



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

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

PROGETTARE INSIEME ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA E ALLA SCUOLA PRIMARIA

Uno studio integrato sulla socialità e l'interazione attraverso
il movimento

Relatore
Giuliana Pento

Laureando/a
Michela Dalla Ricca

Matricola: 120228

Anno accademico: 2022-2023

Sommario

INTRODUZIONE.....	1
QUADRO TEORICO	5
1. CAPITOLO I: LA COLLABORAZIONE TRA INSEGNANTI	5
1.1. La collaborazione	5
1.2. Per una collaborazione inclusiva: il co-teaching	6
2. CAPITOLO II: IL GIOCO E IL MOVIMENTO.....	9
2.1. Crescere in movimento: il ruolo centrale della corporeità nello sviluppo del bambino	9
2.2. Lo sviluppo del bambino attraverso il gioco	9
2.3. Il gioco e il movimento nella documentazione scolastica	13
2.4. I giochi cooperativi e interattivi	15
2.4.1. Quando giocare	18
2.4.2. La programmazione dei giochi.....	19
2.4.3. Un momento particolare: il debriefing	19
2.4.4. Il ruolo e le competenze dell'insegnante	20
3. CAPITOLO III: LO SVILUPPO SOCIALE E IL MOVIMENTO	22
3.1. Le abilità sociali	22
3.2. Il potere del movimento per lo sviluppo delle abilità sociali	23
3.3. L'influenza del gioco nel gruppo dei pari.....	25
3.4. Essere " <i>in gruppo</i> " non è sinonimo di essere " <i>un gruppo</i> ".....	28
IL DISEGNO DI RICERCA	30
4. CAPITOLO IV: IL PROGETTO DI RICERCA.....	30
4.1. La tipologia di ricerca	30
4.2. Gli interrogativi della ricerca	32
4.3. Il contesto e i partecipanti	33
4.4. Il consenso informato	34
4.5. Gli strumenti di indagine.....	35
4.5.1. La Scala di Valutazione delle Abilità Sociali (V.A.S.)	35
4.5.2. Il Sociogramma di Moreno	39
4.5.3. Griglia osservativa.....	41
4.5.4. Il Debriefing	42
5. CAPITOLO V: PROGRAMMA D'INTERVENTO.....	44

5.1. Descrizione degli incontri	44
5.2. Progettazione e scelta dei giochi	44
5.3. Modifiche e adattamenti	46
5.4. Articolazione operativa del percorso (narrazione degli incontri)	47
5.4.1. Primo incontro	47
5.4.2. Secondo incontro	51
5.4.3. Terzo incontro	54
5.4.4. Quarto incontro	56
5.4.5. Quinto incontro	59
5.4.6. Sesto incontro	62
5.4.7. Settimo incontro	65
5.4.8. Ottavo incontro	69
6. CAPITOLO VI: ANALISI DEI RISULTATI DELLA RICERCA:	71
6.1. Codifica e interpretazione dei dati quantitativi e qualitativi	71
6.2. La Scala di Valutazione delle Abilità Sociali (V.A.S.)	71
6.2.1. Analisi dei dati al pre-test	71
6.2.2. Confronto tra pre e post test	78
6.2.3. Analisi dei dati al post test	79
6.2.4. Confronto dei risultati tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria	84
6.3. Il Sociogramma di Moreno	89
6.3.1. Sociogramma pre-test	90
6.3.2. Analisi dei dati al pre-test	91
6.3.3. Sociogramma post test	92
6.3.4. Analisi dei dati al post test	92
6.3.5. Confronto tra dati pre e post test	94
6.3.6. Confronto dei risultati tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria	101
6.4. La griglia osservativa	101
6.4.1. Griglia osservativa pre-test	102
6.4.2. Analisi dei dati al pre-test	103
6.4.3. Griglia osservativa post test	104
6.4.4. Analisi dei dati al post test	105
6.4.5. Confronto tra dati pre e post test	106
6.4.6. Confronto dei risultati tra la scuola dell'infanzia e primaria	107

7. CAPITOLO VII: CONCLUSIONI.....	109
7.1. Risposta alla domanda di ricerca e confronto con l'ipotesi iniziale	109
7.2. Limiti della ricerca	110
7.3. Riflessioni conclusive e prospettive future.....	112
8. Riferimenti	115
8.1 Bibliografia.....	115
8.2. Sitografia	119
8.3. Normativa e documentazione scolastica	119
Ringraziamenti	121
Allegati.....	124
Allegato n.1:Sociogramma pre-test.....	124
Allegato n.2: Sociogramma post-test	125
Allegato n.3: Dati V.A.S. pre-test della scuola dell'infanzia di Alice Bertoldo	125
Allegato n.4: Dati V.A.S. post-test della scuola dell'infanzia di Alice Bertoldo.....	126
Allegato n.5: Grafici pre-intervento abilità V.A.S.....	127
Allegato n.6: Grafici post-intervento abilità V.A.S.	127

INTRODUZIONE

“Nel bambino [...] solo il movimento può essere testimone della vita psichica, e la rappresenta interamente, almeno fino a quando non compare la parola.”

Henri Wallon

Questo studio dimostra l'efficacia dei giochi di movimento cooperativi come strumenti per promuovere la socializzazione e l'interazione tra bambini della scuola primaria, con l'obiettivo di creare un'atmosfera positiva in classe e contribuire alla formazione di individui consapevoli e capaci di cooperare in modo costruttivo. La ricerca nasce dalla consapevolezza che un fattore determinante nel processo di socializzazione è il gruppo dei pari. Pertanto, lo studio empirico si concentra sulle relazioni con i coetanei, considerandole il contesto ideale in cui i bambini sperimentano e assimilano regole e posizioni sociali all'interno di una stretta vicinanza interpersonale. Un aspetto rilevante di questa indagine riguarda il ruolo fondamentale del corpo nell'esperienza e nella comprensione degli eventi e delle situazioni della vita. Infatti, il corpo non solo è alla base di ogni conoscenza, bensì è anche il mezzo principale di relazione e comunicazione con il mondo esterno. Attraverso esperienze corporee condivise, i bambini sviluppano dimensioni fondamentali quali l'affettività e la capacità di relazionarsi con gli altri.

Ho approfondito questo studio in quanto è stato da me inteso come un'opportunità per comprendere come i giochi motori interattivi e cooperativi abbiano degli effetti sulla socializzazione, sull'interazione tra bambini e sulle dinamiche all'interno della classe. L'intenzione della ricerca è stata quella di far sentire ogni studente unico e importante, attraverso i giochi proposti, intendendo in questo modo la classe come un'esperienza unica.

Ciò che ha motivato questo studio risiede nell'interesse da me coltivato per molti anni per il corpo, il movimento e il gioco, in quanto come dimostrato da numerose ricerche *“[...] il gioco è il mondo stesso del bambino, il suo particolare modo di esprimersi dove è protagonista assoluto, dove potersi misurare in primis con sé stesso, dove potersi*

conoscere e costruire un'immagine positiva ed ordinata di sé" (Vecchiato, M., 2007, p.128).

In particolare, il seguente elaborato è stato suddiviso in sette capitoli.

Il primo capitolo è dedicato alla collaborazione tra docenti e spiega la scelta di svolgere la tesi in collaborazione con la collega Alice Bertoldo. Lei ha effettuato una ricerca con destinatari della scuola dell'infanzia, in particolare i bambini dei medi, mentre io ho indirizzato i miei interventi agli studenti di prima primaria. Nel seguente capitolo viene evidenziato come, attraverso una progettazione in coppia, è stato possibile innanzitutto individuare i giochi e modificarli in base alle età dei bambini; poi, dopo aver analizzato i risultati degli interventi, sono stati comparati i dati e sono state fatte alcune riflessioni. La scelta di effettuare il lavoro in coppia risiede nella consapevolezza che la collaborazione arricchisce il processo di ricerca e permette di affrontare in maniera esaustiva l'argomento. Lavorando in due, è stato possibile infatti sfruttare maggiori conoscenze e competenze specifiche, avere una visione più ampia e approfondita di quanto studiato e usufruire di maggiori risorse e supporto. Il percorso di ricerca ha previsto una continuità verticale tra i due ordini di scuola in quanto, come afferma M. Vecchiato, i giochi dei bambini di sei-sette anni sono molto simili per le loro caratteristiche generali a quelli dei bambini della scuola dell'infanzia. Ciò che cambia maggiormente nei bambini di sei anni che frequentano la scuola primaria rispetto ai bambini medi della scuola dell'infanzia riguarda la modalità con cui *"[...] il bambino sviluppa il gioco, le modalità espressive che usa, il coinvolgimento e l'importanza che il gruppo ha su tutti"* (Vecchiato, M., 2007, p.263).

Nel secondo capitolo, invece, l'attenzione viene posta all'importanza che rivestono il corpo e il movimento nello sviluppo globale del bambino. Nello specifico vengono evidenziati dei particolari tipi di giochi con i bambini, al fine di incrementare le loro abilità sociali: i giochi cooperativi e interattivi. Questa tipologia di giochi permette e favorisce dunque lo sviluppo di competenze sociali cruciali sia per la vita scolastica che extra-scolastica. La scelta di valorizzare il ruolo dei giochi per lo sviluppo dei bambini risiede nella consapevolezza che il gioco sta rivestendo, giorno dopo giorno, un ruolo sempre più importante nella società odierna e nella vita dei bambini. Per quanto concerne il corpo, numerosi studi scientifici hanno evidenziato come in questo si realizzino e

acquistino valore gli eventi e le situazioni della vita, poiché il corpo non è solamente alla base di ogni conoscenza, bensì costituisce anche *“un mezzo di comunicazione con il mondo esterno”* (Vajer, P., 1974, p. 24). Infatti, il corpo in età evolutiva rappresenta la dimensione esistenziale principale per il bambino, in quanto attraverso il movimento comunica, esprime emozioni e sensazioni e si relaziona con i compagni, instaurando nuovi legami.

In seguito, il terzo capitolo riguarda l'importanza della socialità nel complessivo sviluppo del bambino. Viene sottolineato come le interazioni sociali tra pari influenzano poi la successiva crescita emotiva, cognitiva e sociale dei bambini. La relazione tra movimento e abilità sociali è molto stretta, in particolar modo durante l'età evolutiva, poiché attraverso i giochi si possono modificare numerose dinamiche all'interno della classe. Inoltre, grazie ai giochi di gruppo, viene promossa la collaborazione tra bambini che imparano a lavorare insieme, a prendere decisioni collettive e a condividere le responsabilità. Il problema risiede principalmente nella concezione che hanno gli insegnanti della classe nel mondo odierno (Loos, S., 2011, p.16), in quanto non la considerano come una totalità con dinamiche relazionali e sociali riconoscibili, diventando invece spesso delle figure amplificatrici di dinamiche aggressive e di esclusione. Di fondamentale importanza risulta, al contrario, evidenziare l'impatto delle dinamiche di gruppo sull'apprendimento e sul benessere degli studenti. Compito degli insegnanti è quello di osservare le dinamiche relazionali al fine di effettuare un intervento efficace per favorire la collaborazione tra i bambini, per creare un ambiente positivo e sereno e per affrontare l'insorgere di eventuali problemi o conflitti. All'interno di un gruppo, in questo caso della classe, oltre al presentarsi di dinamiche positive, come ad esempio l'instaurarsi di legami di amicizia, la cooperazione, l'aiuto e il sostegno reciproco, si possono verificare anche situazioni spiacevoli, tra cui ad esempio esclusioni, rivalità o problemi per quanto riguarda il comportamento. Osservare e comprendere queste dinamiche contribuisce ad aiutare il/la docente a modellare il comportamento desiderato, promuovendo lo sviluppo di abilità sociali essenziali non solamente a scuola ma anche nella vita extrascolastica (anche attraverso l'esperienza corporea).

Nel quarto capitolo viene presentato il progetto di ricerca, vengono elencate le domande e gli interrogativi della ricerca condotta e vengono descritti gli strumenti d'indagine utilizzati. Le domande di ricerca che hanno guidato lo studio sono le seguenti:

- I giochi di movimento e cooperazione possono favorire la socializzazione e l'interazione in classe/sezione?
- Com'è possibile trasmettere i valori insiti nella cooperazione ai bambini attraverso il gioco?
- Come aiutare il singolo ad avere una maggiore autostima in sé stesso attraverso l'interazione con gli altri?

Per rispondere alle domande sopracitate, è stato condotto un percorso di ricerca empirica, articolato in otto incontri, durante i quali sono stati proposti giochi appositamente selezionati per favorire la conoscenza reciproca, lo sviluppo della coesione e della cooperazione, l'instaurarsi di una maggior sintonia tra i partecipanti e, infine, per stimolare la fiducia e l'empatia all'interno del gruppo. L'analisi dei dati è stata condotta attraverso strumenti quantitativi, i quali hanno dimostrato in modo tangibile l'impatto positivo dei giochi proposti sullo sviluppo sociale dei bambini, contribuendo a creare un autentico senso di comunità, basato sull'inclusione e sul rispetto reciproco. In particolare, prima e dopo gli interventi effettuati, è stata somministrata la Scala di Valutazione delle Abilità Sociali (V.A.S.) alle insegnanti di classe/sezione e attraverso il Sociogramma di Moreno è stato possibile indagare le dinamiche relazionali tra i bambini. Particolarmente significativo è stato il confronto tra i risultati ottenuti al pre-test e al post-test in quanto ha permesso di dedurre conclusioni che hanno accertato la validità e l'efficacia della ricerca.

QUADRO TEORICO

1. CAPITOLO I: LA COLLABORAZIONE TRA INSEGNANTI

“Se io ho una mela e tu hai una mela, e ce le scambiamo, allora tu ed io abbiamo sempre una mela ciascuno. Ma se tu hai un’idea e io ho un’idea, e ce le scambiamo, allora abbiamo entrambi due idee”.

George Bernard Shaw

1.1.La collaborazione

La ricerca è stata svolta grazie alla collaborazione sinergica con la collega Alice Bertoldo. Il principale motivo per cui la ricerca è stata svolta in coppia risiede nella consapevolezza della situazione odierna, in cui ci troviamo di fronte a classi sempre più eterogenee che richiedono metodologie, stili, metodi e strategie differenti. È necessario attuare dunque un cambiamento drastico nel modo di pensare al ruolo del docente, sostituendo il modello tradizionale di insegnanti inteso come professionisti indipendenti ma isolati (Lortie, 1976; Rosenholtz, 1989), con un’idea di insegnante professionista connesso, che collabora e in interdipendenza con altri colleghi.

La collaborazione non deve rimanere un’ideale e un’utopia, ma una competenza che contraddistingue un insegnante, così come sostiene il Consorzio statunitense InTASC (*Interstate Teacher Assessment and Support Consortium*). Il Consorzio prevede che tra i docenti ci sia una particolare attenzione per i rapporti con i diversi attori della realtà scolastica ed evidenzia l’importanza nel lavoro di un insegnante della disponibilità al confronto e della collaborazione collegiale. Anche nel “*Piano nazionale per la formazione dei docenti 2016-2019*” adottato con il D. M. n.797/2016, si evidenzia come un principio fondante per la scuola sia la promozione della collaborazione tra i docenti.

Cosa significa, però, per gli insegnanti collaborare?

Anzitutto, la collaborazione tra insegnanti deve essere inclusiva e deve avvenire in coppia, oppure in gruppo (Laycock, Gable, & Korinek, 1991) e può assumere forme formali o informali (Cook & Friend, 1991). Perché la collaborazione sia definita tale, sono

indispensabili diverse condizioni, tra cui la condivisione (D'Amour et al., 2005), la coordinazione e la cooperazione, nonché il coinvolgimento in processi condivisi di presa delle decisioni e di partnership (Orchard et al., 2012). “*Collaborare*” significa pianificare, prendere decisioni, risolvere problemi in modo congiunto e finalizzato ad un obiettivo comune (Friend & Cook, 1992a).

Tra i docenti la collaborazione deve essere volontaria, paritaria tra i partecipanti, basarsi su obiettivi reciproci e presupporre una responsabilità collaborativa nella quale vengono condivise le risorse. Per una collaborazione di successo, come sostengono Friend e Cook (1992, pp.6-28) è fondamentale che ci siano alcuni presupposti, tra cui ad esempio:

- la volontà da parte del singolo di partecipare alle dinamiche di collaborazione;
- la parità tra i partecipanti;
- l'individuazione di obiettivi reciproci;
- la responsabilità condivisa per la partecipazione e la presa di decisioni;
- la condivisione delle risorse e della responsabilità dei risultati.

