozioni rispetto agli uomini. Inoltre, un altro studio condotto da Bek et al. ha dimostrato come il sesso femminile riconosca maggiormente le emozioni rispetto al sesso maschile (2022). Infine, in uno studio elaborato da Alvaro Cavieres, Rocio Maldonado, Amy Bland e Rebecca Elliot su una popolazione latina (2021), emerge diversamente come gli uomini identifichino con più facilità certi tipi di emozioni, ad esempio l'emozione della rabbia, mentre siano più lenti nel riconoscerne altre quali la paura, rispetto alle donne.

Un secondo fattore che influenza le emozioni è l'età. Come ho potuto spiegare anche nel sottocapitolo 1.5, man mano che il bambino cresce, passando dall'età prescolare a quella scolare, si affinano le sue emozioni e si viene a perfezionare la sua capacità di regolazione e gestione di queste ultime. A conferma di ciò, Lavinia Barone spiega come “a partire dalla tarda infanzia, dai 5 anni circa, l'attività cognitiva consente ai bambini di assumere un atteggiamento sempre più astratto nei confronti delle emozioni e di riflettere su di esse in modo più impersonale.” (2021, p. 136). Da qui in poi, a 6 anni il bambino inizierà ad usare strategie cognitive nell'autoregolazione delle emozioni e utilizzerà nuovi meccanismi di difesa per gestire il malessere psicologico. Dai 6/7 anni in poi, limiterà i comportamenti impulsivi spronato dal desiderio di accettazione dei pari e verso i 10 anni migliorerà la sua capacità di autocontrollo (Barone, 2021). Anche uno studio condotto da Belèn Lopez-Perez e Daniela Pacella convalida quanto detto (2021). In questo lavoro, le autrici si sono proposte di indagare le varie strategie di regolazione delle emozioni focalizzandosi sulle possibili differenze d'età, di genere e di cultura attraverso un gioco di simulazioni. I risultati emersi dimostrano come, per quanto riguarda l'età, i bambini di 8 anni hanno scelto strategie di regolazione delle emozioni meno adattive rispetto ai bambini di 10 anni.

Sulla base di queste ricerche e della letteratura esposta nei precedenti capitoli, ho elaborato le seguenti ipotesi che mi hanno guidato nell'indagine:

1. Ipotesi *Genere*;
2. Ipotesi *Età*.

Nell'ipotesi 1 “*Genere*”, ci si aspetta che esistano differenze di genere evidenti nei livelli di abilità socio-emozionali. Più precisamente, si suppone, sulla base delle ricerche esposte e mediante opportuni indicatori valutativi, che le bambine abbiano una maggiore capacità di riconoscimento ed espressione delle emozioni, dunque un livello di abilità socio-emotiva maggiore rispetto ai bambini.

Nell'ipotesi 2 “*Età*”, ci si aspetta di trovare diversità d'età nei livelli di abilità socio-emozionali. Nello specifico, si ipotizza che i bambini più grandi abbiano una maggiore consapevolezza delle proprie emozioni e utilizzino maggiori abilità di autoregolazione, dunque abbiano un livello di abilità socio-emotiva maggiore rispetto ai bambini più piccoli.

3.3 I partecipanti

Nella ricerca sono stati coinvolti 169 bambini di due Scuole Primarie, una in provincia di Treviso e una in provincia di Vicenza. Di questi 169 alunni, 91 sono bambini e 78 sono bambine. In riferimento alle classi, poi, 83 studenti frequentano la classe seconda, 39 frequentano la classe terza, 24 la classe quarta e 23 la classe quinta. Di seguito riporto due tabelle riassuntive:

Il genere nei partecipanti	Numero Bambine	%	Numero Bambini	%	Totale Bambini
	78	46,2%	91	53,8%	169

L'età nei partecipanti	Numer o bimbi in classe 2	%	Numer o bimbi in classe 3	%	Numer o bimbi in classe 4	%	Numer o bimbi in classe 5	%
	83	49,1 %	39	23,1 %	24	14,2 %	23	13,6 %

3.4 Gli strumenti

Per condurre la mia ricerca mi sono avvalsa dello strumento del questionario. Come viene esplicitato da Ettore Felisatti, il questionario rappresenta “...uno strumento di rilevazione di tipo standard che consente di somministrare ad un campione rappresentativo dal punto di vista statistico un insieme di domande, costruite a priori, uguali per tutte le unità di analisi considerate e di riassumere e organizzare le proprie risposte abbastanza velocemente all’interno di una matrice dei dati.” (Felisatti & Mazzucco, 2013, p. 141). Più precisamente ho utilizzato uno tra i questionari proposti dal progetto PSsmile (PSsmile, n.d.), che erano: “Imparare a stare con gli altri”, “La mia opinione conta”, “La mia esperienza positiva a scuola” e “Imparare ad essere me”. Tra questi mi sono occupata dell’ultimo, “Imparare ad essere me”, composto da una serie di item a risposta aperta che indagano la capacità degli alunni di riconoscere e descrivere le emozioni che hanno provato (Allegato 3). Dalle risposte degli studenti è stato possibile individuare eventuali differenze di genere o d’età in alcune dimensioni dell’apprendimento socio-emotivo, come per esempio la diversità nella conoscenza delle emozioni, le diverse modalità di autogestione delle proprie risposte emotive, la competenza sociale ecc...

Nello specifico, il questionario si compone di due domande aperte che si ripetono per ognuna delle seguenti emozioni: gioia, tristezza, sorpresa, paura, fiducia, preoccupazione, disgusto, noia e rabbia. Le domande aperte sono “Cos’è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione” e “Descrivi cos’hai detto e fatto in questa situazione”. Inoltre, al termine di queste domande è stato proposto un’ulteriore spazio in cui veniva posto il seguente quesito: “Qui, se vuoi, puoi scrivere un’altra emozione, diversa che conosci”. Anche per questa sezione è stato domandato di “Descrivere una situazione” e “Descrivere cos’hai detto e fatto in questa situazione”. Per concludere, è stato lasciato uno spazio chiamato “Quando mi sento un po’ giù di corda, per sentirmi meglio e tirarmi su faccio queste cose:”. Anche questi ultimi item sono stati analizzati e sono risultati utili nell’indagine della mia ricerca.

3.5 I dati

La somministrazione dei questionari è avvenuta durante l'anno scolastico 2021/2022 e sono stati proposti dalle insegnanti che hanno partecipato al curriculum proposto dal progetto PSsmile. Le insegnanti, prima della consegna dei questionari, hanno fornito agli alunni le varie indicazioni per la compilazione di questi ultimi ed hanno aiutato i bambini nella lettura delle varie consegne, domandando se ci fossero eventuali dubbi per limitare le possibili incomprensioni. È stato poi raccomandato agli alunni di esprimersi con totale sincerità per poter ottenere dei risultati quanto più vicini alla realtà.

Per ciò che concerne l'analisi dei dati, inizialmente sono stati inseriti in maniera grezza all'interno di un foglio di calcolo *Microsoft Excel*. Nel primo foglio di bozza sono stati numerati i bambini, è stata inserita l'iniziale del nome e del cognome dei bambini, l'appartenenza alla classe (seconda, terza, quarta o quinta) ed è stato definito il genere degli alunni. Per ogni bambino, poi, sono state inserite le varie risposte date alle domande "Cos'è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione" e "Descrivi cos'hai detto e fatto in questa situazione" per ognuna delle nove emozioni descritte precedentemente e anche per lo spazio dedicato all'item "Altra". Una volta inserite tutte le risposte, assieme alla Dottoressa Maria Grazia Conti ho svolto l'operazione di categorizzazione delle risposte. Inizialmente, quindi, abbiamo cercato di trovare delle categorie ricorrenti nelle risposte dei bambini. Con l'avanzare dell'analisi, poi, ci siamo impegnate nel ricercare anche delle macrocategorie che potessero raggruppare le varie microcategorie trovate, per facilitare una successiva lettura. Definite le varie categorie, assieme alla Professoressa Lea Ferrari, abbiamo effettuato l'analisi dei dati attraverso la piattaforma Software SPSS (*Statistical Package for Social Science*), nonché programma messo a disposizione dall'Università di Padova, che ci ha permesso di evidenziare i dati significativi con l'analisi delle co-occorrenze.

4. I risultati della ricerca

4.1 Analisi dell'Ipotesi Genere

Come già anticipato, durante la progettazione del curriculum proposto dal progetto PSsmile, sono state individuate nove emozioni diverse sulle quali predisporre i questionari da proporre agli alunni. Le emozioni coinvolte sono state: gioia, tristezza, sorpresa, paura, fiducia, preoccupazione, disgusto, noia e rabbia. Per ognuna di queste

emozioni, abbiamo posto a 169 alunni di classi diverse, due domande: “Cos’è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione” e “Descrivi cos’hai detto e fatto in questa situazione”. Inoltre, sono stati analizzati anche gli ultimi due item in cui veniva chiesto ai bambini di descrivere un’altra emozione e di descrivere cosa fanno quando si sentono “giù di corda”.

Una volta compilati i questionari dai bambini, assieme alla Professoressa Lea Ferrari e alla Dottoressa Maria Grazia Conti abbiamo suddiviso le risposte in varie categorie e macrocategorie. All’interno di questo capitolo, dunque, analizzerò le risposte dei bambini focalizzandomi sulle possibili differenze di genere e d’età nelle capacità S.E.L. Di seguito riporterò le risposte degli alunni suddivise per emozione e per categorie, da cui si potrà osservare la frequenza di comparsa e le eventuali differenze tra bambine e bambini e d’età. Specifico, inoltre, che analizzerò in primo luogo le risposte ottenute focalizzandomi sulle differenze di genere e successivamente sulle differenze d’età. Per ogni emozione verrà fatta una breve analisi sulle risposte ottenute per tutte e due le domande espresse in precedenza. Inoltre, ci tengo a precisare che le macrocategorie verranno indicate in grassetto al termine dell’elenco delle specifiche categorie. Allo stesso modo, anche i dati significativi verranno segnati in grassetto per distinguerli e facilitare la lettura.

Gioia 1: “Cos’è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione”

Categoria	Maschi		Femmine		Totale	
	Frequenza	%(m)	Frequenza	%(f)	Frequenza	%
Regalo	15	17.6%	7	9.5%	22	13,8%
Scuola	6	7,1%	12	16,2%	18	11,3%
Natale/Halloween	4	4,7%	0	0,0%	4	2,5%
Gite/viaggi	9	10,6%	3	4,1%	12	7,5%
Eventi non abitudinari	5	5,9%	9	12,2%	14	8,8%
Nascita/gravidanza	1	1,2%	5	6,8%	6	3,8%
Eventi	39	45,9%	35	47,3%	74	46,5%

Giocare/fare sport	12	14,1%	5	6,8%	17	10,7%
Affetto	0	0,0%	2	2,7%	2	1,3%
Genitori	15	17,6%	5	6,8%	20	12,6%
Famiglia/parenti	3	3,5%	13	17,6%	16	10,1%
Amici/fidanzati	23	27,1%	17	23,0%	40	25,2%
Maestre	1	1,2%	1	1,4%	2	1,3%
Animale	1	1,2%	9	12,2%	10	6,3%
Persone e animali	42	49,4%	41	55,4%	83	52,2%
Non classificabile	5	5,9%	0	0,0%	5	3,1%
Altro	14	16,5%	8	10,8%	22	13,8%

Alla prima domanda “Che cosa è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione”, le risposte ottenute sono state suddivise in una serie di categorie riguardanti principalmente le situazioni e gli eventi in cui i bambini hanno provato gioia. Allo stesso modo, alcune categorie riguardano le persone o gli animali coinvolti in questa emozione. Nello specifico le diverse categorie sono:

- **Regalo:** indica il ricevere un dono di qualsiasi tipo da qualcuno oppure può indicare l’evento del compleanno. Esempio: “Quando mio papà è arrivato a casa con un orologio per me”, “Quando era il mio compleanno”
- **Scuola:** indica situazioni scolastiche diverse, tra cui il primo e l’ultimo giorno di scuola, promozioni ecc... Esempio: “Quando è finita la scuola”, “Quando sono stato promosso”.
- **Natale/Halloween:** indica la festività del Natale e quella di Halloween. Esempio: “Quando era halloween”, “Quando era natale”:
- **Gite/viaggi:** indica gite di qualsiasi tipo o viaggi. Esempio: “Quando sono andato in montagna”, “Quando a scuola facciamo le gite”
- **Eventi non abitudinari:** indica situazioni in cui gli alunni hanno svolto attività diverse da quelle abitudinarie. Esempio: “Quando sono salita sulla giostra”, “Quando mio papà mi ha portato alla mia prima gara di motocross”.

- Nascita/gravidanza: indica l'evento della nascita di qualcuno o della gravidanza. Esempio: "Quando è nato il mio cuginetto Enea", "Quando ho scoperto che avrei avuto un fratello".
- Giocare/fare sport: indica le situazioni riferite al gioco o allo sport. Esempio: "Quando gioco con la mia amica", "Quando sono andato a Basket".
- Affetto: indica le situazioni legate alla sfera affettiva come il ricevere o dare abbracci, baci o complimenti. Esempio: "Quando qualcuno mi fa complimenti", "Quando qualcuno mi abbraccia."
- Genitori, famiglia/parenti, amici/fidanzati, maestre, animale: indicano le persone o gli animali coinvolti nell'emozione della gioia. Esempio: "Quando ho saputo che sarebbe arrivato il mio cane Luna", "Quando sono con la mia famiglia a mangiare fuori".
- Non classificabile: indica le risposte incomprensibili o inadeguate alla domanda. Esempio: "Per salutare mi piacciono", "C'ho sonno".
- Altro: indica risposte che non rientrano in nessuna delle categorie da me individuate. Esempio: "Quando ho visto il capolavoro di tutti", "Quando mangio delle cose".

Analizzando la tabella, possiamo notare come le categorie maggiormente citate dai bambini sono: "Regalo", "Amici/fidanzati" e "Altro". Da questi dati si evince come i bambini abbiano provato gioia in eventi particolari di festa o quando hanno ricevuto un regalo, in situazioni in cui erano presenti dei loro amici o fidanzati ed infine in ulteriori eventi non catalogabili nella presente analisi. Le macrocategorie più citate, poi, sono: "Eventi", "Persone e animali" e "Altro". Da questo si evince come gli alunni abbiano provato gioia principalmente durante l'accadimento di eventi, in situazioni in cui erano coinvolte altre persone o animali ed infine in altre situazioni non presenti nelle categorie da me individuate.

Per ciò che concerne, invece, le co-occorrenze in riferimento al genere degli alunni, è possibile riscontrare una differenza statisticamente rilevante nelle categorie: "Genitori", "Famiglia/parenti", "Animale" e "Non classificabile". Nella categoria "Genitori", Chi-quadrato di Pearson= 4,267; $p = .039$, emerge come i bambini abbiano nominato maggiormente questa categoria. Nella categoria "Famiglia/parenti", Chi-quadrato di

Pearson= 8,614; p= .003, risulta, al contrario, come siano le bambine a nominare maggiormente questa categoria. Nella categoria “Animale”, Chi-quadrato di Pearson= 8,101; p= .004, emerge che le bambine abbiano citato maggiormente questa categoria. Nella categoria “Non classificabile”, Chi-quadrato di Pearson= 4,494; p= .034, emerge che i bambini abbiano citato maggiormente questa categoria. Da questi dati, dunque, si evince che i bambini provano gioia in situazioni in cui sono coinvolti i genitori, mentre le bambine provano gioia maggiormente in situazioni in cui sono coinvolti la famiglia o i parenti e gli animali. Infine, il fatto che siano più bambini ad aver citato la categoria “Non classificabile” ci dimostra come questi ultimi abbiano una maggiore difficoltà, rispetto alle bambine, a categorizzare l’emozione della gioia.

Gioia 2: “Descrivi cos’hai detto e fatto in questa situazione”

Categoria	Maschi		Femmine		Totale	
	Frequenza	%(m)	Frequenza	%(f)	Frequenza	%
Esclamazioni/saluti	33	40,7%	29	39,7%	62	40,3%
Abbraccio/sorriso	11	13,6%	20	27,4%	31	20,1%
Ringraziato	5	6,2%	11	15,1%	16	10,4%
Ridere/esultare	6	7,4%	8	11,0%	14	9,1%
Provato emozioni	7	8,6%	21	28,8%	28	18,2%
Affetto	26	32,1%	42	57,5%	68	44,2%
Gioco	21	25,9%	16	21,9%	37	24,0%
Fare cose insieme	11	13,6%	10	13,7%	21	13,6%
Giocare/fare sport	25	30,9%	21	28,8%	46	29,9%
Genitori	9	11,1%	12	16,4%	21	13,6%
Parenti	2	2,5%	5	6,8%	7	4,5%
Amici	14	17,3%	8	11,0%	22	14,3%
Maestre	1	1,2%	2	2,7%	3	1,9%
Animale	0	0,0%	2	2,7%	2	1,3%
Persone e animali	24	29,6%	28	38,4%	52	33,8%
Non classificabile	6	7,4%	4	5,5%	10	6,5%

Altro	17	21,0%	5	6,8%	22	14,3%
--------------	-----------	--------------	----------	-------------	-----------	--------------

In relazione alla seconda domanda “Descrivi cos’hai detto e fatto in questa situazione”, i bambini hanno esposto come si sono comportati rispetto alla situazione spiegata in Gioia 1. Ho, quindi, individuato le seguenti categorie:

- **Esclamazioni/saluti:** indica frasi di esclamazione o saluti. Esempio: “Ho detto ciao ai miei amici”, “Evviva la scuola è finita”.
- **Abbraccio/sorriso:** indica le situazioni in cui l’alunno ha sorriso o dato un abbraccio. Esempio: “Sono salito in moto e ho abbracciato mio papà”, “Ho sorriso”.
- **Ringraziato:** indica le frasi di ringraziamento. Esempio: “Ho detto grazie nonno”, “Grazie”.
- **Ridere/esultare:** indica le situazioni in cui i bambini hanno riso o urlato. Esempio: “Mi sono messo a ridere e scherzare”, “Ho esultato tanto!”.
- **Provato emozioni:** indica frasi in cui l’alunno ha esplicitamente citato il fatto di aver provato un’emozione. Esempio: “Ero felicissima”, “Mi sono emozionata”.
- **Gioco:** indica situazioni di gioco e divertimento anche legato ad attività fisiche e sportive. Esempio: “Ho giocato con la mia amica”, “Ho corso”.
- **Fare cose insieme:** indica situazioni in cui i bambini hanno svolto attività di diverso tipo insieme a qualcuno. Esempio: “Siamo andati in tanti scivoli insieme”, “Abbiamo fatto cose pazze”.
- **Genitori, parenti, amici, maestre, animali:** indicano le persone o gli animali coinvolti nell’emozione della gioia. Esempio: “Ho detto grazie mamma”, “Ho preso il mio pony, l’ho pulito e l’ho strigliato”.
- **Non classificabile:** indica le risposte incomprensibili o inadeguate alla domanda. Esempio: “Gugu Gaga”, “Non mi ricordo”.
- **Altro:** indica risposte che non rientrano in nessuna delle categorie da me individuate. Esempio: “Wow, sono rimasto fermo”, “Ho fatto il buono e il bravo”.

Analizzando la tabella, possiamo notare come le categorie maggiormente citate dai bambini sono: “Esclamazioni/saluti”, “Gioco” e “Abbraccio/sorriso”. Da questi dati si

evince come i bambini hanno perlopiù esclamato, salutato, abbracciato, sorriso o provato divertimento e giocato, mentre provavano l'emozione della gioia. Le macrocategorie più citate, poi, sono: "Esclamazioni/saluti", "Affetto" e "Persone e animali". Da questo si evince come gli alunni esprimono gioia salutando ed esclamando, con segni d'affetto oppure coinvolgendo altre persone o animali.

Per ciò che concerne, invece, le co-occorrenze in riferimento al genere degli alunni, è possibile riscontrare una differenza statisticamente rilevante nelle categorie e macrocategorie: "Abbraccio/sorriso", "Provato emozioni", "Affetto" e "Altro". Nella categoria "Abbraccio/sorriso", Chi-quadrato di Pearson= 4,559; $p= .033$, emerge come le bambine abbiano nominato maggiormente questa categoria. Nella categoria "Provato emozioni", Chi-quadrato di Pearson= 10,454; $p= .001$, risulta, ancora una volta, come siano le bambine a nominare maggiormente questa categoria. Nella categoria "Affetto", Chi-quadrato di Pearson= 10,074; $p= .002$, risulta, nuovamente, come siano le bambine a nominare maggiormente questa categoria. Infine, nella categoria "Altro", Chi-quadrato di Pearson= 6,268; $p= .012$, risulta, invece, come siano i bambini a nominare maggiormente questa categoria. Da questi dati, dunque, si evince che le bambine sono più soggette ad esprimere gioia attraverso le emozioni e segni d'affetto. I bambini, invece, esprimono gioia attraverso altre azioni da me non categorizzate.

Tristezza 1: "Cos'è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione"

Categoria	Maschi		Femmine		Totale	
	Frequenza	%(m)	Frequenza	%(f)	Frequenza	%
Lutto	8	9,5%	8	11,0%	16	10,2%
Incidenti	11	13,1%	9	12,3%	20	12,7%
Covid	1	1,2%	1	1,4%	2	1,3%
Medico	1	1,2%	0	0,0%	1	0,6%
Malattie/ospedale	1	1,2%	2	2,7%	3	1,9%
Eventi negativi	22	26,2%	20	27,4%	42	26,8%
Solitudine	9	10,7%	13	17,8%	22	14,0%
Scuola	4	4,8%	10	13,7%	14	8,9%

Paure/sogni	3	3,6%	1	1,4%	4	2,5%
Desiderio negato	3	3,6%	2	2,7%	5	3,2%
Esser sgridato	5	6,0%	1	1,4%	6	3,8%
Litigi/arrabbiature	15	17,9%	12	16,4%	27	17,2%
Litigi	23	27,4%	15	20,5%	38	24,2%
Non giocare	5	6,0%	2	2,7%	7	4,5%
Sport	4	4,8%	1	1,4%	5	3,2%
Gioco	9	10,7%	3	4,1%	12	7,6%
Emozioni negative	2	2,4%	1	1,4%	3	1,9%
Piangere	3	3,6%	3	4,1%	6	3,8%
S.E.L tristezza	5	6,0%	4	5,5%	9	5,7%
Animale	3	3,6%	4	5,5%	7	4,5%
Mamma	8	9,5	7	9,6%	15	9,6%
Papà	3	3,6%	3	4,1%	6	3,8%
Parenti	16	19,0%	8	11,0%	24	15,3%
Amici	12	14,3%	13	17,8%	25	15,9%
Maestre	1	1,2%	2	2,7%	3	1,9%
Persone e animali	39	46,4%	34	46,6%	73	46,5%
Non classificabile	3	3,6%	0	0,0%	3	1,9%
Altro	5	6,0%	2	2,7%	7	4,5%

Alla domanda “Che cosa è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione”, le risposte ottenute sono state suddivise in una serie di categorie riguardanti principalmente le situazioni e gli eventi in cui i bambini hanno provato tristezza. Allo stesso modo, alcune categorie riguardano le persone o gli animali coinvolti in questa emozione. Nello specifico le diverse categorie sono:

- Lutto: indica situazioni di lutto in cui è venuto a mancare una persona o un animale. Esempio: “Quando è mancato mio nonno”, “Quando è successo che il cane dei miei nonni è morto”.

- Incidenti: indica le situazioni in cui sono capitati incidenti, più o meno gravi o avvenimenti negativi. Esempio: “Quando sono caduta”, “Quando il mio cagnolino è scappato”.
- Covid: indica le situazioni o gli eventi legati all'emergenza sanitaria dovuta al Covid-19. Esempio: “Quando è arrivato il Covid in Italia”.
- Medico: indica le situazioni in cui i bambini sono dovuti andare da un dottore. Esempio: “Quando sono dovuto andare dal dentista”.
- Malattie/ospedale: indica le situazioni in cui i bambini stessi o altre persone erano malate o in ospedale. Esempio: “Mia mamma era in ospedale”, “Quando mio nonno è stato intubato in ospedale”.
- Solitudine: indica i momenti in cui i bambini si sono sentiti soli o hanno provato un allontanamento da qualcuno o qualcosa. Esempio: “Quando la maestra Marta se ne è andata via”, “Quando ero da sola”.
- Scuola: indica situazioni scolastiche, come la fine della scuola o accadimenti accaduti in ambito scolastico. Esempio: “Quando ho preso un brutto voto”, “Quando è finita la scuola”.
- Paure/sogni: indica le situazioni in cui i bambini hanno provato paura per il buio o per qualche incubo. Esempio: “Quando ho sognato che due signore mi portavano via per sempre dalla mia famiglia”, “Quando ero al buio”.
- Desiderio negato: indica le situazioni in cui i bambini non hanno potuto soddisfare un loro desiderio. Esempio: “Quando ho chiesto un castello di lego di Elsa e non l'ho ricevuto”, “Quando non potevo andare alla Lidl”.
- Essere sgridato: indica le situazioni in cui i bambini sono stati sgridati da altre persone oppure sono stati messi in punizione. Esempio: “Quando il papà mi ha sgridato perché non avevo la camera in ordine”, “Quando mi mettono in punizione”.
- Litigi/arrabbiature: indica le situazioni che implicano litigi tra le persone, momenti di sconforto dovuti alle azioni o alle parole di altri. Esempio: “Quando due miei compagni mi hanno ferito con le parole e le mani”, “Quando mia sorella mi ha dato le botte”.
- Non giocare: indica le situazioni in cui altre persone hanno deciso di non giocare con qualcuno, situazioni di esclusione o situazioni in cui non è stato possibile

giocare. Esempio: “Quando i miei compagni non giocano con me”, “Quando è finita la ricreazione”.

- Sport: indica tutte le situazioni inerenti allo sport. Esempio: “Quando ho perso una partita a pallamano”, “Quando Messi è arrivato al P.S.G.”.
- Emozioni negative: indicano la percezione da parte del soggetto o di altre persone di emozioni negative. Esempio: “Quando la mamma sta con ansia”, “Ho provato un dolore dentro”.
- Piangere: indicano le situazioni in cui si ha pianto o altri soggetti hanno pianto. Esempio: “Quando qualcuno mi fa piangere”, “Quando ho pianto”.
- Animale, mamma, papà, parenti, amici, maestre: indicano le persone o gli animali coinvolti nell’emozione della tristezza. Esempio: “E’ morto il mio cane”, “Ho fatto male alla mamma”.
- Non classificabile: indica le risposte incomprensibili o inadeguate alla domanda. Esempio: “sono mai triste”, “Mai”.
- Altro: indica risposte che non rientrano in nessuna delle categorie da me individuate. Esempio: “Ieri”, “Non sapevo cosa fare”.

Analizzando la tabella, possiamo notare come le categorie maggiormente citate dai bambini sono: “Litigi/arrabbiature”, “Amici” e “Parenti”. Questo dimostra come i bambini abbiano provato tristezza in situazioni in cui sono avvenuti litigi tra persone oppure in situazioni che hanno coinvolto amici o parenti. Da questi dati si evince, dunque, come ci sia una predisposizione dei bambini a soffrire maggiormente quando ci sono eventi negativi che coinvolgono gli altri, piuttosto che in situazioni individuali. Le macrocategorie più citate, poi, sono: “Persone e animali”, “Eventi negativi” e “Litigi”. Rispetto alla precedente analisi delle categorie, in questo caso, si evince come i bambini abbiano provato tristezza sia in situazioni che coinvolgono altri soggetti e animali o in situazioni di litigio, ma anche in situazioni in cui sono accaduti eventi negativi, tra cui ricordiamo lutti, incidenti o malattie.

Per quello che riguarda, invece, le co-occorrenze in riferimento al genere degli alunni, non è possibile riscontrare una differenza statisticamente rilevante. Nonostante ciò, anche questo può esser un dato interessante da analizzare. Non avere differenze statisticamente rilevanti tra bambine e bambini alla domanda “Che cosa è successo quando hai provato

questa emozione? Descrivi una situazione” in riferimento all’emozione della tristezza, ci dimostra come i bambini e le bambine provano questa emozione in situazioni analoghe.

Tristezza 2: “Descrivi cos’hai detto e fatto in questa situazione”

Categoria	Maschi		Femmine		Totale	
	Frequenza	%(m)	Frequenza	%(f)	Frequenza	%
Perché?	4	4,9%	7	10,0%	11	7,2%
Chiesto spiegazioni	2	2,4%	2	2,9%	4	2,6%
Interrogativi	6	7,3%	8	11,4%	14	9,2%
Abbracciare/consolare	1	1,2%	3	4,3%	4	2,6%
Chiedere scusa	5	6,1%	1	1,4%	6	3,9%
Piangere	21	25,6%	20	28,6%	41	27,0%
Restarci male	5	6,1%	11	15,7%	16	10,5%
Urlare/esclamare	1	1,2%	7	10,0%	8	5,3%
S.E.L tristezza	31	37,8%	36	51,4%	64	44,1%
Chiedere aiuto	3	3,7%	1	1,4%	4	2,6%
Andare a letto	6	7,3%	3	4,3%	9	5,9%
Allontanarsi/scappare	7	8,5%	3	4,3%	10	6,6%
Reagire male	1	1,2%	1	1,4%	2	1,3%
Chiedere qualcosa	5	6,1%	3	4,3%	8	5,3%
Esplicitare desiderio	8	9,8%	7	10,0%	15	9,9%
Pregare	0	0,0%	1	1,4%	1	0,7%
Resistere	1	1,2%	0	0,0%	1	0,7%
Azioni	29	35,4%	19	27,1%	48	31,6%
Genitori	8	9,8%	9	12,9%	17	11,2%
Parenti	3	3,7%	3	4,3%	6	3,9%
Amici	3	3,7%	7	10,0%	10	6,6%
Maestre	1	1,2%	0	0,0%	1	0,7%
Persone	14	17,1%	19	27,1%	33	21,7%
Non classificabile	10	12,2%	1	1,4%	11	7,2%

Altro	12	14,6%	13	18,6%	25	16,4%
--------------	-----------	--------------	-----------	--------------	-----------	--------------

In relazione alla seconda domanda “Descrivi cos’hai detto e fatto in questa situazione”, i bambini hanno esposto come si sono comportati rispetto alla situazione spiegata in Tristezza 1. Ho, quindi, individuato le seguenti categorie:

- **Perché:** indica le situazioni in cui i bambini si sono interrogati su quanto successo. Esempio: “Mi chiedo quando passerà”, “Mi sono detto ‘perché, perché, perché’”
- **Chiesto spiegazioni:** indica le situazioni in cui i bambini hanno posto domande ad altri o chiesto spiegazioni circa gli eventi accaduti. Esempio: “Ho chiesto alla mia sorellina perché è arrabbiata”, “Ho detto a Mattia, perché devo farlo io?”.
- **Abbracciare/consolare:** indica le situazioni in cui i bambini hanno mostrato un segno d’affetto nei confronti degli altri. Comprende, quindi, le situazioni in cui i bambini hanno abbracciato, baciato, consolato o accarezzato gli altri. Esempio: “Gli ho dato un bacino”, “Le ho detto mi dispiace se te ne vai e l’ho abbracciata”.
- **Chiedere scusa:** indica le situazioni in cui i bambini si sono scusati. Esempio: “Ho detto scusa”, “Gli ho chiesto scusa e abbiamo fatto pace”.
- **Piangere:** indica le situazioni in cui i bambini hanno pianto. Esempio: “Ho pianto”, “Mi sono messa a piangere”.
- **Restarci male:** indica le situazioni in cui i bambini hanno espresso esplicitamente di essere dispiaciuti per qualche avvenimento. Esempio: “Ho detto che mi dispiaceva”, “Ci sono rimasta male quando ho preso un brutto voto”.
- **Urlare/esclamare:** indica le situazioni in cui i bambini hanno urlato o usato frasi d’esclamazione. Esempio: “Ho gridato e mi son messa a piangere”; “Che male! Che male!”.
- **Chiedere aiuto:** indica le situazioni in cui i bambini hanno esplicitamente chiesto aiuto a qualcuno. Esempio: “Ho chiamato qualcuno che mi aiutasse”, “Ho chiesto se per piacere mi mettessero il cerotto”.
- **Andare a letto:** indica le situazioni in cui i bambini si sono nascosti nel letto o si sono messi nel letto. Esempio: “Sono andata a letto e ci ho pensato”, “Mi sono buttata nel letto”.

- Allontanarsi/scappare: indica le situazioni in cui i bambini si sono allontanati o sono scappati dall'accaduto. Esempio: "Mi sono messo a piangere e me ne sono andato via", "sono scappato mentre mi rincorrevano".
- Reagire male: indica le situazioni in cui i bambini hanno disubbidito, commesso azioni negative. Esempio: "Ho detto una parolaccia", "Non ho fatto quello che voleva lei".
- Chiedere qualcosa: indica le situazioni in cui i bambini hanno chiesto a qualcuno di soddisfare i propri desideri. Esempio: "Mamma ti prego falla entrare", "Ho chiesto perché non mi dai quello che voglio?".
- Esplicitare desiderio: indica le situazioni in cui i bambini esplicitano un loro desiderio. Esempio: "Domani vorrei ritrovarla", "Non voglio mettermi le mascherine e usare il gel".
- Pregare: indica le situazioni in cui i bambini hanno pregato affinché accadesse qualcosa o supplicato qualcuno. Esempio: "Ho pianto per mezz'ora e ho pregato", "L'ho pregato".
- Resistere: indica le situazioni in cui i bambini hanno cercato di resistere e mantenere il controllo durante un accadimento negativo. Esempio: "Ho cercato di tenere duro".
- Genitori, Parenti, Amici, Maestre: indicano le persone coinvolte nell'emozione della tristezza. Esempio: "Non sono più tua amica", "Vorrei rivedere i miei amici".
- Non classificabile: indica le risposte incomprensibili o inadeguate alla domanda. Esempio: "Niente", "Mai".
- Altro: indica risposte che non rientrano in nessuna delle categorie da me individuate. Esempio: "Era meglio che facevo i compiti", "Ho fatto una cosa con le foglie".

Analizzando la tabella, possiamo notare come le categorie maggiormente citate dai bambini sono: "Piangere", "Altro" e "Genitori". Da questi dati si evince come i bambini hanno perlopiù pianto o svolto azioni che non son state categorizzate da me, mentre provavano l'emozione della tristezza. Inoltre, i dati dimostrano come spesso nelle risposte i bambini hanno citato spesso i propri genitori. Le macrocategorie più citate, poi, sono:

“S.E.L. tristezza”, “Azioni” e “Persone”. Da questo si evince come gli alunni, mentre provavano tristezza, hanno reagito irrazionalmente con gesti guidati dalle emozioni oppure hanno messo in atto azioni istintive. Spesso, poi, nelle risposte date dai bambini rispetto al tema della tristezza, sono state citate altre persone.

Per ciò che concerne, invece, le co-occorrenze in riferimento al genere degli alunni, è possibile riscontrare una differenza statisticamente rilevante nelle categorie: “Urlare/esclamare” e “Non classificabile”. Nella categoria “Urlare/esclamare”, Chi-quadrato di Pearson=5,839; $p=.016$, emerge come le bambine abbiano nominato maggiormente questa categoria. Nella categoria “Non classificabile”, Chi-quadrato di Pearson= 6,521; $p=.011$, risulta, differentemente, come siano i bambini a nominare maggiormente questa categoria. Da questi dati, quindi, si evince come le bambine sono più soggette ad esprimere la propria tristezza tramite urla o esclamazioni. Infine, il fatto che siano più bambini ad aver citato la categoria “Non classificabile” ci dimostra come questi ultimi abbiano una difficoltà maggiore, rispetto alle bambine, a categorizzare l’emozione della tristezza e le sue azioni.

Sorpresa 1: “Cos’è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione”

Categoria	Maschi		Femmine		Totale	
	Frequenza	%(m)	Frequenza	%(f)	Frequenza	%
Viaggio	5	6,2%	4	5,4%	9	5,8%
Evento	25	30,9%	26	35,1%	51	32,9%
Regalo	18	22,2%	25	33,8%	43	27,7%
Eventi	48	59,3%	53	71,6%	101	65,2%
Scuola	7	8,6%	3	4,1%	10	6,5%
Evento negativo	1	1,2%	5	6,8%	6	3,9%
S.E.L.	1	1,2%	2	2,7%	3	1,9%
Sport	1	1,2%	0	0,0%	1	0,6%
Gioco	5	6,2%	5	6,8%	10	6,5%
Tempo libero	6	7,4%	5	6,8%	11	7,1%
Amici	0	0,0%	2	2,7%	2	1,3%

Genitori	13	16,0%	11	14,9%	24	15,5%
Parenti	5	6,2%	9	12,2%	14	9,0%
Fratelli/sorelle	2	2,5%	5	6,8%	7	4,5%
Maestra	3	3,7%	1	1,4%	4	2,6%
Animale	4	4,9%	6	8,1%	10	6,5%
Persone e animali	28	34,6%	33	44,6%	61	39,4%
Mai provata	3	1,9%	1	1,4%	4	2,6%
Non classificabile	1	1,2%	0	0,0%	1	0,6%
Altro	9	11,1%	6	8,1%	15	9,7%

Alla domanda “Che cosa è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione”, le risposte ottenute sono state suddivise in una serie di categorie riguardanti principalmente le situazioni e gli eventi in cui i bambini hanno provato tristezza. Allo stesso modo, alcune categorie riguardano le persone o gli animali coinvolti in questa emozione. Nello specifico le diverse categorie sono:

- **Viaggio:** indica situazioni in cui i bambini hanno vissuto un viaggio o una gita. Esempio: “Quando mia mamma mi ha detto che forse vado allo stadio a vedere la partita della roma”, “Quando in Sardegna ho visto una murena”.
- **Evento:** indica le situazioni in cui sono accaduti alcuni eventi diversi dalla quotidianità. Esempio: “La mattina del mio compleanno appena svegliato mi hanno gridato: ‘Buon compleanno!’”, “Quando mi hanno detto che era nata mia sorella”.
- **Regalo:** indica le situazioni in cui i bambini hanno ricevuto o fatto un regalo. Esempio: “La mamma mi ha regalato un gatto”, “Quando ricevo un regalo”.
- **Scuola:** indica le situazioni avvenute a scuola. Esempio: “Ho provato sorpresa quando dovevamo fare matematica e invece abbiamo fatto gara di corsa”, “quando prendo un bel voto a scuola”.
- **Evento negativo:** indica le situazioni in cui è accaduto qualcosa di negativo. Esempio: “Quando ero tornata a casa e vidi mio cugino piangere”.
- **S.E.L.:** indica le situazioni che coinvolgono la sfera sociale o emotiva. Esempio: “Quando ho ricevuto il mio primo amico”, “Ho scoperto che c’era un mio amico”.

- Sport: indica tutte le situazioni inerenti allo sport. Esempio: “Quando un giorno dovevo andare a fare una partita di calcio”.
- Gioco: indica le situazioni di gioco. Esempio: “Ho giocato a fare la montagna di sabbia più grande”, “Quando le maestre ci hanno fatto fare i giochi d'acqua”.
- Amici, genitori, parenti, fratelli/sorelle, maestra, animale: indicano le persone o gli animali coinvolti nell’emozione della sorpresa. Esempio: “Quando il papà e la mamma la mattina del mio compleanno mi hanno regalato dei pesci”, “Quando mamma e papà mi hanno preso un cane”.
- Mai provata: indica le risposte che esplicitano di non aver mai provato questa emozione: “Mai provata”
- Non classificabile: indica le risposte incomprensibili o inadeguate alla domanda. Esempio: “Niente”, “Mai”.
- Altro: indica risposte che non rientrano in nessuna delle categorie da me individuate. Esempio: “Ho avuto felicità”.

Analizzando la tabella, possiamo notare come le categorie maggiormente citate dai bambini sono: “Evento”, “Regalo” e “Genitori”. Da questi dati si evince come i bambini hanno perlopiù provato sorpresa durante eventi o quando ricevono un regalo. Inoltre, i dati dimostrano come spesso i bambini hanno citato i propri genitori. Le macrocategorie più citate, poi, sono: “Eventi”, “Persone e animali” e “Altro”.

Per ciò che concerne, invece, le co-occorrenze in riferimento al genere degli alunni, non si sono riscontrate differenze statisticamente rilevanti.

Sorpresa 2: “Descrivi cos’hai detto e fatto in questa situazione”

Categoria	Maschi		Femmine		Totale	
	Frequenza	%(m)	Frequenza	%(f)	Frequenza	%
Esclamazione	25	32,1%	22	31,9%	47	32,0%
Domanda	1	1,3%	0	0,0%	1	0,7%
Frase positiva	15	19,2%	7	10,1%	22	15,0%
Esclamazioni	40	51,3%	28	40,6%	68	46,3%
Abbraccio	7	9,0%	17	24,6%	24	16,3%

Aspettativa	1	1,3%	1	1,4%	2	1,4%
Dire grazie	8	10,3%	16	23,2%	24	16,3%
Stare zitti	1	1,3%	3	4,3%	4	2,7%
Urlare	8	10,3%	7	10,1%	15	10,2%
S.E.L.	22	28,2%	33	47,8%	55	37,4%
Stare seduti	1	1,3%	0	0,0%	1	0,7%
Aprire i regali	8	10,3%	1	1,4%	9	6,1%
Correre/saltare	6	7,7%	4	5,8%	10	6,8%
Azioni	15	19,2%	5	7,2%	20	13,6%
Gioco	11	14,1%	5	7,2%	16	10,9%
Mamma	1	1,3%	8	11,6%	9	6,1%
Papà	0	0,0%	3	4,3%	3	2,0%
Parenti	0	0,0%	2	2,9%	2	1,4%
Amici	2	2,6%	1	1,4%	3	2,0%
Persone	3	3,8%	11	15,9%	14	9,5%
Mai provata	1	1,3%	0	0,0%	1	0,7%
Non classificabile	4	5,1%	5	7,2%	9	6,1%
Altro	9	11,5%	10	14,5%	19	12,9%

In relazione alla seconda domanda “Descrivi cos’hai detto e fatto in questa situazione”, i bambini hanno esposto come si sono comportati rispetto alla situazione spiegata in Sorpresa 1. Ho, quindi, individuato le seguenti categorie:

- **Esclamazione:** indica le situazioni in cui i bambini hanno fatto un’esclamazione. Esempio: “Che bello!”, “Ho detto: "è arrivata la mamma!" e sono corsa ad abbracciarla”
- **Domanda:** indica le situazioni in cui i bambini hanno posto domande ad altri o chiesto spiegazioni circa gli eventi accaduti. Esempio: “Perchè?”.
- **Frase positiva:** indica le frasi esposte dai bambini perlopiù gentili o comunque positive. Esempio: “Vi voglio bene nonni”, “E’ un amico”.
- **Abbraccio:** indica gli eventi in cui i bambini hanno abbracciato o hanno ricevuto un abbraccio dagli altri. Esempio: “Grazie. Li ho abbracciati”.

- Aspettativa: indica le situazioni in cui i bambini si aspettavano o meno qualcosa. Esempio: “ho detto che non mi aspettavo di andare in questa scuola”.
- Dire grazie: indica le situazioni in cui i bambini hanno detto grazie. Esempio: “Ho ringraziato”.
- Stare zitti: indica i momenti in cui i bambini hanno deciso di stare in silenzio. Esempio: “Sono stato zitto e scioccato”.
- Urlare: indica le situazioni in cui i bambini hanno alzato la voce, urlato oppure esultato. Esempio: “Grazie! Ho fatto i salti”, “Ho urlato”.
- Stare seduti: indica le situazioni in cui i bambini sono stati fermi o seduti. Esempio: “Mi sono seduto e ho fatto colazione”.
- Aprire i regali: indica gli eventi in cui i bambini hanno aperto dei regali o visto dei regali. Esempio: “Wow! ho aperto il regalo”.
- Correre/saltare: indica le situazioni in cui bambini hanno saltato, corso o esultato fisicamente. “Ho corso dappertutto”, “Sono saltato”.
- Gioco: indica i momenti di gioco. Esempio: “Sono andato a divertirmi con alcuni amici”, “Ho giocato con gli amici”.
- Mamma, papà, parenti, amici: indicano le persone coinvolte nell’emozione della sorpresa. Esempio: “Grazie mamma e papà”.
- Mai provata: indica le risposte che esplicitano di non aver mai provato questa emozione: “Mai provata”
- Non classificabile: indica le risposte incomprensibili o inadeguate alla domanda. Esempio: “Niente”, “Mai”
- Altro: indica risposte che non rientrano in nessuna delle categorie da me individuate. Esempio: “Mi sono alzata”.

Analizzando la tabella, possiamo notare come le categorie maggiormente citate dai bambini sono: “Esclamazione”, “Dire grazie” e “Abbraccio”. Da questi dati si evince come i bambini hanno perlopiù espresso la loro sorpresa esclamando, dicendo grazie o abbracciando. Le macrocategorie più citate sono: “Esclamazioni”, “S.E.L.” e “Azioni”. Da queste informazioni si evince come i bambini hanno reagito o espresso sorpresa facendo esclamazioni, con azioni legate alla sfera del S.E.L oppure con altre azioni.

Per ciò che concerne, invece, le co-occorrenze in riferimento al genere degli alunni è possibile riscontrare una differenza statisticamente rilevante nelle categorie e macrocategorie: “Abbraccio”, “Dire grazie”, “Aprire i regali”, “Mamma”, “S.E.L.”, “Azioni” e “Persone”. Nella categoria “Abbraccio”, Chi-quadrato di Pearson=6,575; $p=.010$, emerge come le bambine abbiano nominato maggiormente questa categoria. Nella categoria “Dire grazie”, Chi-quadrato di Pearson= 4,482; $p=.034$, risulta, ancora, come siano sempre le bambine a nominare maggiormente questa categoria. Nella categoria “Aprire i regali”, Chi-quadrato di Pearson=4,941; $p=.026$, emerge, diversamente, come siano i bambini ad aver nominato maggiormente questa categoria. Nella categoria “Mamma”, Chi-quadrato di Pearson=6,774; $p=.009$, emerge come le bambine abbiano nominato maggiormente questa categoria. Nella macrocategoria “S.E.L.”, Chi-quadrato di Pearson=6,019; $p=.014$, emerge come le bambine abbiano nominato maggiormente questa categoria. Nella macrocategoria “Azioni”, Chi-quadrato di Pearson=4,474; $p=.034$, emerge come i bambini abbiano nominato maggiormente questa categoria. Nella macrocategoria “Persone”, Chi-quadrato di Pearson=6,217; $p=.013$, emerge come le bambine abbiano nominato maggiormente questa categoria. Da questi dati, quindi, si evince come le bambine dimostrano la loro sorpresa abbracciando o dicendo grazie; dunque, con azioni legate alle competenze S.E.L. e nominano maggiormente la propria mamma o altre persone. A differenza delle bimbe, i maschi sembrerebbero essere coinvolti maggiormente in azioni legate ai regali o comunque in azioni che non coinvolgono le competenze S.E.L.

Paura 1: “Cos’è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione”

Categoria	Maschi		Femmine		Totale	
	Frequenza	%(m)	Frequenza	%(f)	Frequenza	%
Gioco	7	8,2%	2	2,8%	9	5,7%
Buio	13	15,3%	7	9,7%	20	12,7%
Brutto sogno	3	3,5%	1	1,4%	4	2,5%
Film paurosi	8	9,4%	3	4,2%	11	7,0%

Paure	24	28,2%	11	15,3%	35	22,3%
Scuola	7	8,2%	3	4,2%	10	6,4%
Farsi male	7	8,2%	6	8,3%	13	8,3%
Catastrofi naturali	4	4,7%	5	6,9%	9	5,7%
Accadimenti negativi	11	12,9%	11	15,3%	22	14,0%
Perdersi/star soli	4	4,7%	7	9,7%	11	7,0%
Restare senza amici	0	0,0%	1	1,4%	1	0,6%
Essere derisi	0	0,0%	1	1,4%	1	0,6%
S.E.L.	0	0,0%	2	2,8%	2	1,3%
Litigi	1	1,2%	0	0,0%	1	0,6%
Cugino	0	0,0%	1	1,4%	1	0,6%
Fratelli/sorelle	3	3,5%	3	4,2%	6	3,8%
Genitori	2	2,4%	2	2,8%	4	2,5%
Animali	10	11,8%	11	15,3%	21	13,4%
Amici	2	2,4%	3	4,2%	5	3,2%
Parenti	4	4,7%	2	2,8%	6	3,8%
Mostri/ladri/fantasma	5	5,9%	5	6,9%	10	6,4%
Persone e Animali	27	31,8%	27	37,5%	54	34,4%
Mai provata	5	5,9%	1	16,7%	6	3,8%
Non classificabile	3	3,5%	1	1,4%	4	2,5%
Altro	10	11,8%	15	20,8%	25	15,9%

Alla prima domanda “Che cosa è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione”, le risposte ottenute sono state suddivise in una serie di categorie riguardanti principalmente le situazioni e gli eventi in cui i bambini hanno provato paura. Allo stesso modo, alcune categorie riguardano le persone o gli animali coinvolti in questa emozione. Nello specifico le diverse categorie sono:

- Gioco: indica le situazioni in cui sono stati fatti degli scherzi ai bambini o si stava giocando. Esempio: “quando mi hanno fatto uno scherzo”, “quando mia sorella mi fa bu”.
- Buio: indica gli eventi in cui c’era buio o era notte. Esempio: “Quando fa buio”, “Quando vado a letto ed è notte”.
- Brutto sogno: indica le situazioni in cui i bambini hanno fatto gli incubi. Esempio: “Ho sognato un incubo”:
- Film paurosi: indica i momenti in cui i bambini hanno visto dei film o delle serie che li hanno spaventati. Esempio: “Quando ho guardato il film dei vampiri”, “Ho provato paura all'inizio di un film”.
- Scuola: indica tutte le situazioni che comprendono l’ambito scolastico, come il prendere un brutto voto o dei litigi in classe. Esempio: “La maestra mi sgrida”, “Avevo da fare dei dettati”.
- Farsi male: indica gli eventi in cui i bambini si sono fatti male o hanno visto qualcuno farsi male. Esempio: “Quando stava cadendo mia sorella”, “Il mio coniglio si è rotto un’unghia”.
- Catastrofi naturali: indica gli eventi naturali o le catastrofi naturali. Esempio: “E’ venuto un acquazzone”, “Ho paura quando c’è un temporale tanto forte di notte con i lampi tuoni e non riesco a dormire”.
- Perdersi/star soli: indica le situazioni in cui i bambini sono stati soli o si sono persi. Esempio: “Ho preso paura quando mi sono trovata a casa da sola”, “Quando ho cominciato a stare da sola a casa”.
- Restare senza amici: indica la paura di restare senza amici. Esempio: “Ho paura di perdere tutti i miei amici”.
- Essere derisi: indica la paura di essere presi in giro. Esempio: “Ho sempre paura che tutti ridono di me a pattinaggio”.
- Litigi: indica le situazioni in cui i bambini litigano o vedono altre persone litigare. Esempio: “Quando vedo i miei nonni litigare”.
- Cugino, Fratelli/sorelle, Genitori, Animali, Amici, Parenti, Mostri/ladri/fantasma: indicano le persone, gli animali o i personaggi fantastici coinvolte nell’emozione della paura. Esempio: “Ho paura dei serpenti”, “Quando vado a letto e mio padre mi spaventa”.

- Mai provata: indica le risposte che esplicitano di non aver mai provato questa emozione: “Mai provata”
- Non classificabile: indica le risposte incomprensibili o inadeguate alla domanda. Esempio: “Niente”, “Mai”
- Altro: indica risposte che non rientrano in nessuna delle categorie da me individuate. Esempio: “Mi sono guardata intorno”.

Analizzando la tabella, possiamo notare come le categorie maggiormente citate dai bambini sono: “Altro”, “Animali” e “Buio”. Da questi dati si evince come i bambini hanno perlopiù provato paura quando c’è il buio, in situazioni che coinvolgono gli animali o durante eventi da me non categorizzati. Le macrocategorie più citate sono: “Paure”, “Persone e animali” e “Altro”. Da queste informazioni si evince come i bambini hanno provato paura in situazioni paurose, in situazioni che coinvolgono persone o animali oppure in altre situazioni da me non categorizzate.

Per ciò che concerne, invece, le co-occorrenze in riferimento al genere degli alunni non sono state riscontrate differenze statisticamente rilevanti nelle categorie.

Paura 2: “Descrivi cos’hai detto e fatto in questa situazione”

Categoria	Maschi		Femmine		Totale	
	Frequenza	%(m)	Frequenza	%(f)	Frequenza	%
Esclamazione	25	30,9%	20	30,3%	45	30,6%
Domanda	7	8,6%	4	6,1%	11	7,5%
Esclamazioni	30	37,0%	24	36,4%	54	36,7%
Pianto	3	3,7%	4	6,1	7	4,8%
Urlare/saltare	6	7,4%	11	16,7%	17	11,6%
Agitarsi	13	16,0%	4	6,1%	17	11,6%
S.E.L.	21	25,9%	19	28,8%	40	27,2%
Dire a sé stessi	2	2,5%	1	1,5%	3	2,0%
Guardare la tv	2	2,5%	1	1,5%	3	2,0%
Prendere coraggio	2	2,5%	1	1,5%	3	2,0%
Chiudere gli occhi	3	3,7%	3	4,5%	6	4,1%

Chiedere aiuto	7	8,6%	15	22,7%	22	15,0%
Allontanarsi	21	25,9%	17	25,8%	38	25,9%
Azioni	35	43,2%	34	51,5%	69	46,9%
Maestra	0	0,0%	2	3,0%	2	1,4%
Fratello	1	1,2%	2	3,0%	3	2,0%
Mamma	5	6,2%	19	28,8%	224	16,3%
Papà	6	7,4%	7	10,6%	13	8,8%
Parenti	1	1,2%	5	7,6%	6	4,1%
Animali	0	0,0%	1	1,5%	1	0,7%
Persone	11	13,6%	27	40,9%	38	25,9%
Mai provata	2	2,5%	0	0,0%	2	1,4%
Non classificabile	5	6,2%	3	4,5%	8	5,4%
Altro	12	14,8%	12	18,2%	24	16,3%

In relazione alla seconda domanda “Descrivi cos’hai detto e fatto in questa situazione”, i bambini hanno esposto come si sono comportati rispetto alla situazione spiegata in Paura 1. Ho, quindi, individuato le seguenti categorie:

- **Esclamazione:** indica le situazioni in cui i bambini hanno fatto esclamazioni. Esempio: “Aiuto cos’è quello!... e me ne sono andato”, “Mi sono detta “Ho paura!””.
- **Domanda:** indica gli eventi in cui i bambini hanno posto una domanda a qualcuno o a sè stessi. Esempio: “Gli ho chiesto se era vero”.
- **Pianto:** indica le situazioni in cui i bambini hanno reagito piangendo o hanno visto qualcuno piangere. Esempio: “Ho pianto e mi sono rannicchiato nelle coperte”, “mi sono messa a piangere”.
- **Urlare/saltare:** indica le situazioni in cui i bambini hanno urlato o saltato come reazione allo spavento. Esempio: “Ho saltato”, “Ho sobbalzato dal colpo che ho preso”.
- **Agitarsi:** indica le situazioni in cui i bambini si sono agitati ed impauriti. Esempio: “Stavo tremando”.

- Dire a sé stessi: indica i momenti in cui i bambini hanno pensato o detto alcune frasi per calmarsi tra loro stessi. Esempio: “Mi metto a contare fino a 10 e mi calmo”, “mi sono detto che non riesco a dormire con i temporali”.
- Guardare la tv: indica le situazioni in cui i bimbi hanno guardato o acceso la tv. Esempio: “Ho visto la tv”.
- Prendere coraggio: indica gli eventi in cui i bambini hanno continuato a svolgere le proprie azioni e non si sono fatti abbattere dalla paura. Esempio: “Ho preso coraggio e ho continuato a giocare”, “Mi sono incoraggiato e l’ho fatto”.
- Chiudere gli occhi: indica le situazioni in cui i bambini hanno chiuso gli occhi o tappato le orecchie per non avere paura. Esempio: “Mi sono coperto gli occhi”, “Mi sono tappato le orecchie”.
- Chiedere aiuto: indica le situazioni in cui i bambini hanno chiesto di farsi aiutare da qualcuno. Esempio: “Aiuto mamma!”, “Ho chiamato mio papà”.
- Allontanarsi: indica le situazioni in cui i bambini hanno deciso di spostarsi o allontanarsi come reazione alla paura. Esempio: “Sono corsa via da mamma”.
- Maestra, Fratello, Mamma, Papà, Parenti, Animali: indicano le persone e gli animali coinvolti nell’emozione della paura. Esempio: “Sono andata dalla nonna”, “Abbiamo urlato con mia sorella”.
- Mai provata: indica le risposte che esplicitano di non aver mai provato questa emozione: “Mai provata”
- Non classificabile: indica le risposte incomprensibili o inadeguate alla domanda. Esempio: “Niente”, “Mai”
- Altro: indica risposte che non rientrano in nessuna delle categorie da me individuate. Esempio: “Mi sono guardata intorno”.

Analizzando la tabella, possiamo notare come le categorie maggiormente citate dai bambini sono: “Esclamazione”, “Allontanarsi”, “Mamma” e “Altro”. Da questi dati si evince come i bambini hanno perlopiù espresso la loro paura esclamando, allontanandosi, chiamando la propria madre oppure espresso situazioni da me non categorizzate. Le macrocategorie più citate sono: “Esclamazioni”, “S.E.L.” e “Azioni”. Da queste informazioni si evince come i bambini hanno reagito alla paura esclamando, con azioni legate alle competenze S.E.L. o con altre azioni.

Per ciò che concerne, invece, le co-occorrenze in riferimento al genere degli alunni è possibile riscontrare una differenza statisticamente rilevante nelle categorie e macrocategorie: “Chiedere aiuto”, “Mamma” e “Persone”. Nella categoria “Chiedere aiuto”, Chi-quadrato di Pearson=5,670; p=.017, emerge come le bambine abbiano nominato maggiormente questa categoria. Nella categoria “Mamma”, Chi-quadrato di Pearson= 4,482; p=.034, risulta, ancora, come siano sempre le bambine a nominare maggiormente questa categoria. Nella macrocategoria “Persone”, Chi-quadrato di Pearson=14,170; p=<.001, emerge come le bambine abbiano nominato maggiormente questa categoria. Da questi dati, quindi, si evince come le bambine dimostrano una maggiore capacità, rispetto ai bambini, di saper chiedere aiuto nel momento del bisogno. Questo potrebbe significare da una parte che spesso non riescono ad affrontare da sole le paure ma dall'altra parte che sono in grado di riconoscere le proprie difficoltà e sanno chiedere aiuto. Inoltre, i dati mostrano che le bambine spesso cercano aiuto nella propria madre, molto più dei bambini. Inoltre, le bambine sembrano citare più dei bambini le persone nelle loro risposte.

Fiducia 1: “Cos'è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione”

Categoria	Maschi		Femmine		Totale	
	Frequenza	%(m)	Frequenza	%(f)	Frequenza	%
Dire un segreto	25	31,3%	34	49,3%	59	39,6%
Aiutare	5	6,3%	2	2,9%	7	4,7%
Fiducia in sé	4	5,0%	7	10,1%	11	7,4%
S.E.L.	32	40,0%	40	58,0%	72	48,3%
Recarsi in un luogo	6	7,5%	4	5,8%	10	6,7%
Gioco	5	6,3%	6	8,7%	11	7,4%
Genitori	12	15,0%	11	15,9%	23	15,4%
Parenti	7	8,8%	8	11,6%	15	10,1%
Amici	29	36,3%	28	40,6%	57	38,3%
Maestra	4	5,0%	1	1,4%	5	3,4%

Persone	54	67,5%	48	69,6%	102	68,5%
Mai provata	3	3,8%	2	2,9%	5	3,4%
Non classificabile	6	7,5%	3	4,3%	9	6,0%
Altro	11	13,8%	7	10,1%	18	12,1%

Alla prima domanda “Che cosa è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione”, le risposte ottenute sono state suddivise in una serie di categorie riguardanti principalmente le situazioni e gli eventi in cui i bambini hanno provato fiducia. Allo stesso modo, alcune categorie riguardano le persone o gli animali coinvolti in questa emozione. Nello specifico le diverse categorie sono:

- Dire un segreto: indica le situazioni in cui si è detto o mantenuto un segreto. Esempio: “Quando Gregorio mi ha detto che Maria Sanguinaria esisteva”, “Quando ho detto un segreto a Giona”.
- Aiutare: indica le situazioni in cui si è prestato o ricevuto aiuto. Esempio: “Io ho fiducia di Enrico quando mi dice qualcosa o mi aiuta”, “Quando mi ha rassicurato”.
- Fiducia in sé: indica le situazioni in cui si ha avuto fiducia in sé stessi. Esempio: “mi fido di me stessa”.
- Recarsi in un luogo: indica gli eventi in cui si è andati da qualche parte. Esempio: “Sono andata a casa di Cecilia”, “Sono andata dai Salesiani”.
- Gioco: indica tutti i momenti dedicati al gioco o allo sport. Esempio: “Quando ho saltato un ramo altissimo”, “A ginnastica artistica”.
- Genitori, Parenti, Amici, Maestra: indicano le persone coinvolte nell’emozione della fiducia. Esempio: “Quando il babbo mi ha promesso una cosa”, “Quando io e Mattia siamo stati sott’acqua per mezz’ora”.
- Mai provata: indica le risposte che esplicitano di non aver mai provato questa emozione: “Mai provata”
- Non classificabile: indica le risposte incomprensibili o inadeguate alla domanda. Esempio: “Niente”, “Mai”
- Altro: indica risposte che non rientrano in nessuna delle categorie da me individuate. Esempio: “Una bambina mi ha salvato”.

Analizzando la tabella, possiamo notare come le categorie maggiormente citate dai bambini sono: “Dire un segreto”, “Amici” e “Genitori”. Da questi dati si evince come i bambini hanno perlopiù provato fiducia quando hanno detto o hanno saputo mantenere un segreto, in situazioni che coinvolgevano gli amici o la madre. Le macrocategorie più citate sono: “S.E.L.”, “Persone” e “Altro”. Da queste informazioni si può dedurre come i bambini provino fiducia in situazioni che coinvolgono le abilità socio-emotive, in situazioni che coinvolgono altre persone oppure in situazioni da me non categorizzate. Per ciò che concerne, invece, le co-occorrenze in riferimento al genere degli alunni è possibile riscontrare una differenza statisticamente rilevante nella categoria “Dire un segreto” e nella macrocategoria “S.E.L.”. Nella categoria “Dire un segreto”, Chi-quadrato di Pearson=5,033; $p=.025$, emerge come le bambine abbiano nominato maggiormente questa categoria. Nella macrocategoria “S.E.L.”, Chi-quadrato di Pearson=4,791; $p=.029$, emerge come le bambine abbiano nominato maggiormente questa categoria. Da questi dati, quindi, si evince come le bambine danno molta più fiducia alle persone quando si tratta di dire un segreto, rispetto ai bambini, che provano fiducia in situazioni differenti. Inoltre, risulta come le bambine provino fiducia maggiormente, rispetto ai bambini, in situazioni che coinvolgono azioni legate alle competenze socio-emotive.

“Fiducia 2: “Descrivi cos’hai detto e fatto in questa situazione”

Categoria	Maschi		Femmine		Totale	
	Frequenza	%(m)	Frequenza	%(f)	Frequenza	%
Domanda	14	19,4%	14	23,3%	28	21,2%
Esclamazione	5	6,9%	5	8,3%	10	7,6%
Dire un segreto	4	5,6%	4	6,7%	8	6,1%
Esclamazioni	18	25,0%	20	33,3%	38	28,8%
Abbracciare o baciare	4	5,6%	8	13,3%	12	9,1%
Ridere o sorridere	1	1,4%	1	1,7%	2	1,5%
Ringraziare	8	11,1%	18	30,0%	26	19,7%
Essere fiduciosi	8	11,1%	15	25,0%	23	17,4%
S.E.L.	17	23,6%	30	50,0%	47	35,6%
Giocare e far sport	8	11,1%	3	5,0%	11	8,3%
Animale	0	0,0%	2	3,3%	2	1,5%
Amici	8	11,1%	13	21,7%	21	15,9%
Genitori	3	4,2%	4	6,7%	7	5,3%
Parenti	0	0,0%	2	3,3%	2	1,5%
Maestra	2	2,8%	1	1,7%	3	2,3%
Persone	13	18,1%	20	33,3%	33	25,0%
Mai provata	2	2,5%	0	0,0%	2	1,4%
Non classificabile	14	19,4%	6	10,0%	20	15,2%
Altro	17	23,6%	8	13,3%	25	18,9%

In relazione alla seconda domanda “Descrivi cos’hai detto e fatto in questa situazione”, i bambini hanno esposto come si sono comportati rispetto alla situazione spiegata in Fiducia 1. Ho, quindi, individuato le seguenti categorie:

- Domanda: indica le situazioni in cui i bambini hanno espresso una domanda. Esempio: “Ti va bene?”, “Vuoi essere mio amico?”

- **Esclamazione:** indica le situazioni in cui i bambini hanno risposto esclamando. Esempio: “Acqua in bocca!”, “Goal!”.
- **Dire un segreto:** indica le situazioni in cui i bambini hanno mantenuto o detto un segreto. Esempio: “ho detto tutti i miei segreti”.
- **Abbracciare o baciare:** indica i momenti in cui i bambini hanno baciato o abbracciato qualcuno. Esempio: “Ho abbracciato la persona”, “Ho abbracciato la mamma”.
- **Ridere o sorridere:** indica i momenti in cui i bambini hanno sorriso o riso con qualcuno. Esempio: “Ho riso!”.
- **Ringraziare:** indica le situazioni in cui i bambini hanno detto una frase positiva o ringraziato qualcuno. Esempio: “Grazie, saremo inseparabili”.
- **Essere fiduciosi:** indica le situazioni in cui i bambini si sono tranquillizzati perché hanno provato fiducia in sé stessi o in qualcuno. Esempio: “Sapevo che il mio amico si teneva il segreto per sé”, “Ce la farò sicuramente”.
- **Giocare o fare sport:** indica tutte le situazioni legate al gioco o allo sport. Esempio: “Sono stata in porta”.
- **Animale, Amici, Genitori, Parenti, Maestra:** indicano le persone o gli animali coinvolti nell’emozione della fiducia. Esempio: “Sono diventato ancora più amico di Lorenzo”.
- **Mai provata:** indica le risposte che esplicitano di non aver mai provato questa emozione: “Mai provata”
- **Non classificabile:** indica le risposte incomprensibili o inadeguate alla domanda. Esempio: “Niente”, “Mai”
- **Altro:** indica risposte che non rientrano in nessuna delle categorie da me individuate. Esempio: “La porchetta”.

Analizzando la tabella, possiamo notare come le categorie maggiormente citate dai bambini sono: “Domanda”, “Ringraziare” e “Altro”. Da questi dati si evince come i bambini hanno perlopiù fatto domande, ringraziato o messo in atto azioni da me non categorizzate quando hanno provato fiducia. Le macrocategorie più citate sono: “Esclamazioni”, “S.E.L.” e “Persone”. Da queste informazioni si può dedurre come gli

alunni reagiscono alle situazioni in cui hanno provato fiducia, esclamando, con azioni legate alle competenze S.E.L. oppure coinvolgendo persone.

Per ciò che concerne, invece, le co-occorrenze in riferimento al genere degli alunni è possibile riscontrare una differenza statisticamente rilevante nelle categorie e macrocategorie: “Ringraziare”, “Essere fiduciosi”, “S.E.L.” e “Persone”. Nella categoria “Ringraziare”, Chi-quadrato di Pearson=7,382; p=.007, emerge come le bambine abbiano nominato maggiormente questa categoria. Nella categoria “Essere fiduciosi”, Chi-quadrato di Pearson=4,388; p=.036, emerge nuovamente come le bambine abbiano citato di più questa categoria. Nella macrocategoria “S.E.L.”, Chi-quadrato di Pearson=9,940; p=.002, emerge come le bambine abbiano citato di più questa categoria. Nella macrocategoria “Persone”, Chi-quadrato di Pearson=4,074; p=.044, emerge nuovamente come le bambine abbiano citato di più questa categoria. Da questi dati, quindi, si evince che le bambine hanno maggiore fiducia in sé stesse e sono più propense a ringraziare o usare una frase positiva con gli altri per esprimere la fiducia che hanno provato, rispetto ai bambini. Le macrocategorie, inoltre, sembrerebbero confermare che le bambine per esprimere fiducia usino azioni legate al S.E.L. o comunque coinvolgono persone nelle loro azioni.

Preoccupazione 1: “Cos’è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione”

Categoria	Maschi		Femmine		Totale	
	Frequenza	%(m)	Frequenza	%(f)	Frequenza	%
Essere da soli	7	8,6%	10	14,1%	17	11,2%
Malessere proprio o di qualcuno	17	21,0%	15	21,1%	33	21,7%
Problema di salute	8	9,9%	2	2,8%	10	6,6%
Catastrofe naturale	2	2,5%	1	1,4%	3	2,0%
Morte di altre persone	1	1,2%	5	7,0%	6	3,9%
Accadimenti negativi	29	35,8%	22	31,0%	51	33,6%

Scuola	12	14,8%	14	19,7%	26	17,1%
Animali	2	2,5%	3	4,2%	5	3,3%
Genitori	8	9,9%	8	11,3%	16	10,5%
Nonni	5	6,2%	11	15,5%	16	10,5%
Parenti	6	7,4%	12	16,9%	18	11,8%
Amici	5	6,2%	6	8,5%	11	7,2%
Maestra	1	1,2%	0	0,0%	1	0,7%
Persone	32	40,0%	38	53,5%	70	46,4%
Mai provata	1	1,2%	1	1,4%	2	1,3%
Non classificabile	4	4,9%	1	1,4%	5	3,3%
Altro	20	24,7%	10	14,1%	30	19,7%

Alla prima domanda “Che cosa è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione”, le risposte ottenute sono state suddivise in una serie di categorie riguardanti principalmente le situazioni e gli eventi in cui i bambini hanno provato preoccupazione. Allo stesso modo, alcune categorie riguardano le persone o gli animali coinvolti in questa emozione. Nello specifico le diverse categorie sono:

- Essere da soli: indica le situazioni in cui i bambini si sono trovati da soli, si sono volontariamente allontanati oppure hanno perso qualcuno. Esempio: “Quando mia sorella è scomparsa”, “Quando la mamma va via”
- Malessere proprio o di qualcuno: indica le situazioni in cui i bambini sono stati male o quando qualcuno è stato male non necessariamente a livello fisico. Esempio: “Quando le mie amiche sono tristi”.
- Problema di salute: indica le situazioni in cui c’è stato un malessere legato alla salute. Esempio: “Quando ho fatto le analisi del sangue”.
- Catastrofe naturale: indica tutti gli eventi naturali oppure i disastri naturali. Esempio: “Quando nevicava tanto”.
- Morte di altre persone: indica gli eventi di lutto. Esempio: “Quando è morto mio nonno”.
- Scuola: indica tutte le situazioni che coinvolgono l’ambito scolastico. Esempio: “Quando c’è la verifica di italiano”, “Quando non finisco i compiti”:

- Animali, Genitori, Nonni, Parenti, Amici, Maestra: indicano le persone o gli animali coinvolti nell'emozione della preoccupazione. Esempio: "Papà è stato male".
- Mai provata: indica le risposte che esplicitano di non aver mai provato questa emozione: "Mai provata"
- Non classificabile: indica le risposte incomprensibili o inadeguate alla domanda. Esempio: "Niente", "Mai"
- Altro: indica risposte che non rientrano in nessuna delle categorie da me individuate. Esempio: "Quando sono entrata in casa".

Analizzando la tabella, possiamo notare come le categorie maggiormente citate dai bambini sono: "Malessere proprio o di qualcuno", "Altro" e "Scuola". Da questi dati si evince come i bambini hanno perlopiù provato preoccupazione quando si trovano in situazioni di malessere proprio o di qualcuno, in situazioni legate all'ambito scolastico oppure in eventi da me non categorizzati. Le macrocategorie più citate sono: "Accadimenti negativi", "Persone" e "Altro". Da ciò si evince come i bambini provino perlopiù preoccupazione quando accadono eventi negativi, in situazioni legate alle persone o comunque in altre situazioni da me non categorizzate.

Per ciò che concerne, invece, le co-occorrenze in riferimento al genere degli alunni, non è stato possibile riscontrare una differenza statisticamente rilevante.

Preoccupazione 2: "Descrivi cos'hai detto e fatto in questa situazione"

Categoria	Maschi		Femmine		Totale	
	Frequenza	%(m)	Frequenza	%(f)	Frequenza	%
Impegnarsi nel risolvere il problema	13	17,8%	11	17,5%	24	17,6%
Chiedere aiuto	5	6,8%	6	9,5%	11	8,1%
Allontanarsi	8	11,0%	5	7,9%	13	9,6%
Azioni	25	34,2%	21	33,3%	46	33,8%
Esclamazione	8	11,0%	4	6,3%	12	8,8%

Domanda	11	15,1%	10	15,9%	21	15,4%
Esclamazioni	18	24,7%	14	22,2%	32	23,5%
Rassicurare qualcuno	3	4,1%	1	1,6%	4	2,9%
Dispiacersi	1	1,4%	2	3,2%	3	2,2%
Piangere o urlare	2	2,7%	5	7,9%	7	5,1%
Segno d'affetto	2	2,7%	4	6,3%	6	4,4%
Avere ansia	9	12,3%	14	22,2%	23	16,9%
S.E.L.	15	20,8%	24	38,1%	39	28,9%
Mamma	10	13,7%	6	9,5%	16	11,8%
Fratelli/sorelle	0	0,0%	3	4,8%	3	2,2%
Maestra	4	5,5%	1	1,6%	5	3,7%
Papà	3	4,1%	4	6,3%	7	5,1%
Amici	5	6,8%	2	3,2%	7	5,1%
Nonni	2	2,7%	4	6,3%	6	4,4%
Animale	0	0,0%	3	4,8%	3	2,2%
Persone	21	28,8%	18	28,6%	39	28,7%
Altro	22	30,1%	11	17,5%	33	24,3%
Non classificabile	2	2,7%	2	3,2%	4	2,9%

In relazione alla seconda domanda “Descrivi cos’hai detto e fatto in questa situazione”, i bambini hanno esposto come si sono comportati rispetto alla situazione spiegata in Preoccupazione 1. Ho, quindi, individuato le seguenti categorie:

- Impegnarsi nel risolvere il problema: indica le situazioni in cui i bambini hanno provato a cercare una soluzione al problema. Esempio: “Ho provato a impegnarmi al massimo”.
- Chiedere aiuto: indica le situazioni in cui i bambini hanno chiesto aiuto a qualcuno. Esempio: “Ho detto alla mamma che avevo stra mega paura”, “Ero in braccio con la mamma”.
- Allontanarsi: indica le situazioni in cui i bambini hanno deciso di spostarsi o allontanarsi dalla preoccupazione. Esempio: “Scappo”, “Sono corso via”.

- **Esclamazione:** indica le situazioni in cui i bambini hanno esclamato. Esempio: “Che paura!”, “Aiuto!”.
- **Domanda:** indica le situazioni in cui i bambini hanno posto un quesito a sé stessi o qualcuno. Esempio: “Sono morti?”.
- **Rassicurare qualcuno:** indica le situazioni in cui i bambini hanno aiutato o rassicurato qualcuno. Esempio: “Ho aiutato papà”, “Ho difeso”.
- **Dispiacersi:** indica le situazioni in cui i bambini si sono scusati o dispiaciuto per qualcosa. Esempio: “Mi sono dispiaciuta”, “Mi dispiace per chi viene tra 100 anni”.
- **Piangere o urlare:** indica le situazioni in cui i bambini hanno pianto o urlato. Esempio: “Mi sono messa a piangere”, “Ho urlato”.
- **Segno d’affetto:** indica le situazioni in cui i bambini hanno dato un bacio o un abbraccio a qualcuno. Esempio: “Gli ho dato un abbraccio di sostegno”.
- **Avere ansia:** indica le situazioni in cui i bambini hanno esplicitato di sentirsi ancora preoccupati o in ansia. Esempio: “Mi preoccupo ancor di più”.
- **Mamma, Fratelli/sorelle, Maestra, Papà, Amici, Nonni e Animali:** indicano le persone o gli animali coinvolti nell’emozione della preoccupazione. Esempio: “Papà stai bene?”.
- **Altro:** indica risposte che non rientrano in nessuna delle categorie da me individuate. Esempio: “Non corro mai più”.
- **Non classificabile:** indica le risposte incomprensibili o inadeguate alla domanda. Esempio: “Niente”, “Mai”.

Analizzando la tabella, possiamo notare come le categorie maggiormente citate dai bambini sono: “Impegnarsi nel risolvere il problema”, “Ansia” e “Altro”. Da questi dati si evince come i bambini hanno perlopiù esplicitato la loro preoccupazione cercando di risolvere il problema, provando ancora più ansia o con azioni da me non categorizzate. Inoltre, molte risposte non è stato possibile categorizzarle poiché incomprensibili o non inerenti. Le macrocategorie più citate, invece, sono: “Azioni”, “S.E.L.” e “Persone”. Da questi dati si evince come i bimbi reagiscono alla preoccupazione con delle azioni, con azioni legate alle competenze S.E.L. oppure coinvolgendo le persone.

Per ciò che concerne, invece, le co-occorrenze in riferimento al genere degli alunni è possibile riscontrare una differenza statisticamente rilevante nella categoria: “S.E.L.”. Nella macrocategoria “S.E.L.”, Chi-quadrato di Pearson=4,874; p=.027, emerge come le bambine abbiano nominato maggiormente questa categoria. Da questo dato si evince come le bambine reagiscono alle situazioni di preoccupazione con azioni legate alle competenze S.E.L.

Disgusto 1: “Cos’è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione”

Categoria	Maschi		Femmine		Totale	
	Frequenza	%(m)	Frequenza	%(f)	Frequenza	%
Sputare	3	3,8%	0	0,0%	3	2,0%
Vomito o star male	2	2,5%	3	4,2%	5	3,3%
Escrementi o urine	3	3,8%	0	0,0%	3	2,0%
Accadimenti negativi	8	10,1%	3	4,2%	11	7,3%
Mensa o scuola	3	3,8%	6	8,5%	9	6,0%
Cibo	43	54,4%	50	70,4%	93	62,0%
Animali	12	15,2%	7	9,9%	19	12,7%
Genitori	4	5,1%	5	7,0%	9	6,0%
Fratelli/sorelle	4	5,1%	3	4,2%	7	4,7%
Parenti	1	1,3%	0	0,0%	1	0,7%
Amici	1	1,3%	2	2,8%	3	2,0%
Maestra	1	1,2%	0	0,0%	1	0,7%
Persone	23	29,1%	19	26,8%	42	28,0%
Mai provata	1	1,2%	1	1,4%	2	1,3%
Non classificabile	11	13,9%	3	4,2%	14	9,3%
Altro	7	8,9%	6	8,5%	13	8,7%

Alla prima domanda “Che cosa è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione”, le risposte ottenute sono state suddivise in una serie di categorie

riguardanti principalmente le situazioni e gli eventi in cui i bambini hanno provato disgusto. Allo stesso modo, alcune categorie riguardano le persone o gli animali coinvolti in questa emozione. Nello specifico le diverse categorie sono:

- Sputare: indica le situazioni in cui i bambini hanno sputato o visto qualcuno sputare. Esempio: “Quando mia sorella ha tirato il cibo masticato fuori dalla sua bocca per farmi un dispetto”, “io disgusto mio fratello per la sputata”.
- Vomito o star male: indica le situazioni in cui i bambini vomitano, sono stati male oppure hanno visto qualcuno vomitare o star male. Esempio: “Quando qualcuno vomita”.
- Escrementi o urine: indica tutte le situazioni in cui i bambini hanno visto escrementi o urine proprie o di altre persone o animali. Esempio: “La cacca delle lumache”, “Mi disgusta moltissimo la cacca”.
- Mensa o scuola: indica tutte le situazioni che coinvolgono l’ambito scolastico, compreso la mensa. Esempio: “Quando a scuola c’è la zuppa”.
- Cibo: indica le situazioni in cui i bambini hanno visto, sentito o mangiato degli alimenti. Esempio: “Quando ho mangiato i broccoli”, “Quando ho assaggiato i funghi con l’aglio”.
- Animali, Genitori, Fratelli/sorelle, Parenti, Amici, Maestra: indicano le persone o gli animali coinvolti nell’emozione della preoccupazione. Esempio: “Quando il mio gatto ha portato a casa una falena mezza morta”.
- Mai provata: indica le risposte che esplicitano di non aver mai provato questa emozione: “Mai provata”
- Non classificabile: indica le risposte incomprensibili o inadeguate alla domanda. Esempio: “Niente”, “Mai”
- Altro: indica risposte che non rientrano in nessuna delle categorie da me individuate. Esempio: “La pioggia”.

Analizzando la tabella, possiamo notare come le categorie maggiormente citate dai bambini sono: “Cibo”, “Animali” e “Non classificabile”. Da questi dati si evince come i bambini hanno perlopiù provato disgusto con il cibo o in situazioni che coinvolgono gli animali. Inoltre, molte risposte non è stato possibile categorizzarle poiché incomprensibili

o non inerenti. Le macrocategorie più citate sono: “Cibo”, “Persone” e “Animali”. Da questi dati si evince come i bimbi provino maggior disgusto in situazioni legate al cibo, agli animali o in situazioni che coinvolgono le persone.

Per ciò che concerne, invece, le co-occorrenze in riferimento al genere degli alunni è possibile riscontrare una differenza statisticamente rilevante nelle categorie “Cibo” e “Non classificabile”. Nella categoria “Cibo”, Chi-quadrato di Pearson=4,059; $p=.044$, emerge come le bambine abbiano nominato maggiormente questa categoria. Nella categoria “Non classificabile”, Chi-quadrato di Pearson=4,157; $p=.041$, emerge come i bambini abbiano citato di più questa categoria. Da questi dati, quindi, si evince come siano le bambine a provare più disgusto rispetto ai bambini con il cibo. Inoltre, da questi dati si evince come i bambini abbiano più difficoltà, rispetto alle bambine, ad esprimere situazioni che provocano loro disgusto.

Disgusto 2: “Descrivi cos’hai detto e fatto in questa situazione”

Categoria	Maschi		Femmine		Totale	
	Frequenza	%(m)	Frequenza	%(f)	Frequenza	%
Esclamazione	43	57,3%	41	61,2%	84	59,2%
Non mangiare	25	33,3%	27	40,3%	52	36,6%
Mangiare ugualmente	10	13,3%	5	7,5%	15	10,6%
Azioni	35	46,7%	32	47,8%	67	47,2%
Sputare o vomitare	5	6,7%	8	11,9%	13	9,2%
Genitori	3	4,0%	9	13,4%	12	8,5%
Fratelli/sorelle	1	1,3%	1	1,5%	2	1,4%
Amici	0	0,0%	2	3,0%	2	1,4%
Persone	4	5,3%	12	17,9%	16	11,3%
Non far nulla	4	5,3%	0	0,0%	4	2,8%
Non classificabile	3	4,0%	1	1,5%	4	2,8%
Altro	8	10,7%	9	13,4%	17	12,0%

In relazione alla seconda domanda “Descrivi cos’hai detto e fatto in questa situazione”, i bambini hanno esposto come si sono comportati rispetto alla situazione spiegata in Disgusto 1. Ho, quindi, individuato le seguenti categorie:

- **Esclamazione:** indica le situazioni in cui i bambini hanno esclamato. Esempio: “Non mi piace!”.
- **Non mangiare:** indica tutte quelle situazioni in cui i bambini si sono rifiutati di mangiare. Esempio: “L’ho lasciato lì”, “Non l’ho mangiato”.
- **Mangiare ugualmente:** indica tutte le situazioni in cui i bambini si sono fatti coraggio e hanno mangiato ugualmente. Esempio: “Poi l’ho assaggiato”, “Ho provato a mangiarlo”
- **Sputare o vomitare:** indica le situazioni in cui i bambini hanno sputato o vomitato. Esempio: “Ho sputato tutto”, “Ho vomitato”.
- **Genitori, Fratelli/sorelle, Amici:** indicano le persone o gli animali coinvolti nell’emozione della preoccupazione. Esempio: “L’ho detto a mamma e papà”.
- **Non far nulla:** indica la situazione in cui i bambini non fanno nulla. Esempio: “Boh. Non ho fatto niente”
- **Non classificabile:** indica le risposte incomprensibili o inadeguate alla domanda. Esempio: “Niente”, “Mai”
- **Altro:** indica risposte che non rientrano in nessuna delle categorie da me individuate. Esempio: “Mi sono messa a ridere”.

Analizzando la tabella, possiamo notare come le categorie maggiormente citate dai bambini sono: “Esclamazione”, “Non mangiare” e “Altro”. Da questi dati si evince come i bambini hanno perlopiù reagito esclamando, non mangiando o con altre azioni da me non categorizzate quando hanno provato disgusto. Le macrocategorie macrocategorie più citate sono: “Esclamazione”, “Azione” e “Altro”. Da questi dati si può dedurre che i bambini esprimono il loro disgusto esclamando, con azioni o con azioni da me non categorizzate.

Per ciò che concerne, invece, le co-occorrenze in riferimento al genere degli alunni è possibile riscontrare una differenza statisticamente rilevante nella categoria “Genitori” e nella macrocategoria “Persone”. Nella categoria “Genitori”, Chi-quadrato di

Pearson=4,070; p=.044, emerge come le bambine chiedono aiuto o comunque citano molto più spesso dei bambini i propri genitori in situazioni di disgusto. Nella macrocategoria “Persone”, Chi-quadrato di Pearson=5,599; p=.018, emerge come le bambine citano molto più spesso dei bambini le persone in situazioni di disgusto.

Noia 1: “Cos’è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione”

Categoria	Maschi		Femmine		Totale	
	Frequenza	%(m)	Frequenza	%(f)	Frequenza	%
Niente da fare	26	32,5%	29	40,8%	55	36,4%
Attesa	7	8,8%	9	12,7%	16	10,6%
Programma televisivo	4	5,0%	7	9,9%	11	7,3%
Eventi	37	46,3%	43	60,6%	80	53,0%
Essere soli nel letto o nel divano	2	2,5%	6	8,5%	8	5,3%
Desiderio negato	4	5,0%	7	9,9%	11	7,3%
Punizione	2	2,5%	2	2,8%	4	2,6%
Litigi	6	7,5%	8	11,3%	14	9,3%
Scrivere/leggere	14	17,5%	5	7,0%	19	12,6%
Genitori	1	1,3%	4	5,6%	5	3,3%
Fratelli/sorelle	2	2,5%	4	5,6%	6	4,0%
Parenti	0	0,0%	1	1,4%	1	0,7%
Amici	2	2,5%	1	1,4%	3	2,0%
Maestra	0	0,0%	2	2,8%	2	1,3%
Persone	5	6,3%	14	19,7%	19	12,6%
Non classificabile	10	12,5%	2	2,8%	12	7,9%
Altro	13	16,3%	9	12,7%	22	14,6%

Alla prima domanda “Che cosa è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione”, le risposte ottenute sono state suddivise in una serie di categorie

riguardanti principalmente le situazioni e gli eventi in cui i bambini hanno provato noia. Allo stesso modo, alcune categorie riguardano le persone o gli animali coinvolti in questa emozione. Nello specifico le diverse categorie sono:

- Niente da fare: indica le situazioni in cui i bambini non hanno niente da fare oppure non sanno cosa fare, non ci sono giochi o ripetono le stesse azioni. Esempio: “Non sapevo cosa fare”, “Mi annoio quando la maestra spiega cose che so già”.
- Attesa: indica le situazioni in cui si sta aspettando qualcosa. Esempio: “Ero in macchina”, “La mamma non finiva di parlare al telefono”.
- Programma televisivo: indica le situazioni in cui i bimbi vedono film o serie tv. Esempio: “Quando guardo film lunghi”.
- Essere soli nel letto o nel divano: indica le situazioni in cui i bambini si trovano da soli sdraiati o seduti sul divano o nel letto. Esempio: “Quando sto sul divano da sola”, “Sono nel lettino”.
- Desiderio negato: indica le situazioni in cui i bambini vengono obbligati a fare qualcosa oppure viene negato loro di fare qualcosa. Esempio: “Quando c'è il sabato e non posso andare a scuola”, “Quando faccio favori a mio fratello”.
- Punizione: indica i momenti in cui i bambini vengono sgridati o puniti per qualche loro azione. Esempio: “Mia mamma mi toglie il telefono”.
- Scrivere/leggere: indica tutte le situazioni che coinvolgono il leggere oppure lo scrivere. Esempio: “Quando Leo mi disturba e io leggo”, “Quando faccio i compiti”.
- Genitori, Fratelli/sorelle, Parenti, Amici, Maestra: indicano le persone coinvolte nell'emozione della noia. Esempio: “Papà ha scelto un film noioso”.
- Non classificabile: indica le risposte incomprensibili o inadeguate alla domanda. Esempio: “Niente”, “Mai”.
- Altro: indica risposte che non rientrano in nessuna delle categorie da me individuate. Esempio: “Mi sono messa a ridere”.

Analizzando la tabella, possiamo notare come le categorie maggiormente citate dai bambini sono: “Niente da fare”, “Scrivere/leggere” e “Altro”. Da questi dati si evince

come i bambini hanno perlopiù provato noia quando non sapevano cosa fare, quando facevano i compiti o scrivevano e leggevano oppure in ulteriori situazioni da me non categorizzate. Le macrocategorie più citate sono: “Eventi”, “Scrivere/leggere”, “Persone”, “Altro”. Da qui si evince come le persone provino noia perlopiù quando accadono alcuni eventi, se scrivono o leggono, in situazioni in cui coinvolgono altre persone o in situazioni da me non categorizzate.

Per ciò che concerne, invece, le co-occorrenze in riferimento al genere degli alunni è possibile riscontrare una differenza statisticamente rilevante nella categoria “Non classificabile” e nella macrocategoria “Persone”. Nella categoria “Non classificabile”, Chi-quadrato di Pearson=4,821; $p=.028$, emerge come i bambini hanno citato maggiormente questa categoria. Nella macrocategoria “Persone”, Chi-quadrato di Pearson=6,203; $p=.013$, emerge come le bambine hanno citato maggiormente questa categoria. Da questi dati si evince come le bambine provino maggiormente noia in situazioni che coinvolgono altre persone ed i bambini hanno difficoltà, rispetto alle bambine, a classificare questa emozione.

Noia 2: “Descrivi cos’hai detto e fatto in questa situazione”

Categoria	Maschi		Femmine		Totale	
	Frequenza	%(m)	Frequenza	%(f)	Frequenza	%
Esclamazione	30	41,7%	24	37,5%	54	39,7%
Chiedersi quanto manca	4	5,6%	3	4,7%	7	5,1%
Esclamazioni	34	47,2%	27	42,2%	61	44,9%
Non fare nulla	13	18,1%	17	26,6%	30	22,1%
Andare a cercare qualcuno	3	4,2%	4	6,3%	7	5,1%
Andare via	3	4,2%	2	3,1%	5	3,7%
Cercare un gioco da fare	18	25,0%	24	37,5%	42	30,9%
Azioni	23	31,9%	29	45,3%	52	38,2%
Genitori	5	6,9%	7	10,9%	12	8,8%

Fratelli/sorelle	0	0,0%	3	4,7%	3	2,2%
Maestra	1	1,4%	1	1,6%	2	1,5%
Cugini	1	1,4%	0	0,0%	1	0,7%
Amici	1	1,4%	2	3,1%	3	2,2%
Persone	8	11,1%	15	23,4%	23	16,9%
Non classificabile	4	5,6%	1	1,6%	5	3,7%
Altro	8	11,1%	6	9,4%	14	10,3%

In relazione alla seconda domanda “Descrivi cos’hai detto e fatto in questa situazione”, i bambini hanno esposto come si sono comportati rispetto alla situazione spiegata in Noia 1. Ho, quindi, individuato le seguenti categorie:

- **Esclamazione:** indica le situazioni in cui i bambini hanno esclamato per esprimere la propria noia. Esempio: “Che noia!”.
- **Chiedersi quanto manca:** indica le situazioni in cui i bambini si sono chiesti o hanno chiesto a qualcuno quanto mancava al termine di qualcosa. Esempio: “Quanto manca?”, “Quando finisci?”.
- **Non fare nulla:** indica le situazioni in cui i bambini hanno deciso di reagire alla noia non facendo nulla, stando fermi o aspettando. Esempio: “Sono rimasta lì”.
- **Andare a cercare qualcuno:** indica le situazioni in cui i bambini hanno deciso di cercare qualcuno. Esempio: “Posso giocare? Sono andata a cercare un'amica”, “Sono andata dalla mamma così poteva aiutarmi!”.
- **Andare via:** indica le situazioni in cui i bambini hanno deciso di spostarsi o recarsi da altre parti. Esempio: “Ho detto che noia e me ne sono andato”, “Ho fatto un giro”.
- **Cercare un gioco da fare:** indica le situazioni in cui i bambini hanno deciso di cercare un gioco per combattere la noia. Esempio: “Mi sono messo a pensare ad un gioco da fare”, “Ho fatto cose meno noiose”.
- **Genitori, Fratelli/sorelle, Maestra, Cugini, Amici:** indicano le persone coinvolte nell’emozione della noia. Esempio: “Sono andata dalla mamma così poteva aiutarmi”.

- Non classificabile: indica le risposte incomprensibili o inadeguate alla domanda. Esempio: “Niente”, “Mai”.
- Altro: indica risposte che non rientrano in nessuna delle categorie da me individuate. Esempio: “Divento nervoso”.

Analizzando la tabella, possiamo notare come le categorie maggiormente citate dai bambini sono: “Esclamazione”, “Cercare un gioco da fare” e “Non fare nulla”. Da questi dati si evince come i bambini hanno reagito alla noia esclamando, cercando qualcos’altro da fare oppure semplicemente non facendo nulla e aspettando. Le macrocategorie maggiormente citate sono: “Esclamazioni”, “Azioni” e “Non fare nulla”. Da questi dati si evince come i bambini esprimono maggiormente noia esclamando, con azioni o continuando a non far nulla

Per ciò che concerne, invece, le co-occorrenze in riferimento al genere degli alunni non è stata riscontrata alcuna differenza statisticamente rilevante nelle categorie.

Rabbia 1: “Cos’è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione”

Categoria	Maschi		Femmine		Totale	
	Frequenza	%(m)	Frequenza	%(f)	Frequenza	%
Ingiustizia	43	53,1%	43	58,1%	86	55,5%
Dispetto	3	3,7%	7	9,5%	10	6,5%
Desiderio negato	11	13,6%	3	4,1%	14	9,0%
Punizione	1	1,2%	2	2,7%	3	1,9%
Litigi	57	70,4%	54	73,0%	111	71,6%
Fratelli/sorelle	18	22,2%	31	41,9%	49	31,6%
Genitori	6	7,4%	5	6,8%	11	7,1%
Parenti	2	2,5%	6	8,1%	8	5,2%
Amici	13	16,0%	12	16,2%	25	16,1%
Persone	36	44,4%	47	63,5%	83	53,5%
Mai provata	2	2,5%	0	0,0%	2	1,3%
Non classificabile	3	3,7%	1	1,4%	4	2,6%

Altro	15	18,5%	9	12,2%	24	15,5%
--------------	-----------	--------------	----------	--------------	-----------	--------------

Alla prima domanda “Che cosa è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione”, le risposte ottenute sono state suddivise in una serie di categorie riguardanti principalmente le situazioni e gli eventi in cui i bambini hanno provato rabbia. Allo stesso modo, alcune categorie riguardano le persone o gli animali coinvolti in questa emozione. Nello specifico le diverse categorie sono:

- **Ingiustizia:** indica le situazioni in cui i bambini hanno ricevuto ingiustizie verbali o fisiche. Esempio: “Quando mi picchiava”, “Quando Giorgio mi ha fatto male”.
- **Dispetto:** indica le situazioni in cui i bambini hanno subito o fatto dei dispetti a qualcun altro. Esempio: “Quando Asia e Alissya fanno i dispetti ai miei amici”, “Mio fratello mi ruba il posto”.
- **Desiderio negato:** indica le situazioni in cui i bambini vengono obbligati a fare qualcosa oppure viene negato loro di fare qualcosa. Esempio: “Mia mamma non mi ha fatto andare dai miei amici”, “Quando mia sorella non gioca con me”.
- **Punizione:** indica le situazioni in cui i bambini sono stati sgridati o puniti. Esempio: “Mia mamma mi sgrida”.
- **Fratelli/sorelle, Genitori, Parenti, Amici:** indicano le persone coinvolte nell’emozione della rabbia. Esempio: “Quando mia mamma raccontava i miei segreti”
- **Mai provata:** indica le situazioni in cui i bambini dicono di non aver mai provato questa emozione. Esempio: “Non mi arrabbio”.
- **Non classificabile:** indica le risposte incomprensibili o inadeguate alla domanda. Esempio: “Niente”, “Mai”.
- **Altro:** indica risposte che non rientrano in nessuna delle categorie da me individuate. Esempio: “Quando ho provato la rabbia non sapevo come fermarmi”.

Analizzando la tabella, possiamo notare come le categorie maggiormente citate dai bambini sono: “Ingiustizia”, “Fratelli/sorelle” e “Amici”. Da questi dati si evince come i bambini hanno perlopiù provato rabbia quando ricevono ingiustizie verbali o fisiche oppure in situazioni che coinvolgono gli amici o i fratelli e le sorelle. Le macrocategorie

più citate sono: “Litigi”, “Persone” e “Altro”. Da questi dati si può supporre come i bambini provino rabbia maggiormente quando accadono litigi, in situazioni che coinvolgono altre persone oppure in situazioni da me non categorizzate.

Per ciò che concerne, invece, le co-occorrenze in riferimento al genere degli alunni è possibile riscontrare una differenza statisticamente rilevante nelle categorie “Desiderio negato”, “Fratelli/sorelle” e nella macrocategoria “Persone”. Nella categoria “Desiderio negato”, Chi-quadrato di Pearson=4,271; p=.039, emerge come i bambini hanno citato maggiormente questa categoria. Nella categoria “Fratelli/sorelle”, Chi-quadrato di Pearson=6,921; p=.009, emerge come le bambine hanno citato maggiormente questa categoria. Nella macrocategoria “Persone”, Chi-quadrato di Pearson=5,653; p=.017, emerge come le bambine hanno citato maggiormente questa categoria. Da questi dati si evince come i bambini si arrabbiano maggiormente, rispetto alle bambine, quando viene negato loro qualcosa. Al contrario, le bambine provano maggiore rabbia in situazioni che coinvolgono i loro fratelli o le loro sorelle, oppure le persone.

Rabbia 2: “Descrivi cos’hai detto e fatto in questa situazione”

Categoria	Maschi		Femmine		Totale	
	Frequenza	%(m)	Frequenza	%(f)	Frequenza	%
Esclamazione	24	34,3%	23	35,4%	47	34,8%
Domanda o richiesta	10	14,3%	8	12,3%	18	13,3%
Esclamazioni	31	44,3%	29	44,6%	60	44,4%
Emozione espressa di nuovo	7	10,0%	9	13,8%	16	11,9%
Cercare di fare altro	11	15,7%	7	10,8%	18	13,3%
Reazione violenta	14	20,0%	12	18,5%	26	19,3%
Allontanarsi	6	8,6%	13	20,0%	19	14,1%
Inseguire	4	5,7%	2	3,1%	6	4,4%
Azioni	30	42,9%	28	43,1%	58	43,0%
Genitori	6	8,6%	8	12,3%	14	10,4%

Fratelli/sorelle	2	2,9%	2	3,1%	4	3,0%
Maestra	2	2,9%	1	1,5%	3	2,2%
Amici	3	4,3%	3	4,6%	6	4,4%
Persone	13	18,6%	12	18,5%	25	18,5%
Non fare nulla	2	2,9%	0	0,0%	2	1,5%
Non classificabile	2	2,9%	4	6,2%	6	4,4%
Altro	16	22,9%	16	24,6%	32	23,7%

In relazione alla seconda domanda “Descrivi cos’hai detto e fatto in questa situazione”, i bambini hanno esposto come si sono comportati rispetto alla situazione spiegata in Rabbia 1. Ho, quindi, individuato le seguenti categorie:

- **Esclamazione:** indica le situazioni in cui i bambini hanno esclamato per esprimere la propria rabbia. Esempio: “Ho detto basta!”.
- **Domanda o richiesta:** indica le situazioni in cui i bambini hanno posto una domanda o una richiesta a qualcuno. Esempio: “Aurora non toccare”, “Se lo fai lo vado a dire alla mamma”.
- **Emozione espressa di nuovo:** indica le situazioni in cui i bambini rimarcano il fatto di essere arrabbiati. Esempio: “Mi sono incavolata”.
- **Cercare di fare altro:** indica le situazioni in cui i bambini hanno reagito cercando una soluzione o facendo altro. Esempio: “Ho cercato di farlo meglio”, “Mi son trattenuta”.
- **Reazione violenta:** indica tutte le situazioni in cui i bambini hanno reagito in maniera negativa o violenta. Esempio: “Gli corro dietro e quando la prendo le dico le stesse cose che lei mi ha detto”, “Ho sbattuto la porta”.
- **Allontanarsi:** indica le situazioni in cui i bambini sono andati altrove. Esempio: “Sono andata in camera”.
- **Inseguire:** indica le situazioni in cui i bambini hanno inseguito qualcosa o qualcuno. Esempio: “L’ho inseguito”, “Dimmelo subito, l’ho rincorso”.
- **Genitori, Fratelli/sorelle, Maestra, Amici:** indicano le persone coinvolte nell’emozione della rabbia. Esempio: “L’ho detto a mia mamma”

- Non fare nulla: indica le situazioni in cui i bambini non hanno reagito o non hanno fatto niente. Esempio: “Niente”.
- Non classificabile: indica le risposte incomprensibili o inadeguate alla domanda. Esempio: “Niente”, “Mai”.
- Altro: indica risposte che non rientrano in nessuna delle categorie da me individuate. Esempio: “Ho nascosto il camion”.

Analizzando la tabella, possiamo notare come le categorie maggiormente citate dai bambini sono: “Esclamazione”, “Reazione violenta” e “Altro”. Da questi dati si evince come i bambini hanno perlopiù espresso la propria rabbia esclamando, con una reazione violenta o con un’azione da me non categorizzata. Le macrocategorie più citate sono: “Esclamazioni”, “Azioni” e “Altro”. Da questi dati si evince come i bambini esprimono rabbia maggiormente esclamando, con azioni o con azioni da me non categorizzate. Per ciò che concerne, invece, le co-occorrenze in riferimento al genere degli alunni non è stato possibile riscontrare una differenza statisticamente rilevante.

Altra: “Ho provato”

Categoria	Maschi		Femmine		Totale	
	Frequenza	%(m)	Frequenza	%(f)	Frequenza	%
Calma/tranquillità	4	20,0%	2	10,5%	6	15,4%
Felicità/allegria	2	10,0%	6	31,6%	8	20,5%
Passione	4	20,0%	4	21,1%	8	20,5%
Dolore	1	5,0%	2	10,5%	3	7,7%
Malinconia o mancanza	0	0,0%	2	10,5%	2	5,1%
Vergogna/timidezza	2	10,0%	2	10,5%	4	10,3%
Nessuna	2	10,0%	2	10,5%	4	10,3%
Altro	6	30,0%	2	10,5%	8	20,5%

In relazione alla richiesta “Qui, se vuoi, puoi scrivere un’altra emozione, diversa che conosci”, i bambini hanno esposto quali sono le emozioni che conoscono e provano solitamente. In questo specifico caso, non è necessario spiegare le varie categorie poiché corrispondono già all’emozione specifica.

Per ciò che concerne l’analisi della tabella, possiamo notare come le categorie maggiormente citate dai bambini sono: “Felicità/Allegria”, “Passione” e “Altro”. Da questi dati si evince come i bambini hanno perlopiù provato felicità, passione oppure altre emozioni da me non categorizzate.

Per ciò che concerne, invece, le co-occorrenze in riferimento al genere degli alunni non è stato possibile riscontrare alcuna differenza nelle varie categorie.