1.2. Per una collaborazione inclusiva: il co-teaching

Il motivo principale per cui la seguente ricerca è stata il frutto della collaborazione tra due studentesse risiede nella consapevolezza che il sostegno e il supporto tra colleghe permettano di dar vita ad una ricerca più accurata. Nella società odierna sempre più studi evidenziano come la collaborazione sia una condizione necessaria per “*favorire l'integrazione e la creazione di uno spirito di solidarietà*” (Cottini, 2017, p.171). La cooperazione tra insegnanti ha dunque numerosi vantaggi che sono stati discussi in molte ricerche di letteratura (cfr. Bauwens & Cook, 1993), in quanto vengono condivise competenze di più insegnanti per il raggiungimento di un obiettivo condiviso. Fondamentale è la fase di pianificazione, in cui i docenti discutono le proprie opinioni, curano i dettagli, fanno modifiche e progettano l'intervento in classe. Molti sono gli studi scientifici che dimostrano come la collaborazione tra insegnanti sia l'obiettivo verso cui ogni scuola deve tendere per raggiungere il successo collettivo. Di fondamentale importanza è sottolineare come collaborare non debba essere però inteso come sinonimo di “*cooptazione*” o “*conformazione*”. La collaborazione fonda la sua filosofia nella condivisione di idee e nella co-costruzione di percorsi che integrano differenti opinioni e prospettive. Lavorare e progettare insieme ha benefici non solamente per gli studenti ma

anche per i docenti stessi, in quanto vengono integrati differenti pensieri che permettono di perfezionare sempre più l'esperienza didattica. La collaborazione permette ai docenti di aumentare il senso di autoefficacia (Bandura, 2000), inteso come la *“convinzione nelle proprie capacità di organizzare e realizzare le azioni necessarie per gestire adeguatamente le situazioni al fine di raggiungere i risultati prefissati. Le convinzioni di autoefficacia influenzano il modo in cui le persone pensano, si sentono, trovano le fonti di motivazione personale e agiscono”* (Bandura, A., 1997, p.15). Inoltre, tra i benefici della collaborazione tra insegnanti, gli studiosi evidenziano come delle buone relazioni tra colleghi permettono di prevenire il *“burnout”*, inteso come un fenomeno di esaurimento che comporta fatica di insegnare e un distacco emotivo verso gli alunni. Sicuramente poi le pratiche collaborative agiscono positivamente sulla motivazione, sull'impegno e sulla soddisfazione degli insegnanti verso la loro professione. Il grado di collaborazione tra docenti influisce poi positivamente sull'apprendimento degli alunni. A tal riguardo, Pounder (1998) ha evidenziato come, quando gli insegnanti collaborano insieme, si crei *“una connessione più profonda tra il loro lavoro e i risultati degli studenti”* (p.66), facendo diventare la collaborazione tra insegnanti un modello positivo per gli allievi stessi.

Utilizzando la tecnica del co-teaching, intesa in questa ricerca come l'unione di due studentesse al fine di migliorare e di rendere più efficiente la ricerca nel contesto della sezione e della classe, è stato possibile effettuare una ricerca più dettagliata e completa. Il co-teaching rappresenta dunque un approccio specifico che prevede la cooperazione tra due professionisti (Friend, 2021; Solis et al., 2012). Importante sottolineare come il co-teaching nella seguente ricerca non è stato concepito come sinonimo di co-docenza nella stessa classe come invece sostengono le due studiose Cook & Friend; bensì è stata scelta questa tecnica intendendola come invece hanno interpretato Bauwens e Hourcade. I due studiosi hanno evidenziato come la co-docenza sia una *“ristrutturazione delle procedure di insegnamento, in cui due o più docenti in possesso di competenze specifiche lavorano in modo coordinato per insegnare sia contenuti che comportamenti a classi eterogenee di studenti”*. Di conseguenza, è stata adottata una variante del co-insegnamento, in cui sono state condivise le responsabilità e le scelte di pianificazione, proponendo i giochi in due gradi di scuola differenti. Gli interventi sono stati pianificati e progettati insieme, la scelta dei giochi è stata il frutto di un lavoro in coppia e le modifiche effettuate ai giochi

sono state concordate insieme. La co-progettazione ha consentito di costruire ambienti di condivisione di conoscenze e competenze (Arias et al., 2000) e ha rappresentato, come affermato da D'Alonzo (2015), l'espressione dell'unitarietà di intenti di entrambe le studentesse.

La prospettiva è quella di considerare lo sviluppo integrale della persona, in tutti i suoi aspetti. Per soddisfare questo bisogno, è necessario che la continuità diventi parte del curriculum verticale tra i due ordini scolastici. Si tratta di una continuità educativa che non si esplica solamente nel passaggio al ciclo successivo, ma che *"[...] trova forma compiuta nel processo di sviluppo, nel divenire, nell'integrazione, oltre che nella cura dei passaggi da un segmento all'altro"* (Lusetti, E., Reghitto, S., 2022, p.111). In questa concezione di continuità, le insegnanti condividono modalità, metodologie e strategie, al fine di sostenere e promuovere lo sviluppo dei bambini, sempre nel rispetto dei tempi e delle potenzialità, osservando i punti di forza e le possibili fragilità di ciascun bambino. Si tratta dunque di avere cura dell'intero sviluppo degli studenti, prestando particolare attenzione non solamente al passaggio da una classe all'altra, ma anche da un'istituzione all'altra.

2. CAPITOLO II: IL GIOCO E IL MOVIMENTO

“Il movimento è l’espressione vitale per eccellenza, permette lo spostamento, la conoscenza di ciò che ci circonda, di quello che possiamo fare e delle possibilità di relazione, ed è il motore del nostro comportamento, poiché implicato in ogni attività percettiva”.

Colina, 2015

2.1. Crescere in movimento: il ruolo centrale della corporeità nello sviluppo del bambino

Come dimostrato da J. Le Boulch (2006), la corporeità e la motricità rappresentano due nuclei fondamentali su cui si basa l’intero processo di sviluppo del bambino. Infatti, il corpo e il movimento influenzano in maniera preponderante lo sviluppo fisico e psicologico degli studenti, favorendo la crescita armonica, l’autostima, l’autonomia, la socializzazione e la maturazione di competenze e abilità motorie come, ad esempio, la coordinazione e l’agilità. Il movimento, oltre ad influenzare la crescita integrale della persona, può essere anche inteso come “[...] una pratica pedagogica che muove, accompagna e sostiene il processo di apprendimento” (Lusetti, E., Reghitto, S., 2022, p. 12). La promozione dei giochi di movimento in classe facilita infatti “[...] la connessione corpo-movimento-mente, sostenendo così lo sviluppo globale della persona e prevenendo possibili disagi nel processo di crescita che spesso ostacolano l’apprendimento” (Lusetti, E., Reghitto, S., 2022, p.12).

Ne consegue che risulta di fondamentale importanza promuovere nei bambini, fin dalla primissima età, lo sviluppo delle cosiddette “*fundamental motor skills*”, intese come le competenze motorie fondamentali in relazione allo sviluppo fisico, cognitivo e psicologico.

2.2. Lo sviluppo del bambino attraverso il gioco

Henri Wallon (1941) ha evidenziato come il movimento sia contraddistinto da due aspetti essenziali: in primo luogo è “*espressione*”, in quanto il bambino si esprime direttamente

nell'ambiente umano e poi è “*presenza nel mondo fisico*” (Feder, A.S., 2014, p.48) in cui lo studente partecipa attivamente. Lo studioso evidenzia inoltre come ogni tappa dello sviluppo motorio del bambino sia il risultato di tre aspetti:

- del suo livello di maturazione
- della sua esperienza immediata con l'ambiente;
- delle sue esperienze passate che integrerà poi con le nuove acquisizioni.

Nella scuola, il movimento e la scoperta del proprio corpo vengono valorizzati principalmente attraverso il gioco. Il gioco motorio ha un valore psico-pedagogico, per cui non consiste solamente nell'ascolto delle regole e nell'esecuzione di vari esercizi motori, ma diventa uno strumento educativo per differenti ragioni. In primis, attraverso l'attività ludica il bambino esprime i suoi istinti ed i suoi impulsi all'interno di un contesto psicologicamente libero. Inoltre, il gioco permette ai bambini di esternare i propri sentimenti ed emozioni, allontanando il manifestarsi di possibili sentimenti negativi. Si può quindi affermare che “[...] *la storia personale di ciascuno è scritta nelle proprie tensioni toniche e che queste sono vissute dal bambino già nei suoi primi contatti con il mondo*”(Pento, G., 2020, p.10).

Di conseguenza il gioco è un aspetto peculiare della vita, che coinvolge la socializzazione, il pensiero simbolico, la logica, l'astrazione, il rispetto delle regole e l'apprendimento di nuovi comportamenti. Come affermato da Catherine Garvey, il gioco è considerato dai bambini un'attività piacevole e divertente. Il gioco è un'attività spontanea e volontaria che necessita di un impegno attivo da parte del giocatore. Osservando il bambino mentre gioca, è evidente come per lui il gioco non sia da considerare solamente come un passatempo, ma è un vero e proprio lavoro, che richiede impegno e che gli consente “[...] *di crescere imparando, di rafforzare la sicurezza nelle sue possibilità, di apportare cambiamenti nella realtà esterna, di avvertire il piacere nell'interazione con l'altro, di mettere in scena il proprio mondo interno, di aiutarsi nel controllo dell'angoscia, di orientarsi, approfondire e integrare i saperi*” (Lusetti, E., Reghitto, S., 2022, p. 31). Il cervello del bambino ha dunque la necessità di fare esperienze motorie per sviluppare delle aree che sono intese come il punto di partenza per la maturazione delle aree superiori, quelle del linguaggio e del pensiero complesso (Oliviero, A., 2017, p.7).

Il gioco, al giorno d'oggi, differentemente dal passato (in quanto fino agli anni Settanta è stato considerato come un'attività priva di senso), ha acquisito importanza per lo sviluppo psicofisico del bambino. Esso ha dunque una valenza sociale ed è compito degli insegnanti valorizzarla. Il corpo e il movimento favoriscono “[...] *il processo maturativo del bambino nei primi anni di vita*” (Vecchiato, M., 1998) e rappresentano delle dimensioni esperienziali che costituiscono le prime forme e funzioni della vita psichica.

Il valore dato al corpo e al movimento per lo sviluppo del bambino è emerso a partire dai primi anni del 1900, grazie agli studi e alle teorie di alcuni pedagogisti che hanno evidenziato come nella crescita del bambino sia da considerare fondamentale anche lo sviluppo motorio. Soprattutto negli anni '60, grazie ad autori come ad esempio Vayer, Le Boulch, La Pierre e Aucuturier “[...] *si è recuperato il ruolo fondamentale del corpo in una prospettiva educativa e rieducativa*” (Pento, G., 2020, p. 15).

Già Jean Piaget, nel descrivere le tre tipologie di gioco, ha evidenziato il valore del gioco come attività principale del bambino, riconoscendo oltre al gioco senso-motorio e a quello simbolico e rappresentativo, il gioco con regole, tipico dell'età scolare in cui il bambino comincia ad apprendere alcuni concetti sociali di cooperazione e di competizione. Piaget (1962), con la sua teoria dello sviluppo cognitivo, ha evidenziato come il gioco consenta ai bambini di elaborare ed interiorizzare le esperienze del mondo reale. Infatti, grazie all'attività ludica, il bambino esercita le proprie competenze e abilità in modo piacevole, sviluppando la capacità di utilizzare simboli per rappresentare concetti e oggetti e formando il pensiero simbolico. Anche Lev Vygotskij ha enfatizzato come il gioco sia fondamentale per lo sviluppo integrale del bambino, evidenziando come la finzione e l'immaginazione presenti nel gioco favoriscano il pensiero creativo.

Iniziano dunque gli anni in cui viene riconosciuta l'importanza e la centralità del corpo e del movimento nell'educazione. Secondo questa visione “[...] *l'educazione motoria potrebbe definirsi come intervento integrale e completo sulla persona*” (Pento, G., 2020, p.15).

Anche le neuroscienze hanno dimostrato il ruolo che svolgono il corpo, il cervello e le emozioni sull'apprendimento. La ricerca sulla “*embodied cognition*” ha dimostrato scientificamente come il corpo influisca nella cognizione. Infatti, esso acquista sempre

più centralità nell'interazione con l'ambiente e nell'azione educativa (Wilson, 2022; Rizzolati e Sinigaglia, 2006; Johnson, 2017).

Negli anni '70 poi sempre più studiosi si sono interrogati sull'importanza del corpo e del movimento come strumenti per apprendere. Lo slogan era: *“A scuola con il corpo”*, e rappresentava una sfida per considerare il corpo nell'azione educativa. Ne conseguono domandarsi:

Oggi il corpo è considerato nella dimensione educativa?

È evidente come nel corpo si racchiudono le memorie del vissuto esperienziale; di conseguenza risulta di fondamentale importanza valorizzare, dal punto di vista psicopedagogico, l'esperienza corporea. Infatti, attraverso il corpo e le sue funzioni toniche-emozionali, lo studente attiva tutti i processi cognitivi, affettivi, relazionali e sociali, che contribuiscono alla crescita e di sviluppo del sé, creando una *“fusione tra le sensazioni corporee e gli stati tonico-emozionali”* (Lusetti, E., Reghitto, S., 2022, p.21).

Considerare l'attività motoria come un processo complesso che coinvolge sia aspetti fisici che psichici, aiuta a comprenderne l'importanza e a promuovere uno stile di vita attivo e sano, in quanto il movimento ha un ruolo fondamentale per la crescita e il benessere delle persone. Per tali ragioni, l'attività motoria necessita di essere incoraggiata e valorizzata nella società. Siamo di fronte ad un periodo complesso, in cui l'essere comunità, la relazione, lo stare insieme, la condivisione e la cooperazione non sono valorizzati ma occupano un posto sempre più marginale nella società. Stiamo attraversando anni di disinvestimento sulla scuola e sulla salute dei bambini. Di fronte a questo quadro sociale, un intervento educativo che supporta lo sviluppo del bambino riguarda la psicomotricità ed il gioco tra pari inteso come risorsa per maturare competenze sociali e comunicative in un clima di espressione e di rassicurazione. Purtroppo, però, in molte scuole il gioco viene concepito in funzione delle esperienze cognitive di apprendimento di competenze e conoscenze oppure è inteso come momento di sfogo tra una lezione e l'altra o durante la ricreazione. Nelle scuole odierne, infatti, il gioco non viene valorizzato con i suoi tempi distesi e in contesti adatti. Lo psicoterapeuta Charmet sostiene che *“il bambino di adesso è un bambino culturale e razionale costretto a scortare, perciò, una disarmonia fra mente e corpo: il corpo non ha spazio a sufficienza, mentre la mente è super stimolata”*.

Si riscontra dunque il bisogno di valorizzare il corpo nell'esperienza educativa, poiché esso è “[...] *il nucleo dell'organizzazione psichica e sociale dell'individuo, la cui crescita armonica avviene attraverso il corpo in relazione a sé e al mondo*” (Lusetti, E., Reghitto, S., 2022, p.31). Sono dunque in aumento le richieste di attivare esperienze educative basate sul movimento e sul gioco di gruppo. Il gioco motorio è dunque uno strumento di fondamentale rilevanza per lo sviluppo dei bambini, in quanto attraverso di esso, gli studenti comprendono se stessi, gli altri e il mondo che li circonda. Questa consapevolezza è evidente nei giochi cooperativi, in cui il bambino interagisce con gli altri, considerando non solamente il suo spazio personale ma anche quello altrui. Attraverso i giochi cooperativi, i bambini affinano competenze comunicative, esplorando dinamiche relazionali che difficilmente vivrebbero in aula e sviluppando un senso di identità profondo per uno sviluppo psicologico, sociale ed emotivo completo. Quindi, il gioco ha una funzione fondamentale per lo sviluppo affettivo e sociale del bambino. Lo sviluppo affettivo avviene attraverso il graduale formarsi di rapporti positivi con più individui, modificabili con il tempo. Il bambino, in questo modo, è in grado di partecipare attivamente al proprio processo di socializzazione ed è capace di sviluppare legami di attaccamento con più persone. Nelle relazioni sociali, gli studenti sviluppano competenze fondamentali che influiscono sulla concezione di sé, degli altri e del modo di rapportarsi con il mondo. Nel processo di socializzazione diventa fondamentale il gruppo dei pari, il quale diventa il contesto ideale per sperimentare regole e posizioni sociali.

2.3. Il gioco e il movimento nella documentazione scolastica

Anche i documenti scolastici e i decreti legislativi affermano l'importanza di inserire il movimento nelle progettazioni educative “[...] *come connessione continua ed integrata tra sviluppo affettivo cognitivo, relazionale e sociale*” (Lusetti, E., Reghitto, S., 2022, p. 13).

Ad esempio, le Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei” possono essere lette e interpretate con uno sguardo psico-motorio. Basti pensare all'importanza che esse attribuiscono alla corporeità e alla sensorialità intendendole come fondamentali veicoli comunicativi e conoscitivi. Inoltre le seguenti Linee riconoscono il gioco come strumento utile ai bambini per esplorare, scoprire, elaborare e apprendere entrando in relazione con il mondo esterno. Le Linee pedagogiche evidenziano dunque l'importanza del movimento

nella strutturazione del sé e nel rapporto con gli altri nel paragrafo *“L’importanza del gioco”*, in quanto il movimento permette di *“esprimere ed elaborare i propri vissuti affettivi, di costruire la propria identità corporea e psichica, di strutturare un’immagine di sé positiva, di accedere all’intelligenza rappresentativa e simbolica”* (p.19).