“Quando mi sento un po’ giù di corda, per sentirmi meglio e tirarmi su faccio queste cose”

Categoria	Maschi		Femmine		Totale	
	Frequenza	%(m)	Frequenza	%(f)	Frequenza	%
Gioco	31	39,2%	35	51,5%	66	44,9%
Andare da qualcuno	6	7,6%	7	10,3%	13	8,8%
Giocare con animali	0	0,0%	5	7,4%	5	3,4%
Guardare la tv	12	15,2%	3	4,4%	15	10,2%
Disegnare	4	5,1%	11	16,2%	15	10,2%
Scrivere/leggere	6	7,6%	9	13,2%	15	10,2%
Mangiare/bere	6	7,6%	4	5,9%	10	6,8%
Pensare	3	3,8%	3	4,4%	6	4,1%
Calmarsi	4	5,1%	2	2,9%	6	4,1%
Riposare/dormire	7	8,9%	9	13,2%	16	10,9%
Abbracciare	1	1,3%	2	2,9%	3	2,0%
Piangere	3	3,8%	3	4,4%	6	4,1%
Non far nulla	1	1,3%	0	0,0%	1	0,7%
Amici	11	13,9%	10	14,7%	21	14,3%

Fratelli/sorelle	2	2,5%	7	10,3%	9	6,1%
Genitori	7	8,9%	5	7,4%	12	8,2%
Maestra	0	0,0%	1	1,5%	1	0,7%
Animali	2	2,5%	5	7,4%	7	4,8%
Non classificabile	3	3,8%	1	1,5%	4	2,7%
Altro	8	10,1%	4	5,9%	12	8,2%

In relazione alla domanda “Quando mi sento un po’ giù di corda, per sentirmi meglio e tirarmi su faccio queste cose”, i bambini hanno esposto cosa fanno per sentirsi meglio. Ho, quindi, individuato le seguenti categorie:

- Gioco: indica le situazioni in cui i bambini si sono inventati un gioco o hanno giocato con qualcuno o qualcosa. Esempio: “Giocare con i lego”, “Metto una coperta azzurra per terra e dei cuscini bianchi vicino e sembra che sia la spiaggia e io gioco a pescare in riva al mare”.
- Andare da qualcuno: indica le situazioni in cui i bambini scelgono di chiamare o andare da qualcuno. Esempio: “Chiedo alla mamma se mio cugino può venire qua”.
- Giocare con animali: indica le situazioni in cui i bambini giocano con gli animali propri di qualcuno. Esempio: “Gioco con il mio cane o il mio gatto”, “Sto con il mio cavallo”.
- Guardare la tv: indica le situazioni in cui i bambini decidono di aprire o guardare la Televisione. Esempio: “Guardo la tv e mi addormento”.
- Disegnare: indica le situazioni in cui i bambini guardano un disegno o disegnano loro stessi. Esempio: “Prendo il mio libro di mandala e coloro”, “Disegno”.
- Scrivere/leggere: indica le situazioni in cui i bambini scrivono o leggono. Esempio: “Scrivo”, “Leggo un libro”.
- Mangiare/bere: indica le situazioni in cui i bambini hanno mangiato o bevuto qualcosa. Esempio: “Mangio il gelato”.
- Pensare: indica le situazioni in cui bambini cercano di non pensare al fatto di star male oppure, al contrario, pensano ad una soluzione. Esempio: “Non ci penso”, “Penso a qualcosa di bello”.

- Calmarsi: indica situazioni in cui i bambini cercano di tranquillizzarsi. Esempio: “Conto fino a 10 per calmarmi”, “Faccio 10 respiri profondi”.
- Riposare/dormire: indica le situazioni in cui i bambini cercano di riposarsi oppure addormentarsi. Esempio: “Mi sdraio sul letto”, “Mi stendo sul divano”.
- Abbracciare: indica le situazioni in cui i bambini abbracciano qualcosa o qualcuno. Esempio: “Coccolo il coniglio”, “Do un abbraccio”.
- Piangere: indica le situazioni in cui i bambini hanno reagito piangendo o urlando. Esempio: “Piango in un cuscino”.
- Non far nulla: indica le situazioni in cui i bambini hanno deciso di non fare nulla per cambiare. Esempio: “Non faccio nulla”.
- Amici, Fratelli/sorelle, Genitori, Maestra, Animali: indicano le persone coinvolte nell’emozione della rabbia. Esempio: “L’ho detto a mia mamma”
- Non classificabile: indica le risposte incomprensibili o inadeguate alla domanda. Esempio: “Niente”, “Mai”.
- Altro: indica risposte che non rientrano in nessuna delle categorie da me individuate. Esempio: “Tiro un pugno”.

Analizzando la tabella, possiamo notare come le categorie maggiormente citate dai bambini sono: “Gioco”, “Riposare/dormire” e “Amici”. Da questi dati si evince come i bambini hanno perlopiù giocato, riposato o dormito oppure coinvolto i propri amici per sentirsi meglio.

Per ciò che concerne, invece, le co-occorrenze in riferimento al genere degli alunni è possibile riscontrare una differenza statisticamente rilevante nelle categorie: “Giocare con un animale” e “Guardare la tv”, “Disegnare” e “Fratelli/sorelle”. Nella categoria “Giocare con un animale”, Chi-quadrato di Pearson=6,013; $p=.014$, emerge come le bambine hanno citato maggiormente questa categoria. Nella categoria “Guardare la tv”, Chi-quadrato di Pearson=4,633; $p=.031$, emerge come i bambini hanno citato maggiormente questa categoria. Nella categoria “Disegnare”, Chi-quadrato di Pearson=4,926; $p=.026$, emerge come le bambine hanno citato maggiormente questa categoria. Nella categoria “Fratelli/sorelle”, Chi-quadrato di Pearson=3,831; $p=.050$, emerge come le bambine hanno citato maggiormente questa categoria. Da questi dati si evince che i bambini per sentirsi meglio prediligono utilizzare dispositivi elettronici maggiormente rispetto alle

bambine. Al contrario, le bambine per sentirsi meglio disegnano oppure coinvolgono i loro fratelli o le loro sorelle.

4.2 Analisi dell’Ipotesi Età

In questa seconda parte di analisi analizzerò le stesse nove emozioni, le stesse domande e le stesse risposte dei 169 bambini presi in esame, focalizzandomi, però, sulle differenze d’età. Nello specifico, infatti, gli alunni sono stati suddivisi non più per genere ma per classe. In questo modo sono state ottenute quattro classi: seconda, terza, quarta e quinta. Come per la precedente analisi, una volta riportate le risposte suddivise per categorie e macrocategorie, si potrà osservare la frequenza di comparsa e le eventuali differenze tra le classi e quindi tra le età dei bambini.

Gioia 1: “Cos’è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione”

Categoria	Classe Seconda		Classe Terza		Classe Quarta		Classe Quinta		Totale	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Regalo	5	6,8%	1	28,9	3	12,5	3	13,0	2	13,8
			1	%		%		%	2	%
Scuola	1	13,5%	5	13,2%	3	12,5%	0	0,0%	1	11,3%
	0								8	
Natale/Halloween	2	2,7%	1	2,6%	1	4,2%	0	0,0%	4	2,5%
Gite/viaggi	2	2,7%	7	18,4%	3	12,5%	0	0,0%	1	7,5%
									2	
Eventi non abitudinari	2	2,7%	5	13,2%	1	4,2%	6	26,1%	1	8,8%
									4	
Nascita/gravidanza	3	4,1%	0	0,0%	1	4,2%	2	8,7%	6	3,8%
Eventi	2	32,4	2	71,1	1	50,0	1	47,8	7	46,5
	4	%	7	%	2	%	1	%	4	%

Giocare/fare sport	1 2	16,2%	2	5,3%	0	0,0%	3	13,0%	1 7	10,7%
Affetto	0	0,0%	0	0,0%	1	4,2%	1	4,3%	2	1,3%
Genitori	6	8,1%	8	21,1%	2	8,3%	4	17,4%	2 0	12,6%
Famiglia/parenti	6	8,1%	2	5,3%	4	16,7%	4	17,4%	1 6	10,1%
Amici/fidanzati	2 2	29,7 %	6	15,8 %	7	29,2 %	5	21,7 %	4 0	25,2 %
Maestre	0	0,0%	1	2,6%	0	0,0%	1	4,3%	2	1,3%
Animale	2	2,7%	2	5,3%	2	8,3%	4	17,4%	1 0	6,3%
Persone e animali	3 3	44,6 %	1 8	47,4 %	1 5	62,5 %	1 7	73,9 %	8 3	52,2 %
Non classificabile	5	6,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	3,1%
Altro	1 6	21,6 %	1	2,6%	2	8,3%	3	13,0 %	2 2	13,8 %

Di seguito riporterò il significato delle varie categorie, già esplicitato nella precedente analisi:

- Regalo: indica il ricevere un dono di qualsiasi tipo da qualcuno oppure può indicare l'evento del compleanno. Esempio: "Quando mio papà è arrivato a casa con un orologio per me", "Quando era il mio compleanno"
- Scuola: indica situazioni scolastiche diverse, tra cui il primo e l'ultimo giorno di scuola, promozioni ecc... Esempio: "Quando è finita la scuola", "Quando sono stato promosso".
- Natale/Halloween: indica la festività del Natale e quella di Halloween. Esempio: "Quando era halloween", "Quando era natale":
- Gite/viaggi: indica gite di qualsiasi tipo o viaggi. Esempio: "Quando sono andato in montagna", "Quando a scuola facciamo le gite"

- Eventi non abitudinari: indica situazioni in cui gli alunni hanno svolto attività diverse da quelle abitudinarie. Esempio: “Quando sono salita sulla giostra”, “Quando mio papà mi ha portato alla mia prima gara di motocross”.
- Nascita/gravidanza: indica l’evento della nascita di qualcuno o della gravidanza. Esempio: “Quando è nato il mio cuginetto Enea”, “Quando ho scoperto che avrei avuto un fratello”.
- Giocare/fare sport: indica le situazioni riferite al gioco o allo sport. Esempio: “Quando gioco con la mia amica”, “Quando sono andato a Basket”.
- Affetto: indica le situazioni legate alla sfera affettiva come il ricevere o dare abbracci, baci o complimenti. Esempio: “Quando qualcuno mi fa complimenti”, “Quando qualcuno mi abbraccia.”
- Genitori, famiglia/parenti, amici/fidanzati, maestre, animale: indicano le persone o gli animali coinvolti nell’emozione della gioia. Esempio: “Quando ho saputo che sarebbe arrivato il mio cane Luna”, “Quando sono con la mia famiglia a mangiare fuori”.
- Non classificabile: indica le risposte incomprensibili o inadeguate alla domanda. Esempio: “Per salutare mi piacciono”, “C’ho sonno”.
- Altro: indica risposte che non rientrano in nessuna delle categorie da me individuate. Esempio: “Quando ho visto il capolavoro di tutti”, “Quando mangio delle cose”.

Analizzando la tabella, possiamo notare come le categorie maggiormente citate dai bambini sono: “Regalo”, “Amici/fidanzati” e “Altro”. Da questi dati si evince come i bambini abbiano provato gioia in eventi particolari di festa o quando hanno ricevuto un regalo, in situazioni in cui erano presenti dei loro amici o fidanzati ed infine in ulteriori eventi non catalogabili nella presente analisi. Le macrocategorie più citate, poi, sono: “Eventi”, “Persone e animali” e “Altro”. Da questo si evince come gli alunni abbiano provato gioia principalmente durante l’accadimento di eventi, in situazioni in cui erano coinvolte altre persone o animali ed infine in altre situazioni non presenti nelle categorie da me individuate.

Per ciò che concerne, invece, le co-occorrenze in riferimento all'età degli alunni, è possibile riscontrare una differenza statisticamente rilevante nelle categorie e macrocategorie: “Regalo”, “Gite/viaggi”, “Eventi non abitudinari”, “Eventi” e “Altro”. Nella categoria “Regalo”, Chi-quadrato di Pearson= 10,437; p= .015, emerge come la classe terza abbia citato maggiormente questa categoria rispetto alle altre classi, con una netta differenza rispetto alla classe seconda. Nella categoria “Gite/viaggi”, Chi-quadrato di Pearson= 11,650; p= .009, risulta che le classi terza e quarta abbiano citato maggiormente questa categoria rispetto alla classe seconda. Nessun bambino della classe quinta, invece, ha citato questa categoria. Nella categoria “Eventi non abitudinari”, Chi-quadrato di Pearson= 13,526; p= .004, emerge come la classe quinta citi maggiormente questa categoria rispetto alle altre classi. Nella categoria “Eventi”, Chi-quadrato di Pearson= 15,227; p= .002, emerge come sia la classe terza a citare maggiormente questa categoria, seguita dalla classe quarta e quinta, differenziandosi dalla classe seconda. Infine, nella categoria “Altro”, Chi-quadrato di Pearson= 8,386; p= .039, emerge come la classe seconda abbia citato maggiormente questa categoria rispetto alle altre classi. Da questi dati, quindi, emerge come siano perlopiù i bambini più grandi a provare gioia durante eventi non abitudinari o in generale durante gli eventi come la nascita di qualcuno, i compleanni... Nello specifico, i bambini della classe terza e quarta hanno mostrato grande interesse per i regali o per le gite. Diversamente, i bambini più piccoli hanno provato gioia durante situazioni che non son state da me categorizzate. Quest'ultimo dato, nello specifico, dimostra la differenza d'età nei bambini. Molte delle risposte trovate nella categoria “Altro”, infatti, sono risposte nelle quali i bambini esplicitano di provare gioia nel momento in cui stavano compilando il questionario. Questo dimostra come i bambini più piccoli facciano maggiore difficoltà, rispetto agli alunni più grandi, a ripensare ad un evento che ha provocato in loro l'emozione della gioia.

Gioia 2: “Descrivi cos’hai detto e fatto in questa situazione”

Categoria	Classe Seconda		Classe Terza		Classe Quarta		Classe Quinta		Totale	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%

Esclamazioni/saluti	3 2	45,1 %	1 3	34,2 %	1 1	50,0 %	6	26,1 %	6 2	40,3 %
Abbraccio/sorriso	1 5	21,1 %	7	18,4 %	2	9,1%	7	30,4 %	3 1	20,1 %
Ringraziato	6	8,5%	6	15,8%	2	9,1%	2	8,7%	1 6	10,4%
Ridere/esultare	3	4,2%	2	5,3%	3	13,6%	6	26,1%	1 4	9,1%
Provato emozioni	1 5	21,1%	3	7,9%	2	9,1%	8	34,8%	2 8	18,2%
Affetto	3 1	43,7 %	1 4	36,8 %	9	40,9 %	1 4	60,9 %	6 8	44,2 %
Gioco	1 7	23,9 %	8	21,1 %	6	27,3 %	6	26,1 %	3 7	24,0 %
Fare cose insieme	1 2	16,9%	7	18,4%	0	0,0%	2	8,7%	2 1	13,6%
Giocare/fare sport	2 1	29,6%	1 2	31,6%	6	27,3%	7	30,4%	4 6	29,9%
Genitori	1 1	15,5%	7	18,4%	0	0,0%	3	13,0%	2 1	13,6%
Parenti	2	2,8%	1	2,6%	4	18,2%	0	0,0%	7	4,5%
Amici	1 6	22,5%	4	10,5%	1	4,5%	1	4,3%	2 2	14,3%
Maestre	0	0,0%	2	5,3%	1	4,5%	0	0,0%	3	1,9%
Animale	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	8,7%	2	1,3%
Persone e animali	2 7	38,0 %	1 4	36,8 %	5	22,7 %	6	26,1 %	5 2	33,8 %
Non classificabile	8	11,3%	2	5,3%	0	0,0%	0	0,0%	1 0	6,5%
Altro	1 3	18,3%	7	18,4%	1	4,5%	1	4,3%	2 2	14,3%

Di seguito riporterò il significato delle varie categorie, già esplicitato nella precedente analisi:

- **Esclamazioni/saluti:** indica frasi di esclamazione o saluti. Esempio: “Ho detto ciao ai miei amici”, “Evviva la scuola è finita”.
- **Abbraccio/sorriso:** indica le situazioni in cui l’alunno ha sorriso o dato un abbraccio. Esempio: “Sono salito in moto e ho abbracciato mio papà”, “Ho sorriso”.
- **Ringraziato:** indica le frasi di ringraziamento. Esempio: “Ho detto grazie nonno”, “Grazie”.
- **Ridere/esultare:** indica le situazioni in cui i bambini hanno riso o urlato. Esempio: “Mi sono messo a ridere e scherzare”, “Ho esultato tanto!”.
- **Provato emozioni:** indica frasi in cui l’alunno ha esplicitamente citato il fatto di aver provato un’emozione. Esempio: “Ero felicissima”, “Mi sono emozionata”.
- **Gioco:** indica situazioni di gioco e divertimento anche legato ad attività fisiche e sportive. Esempio: “Ho giocato con la mia amica”, “Ho corso”.
- **Fare cose insieme:** indica situazioni in cui i bambini hanno svolto attività di diverso tipo insieme a qualcuno. Esempio: “Siamo andati in tanti scivoli insieme”, “Abbiamo fatto cose pazze”.
- **Genitori, parenti, amici, maestre, animale:** indicano le persone o gli animali coinvolti nell’emozione della gioia. Esempio: “Ho detto grazie mamma”, “Ho preso il mio pony, l’ho pulito e l’ho strigliato”.
- **Non classificabile:** indica le risposte incomprensibili o inadeguate alla domanda. Esempio: “Gugu Gaga”, “Non mi ricordo”.
- **Altro:** indica risposte che non rientrano in nessuna delle categorie da me individuate. Esempio: “Wow, sono rimasto fermo”, “Ho fatto il buono e il bravo”.

Analizzando la tabella, possiamo notare come le categorie maggiormente citate dai bambini sono: “Esclamazioni/saluti”, “Gioco” e “Abbraccio/sorriso”. Da questi dati si evince come i bambini hanno perlopiù esclamato, salutato, abbracciato, sorriso o provato divertimento e giocato, mentre provavano l’emozione della gioia. Le macrocategorie più citate, poi, sono: “Esclamazioni/saluti”, “Affetto” e “Persone e animali”.

Per ciò che concerne, invece, le co-occorrenze in riferimento all'età degli alunni, è possibile riscontrare una differenza statisticamente rilevante nelle categorie: "Ridere/urlare", "Provato emozioni", "Parenti", "Amici" e "Animale". Nella categoria "Ridere/urlare", Chi-quadrato di Pearson= 11,297; p= .010, emerge come le classi quarta e quinta abbiano citato maggiormente questa categoria rispetto alle classi precedenti. Nella categoria "Provato emozioni", Chi-quadrato di Pearson= 8,600; p= .035, risulta come sia la classe quinta ad aver citato maggiormente questa categoria. Nella categoria "Parenti", Chi-quadrato di Pearson= 11,334; p= .010, emerge come sia la classe quarta ad aver citato maggiormente questa categoria, con una netta differenza rispetto alla classe quinta. Nella categoria "Amici", Chi-quadrato di Pearson= 7,944; p= .047, risulta come sia la classe seconda ad aver citato maggiormente questa categoria rispetto alle altre classi. Nella categoria "Animale", Chi-quadrato di Pearson= 11,541; p= .009, emerge come sia la classe quinta a citare maggiormente questa categoria. Da questi dati, quindi, si evince come i bambini più grandi, rispetto ai più piccoli, siano abituati ad esprimere maggiormente gioia ridendo e urlando oppure esprimendo esplicitamente di sentirsi emozionati. Questo potrebbe dimostrare come, effettivamente, gli alunni più grandi hanno una maggiore consapevolezza dell'emozione della gioia e di come, quest'ultima, si esprime. I dati, inoltre, dimostrano come i bambini più grandi esprimono la propria gioia in situazioni che coinvolgono parenti o animali. Differentemente, i bambini più piccoli sembrano esprimere gioia in situazioni che coinvolgono gli amici.

Tristezza 1: "Cos'è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione"

Categoria	Classe Seconda		Classe Terza		Classe Quarta		Classe Quinta		Totale	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Lutto	2	2,7%	3	7,9%	7	30,4%	4	17,4%	16	10,2%
Incidenti	11	15,1%	5	13,2%	4	17,4%	0	0,0%	20	12,7%
Covid	0	0,0%	1	2,6%	1	4,3%	0	0,0%	2	1,3%

Medico	0	0,0%	1	2,6%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,6%
Malattie/ospedale	1	1,4%	0	0,0%	1	4,3%	1	4,3%	3	1,9%
Eventi negativi	1	19,2	1	26,3	1	56,5	5	21,7	4	26,8
	4	%	0	%	3	%		%	2	%
Solitudine	1	17,8%	5	13,2%	2	8,7%	2	8,7%	2	14,0%
	3								2	
Scuola	4	5,5%	2	5,3%	2	8,7%	6	26,1%	1	8,9%
									4	
Paure/sogni	1	1,4%	3	7,9%	0	0,0%	0	0,0%	4	2,5%
Desiderio negato	3	4,1%	2	5,3%	0	0,0%	0	0,0%	5	3,2%
Esser sgridato	3	4,1%	1	2,6%	1	4,3%	1	4,3%	6	3,8%
Litigi/arrabbiature	9	12,3	1	31,6	1	4,3%	5	21,7	2	17,2
		%	2	%				%	7	%
Litigi	1	20,5	1	39,5	2	8,7%	6	26,1	3	24,2
	5	%	5	%				%	8	%
Non giocare	6	8,2%	1	2,6%	0	0,0%	0	0,0%	7	4,5%
Sport	2	2,7%	1	2,6%	0	0,0%	2	8,7%	5	3,2%
Gioco	8	11,0%	2	5,3%	0	0,0%	2	8,7%	1	7,6%
									2	
Emozioni negative	1	1,4%	0	0,0%	1	4,3%	1	4,3%	3	1,9%
Piangere	3	4,1%	1	2,6%	2	8,7%	0	0,0%	6	3,8%
S.E.L tristezza	4	5,5%	1	2,6%	3	13,0%	1	4,3%	9	5,7%
Animale	2	2,7%	0	0,05	2	8,7%	3	13,0%	7	4,5%
Mamma	5	6,8%	2	5,3%	4	17,4%	4	17,4%	1	9,6%
									5	
Papà	1	1,4%	1	2,6%	1	4,3%	3	13,0%	6	3,8%
Parenti	6	8,2%	8	21,1	8	34,8	2	8,7%	2	15,3
				%		%			4	%
Amici	1	13,7	9	23,7	2	8,7%	4	17,4	2	15,9
	0	%		%				%	5	%

Maestre	0	0,0%	2	5,3%	0	0,0%	1	4,3%	3	1,9%
Persone	2	32,9	2	55,3	1	65,2	1	56,5	7	46,5
animali	4	%	1	%	5	%	3	%	3	%
Non classificabile	3	4,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	1,9%
Altro	6	8,2%	0	0,0%	1	4,3%	0	0,0%	7	4,5%

Di seguito riporterò il significato delle varie categorie, già esplicitato nella precedente analisi:

- Lutto: indica situazioni di lutto in cui è venuto a mancare una persona o un animale. Esempio: “Quando è mancato mio nonno”, “Quando è successo che il cane dei miei nonni è morto”.
- Incidenti: indica le situazioni in cui sono capitati incidenti, più o meno gravi o avvenimenti negativi. Esempio: “Quando sono caduta”, “Quando il mio cagnolino è scappato”.
- Covid: indica le situazioni o gli eventi legati all'emergenza sanitaria dovuta al Covid-19. Esempio: “Quando è arrivato il Covid in Italia”.
- Medico: indica le situazioni in cui i bambini sono dovuti andare da un dottore. Esempio: “Quando sono dovuto andare dal dentista”.
- Malattie/ospedale: indica le situazioni in cui i bambini stessi o altre persone erano malate o in ospedale. Esempio: “Mia mamma era in ospedale”, “Quando mio nonno è stato intubato in ospedale”.
- Solitudine: indica i momenti in cui i bambini si sono sentiti soli o hanno provato un allontanamento da qualcuno o qualcosa. Esempio: “Quando la maestra Marta se ne è andata via”, “Quando ero da sola”.
- Scuola: indica situazioni scolastiche, come la fine della scuola o accadimenti accaduti in ambito scolastico. Esempio: “Quando ho preso un brutto voto”, “Quando è finita la scuola”.
- Paure/sogni: indica le situazioni in cui i bambini hanno provato paura per il buio o per qualche incubo. Esempio: “Quando ho sognato che due signore mi portavano via per sempre dalla mia famiglia”, “Quando ero al buio”.

- Desiderio negato: indica le situazioni in cui i bambini non hanno potuto soddisfare un loro desiderio. Esempio: “Quando ho chiesto un castello di lego di Elsa e non l’ho ricevuto”, “Quando non potevo andare alla Lidl”.
- Essere sgridato: indica le situazioni in cui i bambini sono stati sgridati da altre persone oppure sono stati messi in punizione. Esempio: “Quando il papà mi ha sgridato perché non avevo la camera in ordine”, “Quando mi mettono in punizione”.
- Litigi/arrabbiature: indica le situazioni che implicano litigi tra le persone, momenti di sconforto dovuti alle azioni o alle parole di altri. Esempio: “Quando due miei compagni mi hanno ferito con le parole e le mani”, “Quando mia sorella mi ha dato le botte”.
- Non giocare: indica le situazioni in cui altre persone hanno deciso di non giocare con qualcuno, situazioni di esclusione o situazioni in cui non è stato possibile giocare. Esempio: “Quando i miei compagni non giocano con me”, “Quando è finita la ricreazione”.
- Sport: indica tutte le situazioni inerenti allo sport. Esempio: “Quando ho perso una partita a pallamano”, “Quando Messi è arrivato al P.S.G.”.
- Emozioni negative: indicano la percezione da parte del soggetto o di altre persone di emozioni negative. Esempio: “Quando la mamma sta con ansia”, “Ho provato un dolore dentro”.
- Piangere: indicano le situazioni in cui si ha pianto o altri soggetti hanno pianto. Esempio: “Quando qualcuno mi fa piangere”, “Quando ho pianto”.
- Animale, mamma, papà, parenti, amici, maestre: indicano le persone o gli animali coinvolti nell’emozione della tristezza. Esempio: “E’ morto il mio cane”, “Ho fatto male alla mamma”.
- Non classificabile: indica le risposte incomprensibili o inadeguate alla domanda. Esempio: “sono mai triste”, “Mai”.
- Altro: indica risposte che non rientrano in nessuna delle categorie da me individuate. Esempio: “Ieri”, “Non sapevo cosa fare”.

Analizzando la tabella, possiamo notare come le categorie maggiormente citate dai bambini sono: “Litigi/arrabbiature”, “Amici” e “Parenti”. Questo dimostra come i

bambini abbiano provato tristezza in situazioni in cui sono avvenuti litigi tra persone oppure in situazioni che hanno coinvolto amici o parenti. Da questi dati si evince, dunque, come ci sia una predisposizione dei bambini a soffrire maggiormente quando ci sono eventi negativi che coinvolgono gli altri, piuttosto che in situazioni individuali. Le macrocategorie più citate, poi, sono: “Persone e animali”, “Eventi negativi” e “Litigi”. Rispetto alla precedente analisi delle categorie, in questo caso, si evince come i bambini abbiano provato tristezza sia in situazioni che coinvolgono altri soggetti e animali o in situazioni di litigio, ma anche in situazioni in cui sono accaduti eventi negativi, tra cui ricordiamo lutti, incidenti o malattie.

Per ciò che concerne, invece, le co-occorrenze in riferimento all'età degli alunni, è possibile riscontrare una differenza statisticamente rilevante nelle categorie e macrocategorie: “Lutto”, “Eventi negativi”, “Scuola”, “Litigi/arrabbiature”, “Litigi”, “Parenti” e “Persone e animali”. Nella categoria “Lutto”, Chi-quadrato di Pearson= 16,249; $p = .001$, emerge come la classe quarta e quinta abbiano citato maggiormente questa categoria. Nella categoria “Eventi negativi”, Chi-quadrato di Pearson= 12,838; $p = .005$, risulta come la classe quarta abbia citato maggiormente questa categoria. Nella categoria “Scuola”, Chi-quadrato di Pearson= 10,036; $p = .018$, risulta come la classe quinta abbia citato maggiormente questa categoria, seguita dalla classe quarta. Nella categoria “Litigi/arrabbiature”, Chi-quadrato di Pearson= 9,734; $p = .021$, emerge come la classe terza e quinta abbiano citato maggiormente questa categoria, in netta differenza con la classe quarta. Nella categoria “Litigi”, Chi-quadrato di Pearson= 8,421; $p = .038$, nuovamente la classe terza ha citato maggiormente questa categoria, seguita dalla classe quinta e con una differenza evidente rispetto alla classe quarta. Nella categoria “Parenti”, Chi-quadrato di Pearson= 11,314; $p = .010$, risulta come la classe quarta e terza abbiano citato maggiormente questa categoria. Nella categoria “Persone e animali”, Chi-quadrato di Pearson= 10,787; $p = .013$, emerge come la classe quarta e quinta abbiano citato maggiormente questa categoria. Riflettendo su quanto emerso, possiamo notare come siano perlopiù i bambini più grandi ad aver provato tristezza per le situazioni di lutto, di un animale o di una persona. Allo stesso modo, sono i bambini più grandi che provano tristezza per gli eventi negativi o per le situazioni scolastiche. Le categorie e macrocategorie “Litigi/arrabbiature”, “Litigi” e “Parenti”, invece, nonostante evidenziano nette differenze tra le varie classi prese in esame, non segnano un divario tra

bambini piccoli e grandi. Infine, l'analisi dell'ultima macrocategoria, ci mostra come siano il più delle volte i bambini più grandi a provare tristezza in situazioni che coinvolgono anche altre persone o animali.

Tristezza 2: “Descrivi cos’hai detto e fatto in questa situazione”

Categoria	Classe Seconda		Classe Terza		Classe Quarta		Classe Quinta		Totale	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Perché?	5	6,9%	5	13,5%	0	0,0%	1	4,5%	1	7,2%
Chiesto spiegazioni	0	0,0%	3	8,1%	0	0,0%	1	4,5%	4	2,6%
Interrogativi	5	6,9%	7	18,9%	0	0,0%	2	9,1%	1	9,2%
Abbracciare/consolare	2	2,8%	2	5,4%	0	0,0%	0	0,0%	4	2,6%
Chiedere scusa	3	4,2%	1	2,7%	1	4,8%	1	4,5%	6	3,9%
Piangere	1	19,4%	7	18,9%	1	61,9%	7	31,8%	4	27,0%
Restarci male	4	5,6%	4	10,8%	2	9,5%	6	27,3%	1	10,5%
Urlare/esclamare	6	8,3%	1	2,7%	0	0,0%	1	4,5%	8	5,3%
S.E.L tristezza	2	37,5%	1	35,1%	1	71,4%	1	54,5%	6	44,1%
Chiedere aiuto	1	1,4%	2	5,4%	0	0,0%	1	4,5%	4	2,6%
Andare a letto	5	6,9%	2	5,4%	0	0,0%	2	9,1%	9	5,9%
Allontanarsi/scappare	5	6,9%	3	8,1%	0	0,0%	2	9,1%	1	6,6%
Reagire male	1	1,4%	0	0,0%	1	4,8%	0	0,0%	2	1,3%
Chiedere qualcosa	5	6,9%	3	8,1%	0	0,0%	0	0,0%	8	5,3%
Esplicitare desiderio	1	15,3%	3	8,1%	0	0,0%	1	4,5%	1	9,9%
	1								5	

Pregare	0	0,0%	0	0,0%	1	4,8%	0	0,0%	1	0,7%
Resistere	0	0,0%	0	0,0%	1	4,8%	0	0,0%	1	0,7%
Azioni	2	38,9%	1	32,4	3	14,3	5	22,7	4	31,6
	8		2	%		%		%	8	%
Genitori	1	16,7%	2	5,4%	1	4,8%	2	9,1%	1	11,2
	2								7	%
Parenti	2	2,8%	3	8,1%	0	0,0%	1	4,5%	6	3,9%
Amici	5	6,9%	2	5,4%	0	0,0%	3	13,6	1	6,6%
								%	0	
Maestre	1	1,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,7%
Persone	2	27,8%	6	16,2	1	4,8%	6	27,3	3	21,7
	0	6		%				%	3	%
Non classificabile	7	9,7%	4	10,8	0	0,0%	0	0,0%	1	7,2%
				%					1	
Altro	1	16,7%	6	16,2	4	19,0	3	13,6	2	16,4
	2			%		%		%	5	%

Di seguito riporterò il significato delle varie categorie, già esplicitato nella precedente analisi:

- Perché: indica le situazioni in cui i bambini si sono interrogati su quanto successo. Esempio: “Mi chiedo quando passerà”, “Mi sono detto ‘perché, perché, perché’”
- Chiesto spiegazioni: indica le situazioni in cui i bambini hanno posto domande ad altri o chiesto spiegazioni circa gli eventi accaduti. Esempio: “Ho chiesto alla mia sorellina perché è arrabbiata”, “Ho detto a Mattia, perché devo farlo io?”.
- Abbracciare/consolare: indica le situazioni in cui i bambini hanno mostrato un segno d'affetto nei confronti degli altri. Comprende, quindi, le situazioni in cui i bambini hanno abbracciato, baciato, consolato o accarezzato gli altri. Esempio: “Gli ho dato un bacino”, “Le ho detto mi dispiace se te ne vai e l’ho abbracciata”.
- Chiedere scusa: indica le situazioni in cui i bambini si sono scusati. Esempio: “Ho detto scusa”, “Gli ho chiesto scusa e abbiamo fatto pace”.

- Piangere: indica le situazioni in cui i bambini hanno pianto. Esempio: “Ho pianto”, “Mi sono messa a piangere”.
- Restarci male: indica le situazioni in cui i bambini hanno espresso esplicitamente di essere dispiaciuti per qualche avvenimento. Esempio: “Ho detto che mi dispiaceva”, “Ci sono rimasta male quando ho preso un brutto voto”.
- Urlare/esclamare: indica le situazioni in cui i bambini hanno urlato o usato frasi d’esclamazione. Esempio: “Ho gridato e mi son messa a piangere”; “Che male! Che male!”.
- Chiedere aiuto: indica le situazioni in cui i bambini hanno esplicitamente chiesto aiuto a qualcuno. Esempio: “Ho chiamato qualcuno che mi aiutasse”, “Ho chiesto se per piacere mi mettessero il cerotto”.
- Andare a letto: indica le situazioni in cui i bambini si sono nascosti nel letto o si sono messi nel letto. Esempio: “Sono andata a letto e ci ho pensato”, “Mi sono buttata nel letto”.
- Allontanarsi/scappare: indica le situazioni in cui i bambini si sono allontanati o sono scappati dall’accaduto. Esempio: “Mi sono messo a piangere e me ne sono andato via”, “sono scappato mentre mi rincorrevano”.
- Reagire male: indica le situazioni in cui i bambini hanno disubbidito, commesso azioni negative. Esempio: “Ho detto una parolaccia”, “Non ho fatto quello che voleva lei”.
- Chiedere qualcosa: indica le situazioni in cui i bambini hanno chiesto a qualcuno di soddisfare i propri desideri. Esempio: “Mamma ti prego falla entrare”, “Ho chiesto perché non mi dai quello che voglio?”.
- Esplicitare desiderio: indica le situazioni in cui i bambini esplicitano un loro desiderio. Esempio: “Domani vorrei ritrovarla”, “Non voglio mettermi le mascherine e usare il gel”.
- Pregare: indica le situazioni in cui i bambini hanno pregato affinché accadesse qualcosa o supplicato qualcuno. Esempio: “Ho pianto per mezz’ora e ho pregato”, “L’ho pregato”.
- Resistere: indica le situazioni in cui i bambini hanno cercato di resistere e mantenere il controllo durante un accadimento negativo. Esempio: “Ho cercato di tenere duro”.

- Genitori, Parenti, Amici, Maestre: indicano le persone coinvolte nell'emozione della tristezza. Esempio: “Non sono più tua amica”, “Vorrei rivedere i miei amici”.
- Non classificabile: indica le risposte incomprensibili o inadeguate alla domanda. Esempio: “Niente”, “Mai”.
- Altro: indica risposte che non rientrano in nessuna delle categorie da me individuate. Esempio: “Era meglio che facevo i compiti”, “Ho fatto una cosa con le foglie”.

Analizzando la tabella, possiamo notare come le categorie maggiormente citate dai bambini sono: “Piangere”, “Altro” e “Genitori”. Da questi dati si evince come i bambini hanno perlopiù pianto o svolto azioni che non son state categorizzate da me, mentre provavano l'emozione della tristezza. Inoltre, i dati dimostrano come spesso nelle risposte i bambini hanno citato spesso i propri genitori. Le macrocategorie più citate, poi, sono: “S.E.L. tristezza”, “Azioni” e “Persone”. Da questo si evince come gli alunni, mentre provavano tristezza, hanno reagito irrazionalmente con gesti guidati dalle emozioni oppure hanno messo in atto azioni istintive. Spesso, poi, nelle risposte date dai bambini rispetto al tema della tristezza, sono state citate altre persone.

Per ciò che concerne, invece, le co-occorrenze in riferimento all'età degli alunni, è possibile riscontrare una differenza statisticamente rilevante nelle categorie e macrocategorie: “Piangere”, “Restarci male” e “S.E.L. tristezza”. Nella categoria “Piangere”, Chi-quadrato di Pearson= 16,56; $p = .001$, la classe quarta e a seguire la classe quinta hanno citato maggiormente questa categoria. Nella categoria “Restarci male”, Chi-quadrato di Pearson= 8,465; $p = .037$, la classe quinta ha citato maggiormente questa categoria. Nella macrocategoria “S.E.L. tristezza”, Chi-quadrato di Pearson= 9,815; $p = .020$, la classe quarta, seguita poi dalla classe quinta, hanno citato maggiormente questa categoria. Da questi dati, dunque, emerge come i bambini più grandi sono più soggetti ad esprimere la propria tristezza piangendo, restandoci male o comunque avendo una reazione emotiva.

Sorpresa 1: “Cos'è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione”

Categoria	Classe Seconda		Classe Terza		Classe Quarta		Classe Quinta		Totale	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Viaggio	2	2,7%	3	8,1%	1	4,3%	3	13,6%	9	5,8%
Evento	2	35,6%	7	18,9%	1	56,5%	5	22,7%	5	32,9%
	6				3				1	
Regalo	1	26,0%	1	35,1%	1	4,3%	1	45,5%	4	27,7%
	9		3				0		3	
Eventi	4	64,4%	2	59,5%	1	65,2%	1	77,3%	1	65,2%
	7		2		5		7		0	
									1	
Scuola	4	5,5%	5	13,5%	0	0,0%	1	4,5%	1	6,5%
									0	
Evento negativo	2	2,7%	1	2,7%	2	8,7%	1	4,5%	6	3,9%
S.E.L.	1	1,4%	2	5,4%	0	0,0%	0	0,0%	3	1,9%
Sport	0	0,0%	1	2,7%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,6%
Gioco	4	5,5%	5	13,5%	0	0,0%	1	4,5%	1	6,5%
									0	
Tempo libero	4	5,5%	6	16,2%	0	0,0%	1	4,5%	1	7,1%
									1	
Amici	0	0,0%	1	2,7%	1	4,3%	0	0,0%	2	1,3%
Genitori	9	12,3%	7	18,9%	2	8,7%	6	27,3%	2	15,5%
									4	
Parenti	6	8,2%	3	8,1%	1	4,3%	4	18,2%	1	9,0%
									4	
Fratelli/sorelle	3	4,1%	0	0,0%	3	13,0%	1	4,5%	7	4,5%
Maestra	0	0,0%	4	10,8%	0	0,0%	0	0,0%	4	2,6%

Animale	3	4,1%	4	10,8%	0	0,0%	3	13,6%	1	6,5%
Persone e animali	20	27,4%	18	48,6%	7	30,4%	16	72,7%	61	39,4%
Mai provata	2	2,7%	2	5,4%	0	0,0%	0	0,0%	4	2,6%
Non Classificabile	0	0,0%	0	0,0%	1	4,3%	0	0,0%	1	0,6%
Altro	8	11,0%	2	5,4%	5	21,7%	0	0,0%	15	9,7%

Di seguito riporterò il significato delle varie categorie, già esplicitato nella precedente analisi:

- Viaggio: indica situazioni in cui i bambini hanno vissuto un viaggio o una gita. Esempio: “Quando mia mamma mi ha detto che forse vado allo stadio a vedere la partita della roma”, “Quando in Sardegna ho visto una murena”.
- Evento: indica le situazioni in cui sono accaduti alcuni eventi diversi dalla quotidianità. Esempio: “La mattina del mio compleanno appena svegliato mi hanno gridato: ‘Buon compleanno!’”, “Quando mi hanno detto che era nata mia sorella”.
- Regalo: indica le situazioni in cui i bambini hanno ricevuto o fatto un regalo. Esempio: “La mamma mi ha regalato un gatto”, “Quando ricevo un regalo”.
- Scuola: indica le situazioni avvenute a scuola. Esempio: “Ho provato sorpresa quando dovevamo fare matematica e invece abbiamo fatto gara di corsa”, “quando prendo un bel voto a scuola”.
- Evento negativo: indica le situazioni in cui è accaduto qualcosa di negativo. Esempio: “Quando ero tornata a casa e vidi mio cugino piangere”.
- S.E.L.: indica le situazioni che coinvolgono la sfera sociale o emotiva. Esempio: “Quando ho ricevuto il mio primo amico”, “Ho scoperto che c’era un mio amico”.
- Sport: indica tutte le situazioni inerenti allo sport. Esempio: “Quando un giorno dovevo andare a fare una partita di calcio”.
- Gioco: indica le situazioni di gioco. Esempio: “Ho giocato a fare la montagna di sabbia più grande”, “Quando le maestre ci hanno fatto fare i giochi d'acqua”.

- Amici, genitori, parenti, fratelli/sorelle, maestra, animale: indicano le persone o gli animali coinvolti nell'emozione della sorpresa. Esempio: “Quando il papà e la mamma la mattina del mio compleanno mi hanno regalato dei pesci”, “Quando mamma e papà mi hanno preso un cane”.
- Mai provata: indica le risposte che esplicitano di non aver mai provato questa emozione: “Mai provata”
- Non classificabile: indica le risposte incomprensibili o inadeguate alla domanda. Esempio: “Niente”, “Mai”.
- Altro: indica risposte che non rientrano in nessuna delle categorie da me individuate. Esempio: “Ho avuto felicità”.

Analizzando la tabella, possiamo notare come le categorie maggiormente citate dai bambini sono: “Evento”, “Regalo” e “Genitori”. Da questi dati si evince come i bambini hanno perlopiù provato sorpresa durante eventi o quando ricevono un regalo. Inoltre, i dati dimostrano come spesso i bambini hanno citato i propri genitori. Le macrocategorie più citate, poi, sono: “Eventi”, “Persone e animali” e “Altro”. Da questo si evince come gli alunni hanno provato sorpresa per alcuni eventi, in situazioni che coinvolgono persone o animali oppure in situazioni da me non categorizzate. Spesso, poi, nelle risposte date dai bambini rispetto al tema della tristezza, sono state citate altre persone.

Per ciò che concerne, invece, le co-occorrenze in riferimento all'età degli alunni, è stato possibile riscontrare una differenza statisticamente rilevante nelle categorie e macrocategorie: “Regalo”, “Maestra” e “Persone e animali”. Nella categoria “Regalo”, Chi-quadrato di Pearson=10,839; $p=.013$, emerge come la classe quinta, seguita poi dalla classe terza abbiano nominato maggiormente questa categoria. Nella categoria “Maestra”, Chi-quadrato di Pearson= 13,095; $p=.004$, risulta, differentemente, come siano i bambini della classe seconda a nominare maggiormente questa categoria. Nella macrocategoria “Persone e animali”, Chi-quadrato di Pearson= 16,745; $p<.001$, risulta come la classe quinta, seguita dalla terza, abbia citato maggiormente questa categoria. Da questi dati, quindi, si evince come i bambini più grandi siano più propensi a provare sorpresa in relazione a regali. Inoltre, bambini piccoli sembrerebbero provare sorpresa maggiormente in situazioni che coinvolgono gli insegnanti. Per ciò che concerne la macrocategoria, non

essendoci un andamento crescente nelle risposte, non è possibile dedurre se siano i bimbi più grandi o più piccoli a citare maggiormente le persone o gli animali nelle loro risposte.

Sorpresa 2: “Descrivi cos’hai detto e fatto in questa situazione”

Categoria	Classe Seconda		Classe Terza		Classe Quarta		Classe Quinta		Totale	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Esclamazione	2	32,9%	9	26,5	9	42,9	6	27,3	4	32,0
	3			%		%		%	7	%
Domanda	0	0,0%	1	2,9%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,7%
Frase positiva	1	18,6%	7	20,6	0	0,0%	2	9,1%	2	15,0
	3			%					2	%
Esclamazioni	3	48,6%	1	50,0	9	42,9	8	36,4	6	46,3
	4		7	%		%		%	8	%
Abbraccio	1	15,7%	5	14,7	0	0,0%	8	36,4	2	16,3
	1			%				%	4	%
Aspettativa	0	0,0%	1	2,9%	0	0,0%	1	4,5%	2	1,4%
Dire grazie	1	22,9%	2	5,9%	1	4,8%	5	22,7	2	16,3
	6							%	4	%
Stare zitti	3	4,3%	0	0,0%	1	4,8%	0	0,0%	4	2,7%
Urlare	7	10,0%	2	5,9%	3	14,3	3	13,6	1	10,2
						%		%	5	%
S.E.L.	3	42,9%	8	23,5	5	23,8	1	54,5	5	37,4
	0			%		%	2	%	5	%
Stare seduti	0	0,0%	0	0,0%	1	4,8%	0	0,0%	1	0,7%
Aprire i regali	7	10,0%	1	2,9%	1	4,8%	0	0,0%	9	6,1%
Correre/saltare	5	7,1%	2	5,9%	2	9,5%	1	4,5%	1	6,8%
									0	
Azioni	1	17,1%	3	8,8%	4	19,0	1	4,5%	2	13,6
	2					%			0	%

Gioco	9	12,9%	2	5,9%	2	9,5%	3	13,6%	1	10,9%
Mamma	5	7,1%	1	2,9%	0	0,0%	3	13,6%	9	6,1%
Papà	2	2,9%	0	0,0%	0	0,0%	1	4,5%	3	2,0%
Parenti	1	1,4%	1	2,9%	0	0,0%	0	0,0%	2	1,4%
Amici	3	4,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	2,0%
Persone	8	11,4%	2	5,9%	0	0,0%	4	18,2%	1	9,5%
Mai provata	0	0,0%	1	2,9%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,7%
Non Classificabile	3	4,3%	3	8,8%	3	14,3%	0	0,0%	9	6,1%
Altro	9	12,9%	4	11,8%	2	9,5%	4	18,2%	1	12,9%

Di seguito riporterò il significato delle varie categorie, già esplicitato nella precedente analisi:

- **Esclamazione:** indica le situazioni in cui i bambini hanno fatto un'esclamazione. Esempio: "Che bello!", "Ho detto: "è arrivata la mamma!" e sono corsa ad abbracciarla"
- **Domanda:** indica le situazioni in cui i bambini hanno posto domande ad altri o chiesto spiegazioni circa gli eventi accaduti. Esempio: "Perchè?".
- **Frase positiva:** indica le frasi espresse dai bambini perlopiù gentili o comunque positive. Esempio: "Vi voglio bene nonni", "E' un amico".
- **Abbraccio:** indica gli eventi in cui i bambini hanno abbracciato o hanno ricevuto un abbraccio dagli altri. Esempio: "Grazie. Li ho abbracciati".
- **Aspettativa:** indica le situazioni in cui i bambini si aspettavano o meno qualcosa. Esempio: "ho detto che non mi aspettavo di andare in questa scuola".
- **Dire grazie:** indica le situazioni in cui i bambini hanno detto grazie. Esempio: "Ho ringraziato".

- Stare zitti: indica i momenti in cui i bambini hanno deciso di stare in silenzio. Esempio: “Sono stato zitto e scioccato”.
- Urlare: indica le situazioni in cui i bambini hanno alzato la voce, urlato oppure esultato. Esempio: “Grazie! Ho fatto i salti”, “Ho urlato”.
- Stare seduti: indica le situazioni in cui i bambini sono stati fermi o seduti. Esempio: “Mi sono seduto e ho fatto colazione”.
- Aprire i regali: indica gli eventi in cui i bambini hanno aperto dei regali o visto dei regali. Esempio: “Wow! ho aperto il regalo”.
- Correre/saltare: indica le situazioni in cui bambini hanno saltato, corso o esultato fisicamente. “Ho corso dappertutto”, “Sono saltato”.
- Gioco: indica i momenti di gioco. Esempio: “Sono andato a divertirmi con alcuni amici”, “Ho giocato con gli amici”.
- Mamma, papà, parenti, amici: indicano le persone coinvolte nell’emozione della sorpresa. Esempio: “Grazie mamma e papà”.
- Mai provata: indica le risposte che esplicitano di non aver mai provato questa emozione: “Mai provata”
- Non classificabile: indica le risposte incomprensibili o inadeguate alla domanda. Esempio: “Niente”, “Mai”
- Altro: indica risposte che non rientrano in nessuna delle categorie da me individuate. Esempio: “Mi sono alzata”.

Analizzando la tabella, possiamo notare come le categorie maggiormente citate dai bambini sono: “Esclamazione”, “Dire grazie” e “Abbraccio”. Da questi dati si evince come i bambini hanno perlopiù espresso la loro sorpresa esclamando, dicendo grazie o abbracciando. Le macrocategorie più citate sono: “Esclamazioni”, “S.E.L.” e “Azioni”. Da queste informazioni si evince come i bambini hanno reagito o espresso sorpresa facendo esclamazioni, con azioni legate alla sfera del S.E.L oppure con altre azioni.

Per ciò che concerne, invece, le co-occorrenze in riferimento al genere degli alunni è possibile riscontrare una differenza statisticamente rilevante nella categoria e macrocategoria: “Abbraccio” e “S.E.L.”. Nella categoria “Abbraccio”, Chi-quadrato di Pearson=10,648; $p=.014$, emerge come siano i bambini di quinta a nominare maggiormente questa categoria. Nella macrocategoria “S.E.L.”, Chi-quadrato di

Pearson=8,102; p=.044, emerge come siano i bambini di quinta, seguiti da quelli di seconda, a nominare maggiormente questa categoria. Da questi dati, quindi, si evince come i bambini più grandi sembrerebbero dimostrare maggiormente con competenze S.E.L. la propria emozione della sorpresa. Il secondo dato, però, è ambiguo perché non mostra un andamento crescente, quindi, è impossibile definire se siano i bimbi più grandi o quelli più piccoli a citare maggiormente azioni socio-emotive.

Paura 1: “Cos’è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione”

Categoria	Classe Seconda		Classe Terza		Classe Quarta		Classe Quinta		Totale	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Gioco	3	4,1%	3	7,9%	3	12,5%	0	0,0%	9	5,7%
Buio	8	10,8%	6	15,8%	6	25,0%	0	0,0%	20	12,7%
Brutto sogno	2	2,7%	1	2,6%	0	0,0%	1	4,8%	4	2,5%
Film paurosi	6	8,1%	4	10,5%	0	0,0%	1	4,8%	11	7,0%
Paure	16	21,6%	11	28,9%	6	25,0%	2	9,5%	35	22,3%
Scuola	5	6,8%	1	2,6%	0	0,0%	4	19,0%	10	6,4%
Farsi male/morire	5	6,8%	4	10,5%	2	8,3%	2	9,5%	13	8,3%
Catastrofi naturali	3	4,1%	4	10,5%	1	4,2%	1	4,8%	9	5,7%
Accadimenti negativi	8	10,8%	8	21,1%	3	12,5%	3	14,3%	22	14,0%
Perdersi/star soli	4	5,4%	4	10,5%	2	8,3%	1	4,8%	11	7,0%

Restare senza amici	0	0,0%	1	2,6%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,6%
Essere derisi	0	0,0%	1	2,6%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,6%
S.E.L.	0	0,0%	2	5,3%	0	0,0%	0	0,0%	2	1,3%
Litigi	0	0,0%	0	0,0%	1	4,2%	0	0,0%	1	0,6%
Cugino	0	0,0%	1	2,6%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,6%
Fratelli/sorelle	3	4,1%	2	5,3%	0	0,0%	1	4,8%	6	3,8%
Genitori	2	2,7%	1	2,6%	1	4,2%	0	0,0%	4	2,5%
Animali	1	16,2%	5	13,2	1	4,2%	3	14,3	2	13,4
	2			%				%	1	%
Amici	3	4,1%	2	5,3%	0	0,0%	0	0,0%	5	3,2%
Parenti	1	1,4%	1	2,6%	4	16,7	0	0,0%	6	3,8%
						%				
Mostri/ladri/fantasmi	5	6,8%	0	0,0%	2	8,3%	3	14,3	1	6,4%
								%	0	
Persone e Animali	2	33,8%	1	31,6	1	41,7	7	33,3	5	34,4
	5		2	%	0	%		%	4	%
Mai provata	4	5,4%	2	5,3%	0	0,0%	0	0,0%	6	3,8%
Non classificabile	3	4,1%	0	0,0%	0	0,0%	1	4,8%	4	2,5%
Altro	1	16,2%	1	2,6%	6	25,0	6	28,6	2	15,9
	2					%		%	5	%

Di seguito riporterò il significato delle varie categorie, già esplicitato nella precedente analisi:

- Gioco: indica le situazioni in cui sono stati fatti degli scherzi ai bambini o si stava giocando. Esempio: “quando mi hanno fatto uno scherzo”, “quando mia sorella mi fa bu”.
- Buio: indica gli eventi in cui c’era buio o era notte. Esempio: “Quando fa buio”, “Quando vado a letto ed è notte”.
- Brutto sogno: indica le situazioni in cui i bambini hanno fatto gli incubi. Esempio: “Ho sognato un incubo”:

- Film paurosi: indica i momenti in cui i bambini hanno visto dei film o delle serie che li hanno spaventati. Esempio: “Quando ho guardato il film dei vampiri”, “Ho provato paura all'inizio di un film”.
- Scuola: indica tutte le situazioni che comprendono l'ambito scolastico, come il prendere un brutto voto o dei litigi in classe. Esempio: “La maestra mi sgrida”, “Avevo da fare dei dettati”.
- Farsi male: indica gli eventi in cui i bambini si sono fatti male o hanno visto qualcuno farsi male. Esempio: “Quando stava cadendo mia sorella”, “Il mio coniglio si è rotto un'unghia”.
- Catastrofi naturali: indica gli eventi naturali o le catastrofi naturali. Esempio: “È venuto un acquazzone”, “Ho paura quando c'è un temporale tanto forte di notte con i lampi tuoni e non riesco a dormire”.
- Perdersi/star soli: indica le situazioni in cui i bambini sono stati soli o si sono persi. Esempio: “Ho preso paura quando mi sono trovata a casa da sola”, “Quando ho cominciato a stare da sola a casa”.
- Restare senza amici: indica la paura di restare senza amici. Esempio: “Ho paura di perdere tutti i miei amici”.
- Essere derisi: indica la paura di essere presi in giro. Esempio: “Ho sempre paura che tutti ridono di me a pattinaggio”.
- Litigi: indica le situazioni in cui i bambini litigano o vedono altre persone litigare. Esempio: “Quando vedo i miei nonni litigare”.
- Cugino, Fratelli/sorelle, Genitori, Animali, Amici, Parenti, Mostri/ladri/fantasmi: indicano le persone, gli animali o i personaggi fantastici coinvolte nell'emozione della paura. Esempio: “Ho paura dei serpenti”, “Quando vado a letto e mio padre mi spaventa”.
- Mai provata: indica le risposte che esplicitano di non aver mai provato questa emozione: “Mai provata”
- Non classificabile: indica le risposte incomprensibili o inadeguate alla domanda. Esempio: “Niente”, “Mai”
- Altro: indica risposte che non rientrano in nessuna delle categorie da me individuate. Esempio: “Mi sono guardata intorno”.

Analizzando la tabella, possiamo notare come le categorie maggiormente citate dai bambini sono: “Altro”, “Animali” e “Buio”. Da questi dati si evince come i bambini hanno perlopiù provato paura quando c’è il buio, in situazioni che coinvolgono gli animali o durante eventi da me non categorizzati. Le macrocategorie più citate sono: “Paure”, “Persone e animali” e “Altro”. Da queste informazioni si evince come i bambini hanno provato paura in situazioni paurose, in situazioni che coinvolgono persone o animali oppure in altre situazioni da me non categorizzate.

Per quello che riguarda, invece, le co-occorrenze in riferimento all’età degli alunni, è possibile riscontrare una differenza statisticamente rilevante nelle categorie e macrocategorie: “Scuola”, “Parenti” e “Altro”. Nella categoria “Scuola”, Chi-quadrato di Pearson= 8,202; $p= .042$, emerge come i bambini di quinta abbiano nominato maggiormente questa categoria. Nella categoria “Parenti”, Chi-quadrato di Pearson= 12,983; $p= .005$, risulta come sia la classe quarta a nominare maggiormente questa categoria. Nella categoria “Altro”, Chi-quadrato di Pearson= 9,006; $p= .029$, risulta, nuovamente, come sia la classe quinta seguita dalla classe quarta a nominare maggiormente questa categoria. Da questi dati, dunque, si evince come i bambini più grandi correlino maggiormente la loro paura ad eventi che riguardano la scuola, rispetto ai più piccoli e citano maggiormente i loro parenti in queste situazioni. Per concludere, sono sempre i bimbi più grandi che hanno riferito la loro paura ad eventi che non ho categorizzato.

Pauro 2: “Descrivi cos’hai detto e fatto in questa situazione”

Categoria	Classe Seconda		Classe Terza		Classe Quarta		Classe Quinta		Totale	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Esclamazione	2	40,3%	1	31,4	4	19,0	1	5,3%	4	30,6
	9		1	%		%			5	%
Domanda	3	4,2%	6	17,1	1	4,8%	1	5,3%	1	7,5%
				%					1	
Esclamazioni	3	43,1%	1	45,7	5	23,8	2	10,5	5	36,7
	1		6	%		%		%	4	%

Pianto	5	6,9%	0	0,0%	1	4,8%	1	5,3%	7	4,8%
Urlare/saltare	4	5,6%	5	14,3%	6	28,6%	2	10,5%	1	11,6%
Agitarsi	1	13,9%	3	8,6%	3	14,3%	1	5,3%	1	11,6%
	0					%			7	%
S.E.L.	1	26,4%	7	20,0%	1	47,6%	4	21,1%	4	27,2%
	9				0	%		%	0	%
Dire a sé stessi	0	0,0%	2	5,7%	0	0,0%	1	5,3%	3	2,0%
Guardare la tv	1	1,4%	2	5,7%	0	0,0%	0	0,0%	3	2,0%
Prendere coraggio	1	1,4%	0	0,0%	1	4,8%	1	5,3%	3	2,0%
Chiudere gli occhi	4	5,6%	1	2,9%	1	4,8%	0	0,0%	6	4,1%
Chiedere aiuto	1	22,2%	3	8,6%	2	9,5%	1	5,3%	2	15,0%
	6								2	%
Allontanarsi	2	29,2%	8	22,9%	4	19,0%	5	26,3%	3	25,9%
	1								8	%
Azioni	3	54,2%	1	40,0%	8	38,1%	8	42,1%	6	46,9%
	9		4	%		%		%	9	%
Maestra	1	1,4%	1	2,9%	0	0,0%	0	0,0%	2	1,4%
Fratello	1	1,4%	2	5,7%	0	0,0%	0	0,0%	3	2,0%
Mamma	1	22,2%	3	8,6%	4	19,0%	1	5,3%	2	16,3%
	6					%			4	%
Papà	8	11,1%	3	8,6%	1	4,8%	1	5,3%	1	8,8%
									3	
Parenti	4	5,6%	2	5,7%	0	0,0%	0	0,0%	6	4,1%
Animali	1	1,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,7%
Persone	2	34,7%	8	22,9%	4	19,0%	1	5,3%	3	25,9%
	5			%		%			8	%
Mai provata	1	1,4%	1	2,9%	0	0,0%	0	0,0%	2	1,4%
Non classificabile	5	6,9%	3	8,6%	0	0,0%	0	0,0%	8	5,4%
Altro	9	12,5%	2	5,7%	4	19,0%	9	47,4%	2	16,33%
						%		%	4	%

Di seguito riporterò il significato delle varie categorie, già esplicitato nella precedente analisi:

- **Esclamazione:** indica le situazioni in cui i bambini hanno fatto esclamazioni. Esempio: “Aiuto cos'è quello!... e me ne sono andato”, “Mi sono detta “Ho paura!”.
- **Domanda:** indica gli eventi in cui i bambini hanno posto una domanda a qualcuno o a sé stessi. Esempio: “Gli ho chiesto se era vero”.
- **Pianto:** indica le situazioni in cui i bambini hanno reagito piangendo o hanno visto qualcuno piangere. Esempio: “Ho pianto e mi sono rannicchiato nelle coperte”, “mi sono messa a piangere”.
- **Urlare/saltare:** indica le situazioni in cui i bambini hanno urlato o saltato come reazione allo spavento. Esempio: “Ho saltato”, “Ho sobbalzato dal colpo che ho preso”.
- **Agitarsi:** indica le situazioni in cui i bambini si sono agitati ed impauriti. Esempio: “Stavo tremando”.
- **Dire a sé stessi:** indica i momenti in cui i bambini hanno pensato o detto alcune frasi per calmarsi tra loro stessi. Esempio: “Mi metto a contare fino a 10 e mi calmo”, “mi sono detto che non riesco a dormire con i temporali”.
- **Guardare la tv:** indica le situazioni in cui i bimbi hanno guardato o acceso la tv. Esempio: “Ho visto la tv”.
- **Prendere coraggio:** indica gli eventi in cui i bambini hanno continuato a svolgere le proprie azioni e non si sono fatti abbattere dalla paura. Esempio: “Ho preso coraggio e ho continuato a giocare”, “Mi sono incoraggiato e l’ho fatto”.
- **Chiudere gli occhi:** indica le situazioni in cui i bambini hanno chiuso gli occhi o tappato le orecchie per non avere paura. Esempio: “Mi sono coperto gli occhi”, “Mi sono tappato le orecchie”.
- **Chiedere aiuto:** indica le situazioni in cui i bambini hanno chiesto di farsi aiutare da qualcuno. Esempio: “Aiuto mamma!”, “Ho chiamato mio papà”.
- **Allontanarsi:** indica le situazioni in cui i bambini hanno deciso di spostarsi o allontanarsi come reazione alla paura. Esempio: “Sono corsa via da mamma”.

- Maestra, Fratello, Mamma, Papà, Parenti, Animali: indicano le persone e gli animali coinvolti nell'emozione della paura. Esempio: “Sono andata dalla nonna”, “Abbiamo urlato con mia sorella”.

Analizzando la tabella, possiamo notare come le categorie maggiormente citate dai bambini sono: “Esclamazione”, “Allontanarsi”, “Mamma” e “Altro”. Da questi dati si evince come i bambini hanno perlopiù espresso la loro paura esclamando, allontanandosi, chiamando la propria madre oppure espresso situazioni da me non categorizzate. Le macrocategorie più citate sono: “Esclamazioni”, “S.E.L.” e “Azioni”. Da queste informazioni si evince come i bambini hanno reagito alla paura esclamando, con azioni legate alle competenze S.E.L. o con altre azioni.

Per ciò che concerne, invece, le co-occorrenze in riferimento all'età degli alunni, è possibile riscontrare una differenza statisticamente rilevante nelle categorie e macrocategorie: “Esclamazione”, “Urlare/saltare”, “Altro”, “Esclamazioni” e “Persone”. Nella categoria “Esclamazione”, Chi-quadrato di Pearson= 10,248; $p = .017$, emerge come la classe seconda abbia citato maggiormente questa categoria. Nella categoria “Urlare/saltare”, Chi-quadrato di Pearson= 8,754; $p = .033$, risulta come sia la classe quarta, seguita dalla seconda ad aver citato maggiormente questa categoria. Nella categoria “Altro”, Chi-quadrato di Pearson= 17,173; $p < .001$, risulta come la classe quinta e successivamente la classe quarta abbiano citato maggiormente questa categoria. Nella macrocategoria “Esclamazioni”, Chi-quadrato di Pearson= 9,577; $p = .023$, risulta come la classe seconda e successivamente la classe terza abbiano citato maggiormente questa categoria. Nella macrocategoria “Persone”, Chi-quadrato di Pearson= 7,828; $p = .050$, risulta come la classe seconda e successivamente la classe terza abbiano citato maggiormente questa categoria. Da questi dati si evince come in generale i bimbi più piccoli tendono ad esprimere la propria paura esclamando, urlando e saltando o coinvolgendo altre persone. I bambini più grandi, invece, sembrerebbero esprimere la propria paura con azioni da me non categorizzate.

Fiducia 1: “Cos'è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione”

Categoria	Classe Seconda		Classe Terza		Classe Quarta		Classe Quinta		Totale	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Dire un segreto	1	21,1%	2	62,2	5	27,8	1	69,6	5	39,6
	5		3	%		%	6	%	9	%
Aiutare	3	4,2%	1	2,7%	2	11,1 %	1	4,3%	7	4,7%
Fiducia in sé	7	9,9%	3	8,1%	1	5,6%	0	0,0%	1	7,4%
									1	
S.E.L.	2	32,4%	2	70,3	7	38,9	1	69,6	7	48,3
	3	%	6	%		%	6	%	2	%
Recarsi in un luogo	5	7,0%	4	10,8 %	1	5,6%	0	0,0%	1	6,7%
									0	
Gioco	8	11,3%	1	2,7%	0	0,0%	2	8,7%	1	7,4%
									1	
Genitori	1	18,3%	4	10,8	2	11,1	4	17,4	2	15,4
	3			%		%		%	3	%
Parenti	7	9,9%	4	10,8 %	2	11,1 %	2	8,7%	1	10,1 %
									5	
Amici	1	19,7%	2	59,5	9	50,0	1	52,2	5	38,3
	4		2	%		%	2	%	7	%
Maestra	3	4,2%	2	5,4%	0	0,0%	0	0,0%	5	3,4%
Persone	3	53,5%	3	89,2	1	72,2	1	78,3	1	68,5
	8		3	%	3	%	8	%	0	%
									2	
Mai provata	2	2,8%	1	2,7%	1	5,6%	1	4,3%	5	3,4%
Non classificabile	8	11,3%	0	0,0%	0	0,0%	1	4,3%	9	6,0%
Altro	1	18,3%	1	2,7%	3	16,7	1	4,3%	1	12,1
	3					%			8	%

Di seguito riporterò il significato delle varie categorie, già esplicitato nella precedente analisi:

- Dire un segreto: indica le situazioni in cui si è detto o mantenuto un segreto. Esempio: “Quando Gregorio mi ha detto che Maria Sanguinaria esisteva”, “Quando ho detto un segreto a Giona”.
- Aiutare: indica le situazioni in cui si è prestato o ricevuto aiuto. Esempio: “Io ho fiducia di Enrico quando mi dice qualcosa o mi aiuta”, “Quando mi ha rassicurata”.
- Fiducia in sé: indica le situazioni in cui si ha avuto fiducia in sé stessi. Esempio: “mi fido di me stessa”.
- Recarsi in un luogo: indica gli eventi in cui si è andati da qualche parte. Esempio: “Sono andata a casa di Cecilia”, “Sono andata dai Salesiani”.
- Gioco: indica tutti i momenti dedicati al gioco o allo sport. Esempio: “Quando ho saltato un ramo altissimo”, “A ginnastica artistica”.
- Genitori, Parenti, Amici, Maestra: indicano le persone coinvolte nell’emozione della fiducia. Esempio: “Quando il babbo mi ha promesso una cosa”, “Quando io e Mattia siamo stati sott’acqua per mezz’ora”.
- Mai provata: indica le risposte che esplicitano di non aver mai provato questa emozione: “Mai provata”
- Non classificabile: indica le risposte incomprensibili o inadeguate alla domanda. Esempio: “Niente”, “Mai”
- Altro: indica risposte che non rientrano in nessuna delle categorie da me individuate. Esempio: “Una bambina mi ha salvato”.

Analizzando la tabella, possiamo notare come le categorie maggiormente citate dai bambini sono: “Dire un segreto”, “Amici” e “Genitori”. Da questi dati si evince come i bambini hanno perlopiù provato fiducia quando hanno detto o hanno saputo mantenere un segreto, in situazioni che coinvolgevano gli amici o la madre. Le macrocategorie più citate sono: “S.E.L.”, “Persone” e “Altro”. Da queste informazioni si può dedurre come i bambini provino fiducia in situazioni che coinvolgono le abilità socio-emotive, in situazioni che coinvolgono altre persone oppure in situazioni da me non categorizzate. Per ciò che concerne, invece, le co-occorrenze in riferimento all’età degli alunni è possibile riscontrare una differenza statisticamente rilevante nelle categorie e macrocategorie: “Dire un segreto”, “Amici”, “S.E.L.” e “Persone”. Nella categoria “Dire

un segreto”, Chi-quadrato di Pearson=27,692; $p < .001$, emerge come i bambini di quinta, seguiti da quelli di terza abbiano citato maggiormente questa categoria. Nella categoria “Amici”, Chi-quadrato di Pearson=20,309; $p < .001$, emerge come i bambini di terza, quarta e quinta abbiano citato maggiormente questa categoria. Nella macrocategoria “S.E.L.”, Chi-quadrato di Pearson=19,148; $p < .001$, emerge come i bambini di terza, seguiti da quelli di quinta a citare maggiormente questa categoria. Nella macrocategoria “Persone”, Chi-quadrato di Pearson=15,842; $p = .001$, emerge come siano bambini di terza, seguiti da quelli di quinta a citare maggiormente questa categoria. Da questi dati, quindi, si può sostenere come siano i bimbi più grandi a provare fiducia in situazioni che riguardano il mantenere o dire un segreto e spesso citano gli amici in relazione all’emozione della fiducia. Per ciò che concerne il terzo ed il quarto dato, non avendo un andamento crescente, risulta difficile comprendere se siano i bimbi più piccoli oppure i più grandi a provare fiducia in situazioni che comprendono abilità socio-emotive oppure a coinvolgere maggiormente le persone nelle loro risposte.

Fiducia 2: “Descrivi cos’hai detto e fatto in questa situazione”

Categoria	Classe Seconda		Classe Terza		Classe Quarta		Classe Quinta		Totale	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Domanda	8	11,6%	10	32,3%	3	23,1%	7	36,8%	28	21,2%
Esclamazione	7	10,1%	0	0,0%	3	23,1%	0	0,0%	10	7,6%
Dire un segreto	0	0,0%	6	19,4%	1	7,7%	1	5,3%	8	6,1%
Esclamazioni	15	21,7%	11	35,5%	5	38,5%	7	36,8%	38	28,8%
Abbracciare o baciare	7	10,1%	1	3,2%	1	7,7%	3	15,8%	12	9,1%
Ridere o sorridere	1	1,4%	0	0,0%	1	7,7%	0	0,0%	2	1,5%

Ringraziare	1 9	27,5%	1	3,2%	3	23,1 %	3	15,8 %	2 6	19,7 %
Essere fiduciosi	1 5	21,7%	2	6,5%	2	15,4 %	4	21,1 %	2 3	17,4 %
S.E.L.	3 0	43,5%	4	12,9 %	6	46,2 %	7	36,8 %	4 7	35,6 %
Giocare e far sport	8	11,6%	2	6,5%	0	0,0%	1	5,3%	1 1	8,3%
Animale	1	1,4%	0	0,0%	0	0,0%	1	5,3%	2	1,5%
Amici	5	7,2%	9	29,0 %	2	15,4 %	5	26,3 %	2 1	15,9 %
Genitori	5	7,2%	2	6,5%	0	0,0%	0	0,0%	7	5,3%
Parenti	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	10,5 %	2	1,5%
Maestra	2	2,9%	1	3,2%	0	0,0%	0	0,0%	3	2,3%
Persone	1 3	18,8%	1 1	35,5 %	2	15,4 %	7	36,8 %	3 3	25,0 %
Mai provata	1 6	22,2%	3	8,6%	4	19,0 %	1	5,3%	2 4	16,3 %
Non classificabile	1 4	20,3%	5	16,1 %	0	0,0%	1	5,3%	2 0	15,2 %
Altro	1 0	14,5%	6	19,4 %	4	30,8 %	5	26,3 %	2 5	18,9 %

Di seguito riporterò il significato delle varie categorie, già esplicitato nella precedente analisi:

- Domanda: indica le situazioni in cui i bambini hanno espresso una domanda. Esempio: “Ti va bene?”, “Vuoi essere mio amico?”
- Esclamazione: indica le situazioni in cui i bambini hanno risposto esclamando. Esempio: “Acqua in bocca!”, “Goal!”.
- Dire un segreto: indica le situazioni in cui i bambini hanno mantenuto o detto un segreto. Esempio: “ho detto tutti i miei segreti”.

- Abbracciare o baciare: indica i momenti in cui i bambini hanno baciato o abbracciato qualcuno. Esempio: “Ho abbracciato la persona”, “Ho abbracciato la mamma”.
- Ridere o sorridere: indica i momenti in cui i bambini hanno sorriso o riso con qualcuno. Esempio: “Ho riso!”.
- Ringraziare: indica le situazioni in cui i bambini hanno detto una frase positiva o ringraziato qualcuno. Esempio: “Grazie, saremo inseparabili”.
- Essere fiduciosi: indica le situazioni in cui i bambini si sono tranquillizzati perché hanno provato fiducia in sé stessi o in qualcuno. Esempio: “Sapevo che il mio amico si teneva il segreto per sé”, “Ce la farò sicuramente”.
- Giocare o fare sport: indica tutte le situazioni legate al gioco o allo sport. Esempio: “Sono stata in porta”.
- Animale, Amici, Genitori, Parenti, Maestra: indicano le persone o gli animali coinvolti nell’emozione della fiducia. Esempio: “Sono diventato ancora più amico di Lorenzo”.
- Mai provata: indica le risposte che esplicitano di non aver mai provato questa emozione: “Mai provata”
- Non classificabile: indica le risposte incomprensibili o inadeguate alla domanda. Esempio: “Niente”, “Mai”
- Altro: indica risposte che non rientrano in nessuna delle categorie da me individuate. Esempio: “La porchetta”.

Analizzando la tabella, possiamo notare come le categorie maggiormente citate dai bambini sono: “Domanda”, “Ringraziare” e “Altro”. Da questi dati si evince come i bambini hanno perlopiù fatto domande, ringraziato o messo in atto azioni da me non categorizzate quando hanno provato fiducia. Le macrocategorie più citate sono: “Esclamazioni”, “S.E.L.” e “Persone”. Da queste informazioni si può dedurre come gli alunni reagiscono alle situazioni in cui hanno provato fiducia, esclamando, con azioni legate alle competenze S.E.L. oppure coinvolgendo persone.

Per ciò che concerne, invece, le co-occorrenze in riferimento all’età degli alunni è possibile riscontrare una differenza statisticamente rilevante nelle categorie e macrocategorie: “Domanda” e “Esclamazione”, “Dire un segreto”, “Ringraziare”,

“Amici”, “Parenti” e “S.E.L.”. Nella categoria “Domanda”, Chi-quadrato di Pearson=8,887; p=.031, emerge come la classe quinta ha nominato maggiormente questa categoria. Nella categoria “Esclamazione”, Chi-quadrato di Pearson=9,210; p=.027, emerge come sia la classe quarta seguita dalla seconda ha citare di più questa categoria. Nella categoria “Dire un segreto”, Chi-quadrato di Pearson=14,157; p=.003, emerge come la classe terza ha nominato maggiormente questa categoria. Nella categoria “Ringraziare”, Chi-quadrato di Pearson=8,275; p=.041, emerge come la classe seconda ha nominato maggiormente questa categoria. Nella categoria “Amici”, Chi-quadrato di Pearson=9,402; p=.024, emerge come la classe terza ha nominato maggiormente questa categoria. Nella categoria “Parenti”, Chi-quadrato di Pearson=12,078; p=.007, emerge come la classe quinta ha nominato maggiormente questa categoria. Nella macrocategoria “S.E.L.”, Chi-quadrato di Pearson=9,477; p=.024, emerge come la classe seconda ha nominato maggiormente questa categoria, seguita dalla classe quinta. Da questi dati, quindi, si evince, quindi, come siano i bambini più grandi a porre più domande o a citare i parenti quando provano l’emozione della fiducia. Emerge, poi, che i bimbi più piccoli tendono a ringraziare maggiormente in situazioni in cui è coinvolta l’emozione della fiducia. Per ciò che concerne gli altri dati significativi, essendoci dei dati non in crescita graduale, non è possibile evidenziare una significatività nella differenza tra bimbi grandi e piccoli.

Preoccupazione 1: “Cos’è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione”

Categoria	Classe Seconda		Classe Terza		Classe Quarta		Classe Quinta		Totale	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Essere da soli	6	8,1%	8	21,6%	2	10,5%	1	4,5%	17	11,2%
Malessere proprio o di qualcuno	16	21,6%	7	18,9%	4	21,1%	5	22,7%	32	21,7%
Problema di salute	7	9,5%	1	2,7%	1	5,3%	1	4,5%	10	6,6%

Catastrofe naturale	1	1,4%	1	2,7%	0	0,0%	1	4,5%	3	2,0%
Morte di altre persone	2	2,7%	2	5,4%	2	10,5%	0	0,0%	6	3,9%
Accadimenti negativi	2	35,1%	1	32,4%	7	36,8%	6	27,3%	5	33,6%
Scuola	6		2				1	45,5%	1	10,5%
Animali	3	4,1%	1	2,7%	0	0,0%	1	4,5%	5	3,3%
Genitori	8	10,8%	6	16,2%	1	5,3%	1	4,5%	1	10,5%
Nonni	5	6,8%	6	16,2%	2	10,5%	3	13,6%	1	10,5%
Parenti	7	9,5%	7	18,9%	3	15,8%	1	4,5%	1	11,8%
Amici	7	9,5%	2	5,4%	1	5,3%	1	4,5%	1	7,2%
Maestra	1	1,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,7%
Persone	3	41,9%	2	63,9%	9	47,4%	7	31,8%	7	46,4%
Mai provata	1		3				0	0,0%	0	0,0%
Non classificabile	1	1,4%	1	2,7%	0	0,0%	0	0,0%	2	1,3%
Altro	5	6,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	3,3%
	1	25,7%	2	5,4%	7	36,8%	2	9,1%	3	19,7%
	9					0			0	0,0%

Di seguito riporterò il significato delle varie categorie, già esplicitato nella precedente analisi:

- Essere da soli: indica le situazioni in cui i bambini si sono trovati da soli, si sono volontariamente allontanati oppure hanno perso qualcuno. Esempio: “Quando mia sorella è scomparsa”, “Quando la mamma va via”
- Malessere proprio o di qualcuno: indica le situazioni in cui i bambini sono stati male o quando qualcuno è stato male non necessariamente a livello fisico. Esempio: “Quando le mie amiche sono tristi”.

- Problema di salute: indica le situazioni in cui c'è stato un malessere legato alla salute. Esempio: “Quando ho fatto le analisi del sangue”.
- Catastrofe naturale: indica tutti gli eventi naturali oppure i disastri naturali. Esempio: “Quando nevicava tanto”.
- Morte di altre persone: indica gli eventi di lutto. Esempio: “Quando è morto mio nonno”.
- Scuola: indica tutte le situazioni che coinvolgono l'ambito scolastico. Esempio: “Quando c'è la verifica di italiano”, “Quando non finisco i compiti”:
- Animali, Genitori, Nonni, Parenti, Amici, Maestra: indicano le persone o gli animali coinvolti nell'emozione della preoccupazione. Esempio: “Papà è stato male”.
- Mai provata: indica le risposte che esplicitano di non aver mai provato questa emozione: “Mai provata”
- Non classificabile: indica le risposte incomprensibili o inadeguate alla domanda. Esempio: “Niente”, “Mai”
- Altro: indica risposte che non rientrano in nessuna delle categorie da me individuate. Esempio: “Quando sono entrata in casa”.

Analizzando la tabella, possiamo notare come le categorie maggiormente citate dai bambini sono: “Malessere proprio o di qualcuno”, “Altro” e “Scuola”. Da questi dati si evince come i bambini hanno perlopiù provato preoccupazione quando si trovano in situazioni di malessere proprio o di qualcuno, in situazioni legate all'ambito scolastico oppure in eventi da me non categorizzati. Le macrocategorie più citate sono: “Accadimenti negativi”, “Persone” e “Altro”. Da ciò si evince come i bambini provino perlopiù preoccupazione quando accadono eventi negativi, in situazioni legate alle persone o comunque in altre situazioni da me non categorizzate.

Per ciò che concerne, invece, le co-occorrenze in riferimento all'età degli alunni è possibile riscontrare una differenza statisticamente rilevante nelle categorie “Scuola” e “Altro”. Nella categoria “Scuola”, Chi-quadrato di Pearson=19,988; $p < .001$, emerge come la classe quinta ha nominato maggiormente questa categoria. Nella categoria “Altro”, Chi-quadrato di Pearson=11,528; $p = .009$, emerge come sia la classe quarta seguita poi dalla seconda a nominare maggiormente questa categoria. Da questi dati si

evince come i bimbi più grandi provino maggiore preoccupazione in situazioni che coinvolgono gli ambiti scolastici. C'è, poi, una discordanza per ciò che concerne il secondo dato significativo, non essendoci un andamento graduale di crescita, non è possibile dire se sono i bambini più piccoli o più grandi che citano maggiormente situazioni da me non categorizzate.

Preoccupazione 2: “Descrivi cos’hai detto e fatto in questa situazione”

Categoria	Classe Seconda		Classe Terza		Classe Quarta		Classe Quinta		Totale	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Impegnarsi nel risolvere il problema	1 1	15,7%	3 %	10,0%	6 %	35,3%	4 %	21,1%	2 4	17,6%
Chiedere aiuto	6	8,6%	4	13,3%	0	0,0%	1	5,3%	1 1	8,1%
Allontanarsi	9	12,9%	2	6,7%	1	5,9%	1	5,3%	1 3	9,6%
Azioni	2 4	34,3%	9 %	30,0%	7 %	41,2%	6 %	31,6%	4 6	33,8%
Esclamazione	9	12,9%	2	6,7%	1	5,9%	0	0,0%	1 2	8,8%
Domanda	1 5	21,4%	4	13,3%	1	5,9%	1	5,3%	2 1	15,4%
Esclamazioni	2 4	34,3%	5 %	16,7%	2 %	11,8%	1 %	5,3%	3 2	23,5%
Rassicurare qualcuno	1	1,4%	3	10,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	2,9%
Dispiacersi	2	2,9%	1	3,3%	0	0,0%	0	0,0%	3	2,2%
Piangere o urlare	4	5,7%	1	3,3%	1	5,9%	1	5,3%	7	5,1%
Segno d'affetto	3	4,3%	2	6,7%	1	5,9%	0	0,0%	6	4,4%

Avere ansia	8	11,4%	6	20,0%	2	11,8%	7	36,8%	2	16,9%
S.E.L.	1	22,9%	1	41,4%	4	23,5%	7	36,8%	3	28,9%
	6		2	%		%		%	9	%
mamma	1	14,3%	5	16,7%	1	5,9%	0	0,0%	1	11,8%
	0			%					6	%
Fratelli/sorelle	1	1,4%	1	3,3%	1	5,9%	0	0,0%	3	2,2%
Maestra	3	4,3%	0	0,0%	1	5,9%	1	5,3%	5	3,7%
Papà	5	7,1%	1	3,3%	1	5,9%	0	0,0%	7	5,1%
Amici	4	5,7%	0	0,0%	1	5,9%	2	10,5%	7	5,1%
								%		
Nonni	3	4,3%	1	3,3%	0	0,0%	2	10,5%	6	4,4%
								%		
Animale	2	2,9%	0	0,0%	0	0,0%	1	5,3%	3	2,2%
Persone	2	31,4%	7	23,3%	4	23,5%	6	31,6%	3	28,7%
	2			%		%		%	9	%
Altro	1	20,0%	9	30,0%	4	23,5%	6	31,6%	3	24,3%
	4			%		%		%	3	%
Non classificabile	2	2,9%	2	6,7%	0	0,0%	0	0,0%	4	2,9%

Di seguito riporterò il significato delle varie categorie, già esplicitato nella precedente analisi:

- Impegnarsi nel risolvere il problema: indica le situazioni in cui i bambini hanno provato a cercare una soluzione al problema. Esempio: “Ho provato a impegnarmi al massimo”.
- Chiedere aiuto: indica le situazioni in cui i bambini hanno chiesto aiuto a qualcuno. Esempio: “Ho detto alla mamma che avevo stra mega paura”, “Ero in braccio con la mamma”.
- Allontanarsi: indica le situazioni in cui i bambini hanno deciso di spostarsi o allontanarsi dalla preoccupazione. Esempio: “Scappo”, “Sono corso via”.

- **Esclamazione:** indica le situazioni in cui i bambini hanno esclamato. Esempio: “Che paura!”, “Aiuto!”.
- **Domanda:** indica le situazioni in cui i bambini hanno posto un quesito a sé stessi o qualcuno. Esempio: “Sono morti?”.
- **Rassicurare qualcuno:** indica le situazioni in cui i bambini hanno aiutato o rassicurato qualcuno. Esempio: “Ho aiutato papà”, “Ho difeso”.
- **Dispiacersi:** indica le situazioni in cui i bambini si sono scusati o dispiaciuto per qualcosa. Esempio: “Mi sono dispiaciuta”, “Mi dispiace per chi viene tra 100 anni”.
- **Piangere o urlare:** indica le situazioni in cui i bambini hanno pianto o urlato. Esempio: “Mi sono messa a piangere”, “Ho urlato”.
- **Segno d’affetto:** indica le situazioni in cui i bambini hanno dato un bacio o un abbraccio a qualcuno. Esempio: “Gli ho dato un abbraccio di sostegno”.
- **Avere ansia:** indica le situazioni in cui i bambini hanno esplicitato di sentirsi ancora preoccupati o in ansia. Esempio: “Mi preoccupo ancor di più”.
- **Mamma, Fratelli/sorelle, Maestra, Papà, Amici, Nonni e Animali:** indicano le persone o gli animali coinvolti nell’emozione della preoccupazione. Esempio: “Papà stai bene?”.
- **Altro:** indica risposte che non rientrano in nessuna delle categorie da me individuate. Esempio: “Non corro mai più”.
- **Non classificabile:** indica le risposte incomprensibili o inadeguate alla domanda. Esempio: “Niente”, “Mai”.

Analizzando la tabella, possiamo notare come le categorie maggiormente citate dai bambini sono: “Impegnarsi nel risolvere il problema”, “Ansia” e “Altro”. Da questi dati si evince come i bambini hanno perlopiù esplicitato la loro preoccupazione cercando di risolvere il problema, provando ancora più ansia o con azioni da me non categorizzate. Inoltre, molte risposte non è stato possibile categorizzarle poiché incomprensibili o non inerenti. Le macrocategorie più citate, invece, sono: “Azioni”, “S.E.L.” e “Persone”. Da questi dati si evince come i bimbi reagiscono alla preoccupazione con delle azioni, con azioni legate alle competenze S.E.L. oppure coinvolgendo le persone.

Per ciò che concerne, invece, le co-occorrenze in riferimento all'età degli alunni è possibile riscontrare una differenza statisticamente rilevante nella macrocategoria: "Esclamazioni". Nella macrocategoria "Esclamazioni", Chi-quadrato di Pearson=10,117; p=.018, emerge come i bambini di seconda hanno nominato maggiormente questa categoria, seguiti da quelli di terza. Da questa informazione, quindi si può dedurre come i bambini più piccoli quando provano preoccupazione reagiscono esclamando maggiormente rispetto ai bimbi più grandi.

Disgusto 1: "Cos'è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione"

Categoria	Classe Seconda		Classe Terza		Classe Quarta		Classe Quinta		Totale	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Sputare	0	0,0%	2	5,4%	1	5,3%	0	0,0%	3	2,0%
Vomito o star male	4	5,5%	0	0,0%	1	5,3%	0	0,0%	5	3,3%
Escrementi o urine	2	2,7%	1	2,7%	0	0,0%	1	0,0%	3	2,0%
Accadimenti negativi	6	8,2%	3	8,1%	2	10,5%	0	0,0%	1	7,3%
Mensa o scuola	3	4,1%	3	8,1%	0	0,0%	3	14,3%	9	6,0%
Cibo	4	57,5%	2	56,8%	1	73,7%	1	76,2%	9	62,0%
	2		1	%	4	%	6	%	3	%
Animali	1	15,1%	7	18,9%	0	0,0%	1	4,8%	1	12,7%
	1			%					9	%
Genitori	3	4,1%	2	5,4%	3	15,8%	1	4,8%	9	6,0%
						%				
Fratelli/sorelle	2	2,7%	3	8,1%	1	5,3%	1	4,8%	7	4,7%
Parenti	0	0,0%	1	2,7%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,7%
Amici	2	2,7%	0	0,0%	0	0,0%	1	4,8%	3	2,0%
Persone	1	23,3%	1	48,6%	4	21,1%	3	14,3%	4	28,0%
	7		8	%		%		%	2	%

Non classificabile	8	11,0%	3	8,1%	2	10,5%	1	4,8%	1	9,3%
Altro	5	6,8%	4	10,8%	2	10,5%	2	9,5%	1	8,7%

Di seguito riporterò il significato delle varie categorie, già esplicitato nella precedente analisi:

- Sputare: indica le situazioni in cui i bambini hanno sputato o visto qualcuno sputare. Esempio: “Quando mia sorella ha tirato il cibo masticato fuori dalla sua bocca per farmi un dispetto”, “io disgusto mio fratello per la sputata”.
- Vomito o star male: indica le situazioni in cui i bambini vomitano, sono stati male oppure hanno visto qualcuno vomitare o star male. Esempio: “Quando qualcuno vomita”.
- Escrementi o urine: indica tutte le situazioni in cui i bambini hanno visto escrementi o urine proprie o di altre persone o animali. Esempio: “La cacca delle lumache”, “Mi disgusta moltissimo la cacca”.
- Mensa o scuola: indica tutte le situazioni che coinvolgono l’ambito scolastico, compreso la mensa. Esempio: “Quando a scuola c’è la zuppa”.
- Cibo: indica le situazioni in cui i bambini hanno visto, sentito o mangiato degli alimenti. Esempio: “Quando ho mangiato i broccoli”, “Quando ho assaggiato i funghi con l’aglio”.
- Animali, Genitori, Fratelli/sorelle, Parenti, Amici, Maestra: indicano le persone o gli animali coinvolti nell’emozione del disgusto. Esempio: “Quando il mio gatto ha portato a casa una falena mezza morta”.
- Mai provata: indica le risposte che esplicitano di non aver mai provato questa emozione: “Mai provata”
- Non classificabile: indica le risposte incomprensibili o inadeguate alla domanda. Esempio: “Niente”, “Mai”
- Altro: indica risposte che non rientrano in nessuna delle categorie da me individuate. Esempio: “La pioggia”.

Analizzando la tabella, possiamo notare come le categorie maggiormente citate dai bambini sono: “Cibo”, “Animali” e “Non classificabile”. Da questi dati si evince come i bambini hanno perlopiù provato disgusto con il cibo o in situazioni che coinvolgono gli animali. Inoltre, molte risposte non è stato possibile categorizzarle poiché incomprensibili o non inerenti. Le macrocategorie più citate sono: “Cibo”, “Persone” e “Animali”. Da questi dati si evince come i bimbi provino maggior disgusto in situazioni legate al cibo, agli animali o in situazioni che coinvolgono le persone.

Per ciò che concerne, invece, le co-occorrenze in riferimento all’età degli alunni è possibile riscontrare una differenza statisticamente rilevante nella macrocategoria: “Persone”. Nella macrocategoria “Persone”, Chi-quadrato di Pearson=11,043; p=.011, emerge come sia la classe terza, seguita dalla seconda, ad aver citato maggiormente questa categoria. Da questa informazione si può dedurre che siano i bimbi più piccoli a citare maggiormente le persone in situazioni di disgusto.

Disgusto 2: “Descrivi cos’hai detto e fatto in questa situazione”

Categoria	Classe Seconda		Classe Terza		Classe Quarta		Classe Quinta		Totale	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Esclamazione	4	64,3%	1	57,6	1	66,7	8	38,1	8	59,2
	5		9	%	2	%		%	4	%
Non mangiare	3	44,3%	8	24,2	5	27,8	8	38,1	5	36,6
	1			%		%		%	2	%
Mangiare ugualmente	7	10,0%	4	12,1	2	11,1	2	9,5%	1	10,6
				%		%			5	%
Azioni	3	54,3%	1	36,4	7	38,9	1	47,65	6	47,2
	8		2	%		%	0		7	%
Sputare o vomitare	5	7,1%	5	15,2	2	11,1	1	4,8%	1	9,2%
				%		%			3	
Genitori	2	2,9%	4	12,1	2	11,1	4	19,0	1	8,5%
				%		%		%	2	
Fratelli/sorelle	1	1,4%	1	3,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	1,4%

Amici	1	1,4%	0	0,0%	0	0,0%	1	4,8%	2	1,4%
Persone	4	5,7%	5	15,2%	2	11,1%	5	23,8%	1	11,3%
Non far nulla	4	5,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	2,8%
Non classificabile	4	5,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	2,8%
Altro	7	10,0%	5	15,2%	1	5,6%	4	19,0%	1	12,0%

Di seguito riporterò il significato delle varie categorie, già esplicitato nella precedente analisi:

- **Esclamazione:** indica le situazioni in cui i bambini hanno esclamato. Esempio: “Non mi piace!”.
- **Non mangiare:** indica tutte quelle situazioni in cui i bambini si sono rifiutati di mangiare. Esempio: “L’ho lasciato lì”, “Non l’ho mangiato”.
- **Mangiare ugualmente:** indica tutte le situazioni in cui i bambini si sono fatti coraggio e hanno mangiato ugualmente. Esempio: “Poi l’ho assaggiato”, “Ho provato a mangiarlo”
- **Sputare o vomitare:** indica le situazioni in cui i bambini hanno sputato o vomitato. Esempio: “Ho sputato tutto”, “Ho vomitato”.
- **Genitori, Fratelli/sorelle, Amici:** indicano le persone o gli animali coinvolti nell’emozione della preoccupazione. Esempio: “L’ho detto a mamma e papà”.
- **Non far nulla:** indica la situazione in cui i bambini non fanno nulla. Esempio: “Boh. Non ho fatto niente”
- **Non classificabile:** indica le risposte incomprensibili o inadeguate alla domanda. Esempio: “Niente”, “Mai”
- **Altro:** indica risposte che non rientrano in nessuna delle categorie da me individuate. Esempio: “Mi sono messa a ridere”.

Analizzando la tabella, possiamo notare come le categorie maggiormente citate dai bambini sono: “Esclamazione”, “Non mangiare” e “Altro”. Da questi dati si evince come i bambini hanno perlopiù reagito esclamando, non mangiando o con altre azioni da me non categorizzate quando hanno provato disgusto. Le macrocategorie più citate sono:

“Esclamazione”, “Azione” e “Altro”. Da questi dati si può dedurre che i bambini esprimono il loro disgusto esclamando, con azioni o con azioni da me non categorizzate. Per ciò che concerne, invece, le co-occorrenze in riferimento all’età degli alunni non è stata riscontrata alcuna differenza statisticamente rilevante nelle varie categorie.

Noia 1: “Cos’è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione”

Categoria	Classe Seconda		Classe Terza		Classe Quarta		Classe Quinta		Totale	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Niente da fare	2	29,2%	1	39,5	1	52,6	9	40,9	5	36,4
	1		5	%	0	%		%	5	%
Attesa	9	12,5%	3	7,9%	2	10,5	2	9,1%	1	10,6
						%			6	%
Programma televisivo	3	4,2%	5	13,2	0	0,0%	3	13,6	1	7,3%
			%				%		1	
Eventi	3	45,8%	2	60,5	1	63,2	1	54,5	8	53,0
	3		3	%	2	%	2	%	0	%
Essere soli nel letto o nel divano	3	4,2%	0	0,0%	4	21,1	1	4,5%	8	5,3%
						%				
Desiderio negato	4	5,6%	3	7,9%	1	5,3%	3	13,6	1	7,3%
							%		1	
Punizione	3	4,2%	0	0,0%	0	0,0%	1	4,5%	4	2,6%
Litigi	7	9,7%	3	7,9%	1	5,3%	3	13,6	1	9,3%
							%		4	
Scrivere/leggere	4	5,6%	1	26,3	0	0,0%	5	22,7	1	12,6
			0	%			%		9	%
Genitori	4	5,6%	1	2,6%	0	0,0%	0	0,0%	5	3,3%
Fratelli/sorelle	2	2,8%	2	5,3%	0	0,0%	2	9,1%	6	4,0%
Parenti	0	0,0%	1	2,6%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,7%
Amici	3	4,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	2,0%

Maestra	0	0,0%	1	2,6%	0	0,0%	1	4,5%	2	1,3%
Persone	1	13,9%	5	13,2	0	0,0%	4	18,2	1	12,6
	0			%				%	9	%
Non classificabile	9	12,5%	2	5,3%	1	5,3%	0	0,0%	1	7,9%
									2	
Altro	1	25,0%	2	5,3%	2	10,5	0	0,0%	2	14,6
	8					%			2	%

Di seguito riporterò il significato delle varie categorie, già esplicitato nella precedente analisi:

- Niente da fare: indica le situazioni in cui i bambini non hanno niente da fare oppure non sanno cosa fare, non ci sono giochi o ripetono le stesse azioni. Esempio: “Non sapevo cosa fare”, “Mi annoio quando la maestra spiega cose che so già”.
- Attesa: indica le situazioni in cui si sta aspettando qualcosa. Esempio: “Ero in macchina”, “La mamma non finiva di parlare al telefono”.
- Programma televisivo: indica le situazioni in cui i bimbi vedono film o serie tv. Esempio: “Quando guardo film lunghi”.
- Essere soli nel letto o nel divano: indica le situazioni in cui i bambini si trovano da soli sdraiati o seduti sul divano o nel letto. Esempio: “Quando sto sul divano da sola”, “Sono nel lettino”.
- Desiderio negato: indica le situazioni in cui i bambini vengono obbligati a fare qualcosa oppure viene negato loro di fare qualcosa. Esempio: “Quando c'è il sabato e non posso andare a scuola”, “Quando faccio favori a mio fratello”.
- Punizione: indica i momenti in cui i bambini vengono sgridati o puniti per qualche loro azione. Esempio: “Mia mamma mi toglie il telefono”.
- Scrivere/leggere: indica tutte le situazioni che coinvolgono il leggere oppure lo scrivere. Esempio: “Quando Leo mi disturba e io leggo”, “Quando faccio i compiti”.
- Genitori, Fratelli/sorelle, Parenti, Amici, Maestra: indicano le persone coinvolte nell'emozione della noia. Esempio: “Papà ha scelto un film noioso”.

- Non classificabile: indica le risposte incomprensibili o inadeguate alla domanda. Esempio: “Niente”, “Mai”.
- Altro: indica risposte che non rientrano in nessuna delle categorie da me individuate. Esempio: “Mi sono messa a ridere”.

Analizzando la tabella, possiamo notare come le categorie maggiormente citate dai bambini sono: “Niente da fare”, “Scrivere/leggere” e “Altro”. Da questi dati si evince come i bambini hanno perlopiù provato noia quando non sapevano cosa fare, quando facevano i compiti o scrivevano e leggevano oppure in ulteriori situazioni da me non categorizzate. Le macrocategorie più citate sono: “Eventi”, “Scrivere/leggere”, “Persone”, “Altro”. Da qui si evince come le persone provino noia perlopiù quando accadono alcuni eventi, se scrivono o leggono, in situazioni in cui coinvolgono altre persone o in situazioni da me non categorizzate.

Per ciò che concerne, invece, le co-occorrenze in riferimento all’età degli alunni è possibile riscontrare una differenza statisticamente rilevante nelle categorie: “Essere soli nel letto o nel divano”, “Scrivere/leggere” e “Altro”. Nella categoria “Essere soli nel letto o nel divano”, Chi-quadrato di Pearson=14,541; $p=.002$, emerge come sia la classe quarta, seguita dalla quinta, ad aver citato maggiormente questa categoria. Nella categoria “Scrivere/leggere”, Chi-quadrato di Pearson=12,939; $p=.005$, emerge come sia la classe terza, seguita dalla quinta, ad aver citato maggiormente questa categoria. Nella categoria “Altro”, Chi-quadrato di Pearson=12,939; $p=.005$, emerge come sia la classe seconda ad aver citato maggiormente questa categoria. Da questi dati si evince come i bambini più grandi provano maggiormente noia in situazioni in cui si trovano soli nel letto o nel divano, rispetto ai bimbi più piccoli. I bimbi più piccoli, poi, hanno provato maggiormente noia in situazioni da me non categorizzate, rispetto ai più grandi. Per ciò che concerne il dato significativo della categoria “Scrivere/leggere”, non avendo un andamento crescente non è possibile definire se siano più i grandi o i piccoli a provare noia in situazioni di lettura o scrittura.

Noia 2: “Descrivi cos’hai detto e fatto in questa situazione”

Categoria	Classe Seconda		Classe Terza		Classe Quarta		Classe Quinta		Totale	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Esclamazione	2	43,9%	1	37,1	8	50,0	4	21,1	5	39,7
	9		3	%		%		%	4	%
Chiedersi quanto manca	2	3,0%	4	11,4	0	0,0%	1	5,3%	7	5,1%
			%							
Esclamazioni	3	47,0%	1	48,6	8	50,0	5	26,3	6	44,9
	1		7	%		%		%	1	%
Non fare nulla	1	27,3%	5	14,3	2	12,5	5	26,3	3	22,1
	8		%		%		%	0	%	
Andare a cercare qualcuno	6	9,1%	0	0,0%	1	6,3%	0	0,0%	7	5,1%
Andare via	3	4,5%	1	2,9%	1	6,3%	0	0,0%	5	3,7%
Cercare un gioco da fare	2	31,8%	9	25,7	4	25,0	8	42,1	4	30,9
	1		%		%		%	2	%	
Azioni	2	42,4%	1	28,6	6	37,5	8	42,1	5	38,2
	8		0	%		%		%	2	%
Genitori	8	12,1%	3	8,6%	1	6,3%	0	0,0%	1	8,8%
									2	
Fratelli/sorelle	2	3,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	5,3%	3	2,2%
Maestra	2	3,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	1,5%
Cugini	1	1,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,7%
Amici	3	4,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	2,2%
Persone	1	25,8%	3	8,6%	1	6,3%	2	10,5	2	16,9
	7						%		3	%
Non classificabile	3	4,5%	1	2,9%	0	0,0%	1	5,3%	5	3,7%
Altro	6	9,1%	5	14,3	2	12,5	1	5,3%	1	10,3
			%		%				4	%

Di seguito riporterò il significato delle varie categorie, già esplicitato nella precedente analisi:

- **Esclamazione:** indica le situazioni in cui i bambini hanno esclamato per esprimere la propria noia. Esempio: “Che noia!”.
- **Chiedersi quanto manca:** indica le situazioni in cui i bambini si sono chiesti o hanno chiesto a qualcuno quanto mancava al termine di qualcosa. Esempio: “Quanto manca?”, “Quando finisci?”.
- **Non fare nulla:** indica le situazioni in cui i bambini hanno deciso di reagire alla noia non facendo nulla, stando fermi o aspettando. Esempio: “Sono rimasta lì”.
- **Andare a cercare qualcuno:** indica le situazioni in cui i bambini hanno deciso di cercare qualcuno. Esempio: “Posso giocare? Sono andata a cercare un'amica”, “Sono andata dalla mamma così poteva aiutarmi!”.
- **Andare via:** indica le situazioni in cui i bambini hanno deciso di spostarsi o recarsi da altre parti. Esempio: “ Ho detto che noia e me ne sono andato”, “Ho fatto un giro”.
- **Cercare un gioco da fare:** indica le situazioni in cui i bambini hanno deciso di cercare un gioco per combattere la noia. Esempio: “Mi sono messo a pensare ad un gioco da fare”, “Ho fatto cose meno noiose”.
- **Genitori, Fratelli/sorelle, Maestra, Cugini, Amici:** indicano le persone coinvolte nell'emozione della noia. Esempio: “Sono andata dalla mamma così poteva aiutarmi”.
- **Non classificabile:** indica le risposte incomprensibili o inadeguate alla domanda. Esempio: “Niente”, “Mai”.
- **Altro:** indica risposte che non rientrano in nessuna delle categorie da me individuate. Esempio: “Divento nervoso”.

Analizzando la tabella, possiamo notare come le categorie maggiormente citate dai bambini sono: “Esclamazione”, “Cercare un gioco da fare” e “Non fare nulla”. Da questi dati si evince come i bambini hanno reagito alla noia esclamando, cercando qualcos'altro da fare oppure semplicemente non facendo nulla e aspettando. Le macrocategorie maggiormente citate sono: “Esclamazioni”, “Azioni” e “Non fare nulla”. Da questi dati si evince come i bambini esprimono maggiormente noia esclamando, con azioni o continuando a non far nulla

Per ciò che concerne, invece, le co-occorrenze in riferimento all'età degli alunni non è stata riscontrata alcuna differenza statisticamente rilevante nelle categorie.

Rabbia 1: “Cos'è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione”

Categoria	Classe Seconda		Classe Terza		Classe Quarta		Classe Quinta		Totale	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Ingiustizia	3	46,6%	2	68,4	1	66,7	1	52,2	8	55,5
	4		6	%	4	%	2	%	6	%
Dispetto	3	4,1%	3	7,9%	0	0,0%	4	17,4 %	1 0	6,5%
Desiderio negato	7	9,6%	4	10,5 %	1	4,8%	2	8,7%	1 4	9,0%
Punizione	1	1,4%	0	0,0%	0	0,0%	2	8,7%	3	1,9%
Litigi	4	60,3%	3	86,8	1	71,4	1	82,6	1	71,6
	4		3	%	5	%	9	%	1 1	%
Fratelli/sorelle	2	30,1%	1	42,1	6	28,6	5	21,7	4	31,6
	2		6	%		%		%	9	%
Genitori	6	8,2%	1	2,6%	1	4,8%	3	13,0 %	1 1	7,1%
Parenti	4	5,5%	2	5,3%	1	4,8%	1	4,3%	8	5,2%
Amici	8	11,0%	8	21,1 %	3	14,3 %	6	26,1 %	2 5	16,1 %
Persone	3	50,7%	2	60,5	1	52,4	1	52,2	8	53,5
	7		3	%	1	%	2	%	3	%
Mai provata	1	1,4%	0	0,0%	1	4,8%	0	0,0%	2	1,3%
Non classificabile	3	4,1%	0	0,0%	1	4,8%	0	0,0%	4	2,6%
Altro	1	21,9%	2	5,3%	3	14,3	3	13,0	2	15,5
	6					%		%	4	%

Di seguito riporterò il significato delle varie categorie, già esplicitato nella precedente analisi:

- **Ingiustizia:** indica le situazioni in cui i bambini hanno ricevuto ingiustizie verbali o fisiche. Esempio: “Quando mi picchiava”, “Quando Giorgio mi ha fatto male”.
- **Dispetto:** indica le situazioni in cui i bambini hanno subito o fatto dei dispetti a qualcun altro. Esempio: “Quando Asia e Alissya fanno i dispetti ai miei amici”, “Mio fratello mi ruba il posto”.
- **Desiderio negato:** indica le situazioni in cui i bambini vengono obbligati a fare qualcosa oppure viene negato loro di fare qualcosa. Esempio: “Mia mamma non mi ha fatto andare dai miei amici”, “Quando mia sorella non gioca con me”.
- **Punizione:** indica le situazioni in cui i bambini sono stati sgridati o puniti. Esempio: “Mia mamma mi sgrida”.
- **Fratelli/sorelle, Genitori, Parenti, Amici:** indicano le persone coinvolte nell’emozione della rabbia. Esempio: “Quando mia mamma raccontava i miei segreti”
- **Mai provata:** indica le situazioni in cui i bambini dicono di non aver mai provato questa emozione. Esempio: “Non mi arrabbio”.
- **Non classificabile:** indica le risposte incomprensibili o inadeguate alla domanda. Esempio: “Niente”, “Mai”.
- **Altro:** indica risposte che non rientrano in nessuna delle categorie da me individuate. Esempio: “Quando ho provato la rabbia non sapevo come fermarmi”.