Anche le *“Indicazioni Nazionali”* sottolineano l’influenza dello sviluppo motorio nella crescita del bambino, evidenziando come lo studente sia posto *“[...] al centro dell’azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi, etc.”* (MIUR, 2012). Questi presupposti si possono ritrovare in alcuni dei principi fondamentali dell’esperienza corporea a scuola, in quanto viene messa al centro dei processi educativi la globalità del bambino. Il gioco diventa dunque un’occasione privilegiata *“[...] per apprendere per via pratica quello che successivamente dovrà essere fatto oggetto di più elaborate conoscenze teoriche e sperimentali...”* (MIUR, 2012). L’esperienza corporea a scuola rappresenta uno strumento principe per favorire i processi di apprendimento, in quanto coinvolge gli studenti nell’atto del pensare e del realizzare attività vissute corporalmente in modo attivo e partecipe, integrando aspetti cognitivi, motivazionali e socioaffettivi. Nelle *“Indicazioni Nazionali”* viene sottolineata poi l’importanza del lavoro del docente sulla formazione del gruppo-classe, valorizzando dunque le dinamiche interazionali al suo interno, in quanto *“[...] particolare cura è necessario dedicare alla formazione della classe come gruppo, alla promozione dei legami cooperativi fra i suoi componenti, alla gestione degli inevitabili conflitti indotti dalla socializzazione”* (MIUR, 2018). L’esperienza motoria deve inoltre rappresentare un’esperienza positiva per i bambini, in quanto *“[...] mette in risalto la capacità di fare dell’alunno, rendendolo protagonista e progressivamente consapevole delle competenze motorie via via acquisite”* (MIUR, 2012). Le Indicazioni evidenziano inoltre il ruolo dell’attività motoria nello sviluppo socio-emotivo del bambino, sottolineando come *“[...] attraverso la dimensione motoria l’alunno è facilitato nell’espressione di istanze comunicative e disagi di varia natura che non sempre riesce a comunicare con il linguaggio verbale”* (MIUR, 2012).

L’importanza dell’esperienza corporea intesa come mezzo per sviluppare abilità sociali quali la cooperazione, la collaborazione e l’interazione non è riconosciuta solamente in Italia, ma anche a livello europeo. Basti pensare al D.M. n.139 del 22 agosto 2007, in cui

nelle otto competenze chiave europee, si evidenzia l'importanza della collaborazione e della partecipazione (obiettivo quattro). Queste abilità sociali favoriscono l'interazione in un gruppo, promuovendo la valorizzazione delle proprie e altrui capacità e la comprensione dei diversi punti di vista.

Risulta quindi di fondamentale importanza valorizzare il movimento e l'esperienza corporea a scuola, poiché vengono concepiti dal bambino non come piaceri funzionali, ma piuttosto come dei bisogni. Attraverso il gioco ed il movimento, lo studente conosce il proprio corpo e si orienta nell'ambiente circostante, sviluppando competenze alla base delle azioni intelligenti e del comportamento sociale.

2.4. I giochi cooperativi e interattivi

“Nei giochi cooperativi nessuno vince, nessuno perde e nessuno viene escluso. I partecipanti non giocano l'uno contro l'altro, ma sfidano sé stessi, i limiti della loro creatività e fantasia, per raggiungere un obiettivo comune”.

Lioos, 2022

I giochi interattivi, per loro natura, coinvolgono il bambino, i suoi pensieri, i suoi sentimenti, le sue emozioni le sue curiosità, le sue conoscenze e permettono agli insegnanti di *“[...] sfruttare il potenziale di energia psichica sprigionato dal gioco a favore di processi di apprendimento sistemati”* (Vopel, K.W., 1996, p.5).

I benefici dei giochi interattivi nell'apprendimento dei bambini sono numerosi. In primis, questa tipologia di giochi favorisce la partecipazione attiva di tutti. Poi, consentono ai bambini di prendere consapevolezza del proprio e altrui comportamento. Stimolano il bambino ad imparare, ritrovando *“[...] il gusto per un apprendimento radicato nella realtà”* (Vopel, K.W., 1996, p.9). Ogni gioco interattivo poi *“[...] si conclude con un momento di verifica, in cui si discute su quanto accaduto nel corso dell'esperimento”* (Vopel, K.W., 1996, p.6). Caratteristica fondamentale dei giochi interattivi è il tenere conto dei bisogni dei bambini che si muovono liberamente e comunicano, apprendendo dal confronto con gli altri. I giochi interattivi *“[...] accrescono lo spirito di collaborazione”*, prevedendo lavori in coppia o in sottogruppi e tenendo conto *“[...] della naturale*

disponibilità del bambino a collaborare costruttivamente.” (Vopel, K.W., 1996, p.7). La promozione di questa tipologia di giochi a scuola favorisce la coesione e l’affiatamento tra i bambini del gruppo.

In sintesi, i giochi interattivi stimolano negli alunni lo sviluppo di competenze psico-sociali, tra cui ad esempio la comunicazione aperta, la capacità di prendere decisioni, di collaborare e aiutare i compagni, di sostenere le proprie posizioni e di avere consapevolezza delle proprie scelte, riducendo sentimenti di paura e insicurezza che ostacolano la coesione del gruppo. Tra i benefici dei giochi interattivi nei bambini possiamo ritrovare dunque:

- lo sviluppo delle capacità percettive, del senso di responsabilità e del comportamento interdipendente;
- l’accettazione degli altri;
- l’accettazione di sé;
- la presa di coscienza delle proprie motivazioni ed emozioni.

I giochi interattivi presuppongono poi che i bambini collaborino. Attraverso i giochi di movimento cooperativi si sviluppano competenze e abilità che hanno numerosi benefici nello studente e anche nelle sue relazioni con gli altri.

La cooperazione è fondamentalmente basata sull'integrazione delle differenze: ogni bambino è valorizzato e riconosciuto nella sua individualità. Lo stile cooperativo è in contrasto con la mentalità egoistica del *"mors tua vita mea"* e abbraccia invece la filosofia del *"vita tua vita mea, mors tua mors mea"*, secondo cui il benessere individuale è strettamente legato al benessere collettivo. La competizione influenza negativamente lo sviluppo delle personalità dei bambini, in quanto in situazioni competitive “[...] emergono le parti più aggressive della personalità, qualsiasi errore viene percepito come catastrofico e fonte di fallimento. Gli altri devono essere continuamente svalutati se si vuole mantenere una buona immagine di sé stessi. Non si riesce quindi ad apprendere dai propri errori, ossia dall’esperienza, ma esiste una continua negazione delle proprie responsabilità nelle situazioni problematiche” (Loos, S., Vittori, R., 2022, p.13). Ne consegue dunque che in contesti competitivi coloro che necessitano di attenzioni e di tempi diversi vengono scoraggiati e non vengono valorizzati. Al contrario, i contesti

cooperativi generano effetti positivi sia per la creatività che per le prestazioni dei bambini. Quindi, “[...] *laddove nella competizione c’è separazione e antagonismo e ciascuno lavora per sé, nella cooperazione ciascuno dà il proprio apporto parziale per ottenere un beneficio collettivo*” (Loos, S., Vittori, R., 2022, p.14). La cooperazione non è da dare per scontata in contesti scolastici, bensì deve essere costruita continuamente dall’insegnante. Essa implica la filosofia dell’agire insieme, integrando differenti compiti, per perseguire un obiettivo condiviso e comune. In un gruppo cooperativo, si apprende sia con gli altri che dagli altri, creando un ambiente di apprendimento dinamico e arricchente. Ciascun membro contribuisce con le proprie competenze e punti di vista, promuovendo una cultura di scambio e di rispetto reciproco. Questo tipo di collaborazione non solo aiuta a raggiungere gli obiettivi prefissati, ma è utile anche per sviluppare abilità sociali e relazionali.

I giochi collaborativi risultano fondamentali per la costruzione di legami tra i componenti e per la partecipazione di tutti, nel rispetto dei ritmi e delle peculiarità di ciascuno. Viene promossa “[...] *la dinamicità dei processi relazionali e di apprendimento, all’interno di un clima di cooperazione e di sostegno tra i bambini*” (Lusetti, E., Reghitto, S., 2022, p. 132). Nei giochi di movimento cooperativi viene infatti data molta importanza alla crescita armonica del gruppo classe inteso “[...] *come risorsa attraverso il quale il bambino può rispondere ai propri bisogni di appartenenza, di riconoscimento e di progettualità condivisa*” (Formenti, 2009, p.102).

Numerose sono le caratteristiche di un comportamento cooperativo:

1. *interdipendenza positiva*: ogni studente viene riconosciuto e valorizzato per le sue potenzialità, si sente parte integrante del gruppo e responsabile per il benessere e il successo collettivo;
2. *interazione faccia a faccia*: la comunicazione diretta e aperta è un aspetto cruciale della cooperazione;
3. *interdipendenza*: in un gruppo che coopera, ciascuno ha un ruolo e deve apportare il proprio contributo. Come sostiene K. Lewin (1972), “[...] *la qualità essenziale di un gruppo è l’interdipendenza dei suoi membri, che lo fa diventare una totalità dinamica*”;

4. *competenze sociali*: nelle situazioni cooperative, le competenze sociali “[...] sono la caratteristica qualificante” (Loos, S., Vittori, R., 2022, p.16), in quanto gli studenti imparano a comunicare in modo costruttivo, ad ascoltare attivamente, a rispettare le opinioni altrui e a collaborare per raggiungere un obiettivo comune;
5. *verifica continua*: nella cooperazione risulta fondamentale valutare continuamente i processi, ponendo l’attenzione sul “come” si è arrivati al risultato desiderato.

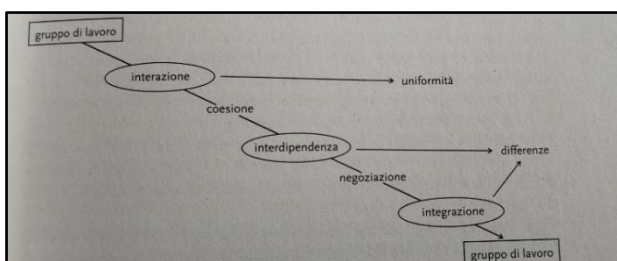


Figura 1: La classe come gruppo di lavoro

Affinché la cooperazione sia efficace, è cruciale promuovere l'inclusione e la fiducia reciproca tra i membri del gruppo. La condivisione delle responsabilità e la collaborazione stimolano il senso di appartenenza, fornendo un terreno fertile per lo

sviluppo sociale e personale dei bambini. In sintesi, la cooperazione è un elemento chiave per promuovere una sana interazione sociale e contribuisce a sviluppare una serie di competenze sociali che aiuteranno gli studenti a diventare cittadini attivi e partecipi nella società.

2.4.1. Quando giocare

Nei giochi cooperativi non è definita una tempistica particolare per giocare. Tuttavia è fondamentale sottolineare come un gioco, per essere definito “cooperativo”, non deve essere proposto ogni tanto prevedendo la collaborazione tra i diversi componenti del gruppo. Al contrario, devono esserci una costanza e una continuità tale da far diventare la cooperazione una routine per la classe. Gli apprendimenti, soprattutto quelli relazionali, necessitano di molto tempo per essere interiorizzati. Occorre dunque avere “perseveranza e fiducia” (Loos, S. , Vittori, R., 2022, p.21) nel proporre i giochi cooperativi in classe.

Per sviluppare contesti e situazioni cooperative, è necessario dunque molto tempo e soprattutto un lavoro continuativo che pone l’attenzione sulle dinamiche di gruppo. Come sostengono S. Loos e R. Vittori (2011), “[...] la cooperazione non è una competenza unica: è la risultante finale di un prisma di competenze relazionali, comunicative,

metodologiche che vanno costruite passo passo rispettando le fasi di sviluppo di un gruppo.”

2.4.2. La programmazione dei giochi

Per pianificare giochi cooperativi, di fondamentale importanza risulta l'alternanza di giochi tranquilli di rilassamento, con giochi in cui i bambini sono attivi e si muovono molto.

Nei giochi interattivo-costruttivi è essenziale creare situazioni in cui viene valorizzato l'apprendimento psico-sociale, evidenziando come l'apprendimento sia centrato sull'emozionalità dei bambini e come sia necessario creare un clima stimolante in cui gli studenti possono esprimere liberamente i loro sentimenti ,le loro sensazioni ed i loro pensieri.

Quattro sono gli stadi di lavoro per l'insegnante. In primo luogo deve analizzare la situazione del gruppo, poi nella fase introduttiva, spiega le modalità dello svolgimento del gioco, adottando “[...] uno stile di conduzione chiaro e deciso” (Vopel, K.W., 1996, p.14). Nella successiva fase di sperimentazione, è necessario osservare in maniera attenta i bambini e dare, se richiesto, ulteriori informazioni e spiegazioni. Infine, nei giochi interattivi-cooperativi è presente una fase di verifica, in cui l'insegnante, oltre a dare avvio alla riflessione, stimola i bambini a comunicare le loro esperienze, li aiuta a comprendere il valore delle esperienze fatte e crea un collegamento tra l'esperienza ludica e la vita quotidiana.

2.4.3. Un momento particolare: il debriefing

“Il tempo dedicato al debriefing è lo spazio mentale individuale e di gruppo dove si compiono operazioni molto complesse di risignificazione dell'esperienza, lo spazio dove si facilita l'operazione di transfer dell'esperienza vissuta alla vita reale.”

Loos, S. , Vittori, R., 2022, p.23

Un momento fondamentale dei giochi cooperativi riguarda la riflessione dei bambini fatta a fine intervento. Il gruppo classe viene infatti riunito in un setting circolare e viene invitato a riflettere sull'esperienza svolta, ricostruendo le varie fasi del gioco. Questo momento è dunque di fondamentale importanza per la riflessione poiché altrimenti, se ci si soffermasse solamente sul gioco in sé, si perderebbero alcune considerazioni importanti per lo sviluppo delle abilità sociali. La fase finale di debriefing diventa importante per comprendere la logica che ha determinato le scelte e i valori sottostanti ai giochi proposti. La discussione finale rappresenta dunque un momento altamente educativo che ha numerosi effetti positivi sui bambini, in quanto insegna loro *"[...] a riflettere su quanto hanno vissuto durante il gioco, ad ampliare la propria capacità narrativa, a confrontarsi con racconti diversi della stessa esperienza, ad ascoltare ed essere ascoltati, a imparare anche dal punto di vista degli altri"* (Loos, S., Vittori, R., 2011, p.10).

2.4.4. Il ruolo e le competenze dell'insegnante

Nei giochi cooperativi, il ruolo del docente dovrebbe essere delegato alla struttura stessa del gioco, in quanto i bambini comprendono che è attraverso il gruppo che vengono sostenuti e stimolati.

Risulta lo stesso fondamentale il ruolo dell'insegnante. Innanzitutto, deve creare dei contesti comunicativi fondati sull'ascolto. Di conseguenza deve possedere competenze empatiche, relazionali e comunicative che gli consentono di entrare in contatto direttamente con i suoi studenti. Poi, il docente ha il compito di facilitare i processi di apprendimento. Le ricerche pedagogiche e psicologiche hanno evidenziato come ogni forma di pensiero o di conoscenza si possa sviluppare all'interno di una relazione autentica, fondata sul confronto e sul dialogo. Caratteristica peculiare di un insegnante ideale è la creazione di un clima relazionale di gruppo: il docente svolge la funzione *"[...] dell'Io nel gruppo, sente, ascolta le emozioni, le trasforma in pensieri per verbalizzarli"* (Loos, S. , Vittori, R., 2011, p.26). Il gruppo classe non si crea da solo; lasciato a se stesso diventa un luogo in cui prevalgono l'esclusione, l'aggressività, il pregiudizio. Al contrario, se le dinamiche di gruppo vengono gestite, ciascun individuo cresce e matura. Nei giochi cooperativi, il docente deve inoltre sostenere il lavoro di gruppo, predisponendo attività mirate e suddividendo i giochi in varie fasi. Infine, l'insegnante

deve conoscere diverse metodologie di lavoro che gli consentono di sviluppare nella classe la cooperazione e la socializzazione.

In particolare, durante la fase di pianificazione deve programmare i giochi e scegliere il momento e il tempo più consoni al gruppo. Successivamente, nella fase dell'esecuzione del gioco, deve spiegare le regole dei giochi e fare in modo che nessuno venga escluso, che vengano seguite le consegne, che nessuno si faccia male e che il dialogo e la conversazione finale si svolgano in un contesto di ascolto e di fiducia, allontanando ogni segnale di critica o giudizio. Nel suo ruolo di facilitatore, mantiene anche il ruolo di osservatore e comprende le relazioni e le dinamiche del gruppo. Infatti, i giochi cooperativi rappresentano per l'insegnante un'opportunità per osservare gli aspetti caratteristici della classe, come ad esempio la capacità dei bambini di prendere decisioni, di trovare soluzioni creative, di reagire di fronte a situazioni di difficoltà o conflittuali. L'insegnante comprende dunque come la classe lavora e i giochi diventano *"fonte di co-apprendimento anche per l'insegnante"* (Loos, S., Vittori, R., 2011, p.10). Inoltre, nei giochi cooperativi, alcune volte, l'insegnante partecipa, tenendo ben chiara però la sua funzione regolativa. Nella fase finale di riflessione, gestisce il dialogo e le dinamiche che si creano, intervenendo se necessario.

Le attitudini che devono contraddistinguere il docente nella proposta di questa tipologia di giochi riguardano *"[...]l'ascolto, l'osservazione, l'imitazione, l'empatia"* (Vecchiato, M., 2007, p.227) nel rapporto con il bambino. Il docente diventa dunque uno stimolatore-motivatore.

L'insegnante, oltre a programmare i giochi, accoglie le motivazioni al gioco dei bambini, *"[...] riservando uno spazio mentale a ogni bambino"* (Nicolodi, G., 2018, p.163). Inoltre, il docente sostiene e accompagna gli studenti, valorizzando le loro individualità e unicità anche nella dimensione collettiva del gruppo. L'insegnante poi osserva in modo partecipato la classe, passando *"[...] da posizioni di forte coinvolgimento a posizioni di osservazione più distante"* (Nicolodi, G., 2018, p.164).