Analizzando la tabella, possiamo notare come le categorie maggiormente citate dai bambini sono: “Ingiustizia”, “Fratelli/sorelle” e “Amici”. Da questi dati si evince come i bambini hanno perlopiù provato rabbia quando ricevono ingiustizie verbali o fisiche oppure in situazioni che coinvolgono gli amici o i fratelli e le sorelle. Le macrocategorie più citate sono: “Litigi”, “Persone” e “Altro”. Da questi dati si può supporre come i bambini provino rabbia maggiormente quando accadono litigi, in situazioni che coinvolgono altre persone oppure in situazioni da me non categorizzate.

Per ciò che concerne, invece, le co-occorrenze in riferimento all'età degli alunni, è riscontrabile una differenza statisticamente rilevante solamente nella macrocategoria "Litigi". Nella macrocategoria "Litigi", Chi-quadrato di Pearson=10,321; p=.016, emerge come sia la classe terza, seguita dalla quinta, ad aver citato maggiormente questa categoria. Da questi dati, non essendoci un andamento crescente, non è possibile definire se siano i bimbi più piccoli o più grandi a citare maggiormente questa categoria.

Rabbia 2: "Descrivi cos'hai detto e fatto in questa situazione"

Categoria	Classe Seconda		Classe Terza		Classe Quarta		Classe Quinta		Totale	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Esclamazione	2	39,1%	9	28,1%	8	57,1%	3	15,0%	4	34,8%
	7								7	%
Domanda o richiesta	1	14,5%	8	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	13,3%
	0								8	%
Esclamazioni	3	49,3%	1	46,9%	8	57,1%	3	15,0%	6	44,4%
	4		5	%		%		%	0	%
Emozione espressa di nuovo	8	11,6%	2	6,3%	2	14,3%	4	20,0%	1	11,9%
						%		%	6	%
Cercare di fare altro	7	10,1%	3	9,4%	3	21,4%	5	25,0%	1	13,3%
						%		%	8	%
Reazione violenta	1	17,4%	7	21,9%	4	28,6%	3	15,0%	2	19,3%
	2			%		%		%	6	%
Allontanarsi	1	17,4%	2	6,3%	1	7,1%	4	20,0%	1	14,1%
	2							%	9	%
Inseguire	5	7,2%	1	3,1%	0	0,0%	0	0,0%	6	4,4%
Azioni	3	44,9%	1	31,3%	7	50,0%	1	50,0%	5	43,0%
	1		0	%		%	0	%	8	%
Genitori	8	11,6%	4	12,5%	2	14,3%	0	0,0%	1	10,4%
				%		%			4	%

Fratelli/sorelle	2	2,9%	1	3,1%	0	0,0%	1	5,0%	4	3,0%
Maestra	2	2,9%	1	3,1%	0	0,0%	0	0,0%	3	2,2%
Amici	2	2,9%	1	3,1%	1	7,1%	2	10,0%	6	4,4%
Persone	1 4	20,3%	7	21,9%	2	14,3%	2	10,0%	2 5	18,5%
Non fare nulla	2	2,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	1,5%
Non classificabile	1	1,4%	3	9,4%	1	7,1%	1	5,0%	6	4,4%
Altro	1 5	21,7%	6	18,8%	3	21,4%	8	40,0%	3 2	23,7%

Di seguito riporterò il significato delle varie categorie, già esplicitato nella precedente analisi:

- **Esclamazione:** indica le situazioni in cui i bambini hanno esclamato per esprimere la propria rabbia. Esempio: “Ho detto basta!”.
- **Domanda o richiesta:** indica le situazioni in cui i bambini hanno posto una domanda o una richiesta a qualcuno. Esempio: “Aurora non toccare”, “Se lo fai lo vado a dire alla mamma”.
- **Emozione espressa di nuovo:** indica le situazioni in cui i bambini rimarcano il fatto di essere arrabbiati. Esempio: “Mi sono incavolata”.
- **Cercare di fare altro:** indica le situazioni in cui i bambini hanno reagito cercando una soluzione o facendo altro. Esempio: “Ho cercato di farlo meglio”, “Mi son trattenuta”.
- **Reazione violenta:** indica tutte le situazioni in cui i bambini hanno reagito in maniera negativa o violenta. Esempio: “Gli corro dietro e quando la prendo le dico le stesse cose che lei mi ha detto”, “Ho sbattuto la porta”.
- **Allontanarsi:** indica le situazioni in cui i bambini sono andati altrove. Esempio: “Sono andata in camera”.
- **Inseguire:** indica le situazioni in cui i bambini hanno inseguito qualcosa o qualcuno. Esempio: “L’ho inseguito”, “Dimmelo subito, l’ho rincorso”.

- Genitori, Fratelli/sorelle, Maestra, Amici: indicano le persone coinvolte nell'emozione della rabbia. Esempio: "L'ho detto a mia mamma"
- Non fare nulla: indica le situazioni in cui i bambini non hanno reagito o non hanno fatto niente. Esempio: "Niente".
- Non classificabile: indica le risposte incomprensibili o inadeguate alla domanda. Esempio: "Niente", "Mai".
- Altro: indica risposte che non rientrano in nessuna delle categorie da me individuate. Esempio: "Ho nascosto il camion".

Analizzando la tabella, possiamo notare come le categorie maggiormente citate dai bambini sono: "Esclamazione", "Reazione violenta" e "Altro". Da questi dati si evince come i bambini hanno perlopiù espresso la propria rabbia esclamando, con una reazione violenta o con un'azione da me non categorizzata. Le macrocategorie più citate sono: "Esclamazioni", "Azioni" e "Altro". Da questi dati si evince come i bambini esprimono rabbia maggiormente esclamando, con azioni o con azioni da me non categorizzate.

Per ciò che concerne, invece, le co-occorrenze in riferimento all'età degli alunni è possibile riscontrare una differenza statisticamente rilevante nella categoria "Domanda o richiesta" e nella macrocategoria "Esclamazioni". Nella categoria "Domanda o richiesta", Chi-quadrato di Pearson=9,080; p=.028, emerge come sia la classe terza, seguita dalla seconda, ad aver citato maggiormente questa categoria. Nella macrocategoria "Esclamazioni", Chi-quadrato di Pearson=8,666; p=.034, emerge come sia la classe quarta, seguita dalla seconda, ad aver citato maggiormente questa categoria. Da questi dati si evince come sia comune che i bambini più piccoli reagiscono alla rabbia ponendo quesiti o facendo richieste differenti, rispetto ai bambini più grandi. Per ciò che riguarda il secondo dato significativo, non è possibile definire se siano i bimbi più grandi o più piccoli a citare maggiormente questa categoria, perché non c'è un andamento crescente nelle risposte.

Altra: "Ho provato"

Categoria	Classe Terza	Classe Quarta	Classe Quinta	Totale

	F	%	F	%	F	%	F	%
Calma/tranquillità	5	20,8 %	1	11,1 %	0	0,0%	6	15,4%
Felicità/allegria	5	20,8 %	1	11,1 %	2	33,3 %	8	20,5%
Passione	4	16,7 %	3	33,3 %	1	16,7 %	8	20,5%
Dolore	2	8,3%	1	11,1 %	0	0,0%	3	7,7%
Malinconia o mancanza	1	4,2%	0	0,0%	1	16,7 %	2	5,1%
Vergogna/timidezza	1	4,2%	1	11,1 %	2	33,3 %	4	10,3%
Nessuna	3	12,5 %	0	0,0%	1	16,7 %	4	10,3%
Altro	6	25,0 %	2	22,2 %	0	0,0%	8	20,5%

Analizzando la tabella, possiamo notare come le categorie maggiormente citate dai bambini sono: “Felicità/Allegria”, “Passione” e “Altro”. Da questi dati si evince come i bambini hanno perlopiù provato felicità, passione o altre emozioni da me non categorizzate. Per ciò che concerne, invece, le co-occorrenze in riferimento al genere degli alunni non è stato possibile riscontrare alcuna differenza nelle varie categorie.

“Quando mi sento un po’ giù di corda, per sentirmi meglio e tirarmi su faccio queste cose”

Categoria	Classe Seconda		Classe Terza		Classe Quarta		Classe Quinta		Totale	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%

Gioco	3 4	47,9%	1 5	41,7 %	1 0	47,6 %	7	36,8 %	6 6	44,9 %
Andare da qualcuno	9	12,7%	1	2,8%	0	0,0%	3	15,8 %	1 3	8,8%
Giocare con animali	2	2,8%	1	2,8%	1	4,8%	1	5,3%	5	3,4%
Guardare la tv	5	7,0%	5	13,9 %	3	14,3 %	2	10,5 %	1 5	10,2 %
Disegnare	7	9,9%	2	5,6%	2	9,5%	4	21,1 %	1 5	10,2 %
Scrivere/leggere	3	4,2%	5	13,9 %	3	14,3 %	4	21,1 %	1 5	10,2 %
Mangiare/bere	4	5,6%	3	8,3%	2	9,5%	1	5,3%	1 0	6,8%
Pensare	3	4,2%	1	2,8%	1	4,8%	1	5,3%	6	4,1%
Calmarci	5	7,0%	1	2,8%	0	0,0%	0	0,0%	6	4,1%
Riposare/dormire	4	5,6%	5	13,9 %	4	19,0 %	3	15,8 %	1 6	10,9 %
Abbracciare	3	4,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	2,0%
Piangere	1	1,4%	2	5,6%	3	14,3 %	0	0,0%	6	4,1%
Non far nulla	0	0,0%	1	2,8%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,7%
Amici	1 4	19,7%	1	2,8%	2	9,5%	4	21,1 %	2 1	14,3 %
Fratelli/sorelle	4	5,6%	1	2,8%	3	14,3 %	1	5,3%	9	6,1%
Genitori	8	11,3%	1	2,8%	3	14,3 %	0	0,0%	1 2	8,2%
Maestra	0	0,0%	1	2,8%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,7%
Animali	3	4,2%	2	5,6%	1	4,8%	1	5,3%	7	4,8%
Non classificabile	3	4,2%	0	0,0%	1	4,8%	0	0,0%	4	2,7%

Altro	6	8,5%	3	8,3%	2	9,5%	1	5,3%	1	8,2%
									2	

In relazione alla domanda “Quando mi sento un po’ giù di corda, per sentirmi meglio e tirarmi su faccio queste cose”, i bambini hanno esposto cosa fanno per sentirsi meglio. Ho, quindi, individuato le seguenti categorie:

- Gioco: indica le situazioni in cui i bambini si sono inventati un gioco o hanno giocato con qualcuno o qualcosa. Esempio: “Giocare con i lego”, “Metto una coperta azzurra per terra e dei cuscini bianchi vicino e sembra che sia la spiaggia e io gioco a pescare in riva al mare”.
- Andare da qualcuno: indica le situazioni in cui i bambini scelgono di chiamare o andare da qualcuno. Esempio: “Chiedo alla mamma se mio cugino può venire qua”.
- Giocare con animali: indica le situazioni in cui i bambini giocano con gli animali propri di qualcuno. Esempio: “Gioco con il mio cane o il mio gatto”, “Sto con il mio cavallo”.
- Guardare la tv: indica le situazioni in cui i bambini decidono di aprire o guardare la Televisione. Esempio: “Guardo la tv e mi addormento”.
- Disegnare: indica le situazioni in cui i bambini guardano un disegno o disegnano loro stessi. Esempio: “Prendo il mio libro di mandala e coloro”, “Disegno”.
- Scrivere/leggere: indica le situazioni in cui i bambini scrivono o leggono. Esempio: “Scrivo”, “Leggo un libro”.
- Mangiare/bere: indica le situazioni in cui i bambini hanno mangiato o bevuto qualcosa. Esempio: “Mangio il gelato”.
- Pensare: indica le situazioni in cui bambini cercano di non pensare al fatto di star male oppure, al contrario, pensano ad una soluzione. Esempio: “Non ci penso”, “Penso a qualcosa di bello”.
- Calmarsi: indica situazioni in cui i bambini cercano di tranquillizzarsi. Esempio “Conto fino a 10 per calmarmi”, “Faccio 10 respiri profondi”.
- Riposare/dormire: indica le situazioni in cui i bambini cercano di riposarsi oppure addormentarsi. Esempio: “Mi sdraio sul letto”, “Mi stendo sul divano”.

- Abbracciare: indica le situazioni in cui i bambini abbracciano qualcosa o qualcuno. Esempio: “Coccolo il coniglio”, “Do un abbraccio”.
- Piangere: indica le situazioni in cui i bambini hanno reagito piangendo o urlando. Esempio: “Piango in un cuscino”.
- Non far nulla: indica le situazioni in cui i bambini hanno deciso di non fare nulla per cambiare. Esempio: “Non faccio nulla”.
- Amici, Fratelli/sorelle, Genitori, Maestra, Animali: indicano le persone coinvolte nell’emozione della rabbia. Esempio: “L’ho detto a mia mamma”
- Non classificabile: indica le risposte incomprensibili o inadeguate alla domanda. Esempio: “Niente”, “Mai”.
- Altro: indica risposte che non rientrano in nessuna delle categorie da me individuate. Esempio: “Tiro un pugno”.

Analizzando la tabella, possiamo notare come le categorie maggiormente citate dai bambini sono: “Gioco”, “Riposare/dormire” e “Amici”. Da questi dati si evince come i bambini hanno perlopiù giocato, riposato o dormito oppure coinvolto i propri amici per sentirsi meglio.

Per ciò che concerne, invece, le co-occorrenze in riferimento all’età degli alunni è possibile riscontrare una differenza statisticamente rilevante solamente nella categoria “Piangere”. Nella categoria “Piangere”, Chi-quadrato di Pearson=7,889; p=.048, emerge come sia la classe quarta, seguita dalla classe terza e poi dalla classe seconda a citare maggiormente questa categoria. Ancora, non essendoci un andamento graduale crescente non è possibile dire se siano i bambini più piccoli o più grandi a piangere maggiormente per sentirsi meglio.

5. Le conclusioni della mia ricerca

5.1 Discussione dei risultati

Attraverso questa ricerca ho cercato di esaminare le possibili differenze nelle capacità socio-emotive in relazione al genere e all’età, con l’obiettivo di comprendere come questi fattori possono influenzare le capacità S.E.L. Le analisi svolte hanno fornito una panoramica interessante e hanno confermato parzialmente le ipotesi formulate in

precedenza. La presente sezione, dunque, mira a mettere in luce le sfumature e le peculiarità rilevate attraverso le analisi svolte, con l'obiettivo di ottenere una visione più chiara delle dinamiche in questione. La discussione sui risultati servirà poi, non solo per confermare parzialmente le ipotesi esposte in precedenza, ma anche per porre le basi per ulteriori riflessioni circa le possibili azioni da mettere in atto a livello educativo.

Le categorie e le macrocategorie

Durante l'analisi dei dati, le risposte fornite dagli alunni hanno messo in evidenza come ci fosse una certa tendenza, da parte dei bambini, a citare alcune situazioni o alcuni eventi simili tra loro in corrispondenza alle varie emozioni. Questo ci ha permesso di raggruppare le risposte dei bambini in categorie, semplificando il lavoro di analisi. Oltre alle categorie, poi, sono state costituite anche delle macrocategorie, che comprendono un insieme di singole categorie. Di seguito riporto qualche esempio.

Alla domanda “Cos'è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione” in relazione all'emozione della gioia, i bambini hanno risposto, molto spesso, dicendo di aver provato gioia quando sono andati in viaggio con qualcuno o quando sono andati in gita scolastica. Per unire, in un'unica sezione, tutte queste risposte simili tra loro per il significato, ho creato la categoria “Gite/viaggi”. Quest'ultima, assieme ad altre singole categorie, è stata inserita nella macrocategoria “Eventi”, sezione che comprende tutte le risposte dei bambini che associavano l'emozione della gioia a qualche evento in particolare, come, per esempio, la categoria “Scuola” che indica le situazioni in cui i bambini hanno provato gioia in ambito scolastico, “Nascita/gravidanza” che raggruppa le risposte dei bambini che hanno provato gioia quando è nato qualcuno o quando qualcuno era in gravidanza e così via. Una macrocategoria in particolare, presente in tutte le emozioni è “Persone e animali”. In questa sezione ho raggruppato tutte le singole categorie che riguardavano le risposte dei bambini in cui veniva citata una persona o un animale, per esempio “Amici”, “Mamma”, “Papà” ecc...

Ipotesi Genere

Relativamente alla prima ipotesi da me formulata, ossia l'ipotesi "Genere", ci si aspettava che le bambine avessero una maggiore capacità di riconoscimento ed espressione delle emozioni, dunque un livello di abilità socio-emotiva maggiore rispetto ai bambini. A tal proposito, i risultati hanno rilevato una conferma parziale delle ipotesi proposte. Nello specifico, quando i bambini hanno espresso ciò che è successo provando gioia, disgusto, noia e cos'hanno detto e fatto mentre provavano tristezza, si evidenzia come i bambini abbiano citato maggiormente in maniera significativa rispetto alle bambine la categoria delle risposte "Non classificabile" che racchiude tutte quelle risposte dei bambini inadeguate alla domanda o incomprensibili. Questo dato dimostra che i bambini hanno sicuramente più difficoltà, rispetto alle bambine, nel descrivere le emozioni e come si esprimono. Possiamo sostenere che i bambini hanno una minore "Autoconsapevolezza", così come viene chiamata dal programma C.A.S.E.L. (CASEL, n.d.), ossia capacità di comprendere le proprie emozioni. Non solo, alcuni dati a sostegno della mia ipotesi, poi, si possono riscontrare anche nelle risposte comprese nella sezione dedicata a cos'hanno detto e fatto i bambini quando hanno provato gioia e sorpresa. Come ho segnalato nelle analisi, infatti, le bambine dimostrano la propria gioia abbracciando o mostrando affetto, mentre esprimono sorpresa ringraziando o abbracciando, diversamente dai bambini, che esprimono sorpresa principalmente esprimono sorpresa scartando dei regali. Queste informazioni ci suggeriscono che le bambine sono più attente all'aspetto sociale, rispetto ai bambini. Ricollegandoci sempre ai principi C.A.S.E.L., potremmo dire che hanno maggiore "consapevolezza sociale" e "abilità relazionali". Ancora, poi, nelle analisi dell'emozione della fiducia, alla domanda "Descrivi cos'hai detto e fatto in questa situazione" è possibile evidenziare che le bambine ringraziano oppure mettono in atto strategie per calmarsi e credere in loro stesse molto di più rispetto ai bambini. Questa informazione, quindi, avvalorava nuovamente l'ipotesi secondo cui le bambine hanno maggiori competenze S.E.L. rispetto ai bambini, nello specifico hanno maggiori capacità di autogestione e autocoscienza. Eppure, non sempre i dati analizzati hanno corroborato le mie ipotesi. Alcuni dati significativi, infatti, si sono dimostrati ambigui. Alla domanda "Descrivi cos'hai detto e fatto" in relazione all'emozione della paura, ad esempio, una differenza significativa di genere nelle risposte dimostra come le bambine chiedono spesso aiuto in misura maggiore rispetto ai bambini, chiamando in soccorso spesso la madre. Questa informazione può essere interpretata sotto diversi aspetti. Da una parte si

può pensare che questo significhi che le bambine hanno una consapevolezza maggiore delle proprie capacità e non hanno timore nel comunicare le proprie esigenze, dunque hanno maggiori capacità socio-emotive. D'altra parte, però, questo potrebbe anche significare che le bambine sanno gestire le proprie emozioni autonomamente meno efficacemente rispetto ai bambini, effetto di un'educazione che considera stereotipicamente che le bambine sono di norma più paurose dei bambini. In questo caso sono troppe le variabili che possono entrare in causa per poter attestare con certezza quale delle due supposizioni corrisponda alla realtà. Un altro dato significativo complesso da analizzare è quello che troviamo al quesito "Descrivi cos'hai detto e fatto" in relazione all'emozione della tristezza. In questa sezione è risultato significativo che le bambine esprimono tristezza perlopiù urlando o piangendo, rispetto ai bambini. Questa informazione non ci dice molto riguardo alle possibili influenze di genere nelle capacità socio-emotive, anche perché il pianto è una reazione consona alla tristezza. Piuttosto, può essere un dato interessante che ci segnala come ci sia ancora grande necessità di intervenire, in campo educativo, per dare agli studenti valide strategie e strumenti per gestire le proprie emozioni. Per concludere, anche l'ultimo quesito del questionario, che richiedeva ai bambini di scrivere cosa fanno per sentirsi meglio, è stato utile per la discussione delle mie ipotesi. Le risposte ottenute, infatti, hanno evidenziato che le bambine prediligono il disegno oppure coinvolgono i fratelli o le sorelle per stare meglio, mentre i bambini sembrerebbero guardare la Televisione come strategia per combattere il malumore. Di nuovo, questo elemento ci fa pensare che le bambine abbiano un'attenzione maggiore al sociale rispetto ai bambini.

Oltre alle categorie, anche l'analisi più generale delle macrocategorie è stata cruciale per la mia ricerca. Nell'analisi che chiedeva ai bambini cosa avevano detto o fatto in relazione all'emozione della sorpresa, fiducia, preoccupazione, disgusto e alla domanda "Cos'è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione" in merito alla fiducia, le macrocategorie hanno evidenziato come le bambine, molto più dei bambini, in risposta alle emozioni appena citate, mettono in atto azioni legate alla sfera socio-emotiva. Esprimono segni d'affetto, ringraziano e molto altro ancora. Non solo, le bambine coinvolgono, molto più dei bambini, le persone, durante i loro stati emotivi, e questo lo possiamo notare quando è stato chiesto cosa hanno detto e fatto i bambini in

relazione alla paura e alla fiducia e quando è stato chiesto di esprimere cos'è successo quando hanno provato noia e rabbia.

Per quanto riguarda tutte le altre categorie di emozioni che non sono state citate, dunque, le domande che chiedevano ai bambini cos'è successo quando hanno provato tristezza, sorpresa, paura, preoccupazione e il quesito in cui si chiedeva cos'hanno detto e fatto i bambini in merito all'emozione della noia e della rabbia, non sono stati evidenziati differenze significative di genere nelle risposte dei bambini.

L'insieme di queste evidenze ci fa pensare che l'ipotesi formulata ad inizio ricerca sia effettivamente corretta, nonostante qualche dato sia ambiguo. Nonostante ciò, ci tengo a precisare che in questi dati, per quanto siano statisticamente corretti, non vengono considerate alcune variabili che potrebbero influire sul significato finale. Le capacità socio-emotive sono sì influenzate dal genere, come evidenziano le mie analisi, ma sono anche modulate da fattori come la cultura di provenienza degli studenti, l'educazione scolastica, l'ambiente familiare e molte altre variabili strettamente interconnesse tra loro. Fattori che potrebbero, in parte, influire sulla significatività dei miei dati. Più complicata, invece, è stata l'analisi dell'influenza dell'età sulle capacità socio-emotive.

Ipotesi Età

Per quel che riguarda la seconda ipotesi che ha guidato la mia ricerca, ossia l'ipotesi "Età", ci si aspettava che i bambini più grandi avessero una maggiore consapevolezza delle proprie emozioni e utilizzassero maggiori abilità di autoregolazione, dunque che avessero un livello di abilità socio-emotiva maggiore rispetto ai bambini più piccoli. Le ipotesi, anche in questo caso, sono state confermate parzialmente. Sono stati ottenuti risultati che hanno confermato le mie ipotesi ed altri contrastanti o complessi da decifrare. Alla domanda "Cos'è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione" in merito all'emozione della tristezza, è risultato che i bambini di quarta e quinta, dunque i bimbi più grandi, provano tristezza in situazioni di lutto o in altre occasioni che coinvolgono persone o animali, molto più rispetto ai bimbi più piccoli. Questo dato ci suggerisce un'attenzione maggiore, da parte delle classi d'età più grandi, alle relazioni e al sociale. Un altro dato a favore delle mie ipotesi è riscontrabile nel momento in cui è stato chiesto ai bambini cos'hanno detto e fatto quando hanno provato

sorpresa. In questa sezione è risultato come i bimbi più grandi esprimono sorpresa abbracciando, in maniera significativamente maggiore rispetto ai bimbi d'età inferiore. Questo dimostra come gli alunni più grandi esprimono in modo positivo le loro emozioni e hanno una maggiore autogestione delle proprie emozioni, dunque maggiori competenze S.E.L., nello specifico nel caso della sorpresa, rispetto ai più piccoli. Anche quando è stato chiesto ai bambini cos'è successo quando hanno provato fiducia risulta, poi, come i bambini più grandi provano maggiormente fiducia in situazioni che coinvolgono i loro amici, rispetto agli alunni di età inferiore. Ancora una volta, questo dato può significare una maggiore accortezza, nei bimbi grandi, all'aspetto socio-relazionale, rispetto ai bimbi piccoli. In netto contrasto con le mie ipotesi, poi, troviamo un dato che sembrerebbe smentire l'idea secondo cui più si è grandi maggiori sono le capacità socio-emotive. I bimbi più piccoli, della classe seconda, al quesito "Descrivi cos'hai detto e fatto in questa situazione" in merito alla fiducia, hanno espresso di ringraziare le persone in maniera significativamente maggiore rispetto ai bimbi di terza, quarta e quinta. Questo vorrebbe significare che i bimbi piccoli, almeno per quanto riguarda questo caso specifico, hanno abilità relazionali ben consolidate. Nella sezione in cui i bimbi hanno espresso cos'hanno detto e fatto quando provano tristezza, poi, più dati mostrano come le classi più grandi dimostrano tristezza piangendo o restandoci male. Questo, così come nella discussione delle ipotesi precedenti, è un elemento importante da tenere in considerazione a livello educativo. Nuovamente ci indica come sia necessaria un'azione educativa che dia agli studenti i mezzi per poter gestire meglio le loro emozioni. Oltre agli elementi appena espressi, ho avuto modo di notare ulteriori dati su cui trovo interessante svolgere una riflessione, non tanto perché legati alle mie ipotesi di ricerca, quanto piuttosto per il loro significato a livello scolastico. Quando i bambini hanno spiegato cos'è successo mentre provano tristezza, paura e preoccupazione, i bambini più grandi hanno espresso di provare maggiormente rispetto ai bimbi più piccoli, tristezza, paura e preoccupazione in situazioni legate al contesto scolastico. Questa informazione fa riflettere su più aspetti. Da una parte evidenza come, al contrario delle mie aspettative, i bimbi più grandi provano più emozioni negative a scuola rispetto ai bimbi più piccoli. Mi sarei immaginata, invece, che all'aumentare dell'età sarebbe cresciuta la consapevolezza delle proprie capacità e una maggiore gestione delle proprie emozioni. Dall'altra parte, poi, ci fa capire che ancora troppo spesso la scuola provoca ansia, preoccupazione, tristezza o addirittura paura ai

nostri alunni. Alla luce di quanto detto nel capitolo 2, che sottolinea la stretta correlazione tra emozione e apprendimento, bisognerebbe intervenire per migliorare questa situazione. Per ciò che concerne gli altri dati significativi, è stato complicato trovare una interpretazione valida. Molti di questi, infatti, evidenziano un andamento di crescita irregolare in cui risultava impossibile definire se ci fosse una maggioranza di risposte date dai bimbi più grandi o da quelli più piccoli. Altri, ancora, sottolineavano una differenza considerevole in casi che, però, non possono essere considerati come dei possibili elementi che attestano capacità S.E.L. maggiori. Tra questi ultimi, ad esempio, alla domanda “Cos’è successo quando hai provato questa emozione? Descrivi una situazione” in merito all’emozione della gioia, del disgusto, della noia e alla richiesta ai bimbi di esprimere cos’hanno detto e fatto in merito all’emozione della gioia, si è rilevata una significatività che dimostra come i bambini più grandi provano gioia in situazioni di nascita di qualcuno o durante alcuni eventi non abitudinari, mentre i bimbi più piccoli provano gioia perlopiù in situazioni da me non categorizzate. A seguire, poi, si è notato come i bambini grandi esprimono gioia ridendo ed urlando maggiormente dei più piccoli e i più piccoli tendono a citare le persone molto di più rispetto ai più grandi in situazioni di disgusto. Ancora, i bambini grandi provano noia se sono nel letto molto più dei bambini piccoli. Tutte queste informazioni, sebbene mostrino una differenza significativa d’età nelle risposte, non ci dicono nulla in merito ad una possibile differenza nelle abilità socio-emotive degli alunni.

Anche in questo caso, l’analisi delle macrocategorie è stata utile per trovare una risposta alle mie ipotesi di ricerca. Un dato che dimostra come i bimbi più grandi abbiano maggiori abilità S.E.L. rispetto ai più piccoli si trova nell’area in cui i bimbi hanno espresso cosa dicono e fanno quando provano tristezza. In questa macrocategoria si è evidenziato come i bambini più grandi rispondono alle situazioni in cui provano tristezza, maggiormente rispetto ai più piccoli, con azioni legate alle competenze socio-emotive. Molti altri dati, però, così come per l’analisi delle singole categorie, non ci forniscono informazioni inerenti alla mia domanda di ricerca. Alcune risposte che troviamo nelle macrocategorie significative, come quelle riscontrabili nella sezione in cui si è chiesto cos’è successo ai bambini quando provano sorpresa, fiducia, rabbia e cos’hanno detto e fatto in merito all’emozione della sorpresa, della fiducia e della rabbia, non seguono un andamento crescente; dunque, non è possibile definire se siano i più piccoli o i più grandi ad aver

citato maggiormente la risposta data. Altre ancora ci forniscono informazioni poco pertinenti o comunque difficili da poter decifrare. Quando si è posto il quesito “Descrivi cos’hai detto e fatto in questa situazione” in merito alla paura o alla preoccupazione, per esempio, emerge come dato significativo che i bimbi più piccoli esprimono maggiormente paura e preoccupazione esclamando.

Per quanto riguarda, invece, tutte le altre categorie di emozioni che non sono state citate, dunque, le domande che chiedevano ai bambini cos’hanno detto e fatto i bambini in merito all’emozione del disgusto, della noia e nella sezione in cui si chiedeva ai bambini di citare una nuova emozione non espressa in precedenza, non sono stati evidenziate differenze significative d’età nelle risposte dei bambini.

Così come ho specificato precedentemente, anche in questo caso è bene ricordare che le risposte fornite dagli studenti, per quanto valide, non tengono in considerazione di molte altre variabili influenti sulle significatività dei risultati.

5.2 I limiti della ricerca

Il presente studio ha affrontato le domande di ricerca ipotizzate inizialmente, tuttavia bisogna riconoscere alcune limitazioni. Innanzitutto, il campione analizzato è relativamente piccolo. È innegabile che sono stati presi in esame 169 bambini della Scuola Primaria, tuttavia, maggiore è il numero di studenti presi in esame, preferibilmente anche di regioni differenti, maggiore sarà la robustezza e correttezza dell’analisi statistica dei risultati. Un ulteriore limite riscontrabile è il tempo impiegato nella creazione degli strumenti, nella loro somministrazione e nella successiva analisi. La ricerca, infatti, si è protratta per circa tre anni. Sebbene un periodo sia stato dedicato alla partecipazione del curriculum proposto dal progetto PSsmile, la somministrazione agli alunni dei questionari ma soprattutto la creazione delle categorie, l’analisi delle varie risposte e la discussione di quest’ultime, ha richiesto un lasso di tempo abbastanza lungo, anche poiché le ricerche che riguardano questo specifico argomento sono ancora poche e limitate. Esistono, poi, dei limiti metodologici. Sicuramente, tra questi, bisogna ricordare che nell’analisi delle risposte dei bambini non vengono tenute in considerazione alcune variabili che potrebbero influire sulle conclusioni della mia ricerca. Per esempio, non si è tenuto in considerazione che le abilità socio-emotive dei bambini possono essere influenzate anche dall’educazione dei genitori, dall’istruzione dei docenti che hanno avuto, dalla cultura

familiare, ecc... Tutti questi fattori condizionano inevitabilmente le abilità socio-emotive e possono aver compromesso, in qualche modo, i risultati dei miei dati. Inoltre, per ragioni di tempo, non è stata analizzata l'interazione tra il fattore genere ed il fattore età. Più precisamente, non ho avuto modo, nel mio elaborato, di analizzare se, come da me ipotizzato, le bambine più grandi abbiano effettivamente maggiori capacità S.E.L. rispetto alle bambine più piccole e ai bambini più piccoli e così via. In ultima analisi va specificato un limite riscontrabile nel mio strumento di ricerca. Lo strumento che ho utilizzato è stato costruito sulla base delle idee e ipotesi di ricerca del progetto PSsmile; quindi, con lo scopo di comprendere se, effettivamente, con la messa in atto di alcune attività educative promosse dal progetto, si potesse riscontrare un miglioramento nelle abilità socio-emotive degli alunni o meno. Dunque, lo strumento che ho utilizzato, sebbene sia stato utile nella mia indagine, non è stato costruito appositamente da me per lo scopo ultimo della mia ricerca e, pertanto, presenta alcuni difetti. Esamina, ad esempio, le emozioni degli alunni ma non tiene conto di molte aree comprese dalle abilità socio-emotive. Dalle risposte, in ogni caso, traspaiono comunque molte capacità legate al S.E.L. ma risulta complicato estrapolare se ci siano differenze di genere o età riguardanti le capacità di fare scelte responsabili o alcune abilità socio-relazionali.

Pertanto, le ricerche future potrebbero tenere presente di quanto espresso. Si potrebbe, per esempio, analizzare un campione più ampio. In merito al periodo troppo lungo della mia ricerca, i futuri studiosi potrebbero costruire uno strumento apposito e proporlo loro stessi al campione di studenti, in modo da avere le risposte in modo immediato e da analizzarle più facilmente. Più complicato, invece, è il discorso che riguarda le variabili che non si è potuto tenere in considerazione. I fattori che possono influenzare le capacità socio-emotive di un bambino sono molteplici ed è difficile, oltre che individuarli, tenerne conto per ogni individuo analizzato. Potrebbe esser utile, creare un breve questionario introduttivo, nel quale si chiede, ad ogni partecipante, alcune domande personali riguardanti la nazionalità, l'educazione familiare e scolastica ecc... in modo tale da poter produrre delle considerazioni finali tenendo conto anche di questi aspetti. Per ciò che concerne, poi, l'interazione tra i fattori genere ed età, basterà calcolare le co-occorrenze tenendo conto di entrambi i fattori. Infine, per quanto riguarda i limiti dello strumento che ho utilizzato, i futuri ricercatori potrebbero avvalersi di uno strumento realizzato appositamente per lo scopo della ricerca, nel quale si pongono quesiti volti ad

indagare anche l'empatia dei bambini, la loro abilità nel prendere decisioni responsabili, le capacità socio-relazionali ecc...

Le limitazioni appena esposte non hanno lo scopo di sminuire il presente lavoro, bensì quello di analizzare con criticità l'operato e suggerire possibili direzioni future per lo svolgimento di una simile ricerca.

5.3 L'azione educativa

La presente ricerca ha messo in luce l'importanza delle emozioni per l'educazione e soprattutto il grande impatto che l'apprendimento socio-emotivo può avere sul benessere degli studenti. Nello specifico, le discussioni delle analisi rispetto alle risposte degli alunni hanno fatto emergere differenti spunti su cui poter riflettere. Sicuramente, sebbene le mie ipotesi siano state confermate solo parzialmente, è risultato evidente come, effettivamente, ci siano delle influenze di genere ed età nelle capacità socio-emotive degli studenti della Scuola Primaria. In più analisi le risposte sono state significativamente differenti tra bambine e bambini, ed emerge che le bambine possiedono maggiori capacità socio-emotive rispetto ai bambini, soprattutto per ciò che concerne le abilità socio-relazionali. Per ciò che riguarda la discussione sull'analisi d'età, invece, le risposte ottenute sono state più complesse da analizzare ma si è osservata comunque una differenza significativa tra l'età degli alunni, che metteva in luce come, in alcuni casi, i bimbi più grandi sembrano avere maggiori capacità socio-emotive rispetto ai più piccoli; tuttavia, il trend non è coerente per tutte le classi di età. A queste informazioni, si sono poi aggiunti altri elementi che, in ottica di futura insegnante, non ho potuto tralasciare. In particolar modo le risposte dei bambini hanno evidenziato come spesso gli alunni non hanno gli strumenti per reagire positivamente agli stimoli negativi che incontrano. Una differenza significativa a livello d'età ritrovata tra i bimbi più grandi è quella di citare il pianto come reazione alle situazioni, in misura maggiore a quanto accade tra i bimbi piccoli. Ancora più sconcertante, poi, è stata la scoperta di alcune categorie di emozioni menzionate dagli alunni. Sembrerebbe che in molti, soprattutto tra i bimbi d'età maggiore, la tristezza, la preoccupazione e la paura vengono associate ai contesti scolastici. A questo, poi, si unisce l'analisi di quelle che sono le categorie più citate dagli alunni, che anche se non analizzate dalla mia discussione dei dati, poiché non strettamente pertinenti con la domanda di ricerca, ci offrono una visione più chiara della vita emotiva degli

studenti. Più precisamente, alcuni dati forniscono uno spunto per ulteriori riflessioni. Tra questi, il fatto che alla domanda “Descrivi cos’hai detto e fatto in questa situazione” in riferimento all’emozione della rabbia, la maggior parte dei bambini ha espresso di aver avuto una reazione violenta, sintomo di bambini che non sanno gestire ancora le loro emozioni in maniera adeguata. Oppure, ancora, che la maggior parte degli studenti dichiara di provare preoccupazione a scuola. Mi sorge quindi, spontaneo, chiedermi: Com’è possibile che, ancora oggi, in una società sempre più attenta alle esigenze e alle emozioni dei bambini, molti alunni vivono la scuola come un luogo che provoca ansia e timore?

Questo elemento, così come i precedenti, sottolineano, quindi, la necessità di una revisione sostanziale dell’attuale sistema educativo, ancor troppo legato al curriculum e che non offre, evidentemente, abbastanza spazio a temi che riguardano il benessere socio-emotivo. Oltre all’integrazione di progetti che promuovono abilità socio-emotive, di cui ne è già stata discussa la rilevanza, la mia ricerca può fornire un quadro complessivo e la direzione entro cui operare nelle azioni future di programmazione. Visti i risultati, infatti, risulta importante proporre strategie che tengano conto di quanto emerso. In particolare, per contrastare la differenza di genere in relazione alle capacità socio-emotive, ad esempio, non credo sia necessario incrementare le abilità socio-emotive solo nel genere maschile, piuttosto operare implementando ancora di più le aree socio-emotive nelle quali i bambini sembrano carenti. Se, come emerge dalla discussione dei dati, i bambini sembrano avere meno capacità socio-relazionali rispetto alle bambine, potrebbe essere utile, per esempio, promuovere metodologie che favoriscono la cooperazione e collaborazione tra alunni in classe. Oppure, ancora, formulare attività che promuovano l’empatia. A tal proposito, la Danimarca ci fornisce un ottimo esempio di come poter inserire le capacità socio-emozionali nel curriculum, con la cosiddetta “Klassens tid”, nonché un’ora settimanale dedicata all’empatia (Progetto I Valori Prosociali, n.d.). Si tratta di un progetto, ormai in vigore dal 1991, che prevede per tutti i bambini dai 6 ai 16 anni, un’implementazione delle capacità emotive in classe, grazie ad un’ora dedicata totalmente all’ascolto dei bisogni degli studenti e all’insegnamento di strategie socio-emotive valide. Per quanto riguarda, poi, l’affrontare le potenziali disparità di genere nelle capacità S.E.L., il progetto “Klassens tid”, come illustrato da Alexander e Sandahl, ci propone un approccio secondo cui: “...coloro che sono più forti nello studio sono seduti

accanto a quelli che lo sono meno; i più timidi vengono messi insieme a quelli più socievoli e così via.” (2017, p. 112).

A tal proposito, non si può trascurare quanto successo recentemente negli Stati Uniti. Infatti, così come ci sono molti paesi, come la Danimarca, che supportano il *Social Emotional Learning*, esistono anche paesi che si sono dichiarati contro le ideologie socio-emotive. Un recente articolo in “American Psychological Association” scritto da Zara Abrams ha dichiarato come in almeno otto stati americani, i progetti di legge hanno cercato di limitare il S.E.L (2023). Sembra che i motivi per cui gli effetti positivi dell’apprendimento socio-emotivo vengano messi in discussione siano perlopiù politici. Si pensa, per esempio, che il S.E.L. promuova idee progressiste e distraga gli alunni dagli obiettivi accademici. Così come confermato da studiosi e ricercatori, questo dato è allarmante perché non solo mette in discussione i benefici del S.E.L. ma è un fattore limitante anche per la sua diffusione.

In merito al problema delle differenze nelle capacità socio-emotive legate all’età, anche se i dati sembrano confermare solo in parte questa ipotesi, sottolineando che non sempre più si è grandi più si ha abilità S.E.L. maggiori, si potrebbe optare per introdurre anticipatamente i programmi d’apprendimento socio-emotivo. Per farlo basterebbe iniziare a educare, fin dalla scuola dell’infanzia, i bambini ad un approccio socio-emotivo, introducendo anche solamente piccole strategie o routine in sezione. Un esempio è la pratica del “Circle-Time”, metodologia educativa che prevede la disposizione a cerchio degli alunni, così che ognuno possa esprimere il proprio parere e ascoltare quello degli altri, avendo l’attenzione di tutti (Save The Children, n.d.). Ancora, il “Role-playing”, esercitazione in cui gli studenti svolgono il ruolo di attori, imparando, quindi, ad utilizzare punti di vista differenti dal proprio (Scuola.net, 27 aprile 2022). A queste, si aggiungono moltissime altre strategie, che seppur piccole, possono fare la differenza in classe o in sezione.

In conclusione, non meno importante è la questione della preoccupazione, paura e tristezza associata al contesto scolastico, da parte degli alunni. Questo aspetto ci fa supporre che ancora troppo spesso gli alunni temono gli insegnanti, non vedendoli né come guide, né come facilitatori. Ci suggerisce, poi, che nell’ambiente scolastico non ci sia un clima positivo ma, piuttosto, di terrore. Credo che, a tal proposito, bisognerebbe prediligere un approccio innovativo, prima di tutto istruendo gli insegnanti e rendendoli

consapevoli del ruolo educativo che hanno. Il progetto PSsmile, come spiegato precedentemente, si occupa anche di questo, proponendo un curriculum dedicato proprio all'istruzione di professionisti ed insegnanti. Ma le vere modifiche, a mio parere, devono avvenire più a fondo. Il cambiamento deve aver luogo nella quotidianità, nelle pratiche di insegnamento di ogni giorno, modificando metodologie, approcci e anche metodi valutativi. Educare alle competenze socio-emotive dovrebbe divenire parte integrante delle discipline stesse. Si può favorire capacità socio-relazionali anche durante le ore di matematica, per esempio, se si opta per una lezione basata sul *Cooperative Learning*. Oppure, si può promuovere la consapevolezza di sé anche in Scienze o Educazione Motoria se, ad esempio, si mostra agli alunni gli aspetti fisiologici ed i segnali fisici che il nostro corpo mette in atto quando proviamo un'emozione. Anche perché, così come spiegava Aristotele: "Educare la mente senza educare il cuore non è affatto educare".

Bibliografia

- Alexander, J. J. A., & Sandahl, I. (2017). *Il metodo danese per crescere bambini felici ed essere genitori sereni*. Roma: Newton Compton Editori.
- Arcari, L., & Saggiaro, A. (2015). *Sciamanesimo e sciamanesimi. Un problema storiografico*. Nuova Cultura.
- Barone, L. (2021). *Le emozioni nello sviluppo* (VII). Roma: Carocci Editore.
- Battacchi, M. W. (2004). *Lo sviluppo emotivo* (2004^a ed.). Bari: Editori GFL Laterza.
- Bear, M. F., Connors, B. W., Paradiso, M. A., Angrilli, A., Casco, C., Maravita, A., Oliveri, M., Paulesu, E., Petrosini, L., & Sacchetti, B. (2016). *Neuroscienze. Esplorando il cervello* (4^o edizione). Milano: Edra.
- Bek, J., Donahoe, B., & Brady, N. (2022). Feelings first? Sex differences in affective and cognitive processes in emotion recognition. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 75(10), 1892–1903.
<https://doi.org/10.1177/17470218211064583>
- Bombieri, R. (2021). «Social and emotional learning» (SEL): Criticità e nuove sfide per il mondo educativo e scolastico. *RicercaAzione*, 13(1), Articolo 1.
<https://doi.org/10.32076/RA13112>
- Calder, A. J., Keane, J., Manly, T., Sprengelmeyer, R., Scott, S., Nimmo-Smith, I., & Young, A. W. (2003). Facial expression recognition across the adult life span. *Neuropsychologia*, 41(2), 195–202. [https://doi.org/10.1016/S0028-3932\(02\)00149-5](https://doi.org/10.1016/S0028-3932(02)00149-5)
- Carstensen, L. L., Pasupathi, M., Mayr, U., & Nesselroade, J. R. (2000). Emotional experience in everyday life across the adult life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(4), 644–655. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.4.644>

- Cavieres, A., Maldonado, R., Bland, A., & Elliott, R. (2021). Relationship Between Gender and Performance on Emotion Perception Tasks in a Latino Population. *International Journal of Psychological Research*, 14(1), 106–114.
<https://doi.org/10.21500/20112084.5032>
- Celeghin, A., Diano, M., Bagnis, A., Viola, M., & Tamietto, M. (2017). Basic Emotions in Human Neuroscience: Neuroimaging and Beyond. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01432>
- Cheli, E. (2005). *Relazioni in armonia*. Milano: FrancoAngeli.
- Chiessi, A. (2017). Dove ha sbagliato Cartesio? Il metodo nella formulazione del senso di sé da un punto di vista neuroscientifico. *Scienze umane e grafologia*.
https://www.academia.edu/37911879/Dove_ha_sbagliato_Cartesio_Il_metodo_nella_formulazione_del_senso_di_s%C3%A9_da_un_punto_di_vista_neuroscientifico
- Cianconi, P., Betrò, S., & Janiri, L. (2020). The Impact of Climate Change on Mental Health: A Systematic Descriptive Review. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 74.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00074>
- Clayton, S., & Karazsia, B. T. (2020). Development and validation of a measure of climate change anxiety. *Journal of Environmental Psychology*, 69, 101434.
<https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101434>
- Dalgleish, T. (2004). The emotional brain. *Nature Reviews. Neuroscience*, 5(7), 583–589. <https://doi.org/10.1038/nrn1432>
- Damasio, A. R. (2003). *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimenti e cervello* (I. Blum, Trad.; 3° edizione). Milano: Adelphi.

D'Amico, A. (2014). *Internet—Test*.

<https://progetti.giuntitesting.com/dettaglioScheda.do?idTest=100000110>

De Caro, T., & D'Amico, A. (2008). L'intelligenza emotiva; Rassegna dei principali modelli teorici, degli strumenti di valutazione e dei primi risultati di ricerca. [Emotional intelligence: A review of theoretical models, assessment tools and first research findings.]. *Giornale Italiano di Psicologia*, 35(4), 857–882.

D'Mello, S., & Graesser, A. (2012). Dynamics of affective states during complex learning. *Learning and Instruction*, 22(2), 145–157.

<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.10.001>

Dondi, M., Costabile, A., Vacca, T., Franchin, L., Agnoli, S., Lombardi, O., & Corchia, C. (2008). Alle origini delle emozioni: Uno studio pilota sul sorriso e sull'espressione facciale di distress nel neonato pretermine di età gestazionale molto bassa (At the origins of emotions: a pilot study on the facial expression of distress and smiling in very low gestational age preterm newborns). *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 12, 89–109. <https://doi.org/10.1449/26786>

Espelage, D. L., Low, S., Polanin, J. R., & Brown, E. C. (2013). The impact of a middle school program to reduce aggression, victimization, and sexual violence. *Journal of Adolescent Health*, 53(2), 180–186.

<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.02.021>

Espelage, D., Rose, C., & Polanin, J. (2015). Social-Emotional Learning Program to Reduce Bullying, Fighting, and Victimization Among Middle School Students With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 36.

<https://doi.org/10.1177/0741932514564564>

- Felisatti, E., & Mazzucco, C. (2013). *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti* (Lecce: Pensa Multimedia).
- Giddens, A. (2000). *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*. Bologna: Il Mulino.
- Goleman, D. (2011). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: Rizzoli. - *Cerca con Google* (Milano: Rizzoli).
- Grazzani Gavazzi, I., & Ornaghi, V. (2001). *Esperienza e racconto delle emozioni in adolescenza: Uno studio attraverso il diario in: Emozioni e adolescenza*.- Matarazzo O. Napoli: Liguori.
- Gunning-Dixon, F. M., Gur, R. C., Perkins, A. C., Schroeder, L., Turner, T., Turetsky, B. I., Chan, R. M., Loughead, J. W., Alsop, D. C., Maldjian, J., & Gur, R. E. (2003). Age-related differences in brain activation during emotional face processing. *Neurobiology of Aging*, 24(2), 285–295.
[https://doi.org/10.1016/s0197-4580\(02\)00099-4](https://doi.org/10.1016/s0197-4580(02)00099-4)
- Hubbard, N. A., Hutchison, J. L., Turner, M., Montroy, J., Bowles, R. P., & Rypma, B. (2016). Depressive thoughts limit working memory capacity in dysphoria. *Cognition & Emotion*, 30(2), 193–209.
<https://doi.org/10.1080/02699931.2014.991694>
- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., Weel, B. ter, & Borghans, L. (2014). Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success. *OECD Education Working Papers*, Articolo 110.
<https://ideas.repec.org//p/oec/eduab/110-en.html>
- Ledoux, J. (2014). *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni—Baldini+Castoldi* (Milano: Baldini Castoldi).

- lewis, J. (2023, marzo 24). *CASEL Applauds President Biden's FY24 Budget Proposal and Investments in SEL*. CASEL. <https://casel.org/casel-applauds-president-bidens-fy24-budget-proposal-and-investments-in-sel/>
- Li, G., Li, Z., Wu, X., & Zhen, R. (2022). Relations Between Class Competition and Primary School Students' Academic Achievement: Learning Anxiety and Learning Engagement as Mediators. *Frontiers in Psychology, 13*.
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.775213>
- Liss, J. M. D. (2008). *Meccanismi sottocorticali delle emozioni*. In: *Integrazione nelle psicoterapie e nel counseling*. 23/24, 143.
- López-Pérez, B., & Pacella, D. (2021). Interpersonal emotion regulation in children: Age, gender, and cross-cultural differences using a serious game. *Emotion, 21*(1), 17–27. <https://doi.org/10.1037/emo0000690>
- Luo, Y., Chua, C. R., Xiong, Z., Ho, R. C., & Ho, C. S. H. (2020). A Systematic Review of the Impact of Viral Respiratory Epidemics on Mental Health: An Implication on the Coronavirus Disease 2019 Pandemic. *Frontiers in Psychiatry, 11*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.565098>
- Meneghini, A. (2010). *Sentire e condividere. Componenti psicologiche e correlati biologici dell'empatia*. Firenze: Seid Editori.
- Panda, U. K., Sahoo, S. S., & Parija, P. P. (2023). Climate Change: A Social Determinant of Mental Health. *Indian Journal of Social Psychiatry*.
https://doi.org/10.4103/ijsp.ijsp_139_22
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from Three

- Scientific Reviews. Technical Report. In *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (NJ1)*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://eric.ed.gov/?id=ED505370>
- Pezzati, R., Ballabio, R., Curia, L., Molteni, V., Maggi, A., Conte, E., Spolidoro, E., Durante, M., & Colombo, P. (2018). *Programma benessere emotivo anziani. Attività e giochi per conoscere, esprimere e gestire le emozioni*. Trento: Erickson. <https://www.erickson.it/it/programma-benessere-emotivo-anziani>
- Piaget, J. (1951). *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*. Firenze: Giunti.
- Plomecka, M., Jawaid, A., Radziński, P., Gobbi, S., Neckels, R., & Baranczuk, Z. (2020). *Mental Health Impact of COVID-19: A global study of risk and resilience factors*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/zj6b4>
- Plutchik, R. (1982). *A psychoevolutionary theory of emotions*. Academic Press.
- Plutchik, R. (2001). The Nature of Emotions: Human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice. *American Scientist*, 89, 344–350.
- Rufo, C., Carpinelli, L., Cerino, M., De Filpo, V., Silvestri, D., & Pagano, A. M. (2011). Emozioni e relazioni in adolescenza. *Modelli per la mente, IV*, 37–41.
- Stocco, A. (2005). *L'INFLUSSO DEI MARCATORI SOMATICI SUI PROCESSI COGNITIVI: EVIDENZE COMPUTAZIONALI E SPERIMENTALI* [Università degli studi di Trieste]. <http://thesis2.sba.units.it/store/handle/item/13076>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

- Theberath, M., Bauer, D., Chen, W., Salinas, M., Mohabbat, A. B., Yang, J., Chon, T. Y., Bauer, B. A., & Wahner-Roedler, D. L. (2022). Effects of COVID-19 pandemic on mental health of children and adolescents: A systematic review of survey studies. *SAGE Open Medicine, 10*, 20503121221086712.
<https://doi.org/10.1177/20503121221086712>
- Tiberi, E. (1988). *Il primato delle emozioni*. Gioffré.
- Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N. M., & Malik, A. S. (2017). *The Influences of Emotion on Learning and Memory*. <https://philpapers.org/rec/TYNTIO>
- Um, E. “Rachel”, Plass, J. L., Hayward, E. O., & Homer, B. D. (2012). Emotional design in multimedia learning. *Journal of Educational Psychology, 104*(2), 485–498. <https://doi.org/10.1037/a0026609>
- Vianello, R., Gini, G., & Lanfranchi, S. (2015). *Psicologia dello sviluppo » Scienze umane e sociali | UTET Università*. UTET.
- Vogel, S., & Schwabe, L. (2016). Learning and memory under stress: Implications for the classroom. *NPJ Science of Learning, 1*, 16011.
<https://doi.org/10.1038/npjscilearn.2016.11>
- Wang, L., Lu, W., Li, J., Hu, J., Ding, R., Lv, M., & Wang, Q. (2019). Optimization of ultrasonic-assisted extraction and purification of zeaxanthin and lutein in corn gluten meal. *Molecules, 24*(16), Articolo 16.
<https://doi.org/10.3390/molecules24162994>
- Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2008). Social and Emotional Learning for Successful School Performance. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts (A c. Di), *The Science of Emotional Intelligence:*

Knowns and Unknowns (p. 0). Oxford University Press.

<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195181890.003.0015>

Sitografia

Abrams, Z. (1 settembre 2023). *Teaching social-emotional learning is under attack*. American psychological association. Retrieved from <https://www.apa.org/monitor/2023/09/social-emotional-learning-under-fire>

CASEL plaude alla proposta di bilancio FY24 del presidente Biden e agli investimenti in SEL. (n.d.). Retrieved March, 24, 2023 from <https://casel.org/casel-applauds-president-bidens-fy24-budget-proposal-and-investments-in-sel>

Duffel, C. J. (n.d.) *Global Greatness: How Social-Emotional Learning Helps Children Succeed in School, the Workplace, and Life*. Committee for Children. Retrieved from <https://www.cfchildren.org/wp-content/uploads/mission-vision/what-is-sel/docs/sel-e-book.pdf>

Fiore, F. (14 giugno 2018). *Paul Ekman e i suoi importanti studi sull'universalità delle emozioni e delle espressioni facciali- Introduzione alla Psicologia*. State of mind. Retrieved from <https://www.stateofmind.it/2018/06/paul-ekman-emozioni-espressioni-facciali/>

Galvani, F. (12 settembre 2019). *Le emozioni: differenze di genere*. Retrieved from <https://www.psicologopadova-galvani.it/>

Progetto I Valori Prosociali. (n.d.). *“Klassens tid”: l'ora di lezione dedicata allo sviluppo delle relazioni positive in classe*. Retrieved from <https://psv.europole.org/it/klassens-tid-lora-di-lezione-dedicata-allo-sviluppo-delle-relazioni-positive-in-classe/>

Save The Children. (n.d.). *Un'attività per l'inclusione: il circle time a scuola*. Retrieved from <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/attivita-per-inclusione-il-circle-time-a-scuola>

Scuola.net. *Il Role Playing formativo: che cos'è e come può essere applicato all'insegnamento tradizionale*. (27 aprile 2022). Retrieved from <https://www.scuola.net/news/593/il-role-playing-formativo-che-cos-e-e-come-puo-essere-applicato-all-insegnamento-tradizionale>

PSsmile. (n.d.). Retrieved from <https://smile.emundus.lt/it/il-contesto-di-riferimento/> Quotidiano sanità. (24 maggio 2023). *Dagli Usa allarme per l'impatto dei social media tra i giovani: "Sono pericolosi e non possiamo aspettare di avere prove definitive per limitarne l'uso"*. Retrieved from https://www.quotidianosanita.it/studi-e-analisi/articolo.php?articolo_id=114101#:~:text=Ricerche%20recenti%20mostrano%20che%20gli,sintomi%20di%20depressione%20e%20ansia.

Committee for Children. (2023). *Social-emotional learning (SEL) is the process of developing the self-awareness, self-control, and interpersonal skills that are vital for school, work, and life success*. Retrieved from [https://www.cfchildren.org/what-is-social-emotional-learning/#:~:text=Social%2Demotional%20learning%20\(SEL\),academically%2C%20professionally%2C%20and%20socially.](https://www.cfchildren.org/what-is-social-emotional-learning/#:~:text=Social%2Demotional%20learning%20(SEL),academically%2C%20professionally%2C%20and%20socially.)

Normativa

Raccomandazione del Consiglio. (22 maggio 2018). Retrieved from ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)))


Disegno di Legge del Senato (DDL) della Repubblica (12 gennaio del 2022). Retrieved from <https://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/DF/366973.pdf>

Allegati

Allegato 1: Locandina progetto PSsmile

IMPATTO ATTESO

- Sviluppo delle conoscenze e delle abilità socio-emotive nella comunità. I partecipanti avranno la possibilità di sviluppare conoscenze sull'intelligenza emotiva, sull'apprendimento socio-emotivo e sulle modalità più efficaci per mettere a punto interventi e azioni specifiche alla luce dei risultati del progetto
- Crescita del contesto educativo e della qualità dell'offerta formativa
- Coinvolgimento e cooperazione con gli stakeholder, sottolineando e promuovendo l'importanza di introdurre curricula ed attività che stimolino l'apprendimento socio-emotivo nei contesti educativi



PSsmile.emundus.eu
PSsmile

PARTNER

- 1 VŠĮ "eMundus", Kaunas (Lithuania) - coordinating institution
- 2 Foundation for development of the cultural and business potential of civil society, Sofia (Bulgaria)
- 3 Università degli studi di Padova, Padova (Italy)
- 4 Astiki mi kerdoskopiki etaireia Four Elements, Athens (Greece)
- 5 Associação para a recuperação de cidadãos inadaptados da Lousã A.R.C.I.L., Lousã (Portugal)
- 6 VŠĮ Mano šeimos akademija, Vilnius (Lithuania)

Contatto: info@emundus.eu
Teresa M. Sgaramella, Dipartimento FISPPA, Università degli studi di Padova
teresamaria.sgaramella@unipd.it



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Sviluppare le Capacità Socio-Emotive nella Scuola Primaria



ERASMUS+ KA2 Strategic Partnership for School Education

L'OBIETTIVO

Contribuire alla costruzione di comunità competenti emotivamente, inclusive e attente al benessere, in cui gli adulti significativi, in particolare genitori e insegnanti, si prendono cura della propria competenza socio-emotiva e ne sostengono lo sviluppo nei bambini

ARTICOLAZIONE DEGLI OBIETTIVI

- Dotare gli insegnanti e i genitori di strumenti in grado di guidare con efficacia lo sviluppo socio-emotivo dei bambini
- Sviluppare Linee Guida per gli educatori sulle conoscenze e competenze necessarie per promuovere lo sviluppo socio-emotivo dei bambini nella Scuola Primaria
- Sviluppare una piattaforma online per raccogliere e diffondere i materiali nei paesi partecipanti
- Sensibilizzare le comunità locali e la comunità Europea sull'importanza di favorire lo sviluppo socio-emotivo

10 comunità contesti ambienti opportunità
ATTEGGIAMENTI EMOZIONI sentimenti pensare pianificare strategie OBIETTIVI capacità
COMPETENZE SOCIALI SOLUZIONE DEI PROBLEMI GENITORI INSEGNANTI amici formazione cittadini relazioni positive reciprocità partecipazione
consapevolezza GESTIONE sviluppo competenza persone azioni futuro Sostenibilità sorridere metodi benessere
costruire abilità

PARTECIPANTI

- Bambini della Scuola Primaria, con particolare riferimento al secondo ciclo
- Insegnanti
- Genitori

RISULTATI

- Individuazione di procedure di supporto all'apprendimento socio-emotivo
- Messa a punto di un corso di formazione per insegnanti e genitori, disponibile anche online, sullo sviluppo socio-emotivo
- Messa a punto di un programma per lo sviluppo socio-emotivo rivolto ai bambini della Scuola Primaria, da utilizzare nei contesti educativi
- Messa a punto di una App per insegnanti e genitori sullo sviluppo socio-emotivo
- Pubblicizzazione e disseminazione dei principi alla base del progetto, delle attività e dei risultati raggiunti nelle diverse comunità

Allegato 2: Esempio di attività proposta nel primo dominio del Curriculum di PSsmile

Griglia 3A: il contenuto e lo sviluppo

Dominio: Sorrìdo a Me Stesso					
Nome dell'attività: Mi guardo allo specchio					
Obiettivi Conoscere ed esplorare come le emozioni e i sentimenti mi caratterizzano e influenzano il ragionamento e i comportamenti nelle situazioni della mia vita quotidiana: <ul style="list-style-type: none"> Promuovere la comprensione dei bambini di come le emozioni sorgono da situazioni contestuali Riconoscere che le persone mostrano la stessa emozione in modo diverso 					
Durata e Frequenza 45 minuti 2 settimane	Età 8-11 anni	Persone coinvolte Insegnanti Studenti	Contesti Classe o palestra		
Struttura dell'attività 1) Introduzione e istruzioni 2) Role play utilizzando carte situazionali 3) Discussione di gruppo e riflessione	Materiali usati 1) Specchio 2) Matite o penna	Schede informative 1) Carte situazionali (SSE.3.1f) 2) Scheda di lavoro con domande riflessive per l'insegnante (SSE.3.2f) per i bambini (SSE.3.3f)			
Breve descrizione e istruzioni 1) L'attività inizia con l'insegnante che spiega le "carte situazionali" e il loro utilizzo. Le "carte situazionali" sono semplici foglietti che descrivono una situazione di vita quotidiana (es. mangiare un gelato, guardare un film, leggere un libro, conoscere nuove persone, ecc.). L'insegnante può utilizzare le carte situazionali fornite o può creare con i bambini carte differenti. Una volta create, tutte le carte vengono raccolte e mescolate. (5 min) 2) Viene scelto un volontario e gli viene chiesto di andare davanti ad uno specchio. Il volontario prende una carta e legge la situazione. Una volta che avrà letto e compreso la situazione, farà un' espressione davanti allo specchio che esprima l'emozione suscitata da quella situazione. 3) Poi lo studente spiega l'emozione mostrata e spiegare perché ha scelto quell'espressione per esprimerla. 4) L'insegnante avvia la riflessione facendo ai bambini le seguenti domande: - Quando alcuni bambini sono felici loro fanno ... (completa la frase con l'azione compiuta dal bambino davanti allo specchio, es: ...loro sorridono), quando tu sei felice cosa fai? - Prova a pensare a una situazione che ti rende felice L'insegnante procede in questo ordine per tutte le carte situazionali proposte. (40 min, 4-5 situazioni)					
Strumenti per l'attività/descrizione degli esercizi: <ul style="list-style-type: none"> Modello con le carte situazionali (SSE.3.1f) Modello per insegnante con domande riflessive (SSE.3.2f) Modello per bambini con domande riflessive (SSE.3.3f) 					
Manipolazioni UDL: significati di rappresentazione, di espressione, ecc. <ul style="list-style-type: none"> Molteplici modalità di rappresentare l'informazione: le carte situazionali sono fornite con doppia codifica (testo e immagini). Molteplici modalità di azione ed espressione: invece che le carte situazionali, i bambini possono usare video brevi, fotografie o eseguire una situazione Molteplici modalità di coinvolgimento: fornire compiti e ruoli diversi 					
Apprendimento_strategie <ul style="list-style-type: none"> Rinforzo positivo: quando i bambini collegano le emozioni a una situazione specifica, quando i bambini identificano un altro modo per esprimere la stessa emozione Esempi concreti Retrieval practice 					
Apprendimento_descrittori di performance <ul style="list-style-type: none"> Comprendere come nascono le emozioni da situazioni contestuali Riconoscere che le persone mostrano la stessa emozione in modo diverso 					
Valutazione dell'apprendimento_domande riflessive <table border="0"> <tr> <td> Insegnanti <ul style="list-style-type: none"> Ogni studente è in grado di collegare almeno 3 emozioni a situazioni contestuali? Ogni studente è in grado di identificare almeno 2 modi per esprimere le stesse emozioni? </td> <td> Studenti <ul style="list-style-type: none"> Cos'hai imparato dall'attività di oggi? Completamento delle attività: collega emozioni e situazioni Completamento delle attività: modo per esprimere le emozioni </td> </tr> </table>				Insegnanti <ul style="list-style-type: none"> Ogni studente è in grado di collegare almeno 3 emozioni a situazioni contestuali? Ogni studente è in grado di identificare almeno 2 modi per esprimere le stesse emozioni? 	Studenti <ul style="list-style-type: none"> Cos'hai imparato dall'attività di oggi? Completamento delle attività: collega emozioni e situazioni Completamento delle attività: modo per esprimere le emozioni
Insegnanti <ul style="list-style-type: none"> Ogni studente è in grado di collegare almeno 3 emozioni a situazioni contestuali? Ogni studente è in grado di identificare almeno 2 modi per esprimere le stesse emozioni? 	Studenti <ul style="list-style-type: none"> Cos'hai imparato dall'attività di oggi? Completamento delle attività: collega emozioni e situazioni Completamento delle attività: modo per esprimere le emozioni 				
Apprendimento_strumenti di valutazione L'insegnante può usare le risposte alle domande riflessive per: <ul style="list-style-type: none"> Valutare la capacità degli studenti di collegare le emozioni a situazioni contestuali; Valutare la capacità degli studenti di identificare modi diversi per esprimere la stessa emozione; 					
Attività collegate a materia scolastica L'attività può essere collegata a tutte le discipline, gli insegnanti possono descrivere i punti di forza e l'unicità di ogni personaggio introdotto (personaggio storico, artista, scienziato, ecc.).					
Attività da condividere con genitori o membri della famiglia Il bambino può trasferire alla vita quotidiana attività che si verificano al di fuori della scuola, ovvero genitori e bambini possono scegliere situazioni che vivono insieme o separatamente, mostrare le loro reazioni e quindi discutere le differenze in tali reazioni (se presenti)					


Allegato 3: Strumento “Imparare ad essere me”

Imparare ad essere me LE MIE EMOZIONI E I MIEI SENTIMENTI

ISTRUZIONI. Pensa a come ti sono andate le cose in quest'ultimo periodo e a come ti sei sentito o sentita. Per ciascuna emozione prova a descrivere una specifica situazione in cui l'hai provata e cosa hai fatto.

GIOIA

Cos'è successo quando hai provato questa emozione?
Descrivi una situazione.




Descrivi cos'hai detto e fatto in questa situazione.

.....

.....

TRISTEZZA

Cos'è successo quando hai provato questa emozione?
Descrivi una situazione.




Descrivi cos'hai detto e fatto in questa situazione.

.....

.....

SORPRESA


Cos'è successo quando hai provato questa emozione?
Descrivi una situazione



Descrivi cos'hai detto e fatto in questa situazione.

.....

.....

 **PAURA**

Cos'è successo quando hai provato questa emozione?
Descrivi una situazione.

.....
.....

Descrivi cos'hai detto e fatto in questa situazione.

.....
.....


 **FIDUCIA**

Cos'è successo quando hai provato questa emozione?
Descrivi una situazione.

.....
.....

Descrivi cos'hai detto e fatto in questa situazione.

.....
.....


 **PREOCCUPAZIONE**

Cos'è successo quando hai provato questa emozione?
Descrivi una situazione.

.....
.....

Descrivi cos'hai detto e fatto in questa situazione.

.....
.....

 **DISGUSTO**

Cos'è successo quando hai provato questa emozione?
Descrivi una situazione.

.....
.....

Descrivi cos'hai detto e fatto in questa situazione.

.....
.....

NOIA



Cos'è successo quando hai provato questa emozione?
Descrivi una situazione.

.....

Descrivi cos'hai detto e fatto in questa situazione.

.....

RABBIA



Cos'è successo quando hai provato questa emozione?
Descrivi una situazione.

.....

Descrivi cos'hai detto e fatto in questa situazione.

.....

QUI, SE VUOI, PUOI SCRIVERE UN'ALTRA EMOZIONE, DIVERSA CHE CONOSCI



HO PROVATO

Descrivi una situazione.

.....

Descrivi cos'hai detto e fatto in questa situazione.

.....

Quando mi sento un po' giù di corda, per sentirmi meglio e tirarmi su faccio queste cose:



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

A scuola dalle api

Percorso didattico alla scoperta del territorio e del mondo delle
api nella Scuola Primaria

Relatore:
Greta Penzo

Laureanda:
Linda Falcone

Matricola: 1151970

Anno accademico: 2021/2022

Frontespizio

Nome e Cognome: Linda Falcone

Matricola: 1151970

Indirizzo: Via Castellerio, Pagnacco (UD)

Telefono: 0432 650201

Cellulare: 3490526282

E-mail: linda.falcone@studenti.unipd.it

Istituto scolastico di afferenza:

Denominazione istituto: Istituto Comprensivo Pagnacco-Martignacco

Indirizzo: Piazzale Martiri delle Foibe 2, Pagnacco

Telefono: 0432660318

E-mail: udic81700d@istruzione.it

URL: <https://www.icpm.edu.it/pagine/organizzazione-dellistituto>

Dirigente Scolastico: Laura Nascimben

Insegnante tutor del tirocinante: Laura Nugnes

Indice

<i>Introduzione</i>	4
1. <i>Ideazione e motivazione del progetto</i>	5
1.1 Presentazione dell'idea progettuale	5
1.2 Motivazione e interessi che hanno orientato alla scelta	8
1.3 L'Istituto Pagnacco-Martignacco e la classe 2^A	10
1.4 Riferimenti teorici	15
2. <i>A scuola dalle api</i>	19
2.1 Progettazione per competenze	19
2.2 Conduzione dell'intervento	20
2.3 Documentazione dell'intervento	33
2.4 Valutazione dell'intervento	35
3. <i>Learning by doing... and by thinking</i>	45
3.1 Valutazione di punti forza e criticità del progetto	45
3.2 Modalità di comunicazione dell'esperienza con i soggetti coinvolti	47
3.3 Riflessioni in ottica professionalizzante	52
<i>Bibliografia</i>	55
<i>Allegati</i>	59

Introduzione

La salvaguardia ambientale e l'attenzione per l'ecologia è un tema che tocca ognuno di noi. Il cambiamento climatico di questi ultimi decenni, innescato dalla continua ed incessante attività umana, sta creando sempre di più problemi di grande rilevanza per il nostro ambiente: lo scioglimento dei ghiacci, l'aumento di fenomeni climatici estremi, la desertificazione ecc... Tutte queste problematiche ci colpiscono direttamente e per la loro comprensione l'educazione svolge un ruolo fondamentale. Per tale motivo, credo sia fondamentale sensibilizzare gli alunni su questi temi, iniziando a conoscere innanzitutto la realtà ed il territorio più vicini a loro.

Il mio progetto si pone come obiettivo la conoscenza diretta del territorio circostante ai bambini, al fine di far acquisire loro consapevolezza, cura e attenzione verso l'ambiente in generale. Nello specifico, durante l'intervento, si partirà dai concetti di elementi artificiali e naturali, fino ad arrivare a delineare elementi e caratteristiche dei quattro ambienti naturali: montagna, collina, pianura e mare.

A seguire, poi, verrà posta attenzione ad una specie vicina a noi, custode della biodiversità, di cui purtroppo stiamo assistendo sempre di più alla sua moria: l'ape.

Grazie all'aiuto dell'apicoltore Filippo, infatti, i bambini hanno potuto avvicinarsi al mondo di questi interessantissimi ed utili insetti, capendo il perché della loro importanza per il nostro ecosistema.

A questo proposito, quindi, il titolo del mio intero progetto non indica un percorso rivolto esclusivamente alla conoscenza delle api, bensì si prefigge di offrire uno spunto riflessivo sulla similitudine possibile tra la nostra società in rapporto con l'ambiente e quella delle api. Le api svolgono tutte un ruolo ben preciso all'interno della loro comunità, lavorano insieme per uno scopo comune, curano l'ambiente in cui vivono, offrono dei servizi e sono in equilibrio con le risorse che ricavano dalla natura, in quanto si sono co-evolute con specie vegetali dotate di organi floreali. Ecco allora l'importanza di riflettere su quanto si possa imparare dalla comprensione delle interrelazioni complesse tra ape e natura.

1. Ideazione e motivazione del progetto

1.1 Presentazione dell'idea progettuale

Come primo passo per questa ultima Relazione di Tirocinio, ho deciso di illustrare fin da subito l'idea su cui si basa il mio progetto. Nello specifico mi piacerebbe chiarire quelle che sono state le mie prime ipotesi progettuali e come, poi, nel corso del tempo, queste ultime siano mutate per adattarsi alle richieste esterne o a nuove idee. Ho volutamente scelto di inserire questo processo perché ritengo sia importante comprendere quali siano stati i motivi circa le mie scelte progettuali e per dare fin da subito un'idea complessiva, a chi legge, dell'argomento del mio intervento. In ultima analisi, credo sia importante raccontare non solo la scelta finale della mia idea progettuale, ma anche il processo che l'ha prodotta, affinché si possa capire che spesso le idee si scontrano con la realtà e, talvolta, richiedono una modifica.

Quest'anno, così come per la scorsa annualità, per diversi motivi legati all'emergenza sanitaria, ho deciso di rimanere nella mia regione di residenza, il Friuli-Venezia-Giulia. Con grande emozione e piacere, verso inizio ottobre, la Dirigente Scolastica dell'Istituto Comprensivo Pagnacco-Martignacco mi ha confermato la possibilità di svolgere il mio tirocinio nella Scuola Primaria del comune di Pagnacco, nonché scuola che ho frequentato da bambina. Una volta accolta dalla Dirigente, ho preso subito contatto con una maestra che era stata mia insegnante, nonché coordinatrice di plesso, di cui ho grande stima, che mi ha consigliato di contattare la maestra Laura Nugnes. La docente mi ha subito spiegato che avrei potuto svolgere il mio intervento in una classe seconda. Durante tutto il mese di ottobre ho cercato, quindi, di capire meglio quale avrebbe potuto essere il mio focus di intervento affinché fosse di mio interesse e adatto anche alle esigenze della Tutor Laura e della classe. Inizialmente avevo pensato di svolgere un intervento dedicato all'alimentazione sostenibile. Dopo alcune settimane di ricerca e di confronto anche assieme al mio gruppo di Tirocinio Indiretto, però, sono riuscita a concordare insieme a Laura il nuovo tema cardine del mio intervento: l'ecologia. Nello specifico, abbiamo scelto di occuparci della salvaguardia dell'ambiente, con un'attenzione particolare rivolta alla conoscenza del mondo delle api. Successivamente a questa prima fase di scelta tematica, le cui motivazioni verranno spiegate nel sottocapitolo successivo, mi sono

concentrata sulla ricerca di un possibile raccordo con un ente territoriale, obiettivo fondamentale di questo ultimo anno di Tirocinio.

A questo proposito, sono andata alla ricerca di alcune aziende agricole o fattorie didattiche presenti nel mio territorio. Non nego che questo momento è stato particolarmente complicato per me. Sebbene in questo capitolo descriverò a grandi linee il mio percorso di ideazione progettuale, i cambiamenti durante questo tempo di riflessione sono stati molti e non sono mancati gli ostacoli. Da una parte avevo la necessità di trovare una fattoria didattica che rispondesse alle mie esigenze e dall'altra dovevo far attenzione alla precisa richiesta della Dirigente Scolastica di trovare un'azienda che si trovasse non lontano dal comune dell'Istituto. Inizialmente, la mia prima scelta è ricaduta su "Cjase-Cocel", una fattoria didattica che prevede percorsi didattici inerenti alla tematica delle api. Una volta contattata l'azienda, la Tutor Laura ha proposto il progetto al Collegio Docenti che si è tenuto a fine ottobre; tuttavia, il progetto non è stato approvato per molteplici motivi legati soprattutto all'emergenza sanitaria, che nel mentre, purtroppo, si stava aggravando. Dopo un breve momento di sconforto ho cercato una nuova soluzione. Credo sia importante, nel ruolo di insegnante, essere flessibili e pronti ad accettare eventuali cambiamenti per "ricercare le soluzioni che possano risultare più valide in termini di efficacia e di efficienza dell'organizzazione educativa e didattica" (Cillo, n.d.). A questo punto, ho quindi dovuto ricercare una seconda soluzione. Dopo diverse riprogettazioni e discussioni con la mentore e la Dirigente Scolastica, ho convenuto che l'opzione migliore potesse essere quella di contattare direttamente un apicoltore del comune di Pagnacco, in modo da accontentare la richiesta specifica della Dirigente, cioè di svolgere eventuali uscite didattiche solo all'interno del comune.

Giunti a questa decisione, quindi, grazie all'aiuto offerto dalla Tutor Laura, ho pensato ad un eventuale percorso che potesse agganciarsi al curriculum della classe 2^A.

Ciò che mi premeva era certamente affrontare con gli alunni l'argomento da me scelto e allo stesso tempo garantire anche alla maestra Laura la sicurezza che il mio progetto potesse inserirsi perfettamente all'interno della sua programmazione annuale, senza che essa subisse cambiamenti drastici o che qualche nodo tematico da lei programmato venisse tralasciato.

Proprio per questo motivo, mi sono prefissa di proporre un intervento interdisciplinare, che intrecciasse geografia, scienze ed educazione civica. La mia idea era quella di partire

da una “macroarea degli elementi antropici e naturali”, ultimo argomento accennato dalla maestra Laura in classe, per poi affrontare il tema dei “paesaggi naturali”. A seguire, poi, avrei desiderato affrontare il concetto di salvaguardia dell’ambiente introducendo ai bambini l’Agenda 2030. La mia idea progettuale è stata quella di approfondire nello specifico diversi aspetti del mondo delle api, con l’obiettivo di sviluppare negli alunni una riflessione critica circa l’importanza delle api nel nostro pianeta, nonché la problematica della moria delle api ed il rischio ad essa connesso per l’ecosistema terrestre. Tuttavia, durante la conduzione dell’intervento, mi sono resa conto che gli alunni necessitavano di un tempo maggiore per acquisire in maniera profonda i concetti che intendevo insegnare; di conseguenza, ho cercato di ridimensionare il mio progetto. In questo momento di riprogettazione, ho trovato molto utile riflettere su quelle che Grant Wiggins e Jay McTighe chiamano “fasi del processo di progettazione a ritroso” (Comoglio, 2004). Nello specifico, nella prima fase da loro indicata come “Identificare i risultati desiderati”, viene fatta una riflessione circa le priorità curriculari. Gli autori ci invitano a fare una cernita degli argomenti da affrontare con i nostri studenti, selezionando gli argomenti con cui vogliamo che i nostri alunni abbiano solamente una familiarità, quelli che sono importanti da conoscere per fare e, infine, i temi che crediamo meritino una comprensione durevole e profonda.

Nella selezione attuata, quindi, ho deciso di non affrontare alcuni argomenti quali, per esempio, il tema del riciclo, già spiegato in classe durante il primo anno, oppure il tema dell’Agenda 2030, tutti argomenti, seppur molto importanti, con i quali ritengo che i bambini debbano approcciarsi prendendo confidenza e una certa familiarità in maniera progressiva. Non nego che questa decisione è stata, in cuor mio, davvero sofferta, poiché penso sia realmente utile trattare oggi giorno alcuni importanti nodi tematici legati all’ecologia. Nonostante ciò, riflettendo anche con la mia mentore di Tirocinio Indiretto e l’insegnante Laura, mi sono resa conto come il tempo a mia disposizione fosse limitato. Giunta a questa considerazione, ho ritenuto quindi che fosse più importante proporre un progetto che potesse adattarsi realmente ai bisogni dei bambini, proponendo concetti che potessero essere afferrati dagli stessi in maniera profonda e durevole, piuttosto che un intervento didattico estremamente articolato, al quale però, sarebbe poi in definitiva mancato il tempo necessario per venire sviluppato in maniera esaustiva.

Per questo motivo, la mia idea progettuale si è articolata, alla fine, in quattro macroaree: gli elementi antropici e naturali, i paesaggi naturali, il mondo delle api e l'ecosistema. A seguire riporto uno schema riassuntivo della mia idea progettuale (Figura 1).

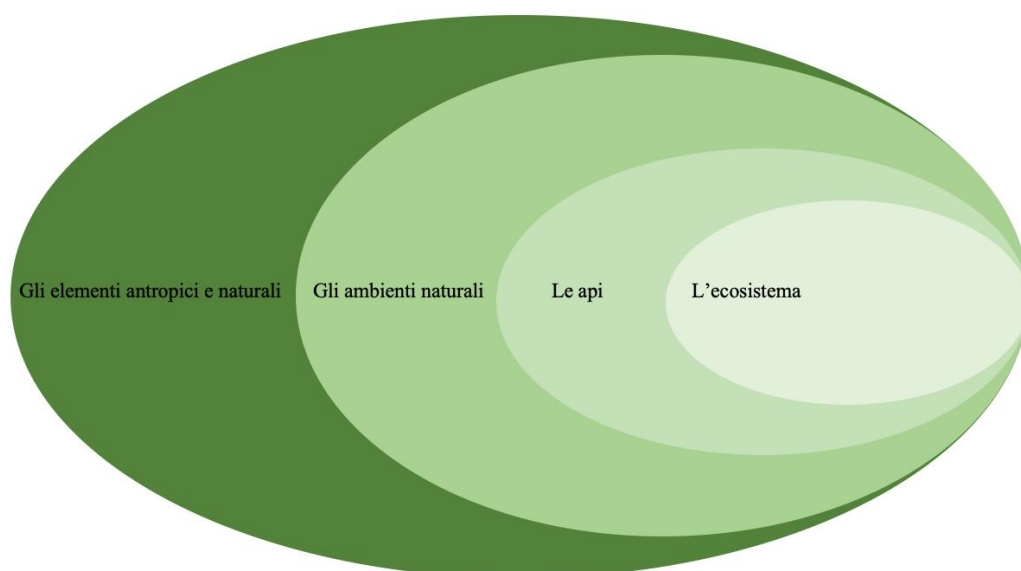


Figura 1 - Schema riassuntivo

1.2 Motivazione e interessi che hanno orientato alla scelta

Inizialmente, il mio interesse verso il tema del mio intervento è nato dopo aver seguito le lezioni della Professoressa Rocca, nell'ambito dell'insegnamento di *Didattica della Geografia*. Durante il corso, infatti, la docente ha proposto molteplici spunti per poter proporre in classe una geografia diversa da quella tradizionale, innovativa ed accattivante. Tra le proposte abbiamo affrontato anche la metodologia dell'Outdoor Education, attività poi sperimentata nel laboratorio di *Didattica della Geografia*. Questa esperienza mi ha fatto capire come sia essenziale la proposta di un'educazione di questo tipo, soprattutto in un periodo di post-pandemia, come quello che stiamo vivendo attualmente. In particolare, “la dimensione contestuale – il luogo – dell'educazione è diventata sempre

più centrale nelle questioni pedagogiche e nella realizzazione dei servizi educativi” (Bandera, 2020).

Oltre alla passione per questa esperienza didattica, il corso di *Didattica della Geografia* ci ha permesso di avvicinarci a molteplici testi rilevanti in contesto educativo. Tra questi, abbiamo potuto analizzare anche l’Agenda 2030, nonché il programma d’azione creato dall’O.N.U.¹ per lo sviluppo sostenibile. Nello specifico, la Professoressa Rocca ci ha mostrato come poter ridimensionare questo documento per portarlo in classe e farlo comprendere anche ai più piccoli e ha sottolineato l’importanza che ricopre l’educazione nella promozione di azioni sostenibili.

Al di là della semplice curiosità che ha suscitato in me il corso di *Didattica della geografia*, esiste un motivo ancor più profondo del perché ho scelto di focalizzarmi sul tema dell’ecologia e della salvaguardia ambientale. Ormai è noto che sono molteplici le conseguenze connesse alla crisi climatica ed in continuo aumento. Ci si sta rendendo conto, sempre di più, che è necessario un cambiamento urgente e radicale nelle nostre azioni quotidiane, e non solo nelle scelte politiche e sociali delle diverse nazioni, per poter salvaguardare l’ambiente.

È per questo motivo che sono nate e continuano tutt’ora a nascere, soprattutto in ambito scolastico, molte iniziative che cercano di sensibilizzare la popolazione circa la possibilità di attuare azioni ecologiche sostenibili. In ambito scolastico, la sensibilizzazione delle future generazioni a queste tematiche si rivela prioritaria e, quindi, ho deciso di focalizzare il mio progetto didattico su questo argomento, proprio per la sua attuale urgenza, nonostante possa non spiccare per l’originalità.

A questo proposito, poi, sono convinta che la scuola abbia un ruolo rilevante in questo percorso, poiché è “un traino verso “l’esercizio di una piena cittadinanza”, per la formazione di quel cittadino poliedrico, che vive nell’attualità con pensiero critico e consapevole; ha sete di conoscenza; sa confrontarsi e stare con gli altri; ha un senso della legalità in continua costruzione.” (Caruso, 2018). Non a caso, infatti, la legge n.92 del 2019 “Introduzione dell’insegnamento scolastico dell’educazione civica” ha introdotto, nel primo e secondo ciclo di istruzione, l’insegnamento trasversale dell’educazione civica nelle scuole di ogni ordine e grado, avviato già dall’anno scolastico 2020/2021. Uno dei pilastri su cui ruota l’insegnamento dell’educazione civica, infatti, è proprio lo sviluppo

¹ Organizzazione delle Nazioni Unite

sostenibile che prevede l'insegnamento dell'educazione ambientale e la conoscenza e tutela del territorio.

Strettamente legato al tema della salvaguardia ambientale, poi, il mio intervento si concentra anche sulle api. Le api sono fruitrici di grandi benefici e servizi ecosistemici per la nostra società, infatti come viene spiegato dall'I.S.P.R.A². : “Con l'impollinazione le api svolgono una funzione strategica per la conservazione della flora, contribuendo al miglioramento ed al mantenimento della biodiversità”, inoltre è importante ricordare che “circa l'84% delle specie di piante e l'80% della produzione alimentare in Europa dipendono in larga misura dall'impollinazione ad opera delle api ed altri insetti pronubi.” (Bellucci et al., n.d.). Proprio per questo motivo, il fenomeno della moria delle api dovrebbe farci riflettere circa le cause o i fattori determinanti e le possibili soluzioni al problema. Vista l'importanza, ho voluto approfondire questo tema mediante il mio progetto di tirocinio. Con il mio intervento progettuale, dunque, desidero rendere gli alunni, da una parte consapevoli dei problemi che affliggono il nostro pianeta, e dall'altro cittadini attivi e critici, in grado di produrre attivamente in futuro azioni sostenibili per la salvaguardia dell'ambiente.

1.3 L'Istituto Pagnacco-Martignacco e la classe 2^A

L'Istituto nel quale ho proposto il mio intervento di tirocinio del quinto anno è l'Istituto Comprensivo Pagnacco-Martignacco. L'Istituto ha sede nel Comune di Pagnacco (UD), il paese in cui vivo, che conta circa cinquemila abitanti, e rappresenta, come Martignacco, uno dei piccoli Comuni limitrofi al centro cittadino di Udine. Rispetto agli Istituti in cui ho svolto i miei primi tirocini, l'Istituto Pagnacco-Martignacco è differente per via del contesto in cui è inserito. In generale, infatti, il territorio è caratterizzato da centri abitativi residenziali ed una discreta presenza di diverse attività produttive legate al settore dei servizi. Si tratta quindi di un contesto completamente differente da quelli con i quali ho avuto esperienza nei miei primi anni di tirocinio, in quanto ho lavorato all'interno di Istituti inseriti in un contesto in cui era presente una elevata densità abitativa ed era stata rilevata una forte eterogeneità culturale, linguistica e di ceto sociale.

² Istituto Superiore per la Protezione e la Ricerca Ambientale

Questa esperienza mi ha permesso non solo di poter osservare da vicino realtà diverse ma anche di riflettere circa l'importanza che assume il contesto circostante per gli alunni e l'insegnante. A mio parere, infatti, conoscere il contesto da cui provengono i bambini è un aspetto imprescindibile a cui l'insegnante non può rinunciare, se vuole proporre un'azione didattica valida. A questo proposito, infatti, Olga Bombardelli spiega che “per lavorare bene insieme occorre conoscersi a vicenda anche sotto l'aspetto umano, in forma il più possibile olistica.” (2003, p.49).

Per ciò che concerne la struttura dell'Istituto, questo è composto da ben dieci plessi. Di questi, quattro sono rappresentate da Scuole dell'infanzia, quattro sono Scuole Primarie e due plessi sono caratterizzati da Scuole Secondarie.

Un ulteriore aspetto che ritengo importante analizzare è l'attenzione che pone l'Istituto rispetto ai concetti di inclusione e valutazione. A questo proposito, quindi, la lettura del P.T.O.F.³ e del R.A.V.⁴ dell'Istituto, ha permesso di evidenziare dei concetti importanti. Già dalla “mission” dell'Istituto, infatti, si legge come “a tutti gli alunni saranno garantite pari opportunità formative, di uguaglianza, integrazione e potenziamento delle eccellenze” (P.T.O.F. dell'I.C. “Pagnacco-Martignacco” 2019-2022). Si nota, dunque, come l'Istituto si propone di garantire le condizioni opportune per assicurare il successo formativo di ogni alunno, con attenzione verso le realtà di ciascuno. Possiamo, quindi, sostenere che l'Istituto risponda a diversi punti degli indicatori per l'inclusione proposti dall'Index per l'Inclusione, affermando valori inclusivi, come per esempio assicurando che “Gli alunni sono valorizzati in modo uguale” e “La scuola si sforza di ridurre ogni forma di discriminazione” (T. Booth & A. Ainscow, 2002). Proseguendo nella lettura del P.T.O.F., poi, si nota come l'Istituto operi per il potenziamento dell'inclusione scolastica e del diritto allo studio degli alunni con B.E.S.⁵ (D.M. 27 dicembre 2012) tramite dei veri e propri percorsi personalizzati, grazie anche al supporto e alla collaborazione dei servizi sociosanitari e educativi del territorio e delle associazioni di settore. A questo proposito, infatti, l'Istituto Comprensivo Pagnacco-Martignacco ha definito una suddivisione degli alunni in cinque livelli di tutela, nonché indicatori di difficoltà. Ognuno di questi livelli, come viene esplicitato dal P.T.O.F., necessita di approcci differenti e adeguati. Per questo

³ Piano Triennale dell'Offerta Formativa dell'Istituto Comprensivo Pagnacco-Martignacco

⁴ Rapporto di Autovalutazione

⁵ Bisogni Educativi Speciali

motivo, l'Istituto si propone di conoscere approfonditamente le diverse situazioni di difficoltà, ponendosi differenti obiettivi, tra cui, ad esempio: "progettare percorsi comuni di individualizzazione o personalizzazione al fine di favorire socializzazione ed apprendimento" e "adottare forme di verifica e valutazione collegiali adeguate alle necessità formative degli studenti". L'Istituto, inoltre, elabora il P.A.I.⁶ e la scheda per l'individuazione degli alunni B.E.S.⁷, condivide il protocollo di accoglienza e predispone il P.D.P.⁸. Allo stesso tempo, effettua screening per l'individuazione precoce dei disturbi di apprendimento, con la procedura di un questionario osservativo I.P.D.A.⁹ (Terreni et al., 2011) nelle Scuole dell'Infanzia, mentre si avvale della somministrazione di un test C.M.F.¹⁰ per le classi prime delle Scuole Primarie. Si può affermare, dunque, che l'Istituto risponda all'indicatore: "Le politiche rivolte ai Bisogni Educativi Speciali sono inclusive" proposto dal documento Index per l'Inclusione (T. Booth e A. Ainscow, 2002).

Per ciò che concerne la valutazione, invece, l'Istituto, stilando il R.A.V.¹¹ (D.P.R. n.80/2013), si propone di individuare alcuni obiettivi legati al miglioramento dell'ambiente di apprendimento, della continuità e dell'orientamento, dello sviluppo e valorizzazione delle risorse umane, dell'integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie e infine del curricolo, progettazione e valutazione. A questo proposito, l'Istituto propone anche dei criteri di valutazione delle discipline, sia per la scuola primaria che per la scuola dell'infanzia, nei quali viene specificato che "il processo e i risultati di apprendimento degli alunni, delle istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione e formazione, ha essenzialmente finalità formativa, concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli alunni, documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove l'autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze." (Criteri di Valutazione dell'I.C. Pagnacco-Martignacco, n.d.).

⁶ Piano Annuale per l'Inclusione

⁷ Bisogni Educativi Speciali

⁸ Piano Didattico Personalizzato

⁹ Identificazione Precoce delle Difficoltà d'Apprendimento

¹⁰ Valutazione delle Competenze Metafonologiche

¹¹ Rapporto di Autovalutazione

In generale, gli aspetti sull'inclusione e sulla valutazione si concretizzano poi nella didattica e nei processi di apprendimento e insegnamento di ogni giorno, che ho potuto osservare durante le ore di tirocinio che ho svolto nella Primaria "E. De Amicis".

La Primaria in cui ho svolto il tirocinio dispone di dieci aule arredate e strutturate per la metodologia "Scuola Senza Zaino", una biblioteca ben organizzata, un Atelier Creativo, una palestra ed una mensa. Nello specifico, ho potuto osservare la classe 2^A.

In questi primi momenti di osservazione, che ormai sono diventati quasi un rituale d'inizio per lo svolgimento dei miei tirocini, mi sono avvalsa dell'aiuto di alcuni strumenti. Check-list, diari di bordo e griglie osservative sono state essenziali in questi primi momenti in classe perché mi hanno permesso di cogliere dettagli che altrimenti avrei trascurato (Allegato 1). L'utilizzo e la rilettura dei miei diari di bordo mi ha aiutato a ricordare sensazioni e pensieri emersi sul momento che altrimenti avrei dimenticato con il passare del tempo. Grazie alla revisione di questi strumenti, ora tenterò di dare una visione generale della classe nella quale ho svolto il tirocinio, evidenziandone le peculiarità che sono state fondamentali per la creazione del mio intervento.

La classe 2^A è composta da 16 alunni, di cui due bambini con certificazione (Legge n.104, 1992) con diagnosi di Sindrome di Tourette, uno con evidenze lievi e l'altro con evidenze acute, attualmente seguiti parallelamente anche da una neuropsichiatra. Strutturalmente parlando, la classe è composta da uno spazio luminoso in cui sono predisposti 4 isole di banchi contrassegnate con 4 colori diversi. All'interno della classe sono presenti uno spazio dedicato alla lettura, uno spazio dedicato ai libri di testo, ai quaderni e alle sacche per la "Scuola Senza Zaino", una L.I.M., una cattedra ed una lavagna.

Per ciò che concerne i processi di insegnamento che ho potuto osservare durante queste prime ore, la Tutor Laura mette in atto molteplici strategie interessanti per la didattica. Innanzitutto, la classe ha la possibilità di spostare banchi e sedie in base al format della lezione. A questo proposito, credo sia ormai noto a tutti l'importanza che ricopre il "setting" didattico nell'educazione degli alunni. È bene ricordare, infatti, che il modo in cui organizziamo l'aula determina largamente l'esperienza che gli alunni vivono al suo interno. L'aula dovrebbe esser predisposta affinché gli arredi, in particolar modo i banchi scolastici, non siano un ostacolo (D'Alonzo, 2017). È per questo motivo che quest'attenzione della docente Laura rivolta all'organizzazione della classe ha destato in

me un piacevole stupore. Nel momento di condivisione di pareri, infatti, la Tutor Laura fa disporre le isole dei banchi alle estremità dell'aula e posiziona i bambini in semicerchio, anche detto "Agorà" che come viene spiegato da Indire: "...è uno spazio speciale, diverso dal resto dell'aula, dove si entra senza scarpe ed è permesso sedersi in terra. Ospita assemblee e lezioni generali, ma rende anche possibile staccarsi dal ritmo collettivo, incontrarsi in modo informale o leggere un libro" (Indire, n.d.).

I tempi della classe, poi, sono ben programmati e gestiti anche da alcuni cartellini come quello del semaforo (verde o rosso) che indica la possibilità o meno di andare in bagno in autonomia senza doverlo richiedere all'insegnante ed il simbolo del "pesce" che è segnale di silenzio. Altri cartelloni importanti in classe sono quello delle presenze, l'emozionometro (strumento con il quale la maestra monitora lo stato emotivo dei suoi alunni), il cartellone degli incarichi e la ruota dei tavoli (strumento che indica quale delle quattro isole di tavoli si può alzare per prima per riordinare o uscire dall'aula). In generale, quindi, la classe ha delle regole e delle routine ben precise che vengono rispettate da tutti gli alunni. Un altro aspetto che ho trovato molto utile è l'utilizzo del *TimeTable*, soprattutto per aiutare due bambini della classe con la Sindrome di Tourette¹², particolarmente ansiosi. I bambini, infatti, si dimostrano particolarmente agitati in situazioni in cui non sanno ciò che dovranno fare o quando vengono rimproverati per un loro possibile comportamento disadattivo. Per questo motivo, la maestra Laura, all'inizio di ogni lezione, costruisce alla lavagna un *Timetable* ossia una breve descrizione di ciò che si andrà a fare durante la giornata, sottolineando le attività e le modalità con cui verranno svolte. In questo modo tutti i bambini sono in grado di essere consapevoli del loro processo di apprendimento e di autoregolarsi. Infine, per quanto concerne l'aspetto della valutazione, ho notato due aspetti particolarmente rilevanti. Da una parte, la Tutor Laura durante le varie attività chiede spesso ai bambini di autovalutarsi secondo dei criteri già precedentemente condivisi assieme alla classe. Questa strategia la trovo particolarmente utile, perché come spiegano Eva Pigliapoco e Ivan Sciapeconi: "Solo se i bambini e le bambine riescono a percepire sé stessi, le proprie risorse e il proprio operato in modo aderente alla realtà possono migliorare le loro performance e sviluppare migliori abilità e competenze." (Pigliapoco & Sciapeconi, n.d.). Dall'altra parte un secondo

¹² Malattia neuropsichiatrica caratterizzata dall'emissione di rumori e suoni incontrollati e da movimenti del volto e/o degli arti denominati tic.

metodo di valutazione in itinere che ho trovato particolarmente stimolante è l'utilizzo di vari cartellini contenenti feedback differenti di incoraggiamento o di attenzione ("Bel lavoro!", "Troppa confusione bisogna abbassare la voce!" etc...) che l'insegnante consegna al gruppo di lavoro durante lo svolgimento delle attività. La maestra, dunque, in questo modo riesce a fornire dei riscontri agli alunni senza interrompere, stimolando a migliorare nel caso in cui fosse necessario. Per concludere, ho notato che tutta la classe rispetta le regole condivise e dal punto di vista relazionale appare ben coesa.

1.4 Riferimenti teorici

L'intervento che ho condotto si basa principalmente su principi e teorie acquisiti durante tutti gli anni della mia esperienza universitaria, grazie alla partecipazione a laboratori, esperienze di tirocinio e alle competenze e conoscenze offerte dai diversi insegnamenti. Sicuramente il mio progetto, focalizzandosi sulla salvaguardia dell'ambiente, risponde all'esigenza scolastica di "sviluppare un'adeguata sensibilità, ad esempio, ai temi del benessere personale e collettivo, dell'adozione di corretti stili di vita, alla lotta ai cambiamenti climatici: per costruire, entro l'anno 2030, società inclusive, giuste e pacifiche." (M.I.U.R., n.d.). A questo proposito il percorso d'apprendimento che ho intrapreso in classe ha seguito il principio dell'S.N.P.A, secondo il quale gli elementi di basilari del processo di educazione alla sostenibilità sono: conoscere, capire, saper essere (intesa come dimensione dell'etica della responsabilità), partecipare ed agire. (S.N.P.A., n.d). Nello specifico, il mio desiderio era quello di proporre un progetto che potesse sensibilizzare gli alunni circa la salvaguardia ambientale, ma anche dare dei suggerimenti pratici da poter applicare nella loro realtà quotidiana. Una tra le ultime attività che ho proposto, ad esempio, è stata la creazione di alcuni semenzai di specie vegetali mellifere, che sono utili in fioritura per attrarre le api. Questa attività ha permesso agli alunni di applicare le loro conoscenze apprese e li ha resi partecipi di un'azione, pur semplice, che potesse essere sostenibile.

Oltre ai riferimenti appena citati, il mio intervento è sorretto anche da molteplici nozioni acquisite durante i diversi corsi e attività laboratoriali del mio percorso formativo universitario. Come già detto in precedenza, il corso *Didattica della Geografia* tenuto dalla Professoressa Lorena Rocca è stato particolarmente motivante e importante per la formulazione del mio progetto. Un testo fornito dalla docente di Geografia da cui ho

sicuramente preso spunto per la progettazione è la “Carta Internazionale sull’Educazione Geografica” del 2016. Come viene spiegato all’interno di questo documento: “[...]La geografia collega le scienze naturali alle scienze sociali e incoraggia un approccio olistico allo studio di questi temi”, ed è proprio secondo questo approccio che ho cercato di sviluppare il mio progetto di Tirocinio (De Vecchis & Giorda, 2016). Non si è trattato, infatti, di affrontare la geografia tramite una concezione tradizionale e strettamente chiusa alla disciplina stessa. Il mio intento è stato quello di sviluppare un progetto che potesse essere in un certo senso olistico, interdisciplinare, partendo dalle nozioni geografiche fino ad arrivare a promuovere un atteggiamento critico e positivo negli alunni verso le problematiche ambientali, collegandomi alle discipline di Scienze ed Educazione Civica. Inoltre, ho voluto condividere, nel mio piccolo, i risultati e i materiali prodotti sia con l’apicoltore, che con le altre classi della Scuola di Pagnacco, per favorire la diffusione dell’argomento e fornire possibili spunti a futuri insegnanti ed educatori. Ad appoggiare la mia tesi, nuovamente, cito la “Carta Internazionale sull’Educazione Geografica” che, come terzo punto del suo piano d’azione, ricorda come sia essenziale “Una maggiore cooperazione e un maggior numero di scambi tra gli insegnanti di geografia a scala locale, nazionale e internazionale” (De Vecchis & Giorda, 2016).

Sempre grazie al corso di *Didattica della Geografia*, poi, ho potuto conoscere la Place-Based-Education (P.B.E.)¹³, ossia una istruzione orientata sulla conoscenza del luogo a cui ho volutamente preso spunto per il mio intervento didattico. Nello specifico, la P.B.E. si riferisce ad un movimento nato negli Stati Uniti che prevede l’immersione degli studenti, con esperienze vissute in prima persona e sul campo, nel patrimonio, nella cultura, nei paesaggi e nelle esperienze locali, utilizzandoli come base per lo studio delle diverse materie. Come spiega Cristiano Giorda “Una didattica che abbraccia i modelli di Place-Based Education induce sistematicamente gli studenti alla conoscenza e ai modelli di comportamento associati all’impegno responsabile della comunità. Le scuole devono sfruttare le potenzialità del luogo in cui sorgono e creare delle esperienze da proporre agli alunni come occasioni di apprendimento.” (n.d).

Proprio per questo motivo, il mio progetto ha previsto attività in cui i bambini potevano conoscere il luogo in cui vivevano, per poterlo esplorare, apprezzare e curare.