3. CAPITOLO III: LO SVILUPPO SOCIALE E IL MOVIMENTO

3.1. Le abilità sociali

Nella letteratura, sono presenti varie definizioni di “abilità sociale”. Rubin, Bukowsky, Parker (1998) hanno tentato di dare un’unica definizione di questo costrutto, descrivendo la competenza sociale come “[...] la capacità di raggiungere i propri obiettivi nelle interazioni sociali, mantenendo buone relazioni con gli altri” (Di Pietro, M., Salviato, C., 2021, p. 117). In particolare, all’interno di questa definizione, si possono identificare le seguenti abilità:

- comprensione degli stati mentali altrui;
- astrazione di informazioni sugli altri e sul contesto d’interazione;
- individuazione di strategie di azioni corrette per creare un’interazione positiva;
- regolazione delle emozioni;
- comunicazione verbale e non verbale appropriata;
- attenzione alle richieste comunicative dell’altro;
- elaborazione di un giudizio morale che guidi l’azione sociale;
- comportamento positivo e altruistico;
- inibizione di comportamenti antisociali.

Schaffer (1996) definisce lo “sviluppo sociale” come il modo in cui i bambini interagiscono con gli altri, manifestando schemi di comportamento, sentimenti, atteggiamenti e concetti in relazione alle altre persone. Il bambino, sin dalla nascita, è considerato un essere sociale e, come tale, è attratto da ciò che avviene attorno a lui. Secondo l’autore, le relazioni tra pari sono ritenute essenziali per lo sviluppo successivo dei bambini.

Numerosi sono gli studiosi che hanno parlato di sviluppo delle competenze sociali già nella prima infanzia e in età prescolare e scolare. Basti pensare a Vygotskij, il quale sottolinea come le interazioni sociali e le attività culturali abbiano un ruolo cruciale per lo sviluppo cognitivo del bambino. Vygotskij formula il concetto di “zona di sviluppo prossimale” (ZSP) che indica la differenza tra il livello di sviluppo effettivo di un individuo e il suo livello di sviluppo potenziale. La zona di sviluppo prossimale è intesa dunque dallo studioso come una zona di apprendimento nella quale il bambino può

progredire ulteriormente attraverso l'interazione sociale di un individuo più esperto, il quale funge da "scaffolding", ossia da supporto.

Altri studiosi poi, come Bruner (1962), hanno attribuito particolare importanza alla società per lo sviluppo individuale del bambino. In particolare Bruner ha studiato come le interazioni tra caregiver-bambino influenzano lo sviluppo sociale, cognitivo e linguistico del bambino, focalizzando la sua attenzione sugli scambi diadici.

L'importanza delle relazioni tra pari è confermata dal fatto che la povertà delle relazioni infantili predice successivi disagi a livello psicologico, generando in seguito psicopatologie e comportamenti disadattivi (Brown, Dodge, 1997; Kupersmidt, Coie, 1990; Parker, Asher, 1987). Inoltre, l'interazione positiva tra il gruppo dei pari rappresenta una condizione unica per apprendere abilità che non possono essere imparate e sperimentate con gli alunni (Di Norcia, 2009).

3.2. Il potere del movimento per lo sviluppo delle abilità sociali

L'influenza della componente affettivo-emotiva sullo sviluppo psico-motorio è oggi ampiamente riconosciuta, mentre l'influenza della motricità sull'affettività è ancora poco studiata (Feder, A.S., 2014). Tuttavia, numerosi studi hanno dimostrato la stretta relazione tra motricità e vita psichica- sociale, tra azioni motorie e capacità cognitive e sociali. Basti pensare agli studi di J. Piaget, dai quali emerge come la motricità contribuisca allo sviluppo delle abilità cognitive del bambino, oppure a quelli di H. Wallon. Lo psicologo e pedagogo francese sostiene che il corpo e il movimento sono dei veri e propri strumenti di conoscenza, intendendoli come mezzi privilegiati per la relazione sociale e la costruzione di sé.

L'attività ludica è da sempre l'ambiente ideale per l'apprendimento di corrette modalità relazionali, in quanto il principio alla base del gioco è "*imparare divertendosi*". Attraverso i giochi di movimento, i bambini sperimentano il piacere di muoversi e di divertirsi, allontanando ogni forma di individualismo e di egocentrismo. Parlebas sottolinea come le attività legate al movimento siano "*profondamente intrise di affettività, di intelligenza, di reticoli di comunicazione. [...] L'atto motorio non è qualcosa di bio-meccanico, ma si tratta di una struttura complessa che richiede capacità decisionali,*

progettuali ben precise, che si alimenta di specifici modelli culturali di comunicazione e che mette in gioco l'affettività e le fantasie del soggetto.” (Parlebas, P., 1997, pp.5 e 218)

Il bambino, fin dai primi mesi di vita, possiede una spinta a crescere che si riflette nel bisogno di ampliare sempre più quello che Lewin (1935) ha chiamato il proprio “*spazio psicologico di libero movimento*”. Ogni movimento è accompagnato da eventi psichici che implicano processi mentali complessi, tra cui per esempio la percezione, l'intenzione di raggiungere degli obiettivi, la consapevolezza del proprio e altrui spazio, la padronanza di sé o della presa di coscienza del proprio e altrui spostamento nello spazio, la sensazione di paura o di padronanza del sé. Il movimento rappresenta la fase primaria e fondamentale della comunicazione con il contesto esterno. Galimberti, a tal riguardo, scrive: “*In ogni gesto c'è dunque la mia relazione col mondo, il mio modo di vederlo, di sentirlo, la mia eredità, la mia educazione, il mio ambiente, la mia costituzione psicologica. Nella violenza del mio gesto o nella sua delicatezza, nella sua tonalità decisa o incerta c'è tutta la mia biografia, la qualità del mio rapporto col mondo, il mio modo di offrirmi*” (Galimberti, U., 2002, p.107). Già dai primi due anni di vita, il bambino sviluppa delle competenze, tra cui per esempio il riferimento sociale (Sorce et al.,1985), l'attenzione congiunta (Butterworth, 1991), il performativo dichiarativo (Camaioni, 1993), la comprensione dell'agentività (Gergely et al., 1995) e della percezione visiva (Flavell et al., 1981) e il gioco di finzione (Astington, Harris, Olson, 1988), che gli permettono di partecipare significativamente agli scambi sociali quotidiani, comprendendo il suo ruolo e quello altrui nel mondo.

Da cosa dipende, però, la qualità delle interazioni sociali del bambino nella vita quotidiana?

Un obiettivo fondamentale della scuola è quello di sviluppare nei bambini la capacità di interagire con i compagni, affrontando sfide cognitive e sociali che necessitano di una comprensione e consapevolezza degli stati mentali propri e altrui, così come previsto dagli studiosi della Teoria della Mente (TOM). Questa teoria prevede che vengano comprese dal bambino le sue emozioni e quelle altrui in contesti sociali. In particolare, “*[...] il passaggio alla scuola primaria amplia gli orizzonti sociali dei bambini, enfatizzando nuove fonti d'influenze e nuove conseguenze di capacità mentalistiche*” (Castelli, I., Massaro, D., Marchetti, A., 2022, p. 201). È stato dimostrato dunque che

essere consapevoli di se stessi, dei propri stati mentali e della realtà sociale, ci permette di avvantaggiarci nelle relazioni sociali. Questo può avvenire anche attraverso l'esperienza corporea. L'attività motoria svolge, dunque, un ruolo cruciale nello sviluppo cognitivo, fisico e sociale delle persone. Infatti, come sostiene Erica Poli: *“Il corpo è il teatro della vita emotiva e dell'inconscio: nella memoria del corpo tutto viene registrato e ogni esperienza è vissuta come fisica, ogni attimo è tradotto in un codice somatico che resta nella memoria dei tessuti e anche nelle cellule”*. Per il bambino, il corpo è dunque un punto di riferimento con cui entra in relazione con la realtà che lo circonda. Il movimento permette dunque lo sviluppo delle abilità sociali, che sono fondamentali nella vita scolastica ed extrascolastica. Come sostenuto dalla Professoressa Giuliana Pento, le attività ludiche incidono sullo sviluppo di competenze utili anche al di fuori della scuola in quanto *“[...] spingono il bambino a decentrarsi, a vedere la realtà da prospettive diverse dalla propria, a verificare la validità e la genericità di certe opinioni personali e di accettare quelle degli altri”* (Pento, G., 2003, p. 25). Anche J. Le Boulch sottolinea come la corporeità e il movimento siano espressioni dell'identità della persona, evidenziando il valore comunicativo e di crescita assegnato al corpo e al movimento.

Ma perché è così cruciale sviluppare le abilità sociali in classe?

La risposta risiede nella natura umana stessa. Gli esseri umani sono esseri sociali per natura. Fin dalla nascita, siamo predisposti a connetterci e interagire con gli altri. Pertanto, sviluppare abilità sociali solide è essenziale per il nostro benessere emotivo e per il successo nelle relazioni e nella vita.

3.3. L'influenza del gioco nel gruppo dei pari

Il gioco a scuola ha benefici sulle interazioni all'interno del gruppo dei pari, nel quale oltre ad essere considerata l'individualità di ogni bambino, viene permesso agli studenti di sentirsi parte di un gruppo.

Con il termine *“gruppo dei pari”* s'intende la relazione tra bambini che hanno circa la stessa età e lo stesso livello di maturità. È compito degli insegnanti creare delle relazioni positive tra il gruppo dei pari, poiché nel contesto scolastico i bambini non scelgono i loro compagni. Infatti, Polito (2000) sostiene che la rete di relazioni che si crea nella classe, *“[...] deve essere coltivata tutti i giorni, perché non è stabile né automatica. Lasciata a*

sé stessa può indebolirsi ed essere distrutta anche da un solo e breve intervento scorretto dell'insegnante” (Di Pietro, M., Salviato, C., 2021, p. 63).

Una delle funzioni principali del gruppo dei pari è quella di “[...] fornire una fonte di informazione e confronto rispetto al mondo al di fuori della famiglia.” (Santrock, J.W., Deater- Deckard, K., Lansford, J., Rollo, 2021, p. 506). Infatti, dai compagni, i bambini ricevono feedback sulle loro capacità e abilità e valutano le proprie azioni. Un'altra caratteristica del gruppo dei pari, è quella di soddisfare i bisogni socio-emotivi dei bambini, poiché delle buone relazioni tra pari contribuiscono allo sviluppo sociale ed emotivo (Bukowski, Laursen, Rubin, 2018; Rubin et al., 2013; Brown e Larson, 2009). Anche Piaget (1932) e Harry Stack Sullivan (1953) hanno sottolineato come i bambini, interagendo con i pari, “[...] imparano a rapportarsi in modo simmetrico e reciproco” (Santrock, J.W., Deater- Deckard, K., Lansford, J., Rollo, 2021, p. 506) formulando idee, sostenendo opinioni e collaborando.

Il gruppo quindi, oltre a contribuire allo sviluppo sociale del bambino, influenza lo sviluppo intellettuale, poiché si crea un clima di scambio di idee e di condivisione. Anche Margaret Mead sottolinea come il gioco sia un fattore di sviluppo sociale. Le relazioni con i compagni e le amicizie in classe promuovono comportamenti prosociali (di conforto, di aiuto, di condivisione...). Lavorare sulle relazioni già in età prescolare e successivamente poi in età scolare, permette di predire l'adattamento nelle fasi successive della vita. Fondamentale è che nelle relazioni tra pari, ci sia lo stesso livello di potere sociale, reciprocità, inversione dei ruoli e la cooperazione e la condivisione. In un gruppo, è importante comprendere le differenze al suo interno, in quanto ciascun componente vive lo stare in gruppo in maniera diversa; ci sono i bambini più intraprendenti che si trovano a loro agio a stare con i compagni, i timidi, i leader, chi osserva e non interagisce direttamente con i pari, chi preferisce la dimensione solitaria o chi ha bisogno di più tempo per prendere confidenza negli scambi sociali. Indipendentemente dal ruolo che ha il bambino nel gruppo, “[...] le relazioni tra coetanei sono una fonte inesauribile di sviluppo fin dai primi mesi di vita” (Baumgartner, E., 2023, p.89).

Spesso però nel gruppo le interazioni comportano disaccordi, “[...] a causa dell'emergere di intenzioni e desideri contrastanti” (Di Pietro, M., Salviato, C., 2021, p. 103). Infatti, per socializzare tra coetanei è indispensabile maturare abilità utili a far fronte alle

espressioni emotive degli altri individui. Infatti “[...] *la comprensione delle emozioni e l’autocontrollo emotivo sono elementi essenziali della competenza sociale, in quanto favoriscono lo sviluppo di amicizie, frenano il comportamento aggressivo e migliorano le opportunità per iniziative prosociali.*” (Di Pietro, M., Salviato, C., 2021, p. 104). Le relazioni che si creano dunque nel gruppo dei pari sono ritenute essenziali poiché permettono ai bambini di apprendere le “regole delle emozioni” utili poi nel mondo scolastico ed extrascolastico.

Numerosi studi scientifici hanno dimostrato come le relazioni sociali tra coetanei siano fondamentali per lo sviluppo integrale della persona. Basti pensare alla psicologia sociale, la quale prevede che nelle relazioni tra pari, soprattutto per mezzo del gioco, il bambino costruisca la sua immagine “[...] *tramite processi di rispecchiamento e di differenziazione*” (Baumgartner, E., 2023, p.90). Altri studiosi, come Bandura e gli studiosi dell’apprendimento sociale, hanno sottolineato come le relazioni tra compagni siano “[...] *un luogo normativo all’interno del quale, tramite l’osservazione dei pari in azione, i bambini e le bambine sviluppano un insieme di norme implicite su come si sta insieme*” (Baumgartner, E., 2023, p.90).

Secondo Piaget e Kohlberg, grazie alla relazione del dare e avere tra coetanei, i bambini comprendono principi quali l’equità e la giustizia riuscendo a risolvere eventuali conflitti che emergono tra loro.

Fondamentale risulta per l’insegnante conoscere il gruppo dei pari e valorizzare le relazioni al suo interno. Attraverso il gioco e l’esperienza corporea vengono prese in considerazione le peculiarità del gruppo, in quanto i bambini si scambiano informazioni e condividono conoscenze sul mondo circostante. Tuttavia, condividendo l’esperienza con altri compagni, i bambini possono riscontrare alcune difficoltà, poiché “[...] *coordinare la propria attività con una pluralità di partner richiede infatti il passaggio da un coordinamento io-tu a un altro più complesso io-molti che implica flessibilità, memoria, sofisticate abilità di assimilazione/processamento delle informazioni e di lettura di prospettive diverse, tali da rendere possibile l’adattamento alle varie esigenze o modi di essere di ciascuno*” (Baumgartner, E., 2023, p. 95).

È fondamentale che i bambini, così come gli insegnanti, comprendano come il gruppo sia molto di più della somma dei suoi membri. Infatti, come afferma Lewin, psicologo della Gestalt, il gruppo *“[...] ha una struttura propria, fini peculiari, e relazioni particolari con altri gruppi. Quel che ne costituisce l'essenza non è la somiglianza e la dissomiglianza riscontrabile tra i suoi membri, bensì la loro interdipendenza”* (Lewin, K., 1951). Il gruppo classe, come descritto da Damiano (2016) deve essere inteso come *“[...] uno spazio sociale critico della scuola, che può essere considerato un sistema relativamente autonomo, un microcosmo con sue regole, formali e di fatto, e i suoi processi peculiari”* (p.190) e assume l'identità di un gruppo di apprendimento, in cui l'atto di apprendere può scaturire proprio dalla strutturazione delle relazioni tra i suoi membri (Wegner, 1998). I bambini, dunque, apprendono l'importanza di prendersi cura dell'altro e dell'ambiente circostante, sviluppando sia un senso di responsabilità individuale che collettiva.

Dunque, conoscere e valorizzare le risorse relazioni all'interno del gruppo dei pari aiuta a favorire un clima di classe positivo e sereno e risulta essere un fattore di protezione per il successo formativo sul quale gli insegnanti dovrebbero investire nel processo di insegnamento-apprendimento.

3.4. Essere *“in gruppo”* non è sinonimo di essere *“un gruppo”*

Il termine *“gruppo”*, identificato a partire dal Rinascimento, deriva dal germanico *“kruppa”* e significa matassa arrotolata, groppo. L'etimologia del termine rimanda dunque ad un intreccio di legami tra i suoi nodi. Lewin, esponente della psicologia della Gestalt, sostiene come il gruppo sia qualcosa di più della semplice somma degli individui che ne fanno parte. Infatti essere *“in gruppo”* non può essere considerato un sinonimo di essere *“un gruppo”*. In particolare, il gruppo classe deve essere inteso come qualcosa di più della somma dei singoli alunni, ma rappresenta l'ambiente in cui *“[...] si manifestano i bisogni di natura individuale, differenti da quelli istituzionali (ad esempio il bisogno di avere amicizia, di conquistare prestigio o di scaricare aggressività)”* (Carli e Mosca, 1980, p.31). Di conseguenza la classe viene vissuta dagli studenti come luogo di appartenenza e di sperimentazione del sé.

Anche Le Indicazioni Nazionali sottolineano l'importanza di curare con attenzione la formazione della classe intendendola come un'entità collettiva, in cui si formano legami cooperativi tra i suoi componenti. Essa però non può essere intesa come tale solamente perché formata da un insieme di individui, ma rappresenta invece molto di più. I membri della classe per essere considerati parte del gruppo nel senso più profondo del termine devono superare l'individualismo e comprendere l'importanza dell'impegno comune per raggiungere risultati specifici. I componenti del gruppo classe inteso come "*gruppo di lavoro*" devono collaborare e diventare un'unità di apprendimento.