¹³ Place Based Education

Estremamente importanti, poi, per la progettazione del mio intervento, sono stati i corsi di *Modelli e strumenti per la valutazione e Didattica e pedagogia per l'inclusione*. Il corso di valutazione, infatti, mi ha permesso di costruire un intervento che tenga conto della valutazione come sistema utile per migliorare e innovare la propria didattica. Allo stesso tempo, il corso di Pedagogia per l'inclusione, ed in particolare il laboratorio ad esso collegato, mi ha permesso di delineare l'idea secondo cui siamo tutti uguali sul piano dei diritti, ma è importante riconoscere allo stesso tempo le nostre differenze e peculiarità, valorizzandole. A questo proposito, infatti, ho adottato alcune strategie inclusive specifiche per poter garantire, anche ai bambini che richiedono una attenzione maggiore in determinati campi, un apprendimento efficace. Nello specifico ho seguito i tre principi della P.U.A.¹⁴, nonché traduzione italiana del documento U.D.L.¹⁵, secondo cui è fondamentale mettere a disposizione molteplici forme di rappresentazione, fornire molteplici mezzi di azione e espressione ed infine mettere a disposizione differenti forme di coinvolgimento (Mulè, 2015). Ad ogni lezione, per esempio, ho sempre dedicato alcuni minuti iniziali per il *Timetable*, strumento che permette di riassumere quali sono le varie attività che si andranno a svolgere nel corso della lezione e/o giornata. Inoltre, sempre per facilitare la comprensione degli alunni, ho proposto spesso attività che prevedessero l'uso delle cosiddette I.P.U.¹⁶. Ad ogni alunno o gruppo di alunni, ho consegnato una scheda che descriveva le varie azioni numerate per lo svolgimento del compito. Questo permetteva sia di rendere autonomi gli alunni, sia di facilitare circa la comprensione del compito, poiché avevano la possibilità di rileggere le varie consegne e svolgere il compito passo per passo. Sebbene questi due strumenti possano sembrare semplici e superflui, sono stati in realtà di fondamentale aiuto per tutti gli studenti, soprattutto per i bambini con Sindrome di Tourette. Non meno importante, poi, è stato il corso di *Ricerca educativa, innovazione scolastica e pratiche cooperative*. Credo che la ricerca nella didattica sia estremamente importante per portare innovazione a scuola. Un insegnante, per diventare un professionista competente, deve fare ricerca continuamente.

Anche l'insegnamento di *Storia antica e medievale e didattica della storia*, per quanto non strettamente connesso con il mio intervento, è stato interessante per alcuni spunti. A

¹⁴ Progettazione Universale dell'Apprendimento

¹⁵ Universal Design for Learning

¹⁶ Istruzioni Per l'Uso

questo proposito, infatti, l'autore Walter Panciera, in "Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia" ci spiega come in generale, per tutte le discipline, ma soprattutto per l'asse storia-geografia, sia fondamentale partire con i bambini dalla loro quotidianità, dalle esperienze vicine agli alunni, per poi passare a realtà più grandi, secondo un approccio *bottom-up* (2016).

Questa idea è stata espressa certamente da molti autori, tra cui anche Alberto Manzi, il quale appunto "[...] partiva dagli interessi dei bambini, dalle loro esperienze concrete, quotidiane, da ciò che sta sotto gli occhi (a volte non visto) per trasformarlo in scoperta e apprendimento" (Centro Alberto Manzi, n.d.).

In generale, il mio intervento si è basato proprio su questo concetto. Per analizzare i vari temi del mio intervento sono partita dalla quotidianità dei bambini e abbiamo iniziato dalla scoperta del quartiere di Pagnacco, per poi analizzare i vari ambienti naturali e le peculiarità del territorio del Friuli-Venezia-Giulia ed infine arrivare a parlare più in generale del concetto di ecosistema.

Un ultimo riferimento che ho potuto conoscere durante le ore di Tirocinio Indiretto è il progetto "Aprendo-Apprendo" e nello specifico la loro proposta di creazione dei *Lapbook*, uno strumento didattico che "mira a sviluppare e supportare il metodo di studio del singolo studente attraverso un lavoro metacognitivo concreto e personalizzato." (Gottardi & Gottardi, 2019, p.4). Tra le diverse strategie che ho utilizzato durante il percorso del mio progetto, infatti, ho proposto ai bambini anche la creazione dei *Lapbook* riassuntivi dei temi principali, perché credo sia uno strumento forse ancora non del tutto conosciuto che merita, però, di essere sperimentato per gli innumerevoli vantaggi che può offrire. Tra questi, come ricorda Erickson, sicuramente è utile menzionare il fatto che grazie al *Lapbook* gli alunni sono coinvolti nel processo di apprendimento e per questo sono più motivati a studiare ed il fatto che il *Lapbook* possa prestarsi alla didattica cooperativa favorendo l'inclusione e la cooperazione (Erickson, n.d.).

2. A scuola dalle api

2.1 Progettazione per competenze

Le competenze chiave sulle quali ho voluto focalizzare il mio intervento sono “Imparare ad imparare” e “Competenze sociali e civiche” (2018). In particolare, la “Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare”, come spiega la stessa Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018, “consiste nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera” (2018). Ha, dunque, un significato di riflessione interiore e di autoregolazione che si traduce nella consapevolezza del proprio processo di apprendimento. La “competenza in materia di cittadinanza”, invece, “si riferisce alla capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell’evoluzione a livello globale e della sostenibilità” (2018). Quest’ultima, introduce l’idea dell’alunno come soggetto in una società. Ha quindi un significato più ampio e si riferisce all’insegnamento di competenze necessarie alla vita sociale. Riguarda tutte quelle competenze personali, interpersonali e interculturali che consentono alle persone, in questo caso agli studenti, di partecipare in modo efficace alla vita sociale. Ecco, allora, che le discipline, riprendendo le “Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012”, che tratterò nel mio intervento di tirocinio sono principalmente “Geografia” e “Scienze”. Nello specifico, i traguardi per lo sviluppo e gli obiettivi di apprendimento che intendo perseguire con il mio progetto sono molteplici, tra questi i principali sono: “L’alunno si orienta nello spazio circostante e sulle carte geografiche, utilizzando riferimenti topologici e punti cardinali.”, “Riconosce e denomina i principali «oggetti» geografici fisici (fiumi, monti, pianure, coste, colline, laghi, mari, oceani, ecc.)”, “Individua i caratteri che connotano i paesaggi (di montagna, collina, pianura, vulcanici, ecc.) con particolare attenzione a quelli italiani, e individua analogie e differenze con i principali paesaggi europei e di altri continenti”, “Coglie nei paesaggi mondiali della storia le progressive trasformazioni operate dall’uomo sul paesaggio

naturale.” e “Si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e/o di interdipendenza” per ciò che concerne la disciplina di Geografia. Per la disciplina di Scienze, invece, i traguardi sono: “L’alunno sviluppa atteggiamenti di curiosità e modi di guardare il mondo che lo stimolano a cercare spiegazioni di quello che vede succedere [...]”, “Riconosce le principali caratteristiche e i modi di vivere di organismi animali e vegetali [...]” e “Ha atteggiamenti di cura verso l’ambiente scolastico che condivide con gli altri; rispetta e apprezza il valore dell’ambiente sociale e naturale.” (Cerini et al., 2012).

Oltre alle competenze appena citate, infatti, non meno importanti sono le competenze trasversali, ossia quelle capacità che “integrandosi con le conoscenze e le competenze disciplinari, permettono di acquisire capacità fondamentali per il successo degli alunni ovunque saranno chiamati ad agire: sul lavoro, nella società, nella vita.” (Caratù, 2020). Tra queste, il mio progetto si focalizza certamente sull’area della cittadinanza, dell’educazione ambientale e dello sviluppo sostenibile, facendo riferimento alle Linee Guida adottate in applicazione della Legge del 20 agosto 2019 n. 92 che introduce, appunto, l’educazione civica come insegnamento scolastico. A questo proposito, credo sia rilevante ricordarsi che “La trasversalità dell’insegnamento offre un paradigma di riferimento diverso da quello delle discipline. L’educazione civica, pertanto, supera i canoni di una tradizionale disciplina, assumendo più propriamente la valenza di matrice valoriale trasversale che va coniugata con le discipline di studio, per evitare superficiali e improduttive aggregazioni di contenuti teorici e per sviluppare processi di interconnessione tra saperi disciplinari ed extradisciplinari.” (M.I.U.R., 2019)

2.2 Conduzione dell’intervento

Il progetto è iniziato ufficialmente a febbraio, dopo aver atteso l’approvazione da parte della Dirigente Scolastica dell’Istituto Pagnacco-Martignacco (Figura 2).



Figura 2 - Timeline delle lezioni svolte

Tutte le lezioni da me svolte si sono basate su una routine ben specifica. Ogni intervento, infatti, prevedeva un momento introduttivo che prevedeva l'uso di alcuni strumenti. Tra questi, ho sempre usato l'"emozionometro", già citato in precedenza, che mi ha permesso di conoscere i vari stati d'animo degli alunni e di potermi comportare di conseguenza. Spesso, ad esempio, se i bambini si mostravano annoiati, il mio stile d'insegnamento si adeguava di conseguenza, cercando di stimolare il loro interesse tramite attività che li rendessero più attivi e partecipi. Un altro strumento indispensabile nella mia routine è stato il *Timetable* (Figura 3), che, come ho già spiegato più volte, mi ha aiutato a render gli studenti consapevoli e autonomi.



Figura 3 - Timetable

La parte centrale delle varie lezioni, invece, era dedicata allo svolgimento delle attività proposte. Infine, per la parte conclusiva, lasciavo sempre alcuni minuti per una riflessione condivisa. La conversazione avveniva in maniera molto libera, il senso era quello di poter riflettere circa le attività fatte e le conoscenze apprese ma anche avere un feedback da parte degli studenti rispetto all'efficacia della mia proposta didattica. Questo breve dialogo veniva spesso introdotto da me tramite alcune domande stimolo come "Quali sono le nuove conoscenze che vi portate a casa? Abbiamo imparato delle nuove parole? Com'è stata questa attività?".

Le metodologie a cui ho attinto durante lo svolgimento del mio progetto sono state molteplici proprio perché si adattassero alla situazione e alle esigenze dei bambini. Tra queste, certamente una tra le più utilizzate è stata la didattica laboratoriale. A questo proposito credo fortemente nell'"imparare facendo" di John Dewey, secondo cui "gli alunni sono in grado di imparare meglio quando hanno l'occasione di sperimentare e di essere protagonisti attivi" (Cantiere della didattica, 2016).

Un'altra metodologia che ho utilizzato molto è stata il "Cooperative Learning". Durante il progetto, infatti, è capitato spesso che proponessi di svolgere attività in gruppo, in cui ogni membro aveva un ruolo ben specifico e contribuiva nel raggiungimento dell'obiettivo finale (Johnson et al., 2015). Tra queste, ad esempio, l'attività di creazione dei diorami e l'attività di costruzione dei semenzai.

Per quanto concerne le varie lezioni, la prima lezione è stata fondamentale per me, perché mi ha permesso di verificare le preconoscenze degli studenti e di introdurre il primo tema del mio intervento: gli elementi antropici e naturali. Per stimolare curiosità e interesse negli alunni ho voluto proporre come prima lezione un'attività di Orienteering. Nello specifico ho dato la possibilità ai bambini di immedesimarsi esploratori, con la creazione di un kit comprensivo di pianta geografica del quartiere di Pagnacco e macchina fotografica cartacea (una finta macchina fotografica), che gli alunni hanno potuto utilizzare mentre camminavano, a coppie, per il quartiere di Pagnacco orientandosi grazie alla mappa e alle indicazioni verbali da me proposte (Figura 4). Lo scopo dell'attività era quello di individuare quanti più elementi naturali e artificiali possibili durante il percorso, in modo da imprimerli nella memoria con la macchina fotografica cartacea e successivamente raccontarli in classe, confrontandosi con i compagni.



Figura 4 - La classe 2^A durante l'attività di Orienteering

L'attività è poi continuata anche durante la lezione seguente, quando gli studenti hanno potuto trascrivere sul quaderno i nomi dei vari elementi artificiali e naturali scoperti durante l'esplorazione e simulare una sorta di competizione amichevole tra chi ne ha trovati di più (Figura 5).

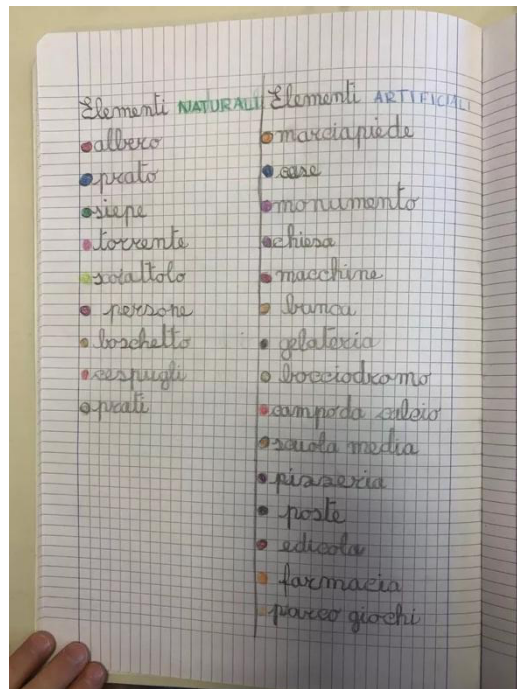


Figura 5 - Esempio della sfida sulla trascrizione degli elementi naturali e artificiali

A questo proposito, ci tengo a specificare che inizialmente la programmazione del mio intervento aveva previsto tempi diversi da quelli che poi si sono effettivamente realizzati. La seconda lezione, ad esempio, avrebbe dovuto servire già da introduzione al secondo macrotema del mio intervento, ossia gli ambienti naturali. La verità, però, è che operando in classe e confrontandomi soprattutto con la maestra Laura, ci siamo rese conto che i bambini necessitavano di più tempo per comprendere profondamente i concetti appresi. Questo aspetto ha fatto sì che più volte, durante la conduzione del mio intervento, riprogettassi le attività per rispondere alle esigenze dei bambini, talvolta anche procrastinando più volte l'introduzione di alcuni nuovi concetti, in modo da permettere che anche i concetti precedentemente introdotti potessero essere completamente afferrati e compresi. Allo stesso tempo, poi, è capitato spesso di dedicare intere lezioni alla trascrizione sul quaderno dei concetti appresi. L'insegnante Laura ci teneva molto a questo passaggio. Sebbene in principio non condividessi totalmente quest'idea, poiché prediligivo attività pratiche, ho voluto accettare il prezioso consiglio della mia Tutor e alla fine mi sono ricreduta. Effettivamente, mi son accorta che la riscrittura dei concetti appresi sul quaderno è un momento per gli alunni per riflettere, ripensare e verbalizzare ciò che hanno fatto. Come spiega Umberto Tenuta "all'azione si deve accompagnare il pensiero: quindi learning by doing, ma anche learning by thinking." (2021).

La terza lezione è servita per affrontare il concetto di ambiente naturale e per parlare del paesaggio della montagna e della collina. Inizialmente ho proposto ai bambini stessi di indovinare il tema che avremmo trattato, introducendo con la poesia "Disegna una linea" di Roberto Piumini. Ho letto la poesia ai bambini, i quali hanno disegnato le varie linee indicate dalla poesia sul loro quaderno. Dopodiché ho chiesto quale fosse, secondo loro, l'argomento di cui trattava la poesia. Questa attività, a posteriori, si è dimostrata essere un momento divertente, nel quale ogni bambino ha potuto esprimere la propria interpretazione della poesia e sicuramente ha suscitato in loro curiosità verso il tema che avrei affrontato.

A seguire, poi, ho voluto far conoscere ai bambini l'ambiente naturale della montagna e della collina con il supporto di due cartelloni. Nello specifico i cartelloni che ho creato raffiguravano i due ambienti naturali e avevano le definizioni dei vari elementi scritte in piccoli cartellini da poter attaccare e staccare a piacimento grazie al velcro da me applicato. Questo mi ha permesso di rendere molto più interattiva la spiegazione dei vari

ambienti. La mia idea, infatti, è stata quella di non descrivere in maniera tradizionale i vari elementi dei paesaggi. Ho voluto, piuttosto, creare un gioco nel quale leggevo la descrizione di un elemento (es: “il punto più alto della montagna”) e chiedevo agli alunni di attaccare la definizione (es: cima) nel posto corretto all’interno del disegno raffigurato nel cartellone. Questo momento è stato particolarmente apprezzato dagli alunni, tanto che ho voluto riproporlo anche in alcune lezioni successive dedicate all’argomento dell’ambiente di pianura e del mare (Figure 6 e 7).



Figura 6 - La classe 2^A durante la spiegazione dell’ambiente naturale di pianura



Figura 7 - La classe 2^A durante la spiegazione dell’ambiente naturale di pianura

Successivamente, poi, ho proposto agli alunni la costruzione dei diorami, ossia la creazione di un'ambientazione tridimensionale in scala ridotta riguardante un tema, in questo caso gli ambienti naturali della montagna, collina, pianura e del mare. Ho lasciato agli alunni le I.P.U. e ho suddiviso gli alunni in piccoli gruppi. Ad ogni gruppo è stato richiesto di ricreare un diorama che potesse contenere almeno due tra i quattro ambienti naturali proposti e che contenesse anche alcuni elementi del paesaggio citati a lezione. Questa attività è durata per tutte le lezioni riguardanti il macrotema sugli ambienti naturali. Ad ogni lezione, infatti, veniva dedicata una mezz'ora per gli alunni utile per la continuazione della creazione dei diorami. A posteriori, si è rivelata un'attività particolarmente stimolante per i bambini, per diversi motivi. Da una parte, gli alunni hanno potuto mettere in pratica, giocando, gli argomenti appresi. Dall'altra, nonostante fosse un'attività di gruppo, con l'utilizzo delle I.P.U., questo approccio lasciava agli alunni grande libertà e autonomia nell'operare. Io, come insegnante, infatti, ho solamente supervisionato gli alunni, per il resto del tempo ho lasciato che fossero loro a svolgere il compito (Figure 8-10). Sono convinta infatti che, così come spiega Maria Montessori "chi è servito invece di essere aiutato, in certo modo è leso nella sua indipendenza" (Montessori, 1999, p.62).



Figura 8 – Il momento dell'attività di creazione dei diorami



Figura 9 - Gruppo di lavoro durante la creazione dei diorami



Figura 10 – I diorami completati

Un'ulteriore attività che ho proposto per il tema degli ambienti naturali è stata quella dei *Lapbook*, “strumento didattico efficace volto a sostenere l’alunno nello studio personale” ma anche “...strumento di verifica con il quale valutare una vasta gamma di abilità: di ricerca, di progettazione, di sintesi, grafiche, ecc.” (Gottardi e Gottardi, 2016, p.21). I *Lapbook*, che in classe abbiamo creato direttamente sul quaderno (Figura 11), sono stati davvero utili per i bambini perché sono strumenti che permettono ai bambini di esser maggiormente motivati nello studio, mediante il loro coinvolgimento attivo nel processo di apprendimento.

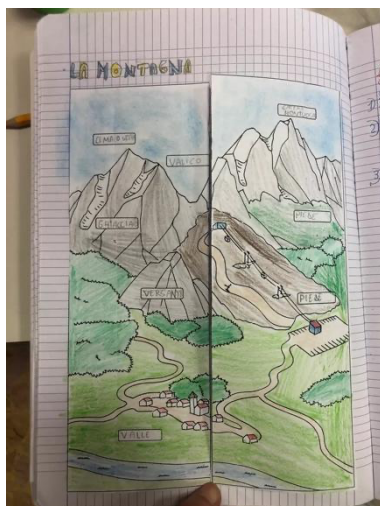


Figura 11 - Esempio di Lapbook sull'ambiente naturale di montagna

Durante la creazione dei *Lapbook* e la spiegazione degli ambienti naturali, inoltre, ho trovato davvero significativo l'uso di "Google Earth". Con il supporto della L.I.M., infatti, io e la maestra Laura abbiamo potuto accedere al "software" di "Google Earth" che ci ha permesso di "viaggiare" all'interno del territorio friulano, mostrando agli alunni esempi vicini alla loro realtà di paesaggi montani, collinari, pianeggianti e marini (Figura 12).



Figura 12 - Guardando il mare attraverso Google Earth

Infine, il macrotema degli ambienti naturali si è concluso con una divertente attività, il "gioco dei quattro ambienti naturali". Durante tutto il percorso ho creato una sorta di gioco dell'oca virtuale grazie all'applicazione online "Genially"

(<https://view.genial.ly/61cflc558275900de26a61a6/interactive-content-i-quattro-ambienti-naturali>). All'interno di questo gioco era possibile tirare virtualmente un dado e spostare delle pedine all'interno di un percorso costituito da più caselle. Alcune caselle erano contrassegnate con alcuni quiz. Questi quiz erano principalmente composti da quesiti sui vari ambienti naturali trattati. Si trattava principalmente di domande a scelta multipla, ai quali i bambini hanno potuto rispondere cliccando con il mouse sulla risposta che ritenevano corretta. In classe, quindi, ci siamo divertiti a giocare al "gioco dei quattro ambienti" direttamente sulla L.I.M. e i bambini si sono sfidati a chi avrebbe risposto al maggior numero di domande corrette (Figura 13). Per me, invece, è stato un modo alternativo per verificare le loro conoscenze apprese in itinere. Di questo, però, ne parlerò nel sottocapitolo riguardante la valutazione.



Figura 13 - Il "gioco dei 4 ambienti"

Il terzo macrotema, quello del mondo delle api, nonché focus del mio intero progetto, è stato introdotto durante le varie lezioni, ma è stato affrontato effettivamente durante una specifica uscita didattica.

Ad aprile, assieme anche alla classe 2^AB, la quale in contemporanea ha avuto la possibilità di seguire, con altre docenti, lo stesso percorso del mio progetto, abbiamo svolto un'uscita didattica nel territorio vicino per scoprire il mondo delle api. L'uscita didattica è durata un'intera mattinata e si è suddivisa in più momenti. Inizialmente siamo andati a conoscere

l'apicoltore Filippo, il quale aveva appositamente predisposto un setting laboratoriale nel suo giardino. Abbiamo ascoltato, tutti insieme, Filippo, il quale ci ha raccontato la morfologia delle api, i diversi ruoli delle api e ci ha mostrato e fatto toccare con mano alcune arnie vuote (Figura 14).



Figura 14 - Ascoltando l'apicoltore Filippo durante l'uscita didattica

Successivamente abbiamo separato le due classi. Una classe ha visitato assieme a Filippo ed un suo collega le arnie e le api predisposte in fondo al giardino, all'interno di un gazebo protettivo. L'altra classe, nel frattempo, ha colorato alcune arnie vuote. Dopodiché le classi si sono date il cambio. Entrambe le attività sono state entusiasmanti per i bambini. Durante la visita alle api, infatti, i bambini hanno potuto guardare da vicino le api e le arnie senza paura grazie al gazebo protettivo. Hanno addirittura toccato con mano alcuni favi da cui hanno assaggiato il miele (Figura 15). Il gruppo, invece, che colorava le arnie ha potuto dare il suo contributo abbellendo le case delle piccole api (Figura 16). Infine, Filippo ha predisposto una piccola zona di relax nella quale abbiamo potuto fare merenda tutti assieme con pane, miele e succo di mela (Figura 17).



Figura 15 – L'esperienza di prendere il miele dal favo



Figura 16 – L'esperienza di colorare le arnie



Figura 17 – Momento di relax finale della merenda

Per concludere, durante la passeggiata di ritorno in classe, abbiamo deciso di far visitare alle classi il Parco Villa Rizzani, parco pubblico dell'omonima Villa edificata tra la fine

del XIX e gli inizi del XX secolo, che raccoglie diverse piantumazioni arboree ed è un bellissimo luogo per sentirsi immersi nella natura. Inoltre, il parco è anche un ottimo esempio di come un parco pubblico, pulito e curato, possa fornire diversi servizi alla comunità. Il Parco Rizzani, infatti, offre la possibilità ai suoi visitatori di fare pic-nic, passeggiate e anche di partecipare a spettacoli all'aperto (Figura 18).



Figura 18 - Entrando nel Parco Rizzani

Infine, l'ultimo macrotema, ossia quello riguardante l'ecosistema, è stato introdotto con una breve presentazione (<https://www.canva.com/design/DAE-l-djXsg/2pXElm5IFqkHvUPNhAEMhg/edit>) e la lezione riguardante questo argomento si è basata principalmente sulla metodologia del "Circle Time". Principalmente ho voluto discutere con gli alunni circa l'argomento dell'ecosistema e del ruolo che noi abbiamo all'interno di quest'ultimo. Ho prediletto utilizzare con i miei alunni un tipo di ascolto attivo, affinché fossero proprio gli alunni i protagonisti della conversazione con il supporto, comunque, del mio ascolto e la guida delle mie parole (Gordon, 2013).

In ultima analisi, come conclusione dell'intero percorso ho proposto agli alunni un compito autentico. Si tratta, quindi, di una tipologia di compiti che permettano "[...] ai ragazzi di cimentarsi con richieste sfidanti, oserei dire intriganti, ma che soprattutto mobilitino le loro risorse sociocognitive, emotive, meta-cognitive e non solo la capacità di riprodurre saperi e abilità già confezionate." (Nigris, 2018). Più precisamente, una volta riflettuto circa l'esperienza vissuta ci siamo interrogati su quali potessero essere

delle azioni pratiche per salvaguardare le api. Tra queste abbiamo scoperto che le piante mellifere possono essere una fonte di attrazione per le api. Proprio per questo motivo, quindi, abbiamo voluto creare dei piccoli semenzai, nei quali abbiamo seminato alcuni semi di piante mellifere (Figura 19).

Nel nostro piccolo, quindi, ci siamo sentiti soggetti attivi. Gli alunni hanno dimostrato particolare cura nella creazione dei semenzai e l'attività è stata un'ottima conclusione per l'intero progetto (Allegato 2).



Figura 19 - I nostri semenzai

2.3 Documentazione dell'intervento

Nello svolgimento di un intervento didattico un ruolo fondamentale viene ricoperto poi dalla documentazione. La documentazione didattica costituisce, secondo Luciano Galliani “un processo di ricostruzione, comprensione e significazione funzionale a connettere le dinamiche di produzione e costruzione [...] che sono alla base dello sviluppo professionale. L'azione, aspetto produttivo, necessita di essere ripercorsa per lasciare delle tracce, consapevoli e strutturate, così da contribuire alla costruzione di quel repertorio conoscitivo/interpretativo che nasce dall'esperienza, denominato come schema, routine, parte strutturata dall'habitus” (2015).

In generale, quindi, la documentazione nel mio percorso di tirocinio è avvenuta in molteplici momenti e si è avvalsa di strumenti diversi.

Inizialmente, durante il primo periodo di osservazione, come già spiegato, ho potuto documentare l'esperienza tramite check-list, diari di bordo e griglie osservative. Questi strumenti sono stati particolarmente utili perché il loro contenuto mi ha permesso di progettare le attività, tenendo presente alcuni dettagli che altrimenti avrei dimenticato.

Durante il periodo di conduzione dell'intervento, invece, ho voluto documentare la mia esperienza tramite un *Padlet* (<https://padlet.com/lindafalcone/87pq3clnacakw4od>), nonché una sorta di bacheca virtuale nella quale è possibile condividere qualsiasi tipo di "file". Nello specifico ho creato un *Padlet* denominato "il percorso della 2^A" in cui ho inserito tutto il percorso del mio intervento in classe. All'interno di questa bacheca ho creato più sezioni. In particolare, una sezione è stata dedicata alla presentazione del *Padlet*, nella quale mi sono brevemente presentata e ho descritto lo scopo stesso di questa bacheca virtuale. Le altre sezioni, invece, corrispondevano rispettivamente ad ognuna delle lezioni svolte in maniera datata. All'interno di ogni sezione, quindi, ho poi inserito sia un testo di breve descrizione della lezione svolta, sia delle immagini fotografiche. Il *Padlet*, inoltre, è stato volutamente reso pubblicamente accessibile da me, affinché potesse esser visualizzato da chiunque avesse il link. La maestra Laura, a questo proposito, ha quindi voluto inserire il link del *Padlet* all'interno del gruppo della classe in cui sono presenti anche le famiglie degli alunni, rendendolo accessibile e visualizzabile a tutti. In questo modo, il *Padlet* non è stato solo uno strumento utile allo svolgimento del mio tirocinio, bensì è stato utile anche per le famiglie degli alunni e i bambini stessi. I genitori della classe hanno potuto visionare ciò che hanno fatto i bambini in classe, mentre gli alunni hanno potuto rivedere i concetti appresi e il percorso svolto.

Per concludere, poi, un ultimo strumento di documentazione che ho utilizzato in questo anno di tirocinio è stato il Portfolio. Quest'ultimo, stilato al termine del tirocinio del quinto anno, è stato un ottimo strumento per riflettere in ottica professionale. Il Portfolio (https://www.canva.com/design/DAE7mVi9Xqw/-6h2XNAMzh5zBO4iNO9Xeg/view?utm_content=DAE7mVi9Xqw&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton), infatti, è stato suddiviso in tre dimensioni: didattica, istituzionale e professionale (Figura 20). All'interno di ognuna di queste sezioni ho inserito materiali di diversa natura di tutte le cinque annualità di tirocinio. L'analisi di questi materiali, oltre a documentare la mia intera esperienza universitaria, ha permesso di creare un interessante confronto tra i primi anni di tirocinio e gli ultimi. È proprio da questo paragone che è emerso il grande cambiamento che ho subito in questi anni, in particolare la mia crescita a livello professionale e personale di cui parlerò nell'ultimo capitolo di questa relazione.



Figura 20 - Impaginazione del portfolio

2.4 Valutazione dell'intervento

L'aspetto valutativo, coerentemente con l'idea di progettazione a ritroso di Wiggins e McTighe, è stato preso in considerazione per primo. In questa fase di identificazione dei risultati desiderati mi sono chiesta, quindi, cosa volessi che gli studenti comprendessero e ho riflettuto sugli obiettivi del mio intervento. Una volta definito il focus del mio progetto di tirocinio, ho determinato le evidenze di accettabilità (Comoglio, 2004). La tipologia di valutazione che ho proposto è una valutazione "formativa" e "per l'apprendimento" (Grion & Restiglian, 2020). Nello specifico, infatti, da una parte ho proposto alcune valutazioni, ad esempio quelle in itinere, per raccogliere informazioni circa l'andamento degli studenti e per modificare il mio progetto. Durante la conduzione dell'intervento, ad esempio, ero solita fare diverse domande ai miei studenti sugli argomenti trattati (Figura 21). Alcune volte, grazie a queste domande, notavo difficoltà nella memorizzazione di alcuni concetti da parte loro. Questo mi ha permesso di capire se era necessario soffermarsi di più su alcuni passaggi piuttosto che su altri ed, eventualmente, di riprogettare o rimodulare il mio intervento.



Figura 21 - Le domande guida

Dall'altra parte, in linea con l'idea di "valutazione per l'apprendimento", il mio obiettivo era quello di rendere l'allievo più consapevole rispetto al suo processo d'apprendimento. Altre volte, ad esempio, prima di svolgere un'attività mostravo agli alunni degli "exemplar", "[...] esempi di compiti o prodotti svolti da studenti, in genere degli anni precedenti, scelti dal docente in modo mirato allo scopo di portare gli allievi ad una piena comprensione dei criteri di qualità richiesti" (Grion & Restiglian, 2020, p.32).

Il mio intervento, poi, ha tenuto in considerazione il principio di triangolazione proposto da Castoldi (2016). Quest'ultimo, si basa sull'idea che siano necessarie una pluralità di prospettive per valutare la competenza acquisita dallo studente (Figura 22).

VALUTAZIONE	Dimensione soggettiva, come mi vedo:	Dimensione oggettiva, cosa so fare:	Dimensione intersoggettiva, come mi vedono gli altri:
PRIMA	Scheda auto-valutativa iniziale sulle preconoscenze	Griglia osservativa della classe	-Discussione attiva -Dialogo e confronto con la Tutor mentore
DURANTE	-Griglia auto-valutativa sui Lapbook -Griglia auto-valutativa sui diorami -Emozionometro	-Gioco dei 4 ambienti -Compito autentico (creazione dei semenzai) -Rubrica valutativa	-Discussione attiva -Osservazione nelle attività di gruppo -Dialogo e confronto con la Tutor mentore
DOPO	Intervista orale basata sulla scheda auto-valutativa	Rubrica valutativa	-Discussione attiva -Dialogo e confronto con la Tutor mentore e con gli alunni

Figura 22 - Tabella riassuntiva della mia valutazione

ultime attività sono state un'opportunità per verificare le loro conoscenze e la loro prestazione.

Infine, la mia compilazione della rubrica valutativa si è rivelata un elemento importante per rispondere alla dimensione oggettiva della valutazione (Allegato 3). Nello specifico, quest'ultima, che ho potuto compilare grazie ad un'attenta osservazione, attesta l'effettiva efficacia del mio intervento. Per quanto riguarda la dimensione del “sviluppare abilità di orientamento”, ho rilevato che 11 bambini su 16 fossero effettivamente al “livello avanzato”, mentre 5 bambini su 16 fossero al “livello intermedio” (Figura 24).

Sviluppare abilità di orientamento

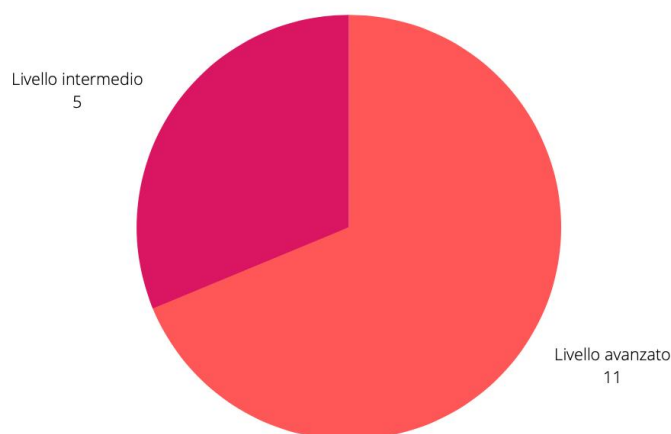


Figura 24 - Grafico relativo alla prima dimensione della rubrica valutativa

Nella dimensione “sviluppare un linguaggio geografico”, invece, 10 bambini sono risultati essere al “livello avanzato”, 4 alunni al “livello intermedio” e solamente 2 bambini su 16 al “livello base” (Figura 25).

Sviluppare un linguaggio geografico

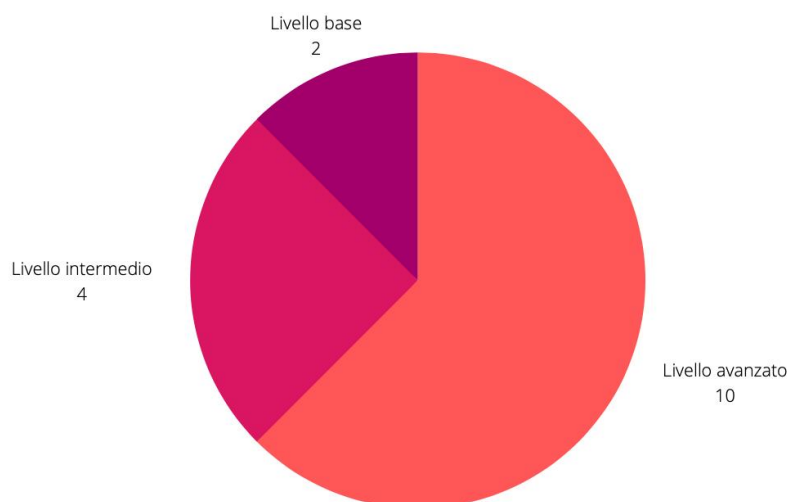


Figura 25 - Grafico relativo alla seconda dimensione della rubrica valutativa

Infine, nella dimensione “sviluppare abilità sociali e civiche” 12 bambini si trovano al “livello avanzato” e 4 studenti al “livello intermedio” (Figura 26).

Sviluppare abilità sociali e civiche

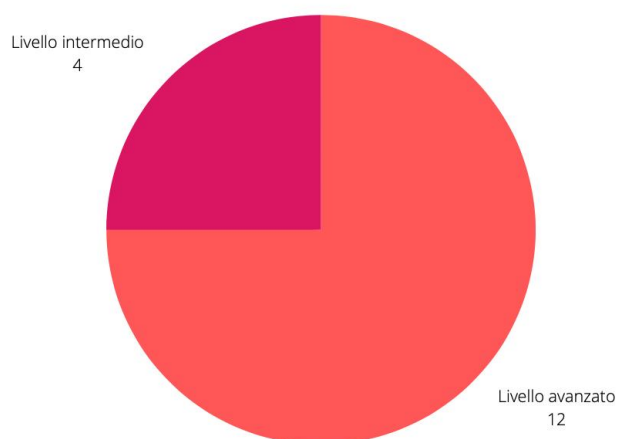


Figura 26 - Grafico relativo alla terza dimensione della rubrica valutativa

Nel complesso, mi ritengo, quindi, soddisfatta del loro e del mio lavoro.

La dimensione intersoggettiva, poi, è stata tenuta in considerazione nel momento in cui gli alunni hanno ascoltato i pareri dei propri compagni e dell’insegnante, rispetto alle

proprie azioni, durante i vari momenti di riflessione che si sono svolti in classe e mediante la loro partecipazione alle diverse attività proposte. Durante l'intervento, infatti, non sono mancati i momenti di riflessione e conversazione in cui gli alunni hanno potuto confrontarsi con i compagni circa il lavoro svolto. Allo stesso modo, anche per me è stato molto utile il confronto con i bambini stessi e con la Tutor mentore, la quale ha saputo guidarmi e consigliarmi come procedere durante le varie lezioni. Più precisamente, al termine del mio intervento ho avuto modo di confrontarmi con gli alunni circa le attività che hanno apprezzato di più. Al termine dell'ultima lezione, infatti, ho chiesto ai bambini di raccontarmi quale fosse stata la lezione più bella per loro. Alla lavagna, poi, ho potuto scrivere i risultati più gettonati. Tra questi ho scritto l'attività di Orienteering, l'uscita didattica con l'apicoltore Filippo, l'attività sui diorami e il gioco dei quattro ambienti. In generale, i bambini hanno motivato le loro scelte spiegando che l'attività di Orienteering e dell'uscita didattica sono state le attività migliori perché svolte all'aperto o fuori dalla classe e che l'attività dei diorami è stata divertente perché svolta in gruppo. Allo stesso modo, poi, ho domandato loro quali fossero le attività meno belle che avevo proposto. Alla lavagna, quindi, ho riscritto le frasi più gettonate. Tra queste, le attività in cui i bambini dovevano verbalizzare sul quaderno i concetti appresi sono state le meno apprezzate.

C'è stata, poi, una fase di auto-valutazione, sia da parte mia che da parte degli alunni, che ha risposto alla dimensione soggettiva, in quanto sono stati richiamati i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua stessa esperienza. A questo proposito ho pensato potesse essere interessante creare, sotto forma di intervista individuale, due griglie di auto-valutazione, strutturata secondo gli esempi proposti nel libro "Valutare e certificare le competenze" di Mario Castoldi (2016). (Allegato 4). Le due griglie di auto-valutazione sono state sottoposte al termine dell'attività sui *Lapbook* e alla conclusione dell'attività dei diorami. In queste griglie, create per ciascun bambino, gli alunni hanno indicato come hanno svolto il compito richiesto, scegliendo tra tre opzioni: il fiore con tutti i petali completi ad indicare l'idea di aver svolto correttamente il compito, il fiore provvisto di metà petali per indicare di aver svolto il lavoro ad un livello intermedio ed infine un fiore con pochi petali per indicare di aver svolto il compito con il supporto dell'insegnante. I bambini, in questo modo, hanno riflettuto auto-valutandosi sul proprio operato. Affinché potessero auto-valutarsi correttamente, quindi, ho delineato precedentemente i criteri

secondo cui procedere, al fine di renderli partecipi e consapevoli della propria valutazione.

Nel compito riferito alla creazione dei *Lapbook*, ai bambini è stato chiesto di auto-valutarsi rispondendo alla seguente domanda: “Ho saputo riconoscere correttamente gli elementi presenti nell’ambiente naturale?”. Ben 13 bambini su 16 hanno risposto segnando una crocetta sul “livello intermedio”. Il “livello avanzato”, invece, è stato segnato solamente da 3 bambini su 16 (Figura 27).

"Ho saputo riconoscere correttamente gli elementi presenti nell'ambiente naturale?"

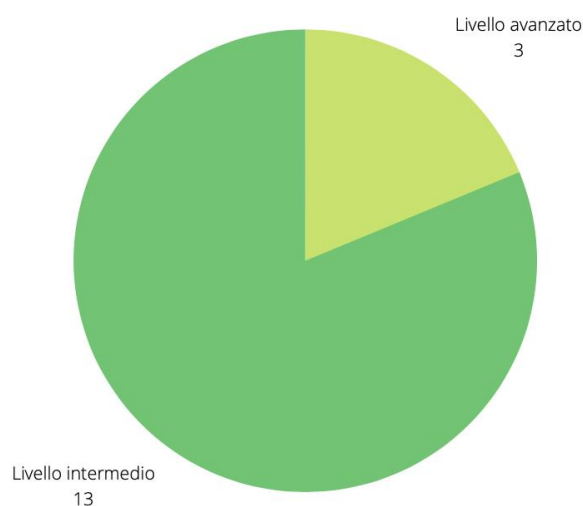


Figura 27 - Grafico relativo alla prima griglia auto-valutativa

Per ciò che concerne il compito riferito alla costruzione dei diorami, i bambini hanno dovuto rispondere alla domanda: “Ho saputo collaborare correttamente con i miei compagni?”. In questo caso, 11 bambini hanno segnato “livello intermedio”, mentre 5 alunni hanno segnato una crocetta sul “livello avanzato” (Figura 28).

"Ho saputo collaborare correttamente con i miei compagni?"

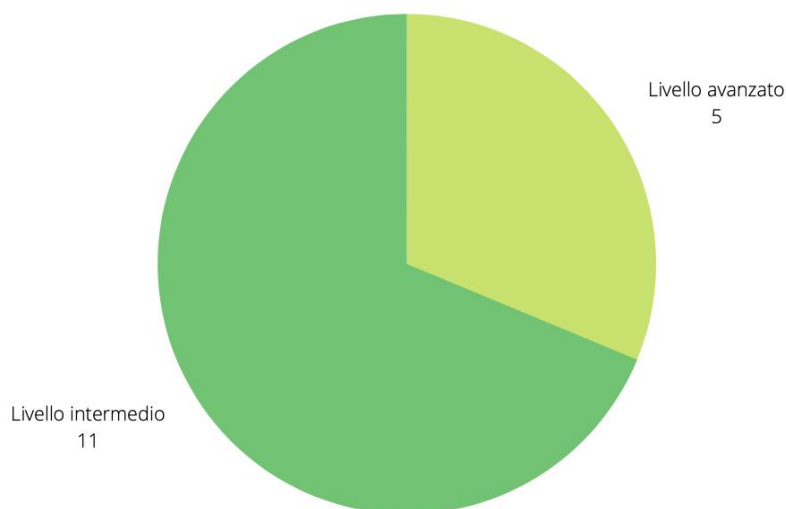


Figura 28 - Grafico relativo alla seconda griglia auto-valutativa

Nel complesso, i bambini si sono dimostrati essere molto realistici nella propria autovalutazione. Solamente alcuni alunni, nel primo caso 4 bambini e nel secondo caso 3 bambini su un totale di 16, si sono mostrati molto critici nei propri confronti. Per aiutare questi ultimi ad imparare ad autoanalizzarsi in maniera realistica rispetto alla loro prestazione, ho cercato di discutere assieme a loro circa i motivi della loro autovalutazione. Insieme, quindi, siamo poi riusciti a dare una valutazione più vicina alla realtà delle loro azioni.

Per quanto riguarda la mia auto-valutazione, avrei voluto somministrare agli alunni due schede, una pre-intervento e una post-intervento (Allegato 5). All'interno di queste due schede veniva richiesto agli alunni, in poche domande, di verificare le loro conoscenze in merito ad alcuni argomenti riguardanti i temi trattati. In questo modo, confrontando eventuali miglioramenti o cambiamenti, avrei potuto accertare la reale efficacia del mio intervento. Purtroppo, però, per via di una mancanza di tempo e sotto richiesta della Tutor mentore, non sono riuscita a somministrare la scheda al termine del mio intervento. Nonostante ciò, sono riuscita a porre oralmente agli alunni le stesse domande dell'intervista proposta inizialmente. A questo proposito, sebbene non possa fare un confronto dettagliato degli eventuali miglioramenti sul singolo individuo, è possibile comunque ottenere un'idea generale dei progressi dei miei alunni.

Nella prima scheda proposta, i bambini dovevano rispondere a 7 domande chiuse a cui corrispondevano due possibili risposte, di cui una sola corretta. Ho pensato, quindi, di determinare il livello di conoscenza preliminare degli alunni in base alla quantità di risposte corrette. Da 0 a 1 risposta corretta, i bambini si trovano ad un “livello iniziale”. Da 2 a 3 risposte corrette si arriva al “livello base”. Da 4 a 5 risposte corrette gli alunni sono ad un “livello intermedio”, ed infine da 6 a 7 i bambini si trovano ad un “livello avanzato”. Inizialmente, dopo la somministrazione della scheda in fase pre-tirocinio, 7 bambini si trovavano ad un “livello base”, 5 ad un “livello intermedio” e 4 ad un “livello iniziale” (Figura 29).

Scheda di auto-valutazione

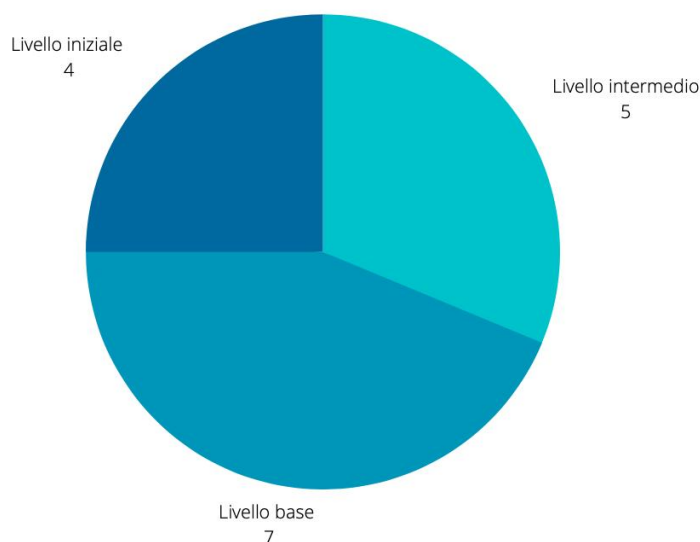


Figura 29 - Grafico relativo alla scheda di auto-valutazione

Al termine del mio intervento, quindi, riproponendo le stesse domande oralmente, nessun bambino, se interrogato, ha dato una risposta errata. Tutti i bambini hanno saputo rispondere correttamente a tutte le domande, raggiungendo quindi il livello di conoscenza “avanzato”, situazione significativamente migliorata rispetto al grado generale della loro conoscenza iniziale.

Inoltre, un'ulteriore prova di personale auto-valutazione è stato l'uso dell'”emozionometro”. Questo strumento, infatti, mi ha permesso di conoscere emozioni e stati d'animo dei miei studenti ad inizio e fine lezione. È capitato spesso che i bambini, durante o alla fine di un'attività svolta assieme a me, spostassero il proprio contrassegno

indicando una nuova emozione. In alcuni casi, questa attività mi ha permesso di modificare in itinere alcune lezioni per adattare alle esigenze e agli stati d'animo dei miei studenti. Nello specifico, però, ho avuto il piacere di constatare come durante le attività di tipo pratico oppure l'uscita didattica, la maggior parte dei bambini abbia spostato la molletta con il proprio nome dalle altre emozioni allo stato d'animo della "felicità" (Figura 30). Devo ammettere che questa è stata per me una grossa soddisfazione personale. Mi ha fatto sentire come se, davvero, con le mie attività, avessi aggiunto una nota positiva alle giornate dei miei studenti. Proprio per questo, nonostante la sua informalità, questa è la forma di auto-valutazione a cui ho dato più peso.



Figura 30 - L'emozionometro dopo l'uscita didattica

3. Learning by doing... and by thinking

3.1 Valutazione di punti forza e criticità del progetto

Durante la pianificazione del mio intervento di tirocinio abbiamo potuto sperimentare l'analisi "SWOT" (Allegato 6), ossia strumento di progettazione strategica che permette di riflettere circa i punti di forza o di criticità di un progetto. Riflettendo in ottica di miglioramento, il progetto da me idealizzato aveva certamente alcuni punti di forza ma anche alcuni punti di criticità. A conclusione dell'intervento alcuni elementi sono cambiati, altri, invece, nonostante le varie riprogettazioni sono rimasti uguali. Per questo motivo, in questo sottocapitolo, ho voluto valutare punti di vantaggio e svantaggio e il loro mutamento subito nel corso della progettazione. A questo proposito, quindi, allego la tabella iniziale di analisi "SWOT" con le finali modifiche.

Sicuramente, riflettendo sugli elementi interni e quindi su tutti quegli elementi che si riferiscono a me come studentessa e al mio intervento di tirocinio, posso riscontrare alcune componenti positive. Tra queste, riconosco che il tema che ho trattato era certamente di mio interesse. La salvaguardia dell'ambiente e nello specifico il focus del mio intervento sulle api sono argomenti che ho sempre voluto approfondire per una mia personale curiosità e per l'importanza che ricoprono attualmente. Sicuramente, poi, altri due elementi interni positivi del mio intervento sono il fatto che alcune attività che ho svolto, come i diorami o i Lapbook, sono state condivise con le altre classi della scuola e che i semenzai che i bambini hanno costruito e portato a casa hanno stimolato e avvicinato famiglie e amici al tema. Infine, il fatto che la Tutor Laura mi abbia consigliato di condurre il mio tirocinio solamente in una classe, mi ha permesso di avere più tempo per approfondire le tematiche che ritengo importanti e per farle comprendere profondamente agli studenti.

Dall'altra parte, però, certamente ci sono stati alcuni elementi interni di svantaggio. Tra questi il fatto che, proprio come avevo previsto, la Dirigente Scolastica non abbia accolto la mia proposta didattica per problemi legati all'emergenza sanitaria, per cui non ho potuto svolgere alcune proposte didattiche come l'uscita didattica nell'azienda agricola "Cjase Cocel". In secondo luogo, poi, mi sono resa conto sia in fase di progettazione che durante la conduzione del tirocinio, che il tempo a mia disposizione in realtà era molto ridotto per poter pensare ad un progetto che potesse essere realmente sostenuto dall'ente

territoriale con cui ho collaborato. Mi sarebbe piaciuto, infatti, creare qualche prodotto assieme ai bambini da poter vendere in occasione di mercatini locali, come ad esempio delle candele con la cera d'api, il cui ricavato sarebbe poi stato donato ad alcune associazioni che si occupano direttamente della salvaguardia delle api. Discutendo con la Tutor Laura, però, mi sono resa conto che i tempi si sarebbero allungati particolarmente e la vendita dei prodotti sarebbe stata complicata per via delle norme vigenti per la prevenzione del Covid-19. Infine, avevo immaginato inizialmente durante la compilazione iniziale dell'analisi "SWOT" durante la progettazione che lavorare con una sola classe sarebbe stato svantaggioso per l'altra classe perché non avrebbero avuto pari opportunità. In verità, però, la maestra Laura assieme alle sue colleghe ha svolto un ottimo lavoro e ha potuto garantire le stesse esperienze svolte con la classe 2^A anche con la classe 2^B. Questo è stato possibile anche grazie alla condivisione dei materiali che ho messo a disposizione.

Per ciò che concerne gli elementi esterni, dunque quelli in riferimento ai soggetti e contesti esterni all'Istituto, ho individuato anche in questo caso sia punti di forza sia elementi critici. Sicuramente, tra gli elementi esterni di vantaggio del mio intervento, primo fra tutti era il fatto che si trattasse di un argomento di attualità. Sempre di più, infatti, stiamo assistendo ad un'attenzione, soprattutto da parte della Scuola, verso temi di questo tipo, legati alla sostenibilità e alla salvaguardia dell'ambiente e della biodiversità, uno degli obiettivi prioritari dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. Infatti, l'argomento proposto è stato accolto con piacere dalla Tutor e dalla Dirigente dell'Istituto e allo stesso tempo mi ha permesso di avere molteplici materiali bibliografici da poter consultare. Un altro punto di forza del mio intervento riscontrato, poi, è stato il fatto che l'ente territoriale che ho contattato fosse un museo storico contadino in cui era previsto di mostrare ai bambini non solo le arnie ma anche gli usi e i costumi del territorio. Tutte queste sono state attività molto interessanti, quindi, per permettere ai bambini di conoscere più da vicino la realtà in cui vivono. In verità, però, questo ultimo aspetto non è stato affrontato in quanto con la riprogettazione dell'intervento non è stato possibile portare gli alunni a visitare il museo storico contadino. Nonostante ciò, se dovessi a posteriori pensare ad un elemento esterno positivo del mio progetto, posso affermare come di fatto, grazie alle diverse attività svolte, tra cui anche l'attività di Orienteering, i bambini abbiano potuto conoscere caratteristiche e peculiarità del luogo in cui vivono.