Risulta fondamentale però il ruolo dell'insegnante, che deve gestire le dinamiche relazionali al fine di creare un vero e proprio gruppo classe. Spetta al docente promuovere infatti un clima positivo, che dipende anche dalle aspettative che si crea verso i suoi studenti e verso il gruppo. Si tratta di valorizzare la "*Pedagogical caring*", intendendo con questo termine la capacità del docente di "*prendersi cura*" dei suoi allievi. La cura degli studenti comprende il coinvolgimento positivo da parte del docente, la creazione di aspettative di successo nei confronti degli alunni e la capacità di ascolto e di restituzione di adeguati feedback.

Il clima della classe è influenzato dunque dalla "*[...] rete di relazioni affettive, dalle molteplici motivazioni a stare insieme, dalla collaborazione in vista di obiettivi comuni, dall'apprezzamento reciproco, dalle norme e modalità di funzionamento del gruppo*" (Polito, 2000, p. 50). Per tali ragioni, la seguente ricerca ha previsto dei giochi cooperativi che prevedessero la collaborazione tra i bambini, la socializzazione, la condivisione degli obiettivi, il lavoro in team, al fine di creare un gruppo classe solido basato su relazioni positive e cercando di allontanare fenomeni di esclusione.

IL DISEGNO DI RICERCA

4. CAPITOLO IV: IL PROGETTO DI RICERCA

4.1. La tipologia di ricerca

La tipologia di ricerca scelta è di tipo misto: come sostiene Trincherò (2019) l'approccio multi-metodo o denominato "*Mixed Methods*", consente di utilizzare metodologie quantitative e qualitative nella stessa indagine.

Più precisamente, la ricerca è da considerare qualitativa (ricerca con intervento) poiché l'obiettivo è di "*comprendere la realtà educativa indagata e approfondirne le specificità*" (Coggi, C., Ricchiardi, P., 2005, p.26), al fine di sviluppare degli interventi volti "*[...] al cambiamento positivo e partecipativo*".

Questa ricerca è contraddistinta anche da un approccio quantitativo, in quanto lo scopo primario è di "*[...] spiegare o descrivere o prevedere eventi osservabili, isolando i fattori da un contesto e studiandone le relazioni*".

L'unione di questi due approcci ha permesso di osservare e analizzare in modo dettagliato il contesto scolastico, al fine di ottenere dei risultati più significativi possibili.

La ricerca empirica ha previsto degli interrogativi iniziali da risolvere e l'introduzione di strategie per apportare un cambiamento al fine di valutarne in seguito gli effetti. Inoltre, questa ricerca ha coinvolto attivamente tutti i soggetti, sia nell'identificazione dei problemi che nella progettazione di soluzioni. Per tal ragione, questa tipologia di ricerca è chiamata anche "*ricerca-azione partecipata*" (Participatory action research, Whyte, 1991).

In particolare nella ricerca è stato fondamentale il coinvolgimento in prima persona dell'insegnante nel suo doppio ruolo: non è stato considerato solamente come un ricercatore ma ha anche effettuato degli interventi programmando, proponendo giochi e valutando.

L'interesse principale della seguente ricerca ha riguardato la valutazione dell'efficacia dei giochi cooperativi ed interattivi per lo sviluppo dell'interazione e della socializzazione. È

stato valorizzato un atteggiamento di ricerca e per competenze da parte delle insegnanti, al fine di:

- osservare il contesto per analizzare gli aspetti rilevanti della realtà e per definire in modo chiaro il bisogno da cui nasce la ricerca;
- leggere e comprendere le situazioni che potrebbero rappresentare un problema;
- ascoltare e dialogare con i vari soggetti implicati nella ricerca;
- condurre interventi alla luce di ipotesi e domande di ricerca;
- valutare gli interventi ed i loro effetti.

Per impostare la ricerca, le domande che hanno permesso di definirla e di progettarela sono state le seguenti:

- Qual è l'ideazione della ricerca?
- Come operativizzare la ricerca e con quale stile metodologico?
- Come scegliere i destinatari?
- Come esaminare i dati?
- Come verificare se le ipotesi iniziali sono state soddisfatte?

Il percorso pratico è stato articolato principalmente in tre fasi:

- a. la pianificazione,
- b. l'esecuzione,
- c. la valutazione.

Nella fase di pianificazione, sono stati scelti all'incirca quattro giochi cooperativi per ogni intervento. In totale sono stati effettuati otto interventi in classe da un'ora ciascuno. Sono state apportate alcune modifiche rispetto alle modalità di presentazione dei giochi scelti dai libri, in maniera tale da adattarli maggiormente ai destinatari della ricerca. Successivamente, la ricerca ha previsto l'esecuzione dei giochi e il loro monitoraggio. Fondamentale sottolineare come in questa ricerca non è stato possibile controllare tutte le variabili presenti, in quanto non sono stati ad esempio selezionati i destinatari degli interventi, non sono stati previsti gruppi di controllo e non è stato possibile osservare gli studenti dopo mesi di intervento.

Nella fase finale di valutazione, per verificare e analizzare i risultati raggiunti dopo l'intervento, sono stati utilizzate principalmente le griglie osservative pre e post-intervento, i feedback degli studenti durante il momento del debriefing ed infine due strumenti utili per verificare l'efficacia dei giochi proposti: la V.A.S. e il Sociogramma di Moreno.

In particolare, inizialmente si è formulata l'ipotesi che i bambini di classe prima potessero riscontrare alcune difficoltà nel comprendere i valori insiti ai giochi collaborativi proposti. Si prevede dunque, nella fase di pianificazione, che la classe, essendo abituata a giocare in maniera individualistica e competitiva, presenti inizialmente alcune difficoltà nell'eseguire i giochi con lo spirito corretto. In seguito, nella fase di post-test, si potrebbe invece ipotizzare che i bambini mostrino un cambiamento significativo per quanto riguarda lo sviluppo delle abilità sociali, instaurando relazioni positive nel gruppo classe.

4.2. Gli interrogativi della ricerca

Le domande di ricerca che hanno guidato lo studio sono state le seguenti:

- I giochi di movimento e cooperazione possono favorire la socializzazione e l'interazione in classe/sezione?
- Com'è possibile trasmettere i valori insiti nella cooperazione ai bambini attraverso il gioco?
- Come aiutare il singolo bambino ad avere una maggiore autostima in se stesso attraverso l'interazione con gli altri?

Con questo lavoro si è deciso infatti di verificare:

- 1) se i giochi proposti influissero realmente sulle relazioni in classe;
- 2) se i risultati fossero evidenti anche solamente dopo otto incontri;
- 3) se le scelte dei bambini nel Sociogramma di Moreno rispetto ai compagni aumentavano e i rifiuti conseguentemente diminuivano;
- 4) se l'opinione degli insegnanti nella Scala di Valutazione delle Abilità Sociali variava in senso positivo.

Al fine di rispondere alle seguenti domande di ricerca, sono state progettate delle attività motorie di gruppo, più precisamente dei giochi strutturati cooperativi, per potenziare la fiducia reciproca, la collaborazione, l'autostima, la cooperazione e l'empatia tra i partecipanti. Un'attenzione particolare è stata posta quindi alla dimensione sociale, in quanto, come sostenuto dalla letteratura, una relazione significativa nel gruppo rappresenta un prerequisito fondamentale per lo sviluppo completo ed equilibrato di ogni bambino.

4.3. Il contesto e i partecipanti

La ricerca è stata svolta nel plesso "A. Fogazzaro" di Marano Vicentino (VI), in particolare in una classe di prima primaria composta da diciotto alunni, tra cui nove maschi e nove femmine. La seguente ricerca è durata circa due mesi e mezzo, da marzo a maggio 2023.

I bambini di classe prima sono stati scelti appositamente, in quanto hanno rappresentato i destinatari ideali per effettuare un intervento, per osservare i risultati raggiunti, considerato che le relazioni tra i bambini sono da ritenere altamente modificabili e flessibili e non invece solide e quasi esclusive. Le relazioni che si sviluppano in classe prima sono dunque in fase di costruzione e di conseguenza con la seguente ricerca è stato possibile osservare gli effetti dei giochi sulla formazione delle relazioni e sulla coesione del gruppo.

L'inizio della scuola primaria rappresenta un sensibile cambiamento delle richieste cognitive, comportamentali, emotive, relazionali e sociali. Si può pensare dunque ai giochi e al movimento come strumenti per far esprimere a livello globale e corporeo i bambini. Dunque, considerato che l'entrata dell'alunno alla scuola primaria rappresenta una tappa fondamentale per la sua maturazione, diventa importante adottare delle strategie e delle metodologie per formare il gruppo classe e per integrare ciascun bambino all'interno del gruppo dei pari.

In particolare, la classe a cui è stata rivolta la ricerca empirica non è coesa, bensì ci sono dei sottogruppi formati in base alle preferenze dei bambini. Sono evidenti le antipatie tra alcuni studenti e si può notare la presenza di due alunni che non vengono proprio considerati dai compagni. Nei giochi e in classe i bambini stanno insieme ai maschi,

mentre le bimbe con le femmine, dimostrando quindi le loro preferenze di amicizie in base al genere. Per quanto concerne le dinamiche del gioco, la classe è abituata a giocare in maniera competitiva, con giochi strutturati per far emergere un vincitore o un gruppo di vincitori a scapito degli altri compagni. Si presentano dunque dinamiche di conflitto, competizione e aggressività che sono la causa di situazioni ansiogene. Inoltre, in situazioni competitive, ogni errore viene vissuto come un fallimento, scoraggiando così i bambini dall'affrontare sfide o difficoltà.

In fase di osservazione, è stato possibile notare come tra i bambini si creano spesso dinamiche difficili da gestire, con ad esempio studenti che manifestano rabbia quando perdono e al contrario con alunni che esultano in maniera esagerata nel momento della vittoria.

I giochi proposti in questa ricerca hanno notevolmente cambiato la routine dei bambini, dando luogo ad una classe contraddistinta da un clima sereno, conviviale, positivo e di amicizia. A tal riguardo, numerosi sono gli studi che hanno evidenziato come un clima di classe positivo e sereno possa essere considerato un fattore di protezione sia per gli apprendimenti sia per il benessere generale dello studente (ad esempio, Wentzel, 1997).

4.4. Il consenso informato

Dopo aver ottenuto l'approvazione del progetto di ricerca da parte del Dirigente Scolastico e dalle insegnanti di classe, si è richiesto il consenso informato ai genitori dei bambini, presentando il progetto articolato in otto incontri. Nella presentazione ai genitori, così come alle insegnanti di classe, si è ritenuto fondamentale specificare in generale la descrizione dei giochi, gli obiettivi del progetto e le modalità con cui esso è stato articolato. È stata presentata la situazione di partenza della classe per prevedere e auspicare poi, in ottica futura, un cambiamento in senso positivo delle routine di comportamento.

Inoltre, gli studenti e le studentesse sottoposti all'indagine sono stati resi partecipi dello scopo della ricerca condotta nella loro classe, chiarendo che tutti i loro comportamenti venivano registrati per il mio progetto di tesi. La scelta di esternare ai bambini il perché gli interventi sono stati rivolti a loro, ha rappresentato uno stimolo per generare un atteggiamento di maggior serietà nell'esecuzione dei giochi.

4.5. Gli strumenti di indagine

Per valutare l'efficacia della ricerca, sono stati utilizzati degli strumenti sia quantitativi che qualitativi. In particolare, per monitorare gli interventi, per vedere gli effetti degli interventi sperimentali e per raccogliere dati sulle abilità sociali dei bambini, gli strumenti sono stati i seguenti:

- due griglie osservative, una somministrata prima degli interventi in classe e l'altra dopo averli eseguiti;
- la Scala di Valutazione delle Abilità Sociali (V.A.S.);
- il Sociogramma di Moreno;
- il debriefing.

4.5.1. La Scala di Valutazione delle Abilità Sociali (V.A.S.)

Per indagare e per verificare le domande di ricerca iniziali, è stata somministrata alle insegnanti la Scala di Valutazione delle Abilità Sociali (V.A.S.) di Nota e Soresi (1997). In particolare, nella presente ricerca, è stata utilizzata la versione destinata alle scuole materne e al primo ciclo delle scuole elementari, rivolta agli insegnanti e composta da 26 item. Per semplificare la compilazione della stessa, la Scala non è stata compilata in forma cartacea bensì è stata trasferita su “*Google Moduli*” e compilata in seguito dalle insegnanti, pre e post-intervento.

Attraverso questo strumento è stato possibile misurare la percezione e il giudizio delle insegnanti per quanto riguarda le abilità sociali degli alunni. In particolare, la Scala di Valutazione delle Abilità Sociali è stata utile nella ricerca in quanto ha permesso di analizzare i comportamenti sociali verbali e non verbali dei bambini nei confronti dei pari durante i giochi proposti e allo stesso tempo dell'adulto. La V.A.S. ha consentito dunque di valutare l'efficacia degli interventi fatti con la classe, poiché attraverso l'analisi dei risultati è stato possibile vedere se ci sono stati degli incrementi di punteggi per quanto riguarda alcune competenze sociali specificatamente indagate.

Alle insegnanti di classe, è stato chiesto di compilare la V.A.S., pre e post-intervento, facendo riferimento alla frequenza con cui determinati comportamenti si verificavano, utilizzando come riferimento una scala di valutazione di tipo Likert a cinque punti:

1 = non lo/a descrive per nulla;

2 = lo/a descrive poco;

3 = lo/a descrive abbastanza;

4 = lo/a descrive molto;

5 = lo/a descrive perfettamente.

Nel dettaglio, gli item del questionario si riferiscono a cinque fattori differenti:

- il primo riguarda la capacità di salutare e guardare negli occhi (item 1, item 2, item 3, item 4);
- il secondo si riferisce alla capacità di esprimere desideri ed emozioni (item 5, item 6, item 7, item 8, item 11, item 12, item 13, item 14);
- il terzo fattore si focalizza sulle abilità di gestione emotiva in situazioni complesse (item 9, item 15, item 16, item 19, item 22). Questo indica l'indagine sulla capacità del bambino di utilizzare un tono di voce adeguato durante le conversazioni, di rimanere calmo in situazioni conflittuali, di accettare idee e proposte diverse dalle proprie e di chiedere scusa a insegnanti e compagni nel caso in cui riconosca un errore;
- il quarto fattore si riferisce alla capacità di instaurare relazioni improntate ad amicizia con i compagni (item 10, item 23, item 24, item 25, item 26);
- il quinto si concentra sulla capacità di scusarsi e utilizzare espressioni di cortesia (item 17, item 18, item 20, item 21).

	per nulla poco abbastanza molto perfettamente				
	1	2	3	4	5
1. Saluta quando mi incontra.	1	2	3	4	5
2. Saluta per primo/a quando incontra un compagno.	1	2	3	4	5
3. Guarda negli occhi quando saluta e/o parla con gli insegnanti.	1	2	3	4	5

4. Guarda negli occhi quando saluta e/o parla con i compagni.	1	2	3	4	5
5. Esprime il proprio pensiero (idee, opinioni) agli insegnanti.	1	2	3	4	5
6. Esprime il proprio pensiero (idee, opinioni) ai compagni.	1	2	3	4	5
7. Esprime idee ed opinioni anche contrarie o diverse da quelle dell'insegnante.	1	2	3	4	5
8. Esprime idee ed opinioni anche contrarie o diverse da quelle dei compagni.	1	2	3	4	5
9. Quando parla usa generalmente un tono di voce adeguato.	1	2	3	4	5
10. Partecipa ai giochi dei compagni.	1	2	3	4	5
11. Parla di sé in modo positivo agli insegnanti (ad esempio dice "Sono bravo/a in..., so giocare a...", ecc.).	1	2	3	4	5
12. Parla di sé in modo positivo ai compagni.	1	2	3	4	5
13. Descrive agli insegnanti ciò che prova (ad esempio dice "sono arrabbiato/a, contento/a perché...").	1	2	3	4	5
14. Descrive ai compagni ciò che prova (ad esempio dice "sono arrabbiato/a, contento/a perché...").	1	2	3	4	5

15.È in grado di dire "No, non voglio" senza urlare, piangere o arrabbiarsi.	1	2	3	4	5
16.Anche in situazioni conflittuali con i compagni riesce a mantenere la calma.	1	2	3	4	5
17.Chiede scusa agli insegnanti se si accorge di aver sbagliato.	1	2	3	4	5
18.Chiede scusa ai compagni se si accorge di aver sbagliato.	1	2	3	4	5
19.Fa presente le proprie ragioni, il proprio punto di vista, senza piangere, arrabbiarsi, urlare, ecc.	1	2	3	4	5
20.Usa espressioni di cortesia nei confronti degli insegnanti.	1	2	3	4	5
21.Usa espressioni di cortesia nei confronti dei compagni.	1	2	3	4	5
22.Se deriso/a e preso/a in giro reagisce in modo adeguato.	1	2	3	4	5
23.Si avvicina ai compagni durante i momenti di pausa.	1	2	3	4	5
24.Invita i compagni a partecipare ad attività/giochi.	1	2	3	4	5
25.Chiede ai compagni di poter partecipare ad attività/giochi.	1	2	3	4	5
26.Stringe amicizie facilmente.	1	2	3	4	5

Tabella 1: Scala di Valutazione delle Abilità Sociali (V.A.S.)

4.5.2. Il Sociogramma di Moreno

Il Sociogramma di Moreno è stato uno strumento utile per raccogliere informazioni, da parte dei bambini, sulle relazioni sociali all'interno del gruppo classe, al fine di rilevare le relazioni interpersonali tra i membri del gruppo e comprenderne la struttura psicosociale.

Il seguente questionario sociometrico ha richiesto agli studenti di indicare le loro preferenze e i loro rifiuti per quanto riguarda le relazioni con i membri della classe. Il questionario è stato somministrato pre e post-intervento al fine di valutare l'efficacia o meno della ricerca condotta. Per semplificare la sua compilazione, considerato l'età dei partecipanti, il questionario è stato compilato dall'insegnante con a fianco un cartellone con le tessere fotografiche dei bambini. In questo modo non si è presentato il rischio di dimenticarsi di alcuni compagni o di segnare la preferenza in maniera casuale. Inoltre, i bambini non sono stati limitati nelle loro scelte o nei loro rifiuti, poiché confrontando il pre-test e il post-test, è stato possibile monitorare i cambiamenti nelle scelte compiute (SC) e nei rifiuti compiuti (RC).

Il seguente sociogramma è stato compilato attraverso un'osservazione indiretta, in quanto sono state raccolte informazioni a partire dai dati forniti dal soggetto stesso. Infatti, il dato raccolto rappresenta il soggetto, il suo modo di rappresentarsi e di percepire la realtà circostante.

Nella compilazione del Sociogramma non è stato dato alcun limite, in quanto “ [...] *lo stimolare delle nominazioni illimitate permette di evidenziare in modo più realistico il livello di accettazione sociale e l'espansività sociale dei soggetti*” (Centrell e Prinz, 1985; Soresi e Nota, 2007). In questo modo, è stato possibile individuare gli effetti degli interventi svolti, osservando l'incremento, o al contrario il decremento, delle scelte e dei rifiuti.

Nel Sociogramma di Moreno sono state indicate alcune sigle, tra cui:

- SO (Scelte Ottenute): il numero di quanti hanno scelto il soggetto in esame;
- RO (Rifiuti Ottenuti): il numero di quanti hanno rifiutato il soggetto;
- SP (Scelte Ponderate): la somma dei valori attribuiti ad ogni scelta ricevuta;
- RP (Rifiuti Ponderati): la somma dei valori attribuiti ad ogni rifiuto;

- SC (Scelte Compiute): il numero di membri scelti dal soggetto se il numero ottenuto è elevato significa che l'individuo si "proietta attivamente" nell'ambito del gruppo desiderando, se non altro, numerose relazioni interpersonali di tipo "positivo";
- RC (Rifiuti Compiuti): il numero dei membri rifiutati se il numero registrato è particolarmente elevato saremo in presenza di una persona che tende a proporsi agli altri in modo minaccioso con comportamenti che possono anche assumere la caratteristica dell'ostilità evidente;
- TR (Totale Reazioni): il numero complessivo delle risposte fornite da ciascun soggetto (scelte + rifiuti);
- S + (Scelte presunte indovinate): il numero di scelte presunte indovinate;
- R - (Rifiuti presunti indovinati): il numero dei membri rifiutati.

Dopo aver compilato il Sociogramma, si possono individuare gli status sociometrici degli alunni, determinando in tal modo le diverse posizioni e i diversi ruoli che i soggetti ricoprono all'interno del gruppo classe (Frederickson e Furnham, 1998):

- *gli alunni popolari* : rispetto alla media delle scelte espresse dal gruppo, hanno ottenuto un numero significativamente più alto di segnalazioni positive;
- *gli alunni mediamente scelti* : in riferimento alla media dei rifiuti, hanno ottenuto un numero significativamente più alto di segnalazioni negative;
- *gli alunni isolati*: rispetto alla media delle indicazioni sociometriche espresse dal gruppo, hanno ottenuto un numero significativamente più basso sia di scelte che di rifiuti ;
- *gli alunni controversi*: in riferimento alla media delle indicazioni sociometriche espresse dal gruppo, hanno ottenuto un numero significativamente alto sia di segnalazioni positive che di segnalazioni negative.

Dopo aver raccolto i dati, i risultati sono stati analizzati ed è stato possibile valutare le dinamiche sociali all'interno della classe, e soprattutto gli effetti dei giochi cooperativi e interattivi tra i bambini.

Il Sociogramma identifica dunque “[...] le relazioni di amicizia, inimicizia, indifferenza esistenti all'interno di un gruppo. A questo scopo si serve dei dati forniti dal test

sociometrico, in cui si chiede di indicare a ciascun membro di un gruppo con chi vorrebbe e non vorrebbe (le domande vanno perciò poste al condizionale) associarsi per alcune attività o in alcune situazioni tipiche del gruppo in cui si effettua l'indagine” (Moreno, 1953, p. 115-116).

Per far esprimere ai bambini le loro preferenze e i loro rifiuti, sono state poste loro due domande:

- 1- “Con chi ti siederesti in pullman per andare in gita?”,
- 2- “Chi invece non vorresti avere vicino in pullman per andare in gita?”.

Le seguenti domande hanno riguardato la successiva organizzazione dei socio-gruppi. La domanda in forma positiva è stata posta per conoscere i leader, gli alunni popolari, mentre quella negativa per indagare i bambini emarginati o isolati, al fine di valutare in seguito le situazioni di rischio a cui prestare attenzione per indirizzare l'intervento educativo.

4.5.3. Griglia osservativa

Un altro strumento quantitativo utilizzato per la ricerca è stata la griglia osservativa, compilata dopo il primo intervento e alla fine dell'ultimo per confrontare i dati. La seguente griglia è composta da un elenco di comportamenti attesi, che descrivono il tratto o la dimensione da osservare ed in particolare per ogni item è stata utilizzata una scala Likert a tre punti.

Sono state analizzate cinque dimensioni inerenti alle abilità e competenze sociali:

- collabora e condivide idee e strategie con i compagni;
- sorride ai compagni e all'insegnante mentre gioca;
- cerca i compagni durante il gioco;
- partecipa al gioco in modo costruttivo;
- se interpellato partecipa durante la discussione di gruppo.

- Ti sono piaciuti i giochi?
- Ti sei divertito?
- Hai giocato assieme ai tuoi compagni? Ti hanno aiutato?
- Hai/avete riscontrato delle difficoltà? Come le avete superate?
- Cosa ricordi dei giochi di oggi? Cos'hai imparato?

Per gestire la conversazione, è stato consegnato ai bambini un cappello da mago che dovevano passarsi per parlare. In questo modo sono state rispettate le regole della conversazione e il dialogo si è svolto in un clima di ascolto e di rispetto, rafforzando così il senso di identità e di appartenenza al gruppo.

5. CAPITOLO V: PROGRAMMA D'INTERVENTO

5.1. Descrizione degli incontri

L'intervento pedagogico-didattico ha previsto la successione di otto incontri della durata di un'ora circa ciascuno. Gli interventi sono stati proposti in due giorni fissi settimanali, nello specifico il mercoledì e il venerdì. Questa scelta ha permesso agli studenti di sperimentare la continuità didattica creando una routine e ha consentito ai bambini di memorizzare semplici comportamenti alla base della cooperazione e della collaborazione. Gli incontri sono stati svolti in palestra. Sicuramente alcuni giochi erano adatti ad essere svolti anche in uno spazio all'aperto, ad esempio nel cortile esterno; tuttavia, le temperature calde non hanno agevolato lo svolgimento dell'attività motoria dei bambini e di conseguenza con le insegnanti è stato previsto di svolgere gli interventi all'interno della palestra scolastica.

Come esposto sopra, lo scopo del seguente studio è di creare un contesto in cui emerge la cooperazione e l'interazione tra bambini. I giochi proposti infatti, oltre a risultare stimolanti e divertenti per i bambini, incoraggiano gli studenti a lavorare assieme, a comprendere meglio le dinamiche di gruppo, superando ogni forma di egocentrismo. Attraverso i giochi di movimento cooperativi, gli studenti sviluppano un senso di appartenenza al gruppo, apprezzando e riconoscendo le abilità, le peculiarità ed il valore di ciascun partecipante.

5.2. Progettazione e scelta dei giochi

Per la selezione e la progettazione dei giochi, è stata fondamentale la collaborazione con la collega Alice Bertoldo. Di particolare rilevanza è stata inoltre la lettura e l'analisi dei libri scritti da Sigrid Loos e da Rita Vittori: "*Gruppo Gruppo delle mie brame. Giochi e attività per un'educazione cooperativa a scuola*", "*99 e più giochi cooperativi*". In particolare, la pedagoga Loos sostiene come il gioco sia uno strumento ludico e didattico nel contesto educativo, sottolineando il valore dello spirito cooperativo e interattivo insito nei giochi di movimento. Alcuni giochi sono stati poi selezionati dal libro scritto da Vopel "*Giochi di interazione per bambini e ragazzi*". Come riferimento teorico e pratico è stato preso in considerazione anche il libro "*Fondamenti e didattica delle attività motorie in età evolutiva*" della professoressa Giuliana Pento.

In particolare, ogni incontro è stato suddiviso in tre fasi di lavoro:

- una fase iniziale di riscaldamento;
- una fase centrale dedicata all' esecuzione dei giochi;
- una fase conclusiva di rilassamento e di discussione finale.

Ogni fase ha avuto un ruolo specifico al fine di promuovere la collaborazione, l'interazione e la socializzazione tra i partecipanti.

Nella fase iniziale di riscaldamento, i bambini sono stati invitati a rilassarsi e a porre l'attenzione sul loro corpo. In questo modo, i bambini sono entrati nello spirito delle attività ed è stato creato un clima adatto all' esecuzione dei giochi, privo di competizione.

La fase centrale ha rappresentato il cuore dell'intervento. In particolare, sono stati proposti due/tre giochi che hanno sviluppato l'obiettivo di apprendimento. In questa fase, è emersa l'importanza dei giochi cooperativi per lo sviluppo del bambino. I giochi proposti hanno infatti rappresentato un veicolo per l'insegnamento delle abilità sociali.

Infine, la fase conclusiva ha previsto un riassunto verbale dell'esperienza svolta. Attraverso due giochi ("*Smorfiogramma*" e "*Passa il cappello del mago*"), i bambini hanno riflettuto sui giochi svolti creando un contesto di ascolto e di condivisione di idee. Questo momento di confronto ha contribuito a consolidare il gruppo classe e ha permesso agli studenti di comprendere il valore dei giochi proposti.

Inoltre, ogni lezione si è diversificata dalle altre per la complessità: ad ogni intervento gli obiettivi sono stati sempre più complessi ed articolati e non hanno più riguardato solamente lo sviluppo della collaborazione tra gli studenti, bensì anche la promozione della fiducia reciproca, della coesione e della conoscenza. In questo modo è stato privilegiato un approccio graduale per agevolare i bambini a comprendere il valore dei giochi proposti.

5.3. Modifiche e adattamenti

Nell'educazione motoria, l'attività deve essere strutturata considerando il livello di

Movimento e aree della personalità del bambino

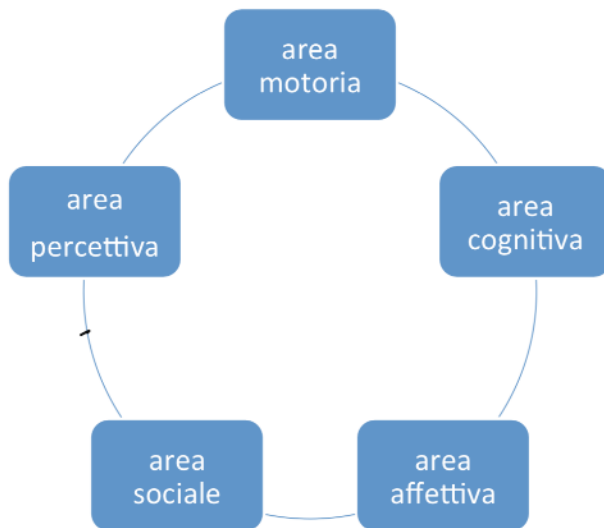


Figura 3: Movimento e aree della personalità del bambino

maturazione biopsichica individuale del bambino, tenendo presente dunque le varie aree che contribuiscono allo sviluppo integrale della personalità dei bambini: quella motoria, percettiva, cognitiva e sociale e affettiva.

È fondamentale prendere in considerazione anche la variabilità individuale: ogni studente è diverso relativamente ai suoi ritmi, ai tempi di

sviluppo, alle sequenze evolutive e agli stili cognitivi e di personalità.

Per tal ragione, i giochi non sono stati copiati tali e quali dai libri di riferimento, ma sono state apportate alcune modifiche in modo da renderli più adatti ai destinatari, considerando le peculiarità dei bambini a cui è stato rivolto l'intervento.

In particolare le modifiche apportate ai giochi descritti nei libri hanno riguardato i tempi e le modalità di esecuzione del gioco stesso. Rispetto al manuale, i giochi previsti sono durati meno, risultando più brevi. Infatti, è da tenere in considerazione che i destinatari, avendo sei anni, si stancano facilmente durante i giochi e di conseguenza risulta necessario proporre diversi stimoli e progettare molte attività in un'ora per non facilitare il manifestarsi di sentimenti di noia o di disinteresse e per promuovere e mantenere il loro interesse e coinvolgimento. Proprio per tal ragione, per molti interventi è stato previsto un "gioco bonus", proposto nel caso avanzasse del tempo o nell'eventualità che i giochi previsti fossero stati completati più velocemente. In questo modo si è mantenuta alta l'attenzione dei bambini e non si sono manifestati segni di noia nella classe. Inoltre, i giochi sono stati ridefiniti rispetto ai libri per quanto riguarda le loro modalità di esecuzione, in quanto sono stati adattati al fine di risultare di facile comprensione.

Un' ulteriore modifica apportata ai giochi ha riguardato alcuni strumenti: in alcuni giochi era previsto ad esempio l'utilizzo di una chiave e invece è stato utilizzato un cappello. Queste scelte sono state fatte in seguito ad una riflessione per quanto concerne l'età dei bambini e le loro esigenze, con lo scopo di coinvolgere il più possibile il gruppo classe.

Dunque, le modifiche apportate rispetto ai libri presi da riferimento sono risultate essenziali al fine di rendere i giochi più adatti ai bambini e per stimolare il coinvolgimento e il divertimento da parte di tutti gli studenti.

5.4. Articolazione operativa del percorso (narrazione degli incontri)

Di seguito sono riportati i giochi cooperativi proposti alla classe.

Per ogni intervento sono illustrati:

- l'obiettivo principale;
- il materiale;
- il numero minimo di partecipanti,
- la tipologia di gioco;
- l'età minima necessaria;
- lo svolgimento del gioco.

5.4.1. Primo incontro

Obiettivo: imparare a conoscersi, sviluppando la cooperazione
Primo gioco di movimento: ABBRACCI RISCALDANTI

Materiale: nessuno

N° di partecipanti: 10-30

Età minima: 6 anni in su

Tipologia: gioco di attivazione

////////////////////////////////////
Svolgimento: I bambini sono sparsi nella palestra, non troppo distanti l'uno dall'altro. L'animatore chiede ai membri del gruppo di alzare la mano se la risposta alle domande che sta per porre loro è affermativa. Chi, invece, non può rispondere con un "sì", deve trovare un
////////////////////////////////////

Luogo: ovunque

amico con la mano alzata e abbracciarlo. L'abbraccio viene sciolto alla domanda successiva. Le domande possono essere del tipo:

- “Alzi la mano chi ha un fratello o una sorella”;
- “Alzi la mano chi ha un cane”;
- “Alzi la mano chi ha i capelli biondi”;
- “Alzi la mano chi ha i capelli castani”;
- “Alzi la mano chi ha gli occhi azzurri”;
- “Alzi la mano chi ha gli occhi marroni”;
- “Alzi la mano chi ha gli occhi verdi”.

Secondo gioco di movimento: GIOCO DELLE SCATOLINE

Materiale: nessuno

N° di partecipanti: 5-30

Età minima: 6 anni in su

Tipologia: gioco di attivazione

Luogo: ovunque

Svolgimento: i bambini diventano delle scatoline. L'insegnante chiamerà degli animali come ad esempio il pulcino zoppo, la rana, il canguro, il leone e il serpente. I bambini si trasformeranno in questi animali muovendosi per la palestra.

Terzo gioco di movimento: INDOVINA CHI SIAMO

Materiale: nessuno

N° di partecipanti: 15-30

Età minima: 6 anni in su

Tipologia: gioco centrale

Luogo: ovunque

Osservazioni: si possono osservare le diverse forme di espressività degli allievi

Svolgimento: il campo da gioco sarà diviso in due parti. I giocatori si dividono in due squadre ognuna in un campo. La squadra A decide quale animale o personaggio vuole rappresentare e comincia a mimarlo avanzando verso la linea divisoria. La squadra B, che avanza ugualmente verso il centro del campo, deve indovinare l'animale rappresentato. Arrivati al centro la squadra B saluta il personaggio-animale e poi tocca a quest'ultima squadra scegliere un animale o un personaggio.

Debriefing: SMORFIOGRAMMA

Materiale: cartellini con facce di diverse espressioni

N° di partecipanti: massimo 30

Età minima: 6 anni in su

Tipologia: fase finale di riflessione

Luogo: ovunque

Svolgimento: ogni partecipante riceve un set di facce da cui sceglie la faccia più simile al proprio vissuto rispetto al lavoro svolto e motiva nel gruppo la sua scelta.