Allo stesso tempo, poi, ulteriori punti di forza già evidenziati nella progettazione sono stati il fatto che i prodotti finali creati assieme, tra cui *Lapbook*, semenzai e diorami, sono stati condivisi con le altre classi, le famiglie e con l'apicoltore Filippo.

Per ciò che concerne le possibili criticità esterne del mio intervento, inizialmente c'era la possibilità che l'ente territoriale rifiutasse il mio progetto. Alla fine, però, sebbene non sia stato rifiutato dall'ente territoriale, il mio intervento è stato modificato e fortunatamente siamo riusciti a organizzare con esito positivo l'uscita didattica offerta dall'apicoltore Filippo. In secondo luogo, un ulteriore elemento di svantaggio che ho riscontrato consisteva nel fatto che l'ente territoriale da me individuato fosse un museo storico contadino e che quindi permettesse sì la visita alle arnie ma con una alta probabilità che queste fossero vuote al momento della visita didattica, senza aver avuto la possibilità di vedere un apicoltore all'opera con le api. Al contrario, il progetto si è rivelato da questo punto di vista nettamente migliore rispetto alle aspettative perché ha permesso ai bambini non solo di visitare le arnie con le api ma anche di conoscere un vero e proprio apicoltore della zona che ci ha raccontato tutti i suoi segreti del mestiere. Infine, sicuramente un punto di svantaggio del mio intervento riscontrabile anche a posteriori risulta il fatto che ci sarebbe voluto più tempo per affrontare la tematica che ho proposto. Sarebbe stato interessante analizzare più approfonditamente il tema della salvaguardia ambientale, dedicando qualche lezione anche all'analisi dell'Agenda 2030.

3.2 Modalità di comunicazione dell'esperienza con i soggetti coinvolti

L'intera esperienza di tirocinio di quest'anno si è basata principalmente su una forte rete di comunicazione tra più soggetti, di cui ho cercato di fare da mediatrice. Nello specifico, rispetto alle altre annualità, noi tirocinanti ci siamo dovuti confrontare non solo con l'Istituto d'afferenza e con i soggetti coinvolti bensì anche con un ente esterno. Il focus del tirocinio del quinto anno, infatti, prevedeva un ampliamento dell'offerta formativa e un raccordo con il territorio.

Possiamo dire, quindi, che se durante i primi anni ho lavorato principalmente focalizzandomi sull'osservazione del contesto scolastico, il quinto anno mi ha dato anche la possibilità di ampliare i miei orizzonti e progettare un intervento che prevedesse di mediare nella relazione famiglia-scuola-territorio.

A questo proposito trovo opportuno citare Bronfenbrenner, il quale nel suo libro “Ecologia dello sviluppo umano” (1979) delinea un modello ecologico in cui presenta diversi ambienti presenti nella nostra società e spiega come questi e la loro interazione influiscano sull’individuo. Lo studioso statunitense definisce nello specifico quattro sistemi: il macrosistema, l’ecosistema, il mesosistema e il microsistema. Il primo ambiente citato corrisponde a tutti gli elementi della cultura e della società in cui siamo immersi. L’ecosistema è riferito a quegli elementi che, pur non avendo un contatto diretto con noi, ci influenzano, come per esempio, il lavoro dei nostri genitori o le loro abitudini. Il mesosistema, poi, comprende “le interrelazioni tra due o più situazioni ambientali alle quali l’individuo in via di sviluppo partecipi attivamente.” (Bronfenbrenner, 1979, p.60). Infine, poi, il microsistema corrisponde a quei gruppi e relazioni con cui il bambino ha esperienza diretta come, per esempio, la famiglia o la scuola (Figura 31).

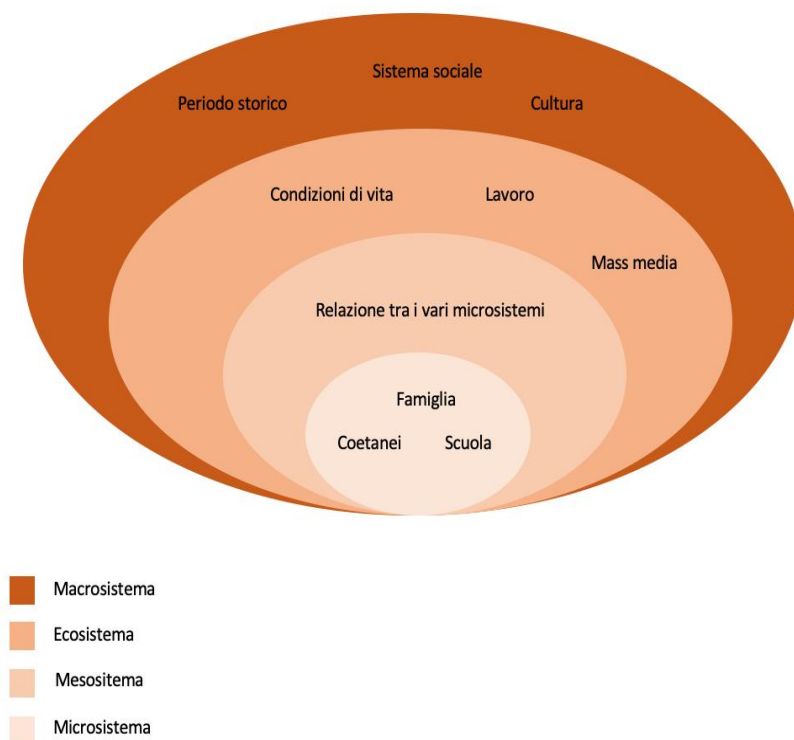


Figura 31 - Schema riassuntivo dei quattro sistemi di Bronfenbrenner

In ottica professionale, trovo sia davvero importante tener presente come futura insegnante che i bambini con i quali andrò a lavorare, come d'altronde tutti noi, sono inseriti tutti all'interno di questi sistemi. Ognuno di loro è influenzato da questi ambienti

ma allo stesso tempo gli ambienti stessi si influenzano reciprocamente. Un buon insegnante tiene sempre conto del contesto circostante al bambino. Il tirocinio di quest'anno, quindi, mi ha permesso di conoscere l'ecosistema degli alunni e di lavorare attivamente all'interno del mesosistema scuola-famiglia-territorio.

A questo proposito, quindi, per lavorare efficacemente all'interno di questo mesosistema e più in generale nelle diverse relazioni, in questi anni ho imparato che, in qualsiasi interazione umana, la comunicazione ricopre un ruolo fondamentale. Come futura insegnante, credo che capire come funziona la comunicazione e i principi su cui si fonda ci permette non solo di essere consapevoli del processo di trasmissione che usiamo quotidianamente, ma anche di poter modificare e perfezionare questo processo al fine di arrivare a comunicare con l'altro attraverso un linguaggio positivo ed efficace.

A questo proposito, un libro che ho trovato particolarmente stimolante per riflettere circa la possibilità di ottenere una comunicazione più efficace è stato la "Pragmatica della Comunicazione Umana" (1978), di Paul Watzlawick, Janet Helmick Beavin e Don D. Jackson. Questi autori, all'interno del libro, hanno introdotto quelli che vengono chiamati gli assiomi della comunicazione umana. Tra questi il primo, spesso trascurato, afferma che non è possibile non comunicare. Nello specifico "L'attività o l'inattività, le parole o il silenzio hanno tutti il valore di messaggio: influenzano gli altri e gli altri, a loro volta, non possono non rispondere a queste comunicazioni e in tal modo comunicano anche loro." (Watzlawick & Beavin, 1978, p.41). Questo primo assioma è a mio parere di fondamentale importanza, perché ci rende consapevoli che anche involontariamente e persino contro la nostra volontà, comunichiamo continuamente, sempre. Alle volte, infatti, capita di comunicare non tanto con le parole ma con altri tipi di linguaggio non verbale, come per esempio con il volto e le espressioni facciali. Questo assioma, ad esempio, l'ho tenuto spesso in considerazione durante la conduzione del mio intervento. I bambini hanno bisogno di feedback continui ma anche un sorriso o un cenno di approvazione possono motivare gli alunni.

Un altro assioma per nulla scontato a cui ho fatto riferimento in questo anno di tirocinio è l'idea che "ogni comunicazione implica un impegno e perciò definisce la relazione." (Watzlawick & Beavin, 1978, p.43). Questo ci fa capire che oltre al contenuto di quello che vogliamo comunicare, il modo in cui trasmettiamo il messaggio definisce la relazione che abbiamo con l'altro. Quando comunichiamo con gli altri, infatti, utilizziamo modalità

di trasmissione differenti, in base al tipo di relazione che abbiamo con l'altra persona. Basti pensare a come siamo soliti comunicare con persone a noi care, o agli amici e come invece comunichiamo con chi non conosciamo o con cui non abbiamo confidenza. La nostra società ci impone dei ruoli ben precisi e noi, identificandoci in questi, talvolta anche inconsapevolmente, adottiamo specifici stili di comunicazione nel nostro rapporto con gli altri.

All'interno di questa rete comunicativa (Figura 32), per esempio, sicuramente un ruolo importante è stato ricoperto dalla Dirigente Scolastica. Durante tutto questo primo percorso di esplorazione ed osservazione del contesto, infatti, ho cercato di mantenere un rapporto positivo e continuativo con la Dirigente dell'Istituto, affinché potesse essere consapevole delle mie intenzioni e potesse accogliere o meno le mie eventuali richieste, a fronte delle effettive limitazioni o eventuali esigenze dell'Istituto. Spesso, infatti, ho cercato di ridimensionare il mio progetto affinché si adattasse alle esigenze della Dirigente Scolastica. Inoltre, ho cercato per tutto l'arco del mio intervento di renderla partecipe circa il mio operato.

Allo stesso modo, la Tutor Laura è stata un soggetto altrettanto importante all'interno di questa rete. Con la maestra Laura, infatti, ho potuto confrontarmi spesso sia telefonicamente che in presenza, durante le ore di osservazione e di conduzione dell'intervento. La Tutor Laura si è dimostrata un importante punto di riferimento per me. Da una parte si è rivelata un ottimo esempio di insegnante, mostrandomi metodi e strategie didattiche utili. Dall'altra parte, poi, è stata anche una guida, supportando le mie idee e proponendo al Collegio Docenti e consigliandomi su come modificare o implementare.

Altri soggetti altrettanto importanti sono stati la mia Tutor coordinatrice ed organizzatrice, con le quali ho potuto lavorare sulla progettazione del Project Work e dell'intervento. Ciò che ho apprezzato maggiormente di loro è stato il continuo supporto che hanno saputo fornirmi durante tutto il percorso, dai suggerimenti per migliorare il mio intervento ai semplici messaggi di incoraggiamento.

Non meno importanti sono stati i miei compagni di tirocinio. All'interno del gruppo ci siamo aiutati, consolati e supportati per cinque anni. Ognuno di loro, in qualche modo, ha saputo darmi una mano o un consiglio.

Infine, l'ente esterno, nel mio caso l'apicoltore Filippo. All'inizio devo ammettere che non è stato semplice comunicare con lui. Filippo lavora tutto il giorno nei campi e quando finisce di lavorare, come mi ha ben spiegato, odia utilizzare il cellulare. Questo, all'inizio, ha creato alcuni problemi nella nostra comunicazione. Non sapevo come contattarlo e spesso quando era reperibile lui, per altri motivi non lo ero io. Anche in questo caso sono felice di aver trovato la soluzione. Abbiamo deciso di comunicare solamente faccia a faccia; di tanto in tanto, quindi, lo avvisavo via telefono e ci accordavamo sul giorno in cui dovevamo incontrarci e a quel punto andavo a trovarlo nel luogo in cui lavorava per aggiornarlo e discutere assieme a lui circa l'intervento. A posteriori, sebbene diverso dalla norma, il nostro modo di comunicare è risultato efficace e privo di incomprensioni.

Infine, ho cercato di costruire un rapporto anche con le famiglie dei miei alunni, rendendoli partecipi dell'intero percorso. Ho creato il *Padlet*, già spiegato in precedenza, affinché i genitori potessero conoscere le attività svolte in classe e volendo, anche commentarle. Con mio dispiacere, però, i genitori hanno solamente visualizzato il *Padlet*, senza lasciare commenti o suggerimenti. Nonostante ciò, sono comunque soddisfatta poiché hanno dato riscontri positivi a voce alla maestra Laura, che ha poi condiviso con me.

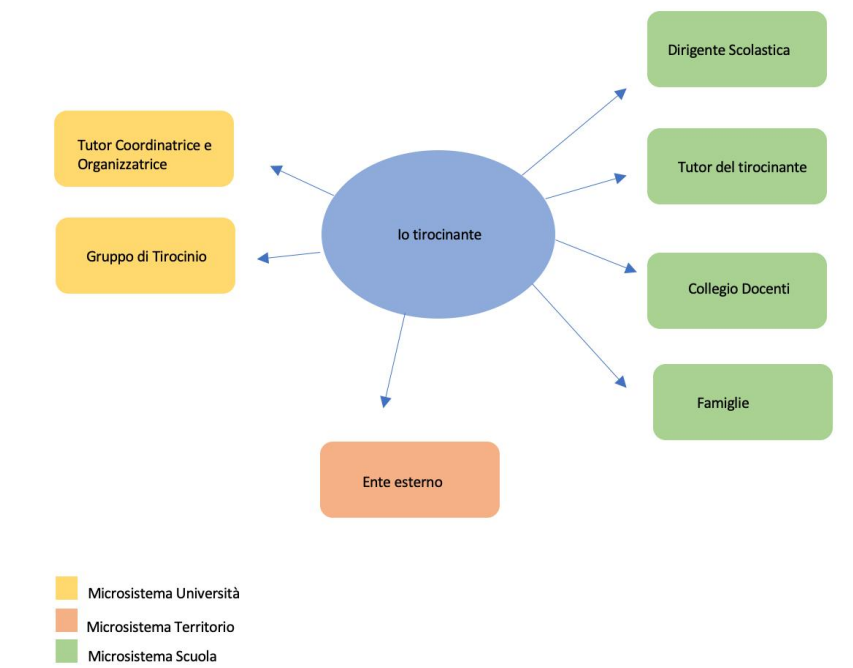


Figura 32 - Schema della rete comunicativa

3.3 Riflessioni in ottica professionalizzante

Così come viene spiegato dal titolo del terzo capitolo di questa relazione, ad ogni azione è necessario far corrispondere un momento di riflessione. A conclusione di questo lungo percorso, quindi, mi piacerebbe fare un breve riepilogo di com'è stata per me questa esperienza. Nello specifico mi piacerebbe spiegare in breve come sono giunta fin qui e come ho acquisito, man mano, le mie competenze.

Per far ciò, vorrei prendere in esempio quella che viene chiamata “la piramide della professione docente” (Ciambrone, n.d.). Nello specifico, prendendo in analisi questo modello, il docente ideale per essere definito competente dovrebbe detenere diverse aree. Prima tra queste è “l'area delle qualità personologiche di base”. Si tratta quindi dell'attitudine alla professione. A questo proposito, devo ammettere che questa competenza non è stata semplice ed immediata da acquisire. I primi anni, infatti, li ho vissuti con incertezza e con molte domande. A volte non mi sentivo abbastanza competente. Ci sono stati momenti di sconforto in cui mi chiedevo se questo fosse sul serio il corso di studi che desideravo frequentare. Al contrario di molti altri miei compagni, non ho avuto le idee chiare fin da subito. Certo, la forte passione per il mondo dell'insegnamento è sempre stata insita in me, ma l'iniziale scarsa fiducia in me stessa mi ha spesso fatto pensare che non fosse il mestiere adatto a me. Non ho avuto, quindi, una vocazione immediata alla professione, che invece ho acquisito con il tempo. Nello specifico, il quarto anno universitario è stato rivelatore. A partire dall'esperienza del *microteaching*, si è rafforzata la mia curiosità verso il mondo dell'insegnamento. I laboratori, i corsi universitari e il tirocinio mi hanno portato a conoscere sempre più da vicino il ruolo dell'insegnante, tecniche, strategie e metodologie davvero valide.

Anche l'affrontare da insegnante l'emergenza sanitaria ha svolto un ruolo importante per il mio percorso professionale. Mi ha permesso di comprendere le mie capacità e di acquisire sicurezza. A volte, ripensandoci, credo che se son riuscita a promuovere un insegnamento efficace durante la pandemia, da casa, tramite uno schermo, allora forse avrei potuto farcela anche in presenza, con la possibilità di metter in atto tutti processi di insegnamento che ho potuto conoscere durante questi anni. Quest'area, quindi, si è consolidata con gli anni.

La seconda area è quella della “cultura generale e delle competenze disciplinari”, che si riferisce principalmente ad una conoscenza delle discipline e delle materie insegnate. Nuovamente, questa competenza è stata raggiunta durante il percorso di tirocinio. I corsi universitari sono stati indispensabili a questo riguardo, ma ancor più utili si sono rivelati i laboratori. Grazie a questi ultimi, infatti, ho potuto scoprire approcci innovativi rispetto all’insegnamento delle varie discipline.

Strettamente legata a quest’area, poi, troviamo “l’area delle competenze metodologico-didattiche”. Si tratta delle competenze dell’insegnante ad usare metodologie e strategie didattiche innovative e attive. Ho potuto acquisire queste competenze grazie all’esperienza di tirocinio. Il tirocinio diretto, infatti, mi ha dato la possibilità di osservare l’operato di molteplici insegnanti e i loro diversi approcci, utili per fornire spunti ed idee. Dall’altra parte, poi, il percorso del tirocinio indiretto mi ha fatto conoscere altrettanti spunti metodologici e soprattutto mi ha insegnato a ripensare criticamente alle mie competenze.

Quest’anno, ad esempio, abbiamo riflettuto molto circa le nostre competenze professionali. A questo proposito un esercizio che ho trovato particolarmente stimolante è stato quello proposto dalla nostra tutor che ci richiedeva di ripensare ad un episodio in cui, durante la nostra esperienza a scuola, ci siamo sentiti competenti. Questa esercitazione è stata particolarmente utile perché da una parte mi ha permesso di indagare sulle competenze che ho maturato durante questi anni, dall’altra, pensando anche ad eventuali punti di forza o debolezza delle azioni che ho messo in atto durante quella situazione specifica, ho riflettuto anche sui miglioramenti che avrei potuto adottare. Mi sono resa conto, quindi, che anche in situazioni in cui crediamo di esser stati competenti, c’è sempre la possibilità di un miglioramento. Ecco, questa, forse, è la chiave del pensiero di docente che voglio essere. Una maestra in grado di essere consapevole delle proprie capacità, ma anche in grado di riconoscere i punti di debolezza del proprio operato, al fine di migliorarsi continuamente. Allo stesso modo, anche le autovalutazioni che abbiamo prodotto al termine di ogni relazione sono stati importanti spunti di riflessione circa le mie competenze (Allegato 7).

Infine, gli ultimi lati della piramide sono composti “dall’area delle competenze comunicative e relazionali” e “dall’area della cultura e della consapevolezza organizzativa”. La prima area si riferisce alla competenza dell’insegnante ad avere una

comunicazione efficace. A questo proposito, proprio come ho potuto spiegare nel sottocapitolo precedente, ho potuto acquisire questa capacità soprattutto quest'anno, mettendomi in gioco e ponendo grande attenzione alla comunicazione. La seconda area, invece, si riferisce più in generale alla capacità dell'insegnante di essere partecipante attivo alla comunità scolastica. Riguardo a ciò, il focus del tirocinio di quest'anno, che prevedeva la progettazione di un intervento didattico in relazione all'ampliamento dell'offerta formativa e al raccordo con il territorio, mi ha permesso di capire l'importanza di un altro elemento fondamentale nella scuola: la collaborazione. Non è stato semplice svolgere il ruolo di mediatrice tra enti esterni, Istituto, tutors e Dirigente Scolastico. Bisogna tener conto delle esigenze di tutti e negoziare per arrivare ad una soluzione ottimale. Eppure, sempre di più, mi sono resa conto dell'importanza che ricopre l'alleanza educativa, non solo quella tra scuola e famiglia ma anche quella interna all'Istituto. L'alleanza che può esserci tra colleghi, compagni, tutor.

Ripensandoci, credo siano state proprio le persone che ho incontrato durante questo percorso che mi hanno fatto davvero innamorare di questa splendida professione.

Per questo ci tengo a fare dei ringraziamenti. Un grazie particolare deve essere fatto ad Antonella, tutor mentore del mio tirocinio del quarto anno, che con pazienza e amore mi ha fatto conoscere e apprezzare il suo metodo di insegnamento, sempre innovativo e mai tradizionale. Ci tengo a ringraziare, poi, anche la tutor coordinatrice Greta, che ha guidato me e il mio gruppo di tirocinio per diversi anni con grande positività e con grande supporto. Infine, non meno importanti, i miei alunni. I bambini che mi hanno fatto sentire per la prima volta un insegnante competente.

Bibliografia

Bombardelli, O. (2003). *Motivazione in classe. Dall'approccio teorico alla quotidianità in classe*. Trento: Didascalie Libri.

Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. 1986, Bologna: il Mulino.

Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.

Comoglio, M. (Ed). (2004). *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: Las.

D'Alonzo, L. (2017). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Firenze: Giunti.

De Vecchis, G. & Giorda, C. (2016). *La Carta Internazionale sull'Educazione Geografica*. Roma: Carocci.

Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La scuola.

Gordon, T. (2013). *Insegnanti efficaci*. Firenze: Giunti.

Gottardi, G. & Gottardi, G. (2019). *Didattica per competenze con i lapbook*. Trento: Erickson.

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

Grion, V. & Restiglian, E. (2020). *La valutazione fra pari nella scuola*. Trento: Erickson.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J. & Marinelli, L. (2015). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.

Montessori, M. (1999). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.

Pancierà, W. (2016). *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*. Roma: Carocci.

Terreni, A., Tretti, M. L., Corcella, P. R. & Cornoldi, C. (2011). IPDA. *Questionario Osservativo per l'Identificazione Precoce delle Difficoltà di Apprendimento*. Trento: Erickson.

Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1978). *Pragmatica della Comunicazione Umana*. Roma: ASTROLABIO.

Sitografia

Bandera, L. (11 settembre 2020). *Educazione outdoor: come pensare (letteralmente) fuori dagli schemi*. SecondoWelfare. Retrieved from <https://www.secondowelfare.it/terzo-settore/impresa-sociale/educazione-outdoor-come-pensare-letteralmente-fuori-dagli-schemi/>

Bellucci, V., Bianco, P. & Silli, V. (n.d.). *Le api, sentinelle dell'inquinamento ambientale*. ISPRA. Retrieved from <https://www.isprambiente.gov.it/it/attivita/biodiversita/ispra-e-la-biodiversita/articoli/le-api-sentinelle-dell2019inquinamento-ambientale>

Booth, T. & Ainscow, A. (2002). *Index for Inclusion*. Ctscremona. Retrieved from https://www.ctscremona.it/userfiles/index_inclusione.pdf

Cantiere della didattica. (2016). *Imparare facendo, alla scoperta dell'attivismo*. Retrieved from <https://www.tuttoscuola.com/imparare-alla-scoperta-dellattivismo/#:~:text=Secondo%20John%20Dewey%2C%20il%20principale,saper%20fare%2C%20motivante%20e%20attiva.>

Caratù, M. (30 aprile 2020). *Quali sono le competenze chiave e quelle trasversali? La base della formazione europea*. Orizzontescuola.it. Retrieved from <https://www.orizzontescuola.it/quali-sonole-competenze-chiave-e-quelle-trasversali-la-base-della-formazione-europea/>

Caruso, A. (13 novembre 2018). *L'Agenda 2030. Educare alla cittadinanza e alla sostenibilità nella scuola delle realtà*. Insegnareonline. Retrieved from <http://www.insegnareonline.com/rivista/scuola-cittadinanza/agenda-2030-educare-cittadinanza-sostenibilita-scuola-realta>

Centro Alberto Manzi. (n.d.). *Fare e disfare*. Retrieved from <https://www.centroalbertomanzi.it/fare-e-disfare/>

Ciambrone, R. (n.d.). *Le competenze degli insegnanti*. Retrieved from http://competenzedocenti.it/Documenti/le_competenze_degli_insegnanti_-_Rita_Ciambrone.pdf

Cillo, D. (n.d.). *Il ruolo del docente nella scuola dell'autonomia*. Educazione&Scuola. Retrieved from <https://www.edscuola.it/archivio/didattica/ruoldocaut.html>

Criteri di valutazione . (n.d.). Retrieved from <https://www.icpm.edu.it/pagine/valutazione>

Erickson. (n.d.). *Come imparare e studiare meglio con i lapbook*. Retrieved from <https://www.erickson.it/it/approfondimento/lapbook/>

Giorda, C. (n.d.). *Il ruolo dell'ambiente nell'apprendimento. L'educazione geografica fra neuroscienze, place-based e outdoor education*. Retrieved from https://www.aiig.it/wp-content/uploads/2021/07/n01_21_p15.pdf

Indire. (n.d.). *Abitare la scuola*. Retrieved from https://www.indire.it/aesse/content/index.php?action=read_school&id_m=3472&id_cnt=5349

M.I.U.R. (n.d.). *Educazione ambientale e alla sostenibilità*. Retrieved from <https://www.miur.gov.it/educazione-ambientale-e-alla-sostenibilita>

Mulè, P. (2015). *Universal Design for Learning (UDL) Progettazione Universale per l'Apprendimento (PUA)*. Retrieved from <https://icmanzoni-re.edu.it/wp-content/uploads/sites/183/UDL-Linee-guida-Versione-2.0-ITA-2.pdf>

Nigris, E. (2018). *Valutare perché. La valutazione degli apprendimenti: significati, modi, criteri. Compito autentico o compito di realtà... Questo è il problema*. OPPInformazioni. Retrieved from https://oppi.it/wp-content/uploads/2019/01/oppinfo124_034-040_nigris_e.pdf

Pigliapoco, E. & Sciapeconi, I. (n.d.). *Promuovere l'autovalutazione fin dalla scuola primaria migliora le abilità e le competenze del bambino*. Erickson. Retrieved from <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/promuovere-autovalutazione/>

S.N.P.A. (n.d.). *L'educazione ambientale e alla sostenibilità nel Sistema Nazionale per la Protezione dell'Ambiente*. Retrieved from https://www.isprambiente.gov.it/files2019/eventi/educazioneambientale/EasinSnpa2018_64ppversioneweb.pdf

Tenuta, U. (n.d.). *learning by doing (and by thinking, and by loving)*. Educazione&Scuola. Retrieved from <https://www.edscuola.it/archivio/didattica/learning.html>

Fonti Normative

Legge n.92. M.I.U.R. “Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica”. (21 agosto 2019)

Legge n.104. “Legge quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”. (5 febbraio 1992)

Cerini, G., Mazzoli, P., Previtali, D., Silvestro, M. (2012). Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’Infanzia e del primo ciclo d’istruzione. Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca. Raccomandazione del Consiglio Europeo relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente, 22 maggio 2018.

Decreto del Presidente della Repubblica n.80. “Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione”. (28 marzo 2013)

Direttiva ministeriale “Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica” (27 dicembre 2012)

Documentazione Scolastica

Cherubini A., P.T.O.F 2019/2022 Istituto Comprensivo Pagnacco Martignacco

Allegati

Allegato 1

Esempio di Griglia osservativa

GRIGLIA DI OSSERVAZIONE DEL GRUPPO CLASSE - PRIMARIA
(APPRENDIMENTO E COMPORAMENTO)

DATI GENERALI
Classe: 2^A Data: 02.11.21 Tirocinante: Linda Falcone

presente in 16 alunni della classe

Comportamento	Pochi	una parte	oltre la metà	tutti o quasi
1. Rispetto delle Regole				
RICONOSCE LA NECESSITÀ E UTILITÀ DI REGOLE DI CONVIVENZA			X	
PARTECIPA ALLA DEFINIZIONE E CONDIVISIONE DI REGOLE COMUNI			X	
ATTUA I COMPORAMENTI RICHIESTI DALLE REGOLE			X	
ACCETTA LE CONSEGUENZE PER IL MANCATO RISPETTO DELLA REGOLA			X	
SUPPORTA I COMPAGNI NEL RISPETTO DELLA REGOLA		X		
APPRENDIMENTO				
1. MOTIVAZIONE - ATTENZIONE				
Si dimostra motivato all'apprendimento e alle diverse proposte scolastiche			X	
Partecipa al lavoro in modo attivo (es: esprime il suo parere, pone domande, porta materiali ...)			X	
Focalizza l'attenzione sul compito e le specifiche proposte			X	
Presta attenzione all'attività per il tempo necessario a concluderla			X	
Sposta l'attenzione sugli aspetti via, via rilevanti del compito			X	
Passa ad una diversa attività, se richiesto			X	
2. AUTOREGOLAZIONE				
Ha con sé il materiale scolastico necessario			X	
Organizza e utilizza adeguatamente il materiale scolastico			X	
Individua strategie e organizza il proprio lavoro		X		
Lavora sul compito senza l'intervento dell'insegnante			X	
Porta a termine un'attività/compito autonomamente			X	
Svolge con regolarità i compiti assegnati per casa			X	
3. APPRENDIMENTO				
Presenta un soddisfacente livello di apprendimento			X	

Comprende un nuovo argomento/consegna			X	
Necessita di chiarificazioni individualizzate intorno ad una consegna/nuovo argomento	X			
Gestisce proposte a bassa difficoltà/complessità				X
Gestisce proposte ad elevata difficoltà/complessità			X	
Rispetta i tempi e i ritmi di apprendimento del gruppo		X		
Necessita di attività di recupero e consolidamento	X			
Partecipa ad attività di sviluppo e approfondimento	X			
4. METACOGNIZIONE /STILI DI APPRENDIMENTO				
Mostra consapevolezza del proprio apprendimento (capisce di non aver capito, chiede aiuto/chiarimenti, modifica l'approccio al compito ...)			X	
Persiste nell'impegno di fronte a difficoltà e imprevisti		X		
Verbalizza i procedimenti seguiti per svolgere il compito		X		
Riflette sui procedimenti seguiti per svolgere il compito		X		
TRASFERISCE STRATEGIE APPRESE IN CONTESTI DIVERSI			X	
PREDILIGE FARE ESPERIENZA DIRETTA, USARE MATERIALE CONCRETO, RICEVERE ESEMPLIFICAZIONI CONCRETE, ...				X
OPERA ANCHE IN MANIERA ASTRATTA, USA MATERIALE SIMBOLICO, COGLIE PROBLEMI DI NATURA PIÙ GENERALE...			X	
PREDILIGE IL SUPPORTO DI IMMAGINI, FILMATI, DISEGNI, GRAFICI, TABELLE, ... (STILE VISUALIZZATORE)			X	
PREDILIGE SPIEGAZIONI VERBALI, RACCONTI ... (STILE VERBALIZZATORE)		X		
COGLIE IN MODO GLOBALE LE SITUAZIONI SOFFERMANDOSI SUGLI ASPETTI D'INSIEME			X	
ANALIZZA LE SITUAZIONI SOFFERMANDOSI SUI DIVERSI ASPETTI E SUI PARTICOLARI ...		X		
...				
Attenzione individuale				
SONO PRESENTI BAMBINI CHE NECESSITANO DI ATTENZIONI PARTICOLARI? SE SÌ, QUALI CARATTERISTICHE PRESENTANO?				
In generale la classe si presenta ben omogenea dal punto di vista dell'apprendimento. Due bambini, con certificazione con diagnosi di Sindrome di Tourette (Legge n.104, 1992), hanno bisogno chiaramente di una maggiore attenzione da parte dell'insegnante perché si dimostrano ansiosi in alcune situazioni, ma nel complesso sono perfettamente integrati nella classe e riescono a svolgere i compiti richiesti autonomamente.				

Allegato 2

Format per la progettazione dell'intervento didattico

La salvaguardia dell'ambiente: le api, custodi della biodiversità

PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI

(Quale/i apprendimento/i intendo promuovere negli allievi?)

Competenza chiave *(Competenza europea e /o dal Profilo delle competenze, dalle Indicazioni Nazionali)*

- Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare
- Competenza in materia di cittadinanza

Disciplina/e o campo/i d'esperienza di riferimento *(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)*

- Geografia
- Scienze
- Educazione civica

Traguardo/i per lo sviluppo della competenza *(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)*

- L'alunno si orienta nello spazio circostante e sulle carte geografiche, utilizzando riferimenti topologici e punti cardinali.
- Riconosce e denomina i principali «oggetti» geografici fisici (fiumi, monti, pianure, coste, colline, laghi, mari, oceani, ecc.).
- Individua i caratteri che connotano i paesaggi (di montagna, collina, pianura, vulcanici, ecc.) con particolare attenzione a quelli italiani, e individua analogie e differenze con i principali paesaggi europei e di altri continenti.
- Coglie nei paesaggi mondiali della storia le progressive trasformazioni operate dall'uomo sul paesaggio naturale.

-Si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e/o di interdipendenza. (Geografia)

- L'alunno sviluppa atteggiamenti di curiosità e modi di guardare il mondo che lo stimolano a cercare spiegazioni di quello che vede succedere.

-Riconosce le principali caratteristiche e i modi di vivere di organismi animali e vegetali.

-Ha atteggiamenti di cura verso l'ambiente scolastico che condivide con gli altri; rispetta e apprezza il valore dell'ambiente sociale e naturale. (Scienze)

Ambito tematico *(di cosa si occupa l'esperienza di apprendimento)*

La conoscenza delle principali caratteristiche degli ambienti naturali.

L'importanza delle api nel nostro ecosistema.

Situazione di partenza e bisogni formativi degli allievi *(in relazione al traguardo indicato)*

I bambini partono da una situazione di conoscenza base dei riferimenti topologici e dei punti cardinali. Conoscono la definizione di ambiente e hanno già partecipato ad attività rivolte alla sostenibilità, nello specifico rivolte al riciclo.

Situazione problema *(situazione problema e/o domande chiave che danno senso all'esperienza di apprendimento, orientano l'azione didattica, stimolano il processo e il compito di apprendimento)*

Le domande chiave, che stimoleranno dunque l'esperienza di apprendimento saranno le seguenti:

-Quali sono le caratteristiche degli ambienti naturali?

-Quale ruolo hanno secondo voi le api nel nostro ecosistema?

Conoscenze e abilità (*che cosa gli alunni sapranno e sapranno fare al termine dell'unità*)

Gli alunni, al termine della progettazione didattica sapranno:

- conoscere la distinzione tra elementi antropici e naturali
- conoscere gli ambienti naturali della montagna, collina, pianura e del mare
- conoscere le principali caratteristiche dei quattro ambienti naturali
- conoscere il significato della parola ecosistema
- costruire un *Lapbook* riassuntivo
- conoscere il ruolo determinante delle api nel nostro ecosistema

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

(In che modo sollecito la manifestazione della competenza negli allievi?)

Compito/i autentico/i (*compito attraverso il quale gli allievi potranno sviluppare e manifestare le competenze coinvolte; vanno indicate le prestazioni e/o le produzioni attese*)

- Seminare alcune piante mellifere che attraggono le api

Modalità di rilevazione degli apprendimenti (*strumenti di accertamento con riferimento all'ottica trifocale*).

Per ciò che concerne la valutazione, sarà presente durante tutto l'arco dell'intervento. Inizialmente, ho proposto una scheda contenente alcune domande circa l'argomento ai bambini, per verificare le loro conoscenze pregresse. Durante l'intervento e come valutazione finale, poi, verranno valutati

i bambini con il supporto di strumenti quali la rubrica valutativa ma anche attraverso lo strumento auto-valutativo, che permetterà di rendere consapevoli i bambini del processo valutativo, perfezionare il mio intervento didattico e conoscere le competenze acquisite. Infine, sono state ri-verificate le loro conoscenze oralmente, al termine dell'intervento, per confrontare i cambiamenti con le risposte iniziali.

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE

(Quali attività ed esperienze ritengo significative per l'apprendimento degli allievi?)

Prima progettazione dell'intervento didattico svolta nel periodo di osservazione

Fasi	Ambiente d'apprendimento (setting)	Contenuti	Metodologie	Tecnologie (strumenti e materiali didattici analogici e digitali) e materiali	Attività
Prima macroarea	Cortile della scuola e aula scolastica	Gli elementi antropici e naturali	Apprendimento esperienziale, Circle Time, conversazione clinica, lezione attiva con discussione	Cartellone e quaderno di geografia	I bambini proveranno tramite una sorta di "caccia al tesoro" a trovare alcuni elementi nel cortile della scuola. Trovati gli elementi, attraverso una conversazione attiva, divideranno gli elementi classificandoli in antropici e naturali secondo le loro percezioni. Solo in conclusione verrà data la definizione

					precisa.
Seconda macroarea	Aula scolastica	I quattro ambienti naturali	Circle Time, conversazione clinica, Lapbook, gioco strutturato	L.I.M, cartoncini e altri materiali per i Lapbook	Ai bambini verrà mostrato per ogni ambiente naturale un breve video creato da me con "Powtoon". Dopo aver spiegato i quattro ambienti naturali e dopo aver testato le loro conoscenze acquisite tramite un gioco dell'oca rivisitato riguardante gli elementi degli ambienti naturali, verranno creati i quattro Lapbook finali
Terza macroarea	Aula scolastica	I principi dell'Agenda 2030	Gioco strutturato, Prolem Solving.	L.I.M, quaderno di geografia, gioco strutturato dall'insegnant e	Gli alunni conosceranno i principi dell'Agenda 2030 attraverso una situazione di Circle Time. Per testare le conoscenze apprese dagli alunni, si proporrà un gioco da tavolo riguardante le principali tematiche riguardo alla salvaguardia dell'ambiente.
Quarta macroarea	Uscita didattica a Cjase Cocèl e aula didattica	Il ruolo delle api nel nostro ecosistema	Compito autentico, Lapbook	Libro "AcciPolline!: Le avventure dell'ape	In questa fase l'argomento verrà introdotto

				Valentina” e Materiali per la costruzione del Lapbook finale	leggendo alcuni pezzi del libro “AcciPolline!: Le avventure dell’ape Valentina”. Successivame nte i bambini potranno conoscere un esperto che mostrerà loro le arnie e illustrerà le principali caratteristiche del mondo delle api. Dopo l’uscita didattica ci sarà una riflessione in aula circa l’esperienza vissuta e la creazione di un Lapbook conclusivo. Infine verranno piantate in dei vasi le “piante delle api”, ossia tutte quelle piante apprezzate dalle api e ogni alunno avrà la possibilità di portar a casa la pianta.
--	--	--	--	--	---

Riprogettazione dell’intervento didattico

Fasi	Ambiente d’apprendime nto (setting)	Contenuti	Metodologie	Tecnologie (strumenti e materiali didattici analogici e digitali) e materiali	Attività

1° lezione	Quartiere di Pagnacco e aula scolastica	Gli elementi antropici e naturali	Orienteering, outdoor-education e circle time	Timetable, emozionometro, “Kit dell’esploratore” contenente la pianta geografica del quartiere di Pagnacco, una macchina fotografica cartacea. Quaderno di geografia	In questa prima lezione i bambini hanno potuto esplorare il quartiere di Pagnacco immedesimandosi in esploratori. Gli alunni hanno letto la pianta geografica e seguito il percorso suggerito da essa orientandosi grazie ad alcuni punti di riferimento segnati su di essa e grazie alla legenda. Durante tutto il percorso i bambini hanno potuto “fotografare” idealmente tutti gli elementi antropici e naturali che vedevano. Infine, in classe i bambini hanno potuto verbalizzare l’esperienza fatta e sfidarsi amichevolmente a chi aveva trovato più elementi antropici e naturali.
2° lezione	Aula scolastica	Gli elementi antropici e naturali	Brainstorming	Timetable, emozionometro, quaderno di geografia	In questa seconda lezione i bambini hanno potuto ripassare i concetti appresi

					<p>durante l'uscita didattica della prima lezione. Assieme a tutta la classe abbiamo dato una definizione ai concetti di "elementi artificiali" e "naturali". Per concludere abbiamo disegnato alcuni degli elementi visti durante l'attività di orienteering</p>
3° lezione	Aula scolastica, banchi ad isola	Gli ambienti naturali	Ascolto attivo, Circle time, Cooperative learning	Timetable, poesia, quaderno di geografia, cartellone, emozionometro	<p>Durante questa lezione ho introdotto l'argomento degli ambienti naturali ai bambini con la poesia "Disegna una linea" di Roberto Piumini. I bambini seguendo le indicazioni della poesia hanno disegnato sul quaderno di Geografia diverse linee, una curva ad indicare la collina, una piatta ad indicare il mare etc.. in questo modo ho fatto indovinare ai bambini stessi il contenuto della lezione. Una volta capito il tema</p>

					<p>della lezione, abbiamo scoperto assieme il paesaggio della montagna e della collina. Tramite un cartellone interattivo, ho spiegato i due paesaggi e i bambini hanno potuto attaccare i vari elementi della montagna e della collina. Allo stesso modo hanno potuto conoscere anche flora e fauna dei due paesaggi. Per concludere gli alunni hanno iniziato a creare i diorami. I bambini sono suddivisi in 4 gruppi da 4. I banchi sono stati disposti ad isole. Ad ogni gruppo è stato consegnato un foglio contenente le I.P.U (Istruzioni Per l'Uso). In questo modo i bambini hanno poi continuato in autonomia.</p>
4° lezione	Aula scolastica	Gli ambienti naturali	Lapbook, Circle Time	Timetable, quaderno di geografia, apposita scheda per la costruzione dei Lapbook,	La lezione è servita per ripassare i concetti appresi. Tramite una discussione

				emozionometro	attiva i bambini sono arrivati a dare una definizione di paesaggio. Dopodichè sul quaderno di geografia i bambini hanno creato dei "Lapbook" scomposti.
5° lezione	Aula scolastica	Gli ambienti naturali	Lapbook, Circle Time, didattica laboratoriale	Timetable, L.I.M, emozionometro, quaderno di geografia, Google Earth, materiali per i diorami	La quinta lezione è servita per completare i Lapbook sul quaderno. Per capire meglio i concetti appresi, poi, abbiamo usato "Google Earth" e i bambini hanno potuto "viaggiare" all'interno del territorio del Friuli-Venezia-Giulia. Tutta la classe ha potuto osservare alcuni esempi di paesaggi collinari, pianeggianti, montani e marini. Abbiamo, per esempio, mostrato il "Monte Coglians" e i terrazzamenti presenti a "Cormons". Infine l'ultima parte della lezione è stata dedicata alla continuazione dei diorami.

6° lezione	Aula scolastica	Gli ambienti naturali	Circle Time, didattica attiva, didattica laboratoriale	Timetable, emozionometro, L.I.M., Genially, Google Earth, materiali per i diorami, cartelloni interattivi	<p>Inizialmente, durante questa sesta lezione i bambini hanno potuto scoprire i paesaggi della pianura e del mare. Nello specifico, grazie all'uso dei cartelloni interattivi, hanno attaccato le varie definizioni degli elementi dei paesaggi nei cartelloni e hanno scoperto la flora e la fauna di questi ambienti. Concluso questo momento abbiamo usato Google Earth, nuovamente, per scoprire alcuni paesaggi pianeggianti e marini all'interno della nostra regione. Per concludere l'intera attività dei quattro ambienti, poi, ho disposto la classe in semicerchio e a turno abbiamo risposto ai quiz del gioco dei "quattro ambienti". Infine abbiamo concluso i diorami e li abbiamo potuti</p>
------------	-----------------	-----------------------	--	---	--

					esporre fuori dalla classe.
7° lezione	Parco Rizzani e campo presente a Pagnacco	Le api	Didattica laboratoriale	Timetable, emozionometro, materiali necessari per la realizzazione del laboratorio (arnie, pennelli, tempere etc...)	Durante la settimana lezione ho potuto portare la classe 2^A e la classe 2^B a conoscere l'apicoltore Filippo. Una volta giunti sul luogo, l'apicoltore Filippo e il suo collega ci hanno accolti nei loro campi, raccontandoci diverse curiosità sulle api e mostrandoci un vero e proprio favo.. A seguire, sempre accompagnati dall'apicoltore, abbiamo potuto osservare le api da vicino, attraverso un gazebo. Infine, abbiamo potuto fare merenda. Al ritorno, poi, abbiamo fatto una piccola tappa al Parco Rizzani, nel quale abbiamo potuto discutere circa l'uscita didattica. Tornati in classe abbiamo dipinto delle piccole api e ripassato i concetti

					appresi.
8° lezione	Aula scolastica	Le api e l'ecosistema	Didattica attiva, didattica laboratoriale, circle time	L.I.M., materiali per la costruzione dei semenzai (I.P.U., confezione delle uova, pennelli, tempere, terriccio etc...)	<p>Inizialmente ho mostrato ai bambini una breve presentazione nella quale abbiamo parlato del concetto di "ecosistema" e l'abbiamo ricollegato alle api, ripassando brevemente il concetto di impollinazione e rivedendo assieme i vari ruoli delle api. Per concludere, poi, ho diviso la classe in quattro gruppi e ho disposto i banchi ad isole. Ho consegnato ai bambini le I.P.U. per la realizzazione dei semenzai e i bambini hanno costruito dei semenzai piantando al loro interno dei semi di piante mellifere. Infine, ho lasciato qualche minuto per discutere circa le varie attività che abbiamo svolto e poi ci siamo salutati.</p>

Allegato 3

Rubrica valutativa

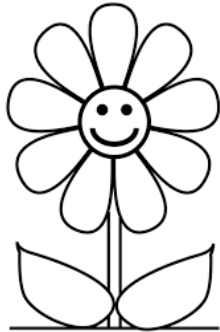
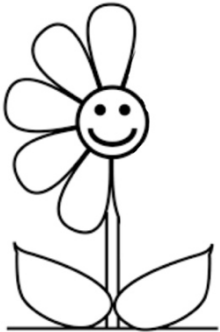

Scuola Primaria, classe 2^A

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Livello avanzato	Livello intermedio	Livello base	Livello iniziale
Sviluppare abilità di orientamento	Leggere e utilizzare mappe e rappresentazioni geografiche	Riesce ad orientarsi nello spazio leggendo le mappe geografiche e riconoscendo i riferimenti topologici	Dimostra di saper analizzare i dati e le rappresentazioni geografiche e sa ricavare informazioni	Dimostra di saper analizzare i dati e le rappresentazioni geografiche e sa ricavare un discreto numero di informazioni	Riesce ad analizzare i dati e le rappresentazioni geografiche e sa ricavare le informazioni essenziali	Con opportuna guida, analizza i dati e le rappresentazioni geografiche
Sviluppare un linguaggio geografico	Conoscere gli elementi del paesaggio	Riesce a osservare, conoscere e descrivere gli elementi dei diversi paesaggi	Dimostra di saper individuare gli elementi antropici e naturali del paesaggio e di conoscere in autonomia gli elementi dei vari paesaggi	Individua gli elementi antropici e naturali del paesaggio e conosce gli elementi generali dei paesaggi	Riesce a individuare gli elementi antropici e naturali del paesaggio e conosce gli elementi essenziali dei paesaggi	Con un sostegno, individua gli elementi antropici e naturali del paesaggio
Sviluppare abilità sociali e civiche	Conoscenza degli elementi importanti per la salvaguardia dell'ambiente e del ruolo delle api nel nostro ecosistema	Riesce ad interiorizzare, accetta ed esprime corretti comportamenti sociali e civici. Rispetta le regole condivise in classe, i compagni e l'ambiente che lo circonda. Conosce il ruolo che hanno le api per il nostro ecosistema e lo rispetta	Dimostra di conoscere e di esprimere in autonomia i corretti comportamenti sociali. Rispetta le regole condivise in classe, i compagni e l'ambiente che lo circonda. Conosce il mondo delle api e il ruolo che ricoprono le api per il nostro ecosistema	Conosce i corretti comportamenti sociali. Rispetta le regole condivise in classe, i compagni e l'ambiente che lo circonda. Conosce in generale il mondo delle api e il ruolo che hanno le api per il nostro ecosistema	Utilizza i corretti comportamenti sociali. Rispetta le regole essenziali condivise in classe, i compagni e l'ambiente. Conosce in modo essenziale il mondo delle api	Se supportato rispetta le regole di base condivise in classe, i compagni e l'ambiente che lo circonda e conosce alcune caratteristiche e del mondo delle api

Allegato 4

Strumento auto-valutativo usato per il Lapbook

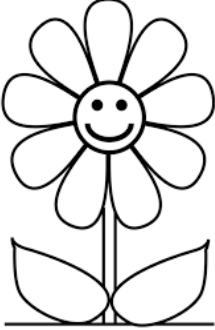
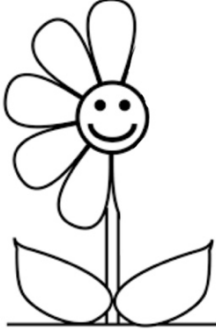

Traguardo di competenza:	“Riconosce e denomina i principali «oggetti» geografici fisici (fiumi, monti, pianure, coste, colline, laghi, mari, oceani, ecc.)” “Individua i caratteri che connotano i paesaggi (di montagna, collina, pianura, vulcanici, ecc.) con particolare attenzione a quelli italiani, e individua analogie e differenze con i principali paesaggi europei e di altri continenti.”
Livello di classe:	Seconda Primaria
Consegna operativa:	Viene chiesto agli alunni di creare un Lapbook sul quaderno dei vari paesaggi

Domanda di autovalutazione:	Livello avanzato	Livello intermedio	Livello base
Ho saputo riconoscere correttamente gli elementi presenti nell’ambiente naturale?			

Strumento auto-valutativo usato per il diorama

Traguardo di competenza:	“Riconosce e denomina i principali «oggetti» geografici fisici (fiumi, monti, pianure, coste, colline, laghi, mari, oceani, ecc.)” “Individua i caratteri che connotano i paesaggi (di montagna, collina, pianura, vulcanici, ecc.) con particolare attenzione a quelli italiani, e individua analogie e differenze con i principali paesaggi europei e di altri continenti.”
Livello di classe:	Seconda Primaria

Consegna operativa:	Viene chiesto agli alunni di lavorare in piccoli gruppi per la creazione di un diorama sui quattro ambienti naturali
----------------------------	--

Domanda di autovalutazione:	Livello avanzato	Livello intermedio	Livello base
Ho saputo collaborare correttamente con i miei compagni?			

Allegato 5

Scheda auto-valutativa personale

Rispondi alle seguenti domande segnando con una x la risposta che ritieni corretta:

1. Nel paesaggio sono presenti elementi:	
Naturali e artificiali	Solo naturali
2. Nel paesaggio della montagna possiamo trovare:	
La cima e il passo	La cima e i terrazzamenti
3. Nel paesaggio della collina possiamo trovare:	
I terrazzamenti	L'arcipelago
4. Nel paesaggio della pianura possiamo trovare:	
Il versante	Le industrie
5. Nel paesaggio del mare possiamo trovare:	
L'isola e la valle	L'isola e il golfo
6. L'ecosistema è:	
L'insieme della componente vivente e non vivente che interagiscono tra loro	Un tipo di paesaggio naturale
7. Perché le api sono importanti per il nostro ecosistema?	
Perché fanno il miele	Perché sono responsabili del ciclo di fioritura delle piante

Allegato 6

Analisi SWOT modificata

Analisi SWOT	Elementi di vantaggio	Elementi di svantaggio
---------------------	------------------------------	-------------------------------

<p>Elementi interni</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Questo argomento è di mio interesse -Il prodotto finale viene condiviso con le altre classi della scuola -Il compito autentico può essere da stimolo per altre persone per avvicinarsi al tema -Lavorare con una sola classe permette di avere più tempo per approfondire l'argomento 	<ul style="list-style-type: none"> -Esiste la possibilità che la Dirigente Scolastica non accetti la proposta di uscita didattica -Non ho abbastanza tempo per la creazione di un prodotto che possa realmente aiutare e sostenere l'ente territoriale -Lavorare con una sola classe non permette all'altra classe di avere uguali opportunità
<p>Elementi esterni</p>	<ul style="list-style-type: none"> -È un argomento di attualità -Il fatto che sia un museo storico-contadino permette di mostrare ai bambini gli usi e i costumi locali del territorio -Alcune attività proposte, tra cui ad esempio orienteering, permettono di conoscere caratteristiche e peculiarità del territorio -Il prodotto finale (Lapbook sulle api) verrà condiviso con l'ente di riferimento 	<ul style="list-style-type: none"> -Esiste la possibilità che l'ente rifiuti il mio progetto -Il fatto che sia un museo non permette l'uscita sul territorio per visitare le arnie con le api ma si possono vedere solamente arnie vuote -Ci vorrebbe più tempo per affrontare al meglio la tematica

Allegato 7

Corso di Laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria - Università di Padova- Università di Verona
Tirocinio del 5° anno di corso

PORTFOLIO: Autovalutazione delle competenze professionali in formazione

Studente/essa	Linda Falcone
Gruppo/Tutor	Padova Centro – Greta Penzo
Data	14/04/2022