Varianti: se non si hanno a disposizione le carte con le facce disegnate, si può chiedere ai componenti di mimare i vari sentimenti

Osservazioni: è un'attività che serve per osservare e comprendere l'atmosfera emotiva dopo un lavoro di gruppo. Va accompagnata da una parte più verbale dove ciascuno esplicita il motivo della propria scelta.

Gioco bonus: I BRAVI CAMERIERI

Materiale: elastico, palline da ping-pong, vassoio, coni

N° di partecipanti: 15-30

Età minima: 6 anni in su

Tipologia: gioco centrale

Luogo: ovunque

Svolgimento: gioco a staffetta tra due o più squadre, nel quale l'aspetto cooperativo prevale su quello oppositivo. Due giocatori, disposti fianco a fianco, sono uniti per una gamba con un elastico e devono trasportare una pallina da ping-pong posta sopra un piccolo vassoio fino ad una meta; dopo averla raggiunta tornano per dare il "via" alla coppia successiva.

Difficoltà

Come incontro iniziale, la difficoltà principale ha riguardato la gestione della classe nel variare le dinamiche a cui erano abituati. I bambini hanno sempre giocato in maniera competitiva, con lo scopo di far vincere un solo giocatore. Nei giochi proposti, non era

prevista la competizione e di conseguenza alcuni bambini si sono trovati in difficoltà a gestire le dinamiche del gioco.

Nel gioco “*I bravi camerieri*” i bambini non hanno compreso lo scopo del gioco, lamentandosi che nessuno in particolare aveva vinto e che di conseguenza non poteva risultare un gioco concluso.

5.4.2. Secondo incontro

Obiettivo: imparare a conoscersi e a sentirsi uniti
--

Primo gioco di movimento: MAGHI E FOLLETTI

Materiale: nessuno

N° di partecipanti: 15-30

Età minima: 6 anni in su

Tipologia: gioco di attivazione

Luogo: ovunque

Svolgimento: i bambini corrono liberamente per la palestra. Tra loro verranno scelti due maghi che hanno a disposizione tre magie: sasso, albero e ponte. Quando i maghi prendono i folletti (i bambini che corrono liberamente), li toccano e scelgono una magia tra le tre. I folletti si trasformano in quella magia e gli altri dovranno liberarli senza venire presi (per esempio se diventano degli alberi, dovranno passare sotto le gambe per liberare).

Secondo gioco di movimento: BURATTINO E BURATTINAIO
--

Materiale: nessuno

N° di partecipanti: 2-30

Età minima: 6 anni in su

Svolgimento: il gruppo si divide in coppie. Un partner è in piedi e l'altro si piazza davanti a lui e lo prende per i polsi. Con gentilezza gli alza le mani ed esplora

Tipologia: gioco centrale

Luogo: ovunque

Varianti: il “burattinaio” si può posizionare dietro al “burattino” guidando le sue braccia da dietro

Osservazioni: l’esercizio va svolto in un gruppo che ha già sperimentato un certo livello di fiducia e di confidenza. Nella composizione delle coppie bisogna tenere conto che si sperimenta meglio se si è amici.

diversi movimenti. Il “burattino” cerca di sperimentare questi movimenti in diversi modi: a occhi chiusi, a occhi aperti, irrigidendo le braccia, tenendo le braccia morbide, con o senza resistenza. Dopo un po’ di tempo si invertono i ruoli.

Terzo gioco di movimento: I FANTASMI

Materiale: nessuno

N° di partecipanti: 20-30

Età minima: 6 anni in su

Tipologia: gioco centrale

Luogo: ovunque

Varianti: se il fantasma crea troppa ansia si possono usare altre figure, tipo lupo o pecorelle, o gatto e topini. In ogni nuovo turno si può introdurre un modo nuovo di prendere: saltando su un piede solo

Svolgimento: i giocatori si dispongono in cerchio e si tengono per mano. L’insegnante introduce il gioco dicendo di essere in un castello dove ci sono i fantasmi. Un volontario sta al centro e fa il primo fantasma, che dorme accovacciato. Il gruppo gira in senso orario e conta fino a mezzanotte. Alle 1 il fantasma si sveglia, muovendo le mani sopra la testa e va alla caccia degli altri giocatori che lasciano le mani e cercano di sfuggire. Chi viene preso dal fantasma, diventerà un fantasma a sua volta. Mentre

oppure con i fantasmi che si prendono per mano etc.

Osservazioni: il gioco si presta bene per introdurre il concetto del giocare in gruppo: nessuno viene escluso ma cambia ruolo. Aiuta a creare la coesione nel gruppo.

il fantasma afferra le sue prede, l'insegnante conta le ore fino a sei e tutti i fantasmi (i bambini toccati) devono andare a dormire in mezzo al cerchio mentre gli altri formano di nuovo un cerchio e ricominciano a contare le ore fino a mezzanotte. L'ultimo essere umano non acchiappato dai fantasmi ricomincia il gioco come fantasma mentre gli altri diventano di nuovo umani.

Debriefing: PASSA IL CAPPELLO DEL MAGO

Materiale: cappello del mago

N° di partecipanti: massimo 30

Età minima: 6 anni in su

Tipologia: gioco finale di riflessione

Luogo: ovunque

Svolgimento: il gruppo è seduto in cerchio. Il conduttore ha il cappello del mago in testa e dice che nessuno può parlare se non lo indossa. Può passare il cappello a chi vuole.

Gioco bonus: A TESTA ALTA

Materiale: sacchetto di stoffa, riso

N° di partecipanti: 20-30

Età minima: 6 anni in su

Tipologia: gioco centrale

Svolgimento: ogni giocatore si mette sopra alla testa un sacchettino di stoffa contenente un po' di riso. Ognuno cerca di mantenere il sacchettino in equilibrio mentre passeggia liberamente per la palestra. Quando esso cade per

Luogo: ovunque

Variante: a coppie possono lanciarsi i sacchetti, facendo finta siano delle palle con cui giocare a passarsele.

Osservazioni: nel seguente incontro ho notato quanto lo spirito collaborativo fosse già più presente rispetto al primo.

terra bisogna fermarsi e rimanere immobile sul posto finché qualcun altro gli rimette il sacchetto sulla testa. L'aiutante può farsi aiutare a sua volta dalla persona immobilizzata che tiene il sacchetto fermo sulla testa quando si abbassa. Nella seconda fase tutti devono mettersi su un lato della palestra e camminare con il sacchetto in testa per raggiungere l'altro lato della sala. L'obiettivo è raggiunto solo quando tutti i membri del gruppo hanno raggiunto il lato opposto e tutti i "congelati" sono stati recuperati-liberati.

5.4.3. Terzo incontro

Obiettivo: imparare a sentirsi uniti, giocando insieme

Primo gioco di movimento: I PESCI E GLI SQUALI

Materiale: materassi

N° di partecipanti: 20-30

Età minima: 6 anni in su

Tipologia: gioco di attivazione

Luogo: ovunque

Svolgimento: tra i bambini verranno scelti due squali. Gli squali devono prendere, toccando il corpo dei bambini con la palla, i pesci che nuotano liberamente nell'oceano. Quando vengono presi, i pesci si trasformano in alghe. Per liberare le alghe e per farle ritornare dei pesciolini liberi, i pesci che nuotano devono portare le alghe

(afferrando i bambini per le braccia e accompagnandoli) nella loro casa- un materasso. Una volta liberate le alghe, diventano dei pesci che ritornano a nuotare liberamente nell’oceano.

Secondo gioco di movimento: GUIZZINO¹

Svolgimento:

Materiale: telo di nylon

N° di partecipanti: 20-30

Età minima: 6 anni in su

Tipologia: gioco centrale

Luogo: ovunque

Guizzino ²	
"C'era una volta una famiglia di pesciolini che giocava felice ..."	Riscaldamento in cerchio attraverso varie soluzioni motorie: camminare, correre, saltare, muovere le braccia, battere il tempo con le mani, camminare in quadrupedia, rotolare, girare su se stessi ecc.
"...un brutto giorno un grosso tonno, feroce e molto affamato apparve fra le onde. In un solo boccone ingoiò tutti i pesciolini rossi."	Gioco dell' "uomo nero" (tonno) che deve rincorrere i bambini per prenderli e portarli sul materassino rosso (pancia del tonno).
"Guizzino riuscì a fuggire (...) e si sentì solo e molto triste. Ma il mare era pieno di sorprese e nuotando fra una meraviglia e l'altra tornò ad essere felice."	Mimare i vari "personaggi" del mare: aragosta, anguilla, granchio, pesce spada, polipo, alghe, tartaruga, squalo, cavalluccio marino,...
"Ed ecco che nell'ombra degli scogli e delle alghe scoprì una famiglia di pesciolini rossi che restavano nascosti per la paura."	Sollevarlo (gonfiare) il telo di nylon e correre sotto come se fosse una grotta o le onde del mare. Giocare con il telo, toccarlo, alzarlo, sentirlo sopra di sé, nascondersi sotto, uscire in vari modi (correndo, rotolando, strisciando), ...
"Ma Guizzino non voleva restare nascosto e pensò a lungo per trovare una soluzione: - Ho trovato: noi nuoteremo tutti insieme come il più grande pesce del mare -, e spiegò che dovevano nuotare insieme vicini, ognuno al suo posto."	Ogni bambino con il suo pesce rosso attaccato al bastoncino esegue a tempo di musica dei movimenti suggeriti dall'insegnante: tenere il bastoncino con la mano preferita e poi con l'altra, farlo oscillare a destra e a sinistra (come se stesse nuotando), portarlo in basso eseguendo una flessione in avanti del busto (come se il pesce si tuffasse), eseguire un giro completo su se stessi, dei passi avanti e indietro, scambiarsi il pesce fra compagni, ... Provare a mettersi insieme e vicini per formare il "più grande pesce del mare".
"E sempre uniti riuscirono a cacciare i grandi pesci cattivi"	Camminare per lo spazio legati per mano creando un lungo serpente.

Figura 4: Gioco "Guizzino"

Debriefing: SMORFIOGRAMMA

¹ Lionni L. (1993). *Le favole di Federico*. Torino: Einaudi.

Materiale: cartellini con facce di diverse espressioni

N° di partecipanti: massimo 30

Età minima: 6 anni in su

Tipologia: gioco finale di riflessione

Luogo: ovunque

Varianti: se non si hanno a disposizione le carte con le facce disegnate, si può chiedere ai componenti di mimare i vari sentimenti

Osservazioni: è un'attività che serve per osservare e comprendere l'atmosfera emotiva dopo un lavoro di gruppo. Va accompagnata da una parte più verbale dove ciascuno esplicita il motivo della propria scelta.

Svolgimento: ogni partecipante riceve un set di facce da cui sceglie la faccia più simile al proprio vissuto rispetto al lavoro svolto e motiva nel gruppo la sua scelta. È un'attività che serve per avere un colpo d'occhio generale sull'atmosfera emotiva dopo un lavoro di gruppo. Va accompagnata da una parte più verbale dove ciascuno esplicita il motivo della propria scelta.

5.4.4. Quarto incontro

Obiettivo: sviluppare la fiducia reciproca e sentirsi uniti

Primo gioco di movimento: MAGHI E FOLLETTI

Materiale: nessuno

N° di partecipanti: 15-30

Svolgimento: i bambini corrono liberamente per la palestra. Tra loro verranno scelti due maghi che hanno a

Età minima: 6 anni in su

Tipologia: gioco di attivazione

Luogo: ovunque

disposizione tre magie: sasso, albero e ponte. Quando i maghi prendono i folletti (i bambini che corrono liberamente), li toccano e scelgono una magia tra le tre. I folletti si trasformano in quella magia e gli altri dovranno liberarli senza venire presi (per esempio se diventano degli alberi, dovranno passare sotto le gambe per liberare).

Secondo gioco di movimento: LE MANI FARFALLE DA SOLI

Materiale: nessuno

N° di partecipanti: massimo 30

Età minima: 6 anni in su

Tipologia: gioco di attivazione

Luogo: ovunque

Svolgimento: i bambini si trasformano in delle farfalle. Con le loro mani, si toccano alcune loro parti del corpo come farebbero le farfalle quando si posano sui fiori (ad esempio si toccano la testa, le spalle, la schiena, le gambe...).

Terzo gioco di movimento: IL GATTO SGNAP E TOPINI SOLIDALI

Materiale: nessuno

N° di partecipanti: 20-30

Svolgimento: viene scelto un gatto che gira alla ricerca di un topo da mangiare. I topi possono salvarsi dal gatto Sgnap

Età minima: 6 anni in su

Tipologia: gioco centrale

Luogo: ovunque

Varianti: i topi possono salvarsi solo mettendosi a coppie schiena contro schiena. Oppure formando un triangolo a tre. L'insegnante può inventare alcune indicazioni di salvataggio.

affamato solo riunendosi in gruppetti di 4 che si tengono per mano, e devono contare fino a 10, dopodiché devono lasciare le mani anche se il gatto è ancora vicino. Chi viene toccato dal gatto cambia ruolo e diventa gatto, mentre il gatto si unisce ai topi.

Quarto gioco di movimento: LE MANI FARFALLE CON I COMPAGNI

Materiale: nessuno

N° di partecipanti: massimo 30

Età minima: 6 anni in su

Tipologia: gioco centrale

Luogo: ovunque

Osservazioni: il gioco si presta bene per insegnare il contatto rispettoso con l'altro

Svolgimento: il gruppo sta in piedi in un cerchio stretto. Un volontario con gli occhi bendati viene accompagnato da un compagno vedente all'interno del cerchio con la schiena rivolta verso i partecipanti, i quali lo toccano sulla schiena o sulle spalle con molta delicatezza, come le farfalle si posano sui fiori.

Debriefing: PASSA IL CAPPELLO DEL MAGO

Materiale: cappello del mago

N° di partecipanti: massimo 30

Età minima: 6 anni in su

Tipologia: gioco finale di riflessione

Luogo: ovunque

Svolgimento: il gruppo è seduto in cerchio. Il conduttore ha il cappello del mago in testa e dice che nessuno può parlare se non lo indossa. Può passare il cappello a chi vuole.

5.4.5. Quinto incontro

Obiettivo: essere in grado di prendere decisioni, giocando assieme

Primo gioco di movimento: I PESCI E GLI SQUALI

Materiale: materassi

N° di partecipanti: 20-30

Età minima: 6 anni in su

Tipologia: gioco di attivazione

Luogo: ovunque

Svolgimento: tra i bambini verranno scelti due squali. Gli squali devono prendere, toccando il corpo dei bambini con la palla, i pesci che nuotano liberamente nell'oceano. Quando vengono presi, i pesci si trasformano in alghe. Per liberare le alghe e per farle ritornare dei pesciolini liberi, i pesci che nuotano devono portare le alghe (afferrando i bambini per le braccia e accompagnandoli) nella loro casa- un materasso. Una volta liberate le alghe, diventano dei pesci che ritornano a nuotare liberamente nell'oceano.

Secondo gioco di movimento: GLI SPECCHI

Materiale: nessuno

N° di partecipanti: 10-30

Età minima: 5 anni in su

Tipologia: gioco centrale

Luogo: ovunque

Variante: prima gli specchi possono parlare, poi diventano degli specchi non parlanti.

Svolgimento: i giocatori si mettono a coppie in ordine sparso uno di fronte all'altro. Uno dei due impersona gli specchi, l'altro la persona davanti allo specchio. Gli specchi devono imitare esattamente ogni movimento del partner in modo speculare. Dopo qualche minuto ci si scambiano i ruoli.

Terzo gioco di movimento: SOS SALVATECI

Materiale: materassi

N° di partecipanti: 10-30

Età minima: 6 anni in su

Tipologia: gioco centrale

Luogo: ovunque

Svolgimento: nella palestra, solamente in un angolo, ci sono alcuni coni che rappresentano un'isola. Quattro bambini sono seduti di quest'isola, mentre gli altri girano per la sala a suon di musica e si muovono secondo le indicazioni dell'insegnante. Per esempio: "Tutti come granchi". A un certo punto gli isolani urlano: "Aiuto aiuto portateci via!". A questo punto i bambini "in alto mare" devono formare gruppi tre gruppi da quattro bambini e un gruppo da tre e ogni

gruppetto deve salvare un'abitante dell'isola, portandolo via (ad esempio caricandolo sul battello- il materasso- e portandolo verso l'altra parte dell'isola).

Quarto gioco di movimento: AIUTO SIAMO CADUTI NEL POZZO

Materiale: materassi

N° di partecipanti: 5-20

Età minima: 6 anni in su

Tipologia: gioco centrale

Luogo: ovunque

Osservazioni: con questo gioco l'insegnante comprende eventuali relazioni privilegiate e anche chi resta escluso più spesso.

Svolgimento: tutti i bambini sono seduti in cerchio. Due volontari vanno al centro e all'improvviso si lasciano cadere per terra urlando: "Aiuto siamo caduti nel pozzo". Gli altri chiedono: "Chi vi deve tirar fuori?". Quelli caduti devono decidere l'indicazione da far svolgere al gruppo: "Chi sa fare la smorfia più buffa in due" o "Chi sa stare su una gamba più a lungo in due". Tutti devono eseguire l'attività proposta e i caduti scelgono la coppia che, secondo loro, ha eseguito al meglio la prova. I due componenti della coppia li "salveranno" e faranno a loro volta i "caduti nel pozzo".

Debriefing: SMORFIOGRAMMA

Materiale: cartellini con facce di diverse espressioni

N° di partecipanti: massimo 30

Età minima: 6 anni in su

Tipologia: gioco finale di riflessione

Luogo: ovunque

Varianti: se non si hanno a disposizione le carte con le facce disegnate, si può chiedere ai componenti di mimare i vari sentimenti

Osservazioni: è un'attività che serve per osservare e comprendere l'atmosfera emotiva dopo un lavoro di gruppo. Va accompagnata da una parte più verbale dove ciascuno esplicita il motivo della propria scelta.

Svolgimento: ogni partecipante riceve un set di facce da cui sceglie la faccia più simile al proprio vissuto rispetto al lavoro svolto e motiva nel gruppo la sua scelta.

5.4.6. Sesto incontro

Obiettivo: sviluppare la cooperazione

Primo gioco di movimento: MAGHI E FOLLETTI

Materiale: nessuno

N° di partecipanti: 15-30

Svolgimento: i bambini corrono liberamente per la palestra. Tra loro

Età minima: 6 anni in su

Tipologia: gioco di attivazione

Luogo: ovunque

verranno scelti due maghi che hanno a disposizione tre magie: sasso, albero e ponte. Quando i maghi prendono i folletti (i bambini che corrono liberamente), li toccano e scelgono una magia tra le tre. I folletti si trasformano in quella magia e gli altri dovranno liberarli senza venire presi (per esempio se diventano degli alberi, dovranno passare sotto le gambe per liberare).

Secondo gioco di movimento: LA PIOGGIA

Materiale: nessuno

N° di partecipanti: 10-50

Età minima: 4 anni in su

Tipologia: gioco centrale

Luogo: ovunque

Variante: battere le mani sulle gambe, sui piedi...

Svolgimento: il gruppo sta in un cerchio stretto. L'animatore genera un suono battendo le mani per terra. Il suono, partendo dalla sua destra, viene ripetuto dagli altri e aumenta d'intensità a mano a mano che tutti si aggregano. Dopo aver fatto il giro del cerchio, il suono ritorna dall'animatore. Egli allora smette di battere le mani per terra e inizia a battersi il petto. Il nuovo suono si diffonderà nel cerchio come il precedente e i partecipanti uno dopo l'altro, sostituiscono il suono vecchio con quello nuovo.

Terzo gioco di movimento: LE MANI GEMELLE

Materiale: nessuno

N° di partecipanti: 10-30

Età minima: 5 anni in su

Tipologia: gioco centrale

Luogo: ovunque

Osservazioni: questo gioco è un ottimo mezzo per rompere la competizione in un gruppo perché richiede una grande abilità di coordinazione in ogni coppia, se si vuole veramente essere competitivi. È molto divertente per partecipanti e spettatori.

Svolgimento: i giocatori formano due squadre e in ognuna ci si dispone a coppie.

I due compagni si mettono fianco a fianco si tengono la mano. Verranno proposti alcuni percorsi (per esempio mettere la palla dentro un cesto, fare lo slalom senza che la palla cada e infine fare canestro).

Lo scopo del gioco è quello di non staccare mai le mani e di non far mai cadere la palla.

Quarto gioco di movimento: PARACADUTE ONDA FUNGO

Materiale: paracadute

N° di partecipanti: 10-30

Età minima: 5 anni in su

Tipologia: gioco centrale

Luogo: ovunque

Svolgimento: i giocatori tengono il bordo del paracadute con le mani e lo scuotono facendo le onde. Per fare il fungo, tutti si abbassano, contano fino a 3, tirano contemporaneamente il telo sopra le teste e poi lo lasciano ricadere. Si può accompagnare con la voce il movimento.

Varianti: sopra al paracadute vengono messe delle palline. Lo scopo del gioco è quello di non far cadere le palline (i bambini capiscono che devono alzare il paracadute solamente quando la bambina arriva vicino a loro, altrimenti la pallina non si muove nel telone).

Debriefing: PASSA IL CAPPELLO DEL MAGO

Materiale: cappello del mago

N° di partecipanti: massimo 30

Età minima: 6 anni in su

Tipologia: gioco finale di riflessione

Luogo: ovunque

Svolgimento: il gruppo è seduto in cerchio. Il conduttore ha il cappello del mago in testa e dice che nessuno può parlare se non lo indossa. Può passare il cappello a chi vuole.

5.4.7. Settimo incontro

Obiettivo: sviluppare la cooperazione

Primo gioco di movimento: I PESCI E GLI SQUALI

Materiale: materassi

Svolgimento: tra i bambini verranno scelti due squali. Gli squali devono

N° di partecipanti: 20-30

Età minima: 6 anni in su

Tipologia: gioco di attivazione

Luogo: ovunque

prendere, toccando il corpo dei bambini con la palla, i pesci che nuotano liberamente nell'oceano. Quando vengono presi, i pesci si trasformano in alghe. Per liberare le alghe e per farle ritornare dei pesciolini liberi, i pesci che nuotano devono portare le alghe (afferrando i bambini per le braccia e accompagnandoli) nella loro casa- un materasso. Una volta liberate le alghe, diventano dei pesci che ritornano a nuotare liberamente nell'oceano.

Secondo gioco di movimento: RAGGIUNGERE LA META

Materiale: panca o trave

N° di partecipanti: 15-30

Età minima: 6 anni in su

Tipologia: gioco centrale

Luogo: ovunque

Varianti: chi cammina sopra la trave può anche portare un oggetto di peso diverso in mano o sulla testa a propria scelta

Svolgimento: si posiziona un asse d'equilibrio (panca o trave) in modo che punti verso un muro. All'altezza degli occhi, sul muro, viene fissato un cartello con scritto meta o obiettivo. Ognuno a turno deve passare sopra l'asse per arrivare alla meta. Per raggiungerlo può chiedere ad un compagno di dargli una mano oppure, se preferisce farcela da solo, può chiedere al gruppo di sostenerlo con le parole o frasi.

Terzo gioco di movimento: AMICO PER AMICO

Materiale: nessuno

N° di partecipanti: 10-30

Età minima: 6 anni in su

Tipologia: gioco centrale

Luogo: palestra

Svolgimento: i partecipanti si dividono in coppie formando un cerchio. Al centro del cerchio una persona fa assumere alle coppie delle posture strane indicando due parti del corpo che si devono toccare. Ad esempio: testa contro testa, gomito contro pancia, mani contro mani, ginocchio destro contro piede sinistro ecc. Le posizioni che vengono man mano decise, devono essere mantenute finché la persona al centro pronuncia la frase: "Amico per amico". Tutti allora si sciolgono per formare nuove coppie. Anche chi era al centro cerca di mettersi in coppia. Chi rimane da solo, o l'ultima coppia che forma il cerchio, sarà il nuovo conduttore del gioco.

Quarto gioco di movimento: LE SEDIE MUSICALI

Materiale: una sedia per ogni giocatore meno una

N° di partecipanti: 5-30

Età minima: 6 anni in su

Svolgimento: si crea un cerchio di sedie con lo schienale rivolto verso il centro. Tutti ballano attorno e, allo stop della musica, si siedono. Chi non trova posto, si siede sulle ginocchia di

Tipologia: gioco centrale

Luogo: ampio spazio all'interno

Variante: si eliminano le sedie e i giocatori eliminati formano un secondo cerchio.

un compagno. Dopo ogni giro si eliminano una o due sedie. Alla fine, uno è seduto sull'ultima sedia rimasta in gioco, con tutti gli altri giocatori in una lunga fila seduti sulle sue ginocchia.

Debriefing: SMORFIOGRAMMA

Materiale: cartellini con facce di diverse espressioni

N° di partecipanti: massimo 30

Età minima: 6 anni in su

Tipologia: gioco finale di riflessione

Luogo: ovunque

Varianti: se non si hanno a disposizione le carte con le facce disegnate, si può chiedere ai componenti di mimare i vari sentimenti

Osservazioni: è un'attività che serve per osservare e comprendere l'atmosfera emotiva dopo un lavoro di gruppo. Va accompagnata da una parte più verbale

Svolgimento: ogni partecipante riceve un set di facce da cui sceglie la faccia più simile al proprio vissuto rispetto al lavoro svolto e motiva nel gruppo la sua scelta.

dove ciascuno esplicita il motivo della propria scelta.



5.4.8. Ottavo incontro

Obiettivo: sviluppare la cooperazione e l'interazione

Primo gioco di movimento: MAGHI E FOLLETTI

Materiale: nessuno

N° di partecipanti: 15-30

Età minima: 6 anni in su

Tipologia: gioco di attivazione

Luogo: ovunque

Svolgimento: i bambini corrono liberamente per la palestra. Tra loro verranno scelti due maghi che hanno a disposizione tre magie: sasso, albero e ponte. Quando i maghi prendono i folletti (i bambini che corrono liberamente), li toccano e scelgono una magia tra le tre. I folletti si trasformano in quella magia e gli altri dovranno liberarli senza venire presi (per esempio se diventano degli alberi, dovranno passare sotto le gambe per liberare).

Secondo gioco di movimento: GIOCHI BONUS DELLE PRIME LEZIONI

Si chiede ai bambini quale gioco li è piaciuto di più e lo si ripropone, oppure se non si riesce ad arrivare ad una decisione collettiva, viene proposto uno tra i giochi bonus delle lezioni precedenti.

Debriefing: PASSA IL CAPPELLO DEL MAGO

Materiale: cappello del mago

N° di partecipanti: massimo 30

Età minima: 6 anni in su

Tipologia: gioco finale di riflessione

Luogo: ovunque

Svolgimento: il gruppo è seduto in cerchio. Il conduttore ha il cappello del mago in testa e dice che nessuno può parlare se non lo indossa. Può passare il cappello a chi vuole.

6. CAPITOLO VI: ANALISI DEI RISULTATI DELLA RICERCA:

6.1. Codifica e interpretazione dei dati quantitativi e qualitativi

Di seguito vengono riportati i dati ottenuti attraverso la seguente ricerca. In particolare vengono analizzati i risultati ottenuti grazie alla somministrazione:

- agli insegnanti della V.A.S.;
- ai bambini del Sociogramma di Moreno;
- ai docenti della griglia osservativa delle abilità sociali.

In tutti e tre i casi, i risultati sono stati ottenuti dal confronto tra il pre-test e il post test, verificando in tal modo l'efficacia o meno della ricerca condotta.

Per l'interpretazione dei risultati, avendo indagato anche come le differenze di genere influiscono sulla maturazione delle abilità sociali, è indispensabile distinguere il genere dei bambini affianco ai numeri che li identificano:

- soggetti n. 3, 5, 7, 9, 10, 12, 13, 17, 18 : genere femminile;
- soggetti n. 1, 2, 4, 6, 8, 11, 14, 15, 16 : genere maschile.

6.2. La Scala di Valutazione delle Abilità Sociali (V.A.S.)

6.2.1. Analisi dei dati al pre-test

Prima di procedere con le analisi, è stata controllata l'affidabilità dello strumento VAS. Si considerano accettabili valori superiori a .60. In questo studio è stato riscontrato un alpha di Cronbach pari a .93.

A) Andamento dei punteggi per ogni partecipante

Per procedere con una descrizione del gruppo si è deciso di procedere con il calcolo dei punteggi t. Questi punteggi sono organizzati lungo una scala che va da 0 al 100 e si suddividono in tre fasce:

- i punteggi inferiori alla media ($t < 40$);
- i punteggi nella media ($40 < t < 60$);
- i punteggi superiori alla media ($t > 60$).

Per il loro calcolo sono state utilizzate le norme del campione di standardizzazione e si è tenuto conto del genere e dell'età dei bambini e delle bambine. Nella tabella sottostante sono riportati i punti t dei partecipanti. I bambini sono denominati con dei numeri, da 1 a 18, per questioni di riservatezza e poiché per la seguente ricerca i nomi degli studenti non sono vincolanti.

In particolare, in rosso sono stati evidenziati i punteggi inferiori a 40, mentre in verde quelli superiori a 60. Per quanto concerne le colonne, è stata individuata per ogni dimensione indagata la percentuale dei bambini nella media, sopra la media o sotto la media rispetto al campione di standardizzazione. In seguito, sono state analizzate anche le righe, per evidenziare la presenza di alcuni bambini ritenuti più fragili e a rischio (se i punteggi sono tutti, o quasi, inferiori a 40), oppure la presenza di studenti ambigui (con punteggi superiori a 60 ma anche inferiori a 40) o per verificare la presenza di bambini con punteggi molto alti (tutti, o quasi, superiori a 60) dimostrando così una padronanza completa delle abilità sociali indagate.

num	espemozt	gestdiff	amiciziat	cortesiati	salutaret
1	47,93	49,63	45,77	52,33	43,91
2	34,80	42,18	35,04	50,37	26,43
3	41,45	45,01	47,97	52,33	27,61
4	45,34	47,32	39,16	52,33	38,48
5	68,93	35,58	48,46	39,05	62,07
6	46,63	42,70	45,77	44,00	38,48
7	28,73	32,37	23,77	46,49	42,02
8	46,42	53,51	47,14	58,87	50,95
9	41,45	47,32	34,76	52,33	33,04
10	49,79	64,42	48,46	68,80	55,38
11	51,70	41,99	48,46	46,49	58,72
12	41,45	45,01	41,37	57,89	33,04
13	63,19	61,22	57,72	68,80	65,41
14	40,21	48,40	36,11	61,36	35,34
15	34,97	33,46	36,96	41,22	33,04
16	41,45	58,87	47,97	55,11	27,61

17	42,75	54,25	47,97	57,89	41,20
18	55,15	48,98	49,56	56,03	45,50

Tabella 3: V.A.S. al pre-test

Nel complesso è possibile affermare che al pre-test i punteggi superiori alla media sono pochi, circa il 10%. In quasi tutte le dimensioni, più della maggior parte degli alunni si colloca nella fascia intermedia, ossia ha ottenuto dei punteggi nella media rispetto alle norme di standardizzazione (punti tra i 40 e i 60). Solamente una dimensione, in particolare quella riferita all'abilità di salutare e di guardare negli occhi l'altra persona ha dimostrato al pre-test come i bambini non abbiano ancora maturato questa abilità. Il 51% circa dei partecipanti ha punteggi al di sotto della media.

Osservando le righe invece, analizzando dunque soggetto per soggetto, è possibile osservare la presenza di alcune situazioni a rischio. Ad esempio, il soggetto 2 ha ottenuto un punteggio che evidenzia la sua fragilità, dimostrando in tre delle cinque dimensioni punteggi sotto al 40 (addirittura per quanto riguarda la capacità di salutare e guardare negli occhi ha ottenuto un punteggio molto basso, pari a 26 circa). Anche il soggetto 7 presenta una situazione di fragilità, in quanto in tre delle cinque aree ha ricevuto punteggi inferiori alla media rispetto al campione di standardizzazione (ottenendo un punteggio pari a 23 circa per quanto concerne la capacità di instaurare relazioni improntate ad amicizia con i compagni). Un altro soggetto che al pre-test si è dimostrato particolarmente in difficoltà è il numero 15, che in quattro delle cinque dimensioni ha ottenuto punteggi al di sotto della media. Da segnalare inoltre il soggetto 14, che dimostra punteggi alti, superiori alla media, rispetto al campione di standardizzazione, in quasi tutte le dimensioni. Anche il soggetto 10 ha ottenuto dei punteggi al di sopra della media in due delle cinque dimensioni, dimostrando anche nelle altre dei punteggi alti. Infine, dai risultati del pre-test è possibile osservare la presenza di un bambino ambiguo, il soggetto 5, in quanto ha ottenuto due punteggi al di sopra della media rispetto al campione di standardizzazione, due sotto la media e uno nella media.

Nel complesso, dalla lettura della tabella riportante i punteggi ottenuti al pre-test si deduce che ci sono circa una ventina di punteggi al di sotto della media, una decina di punteggi sopra la media e i restanti sono nella media. La tabella, quindi, dimostra il bisogno della

classe di lavorare sulle abilità sociali per incrementare i punteggi nelle dimensioni indagate.

Di seguito vengono riportate le singole dimensioni, con le percentuali (calcolate al pre-test a partire dalla frequenza relativa) riferite ai punteggi nella media, sotto la media e sopra la media rispetto al campione di standardizzazione.

1) Esprimere desideri ed emozioni

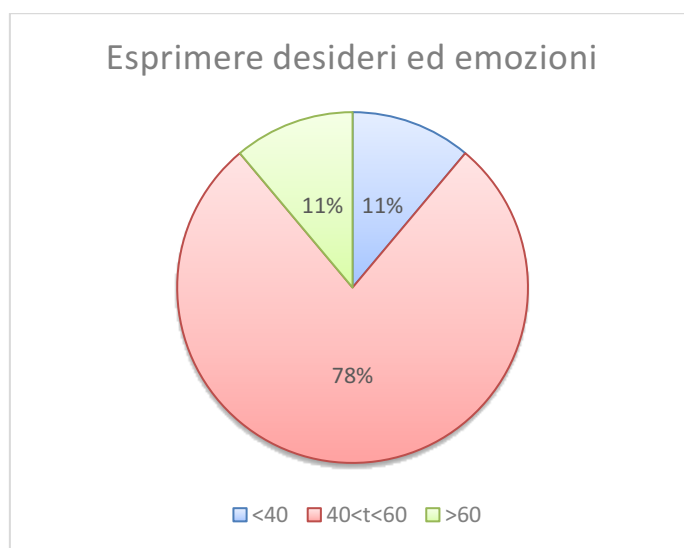


Figura 5: Pre-test capacità di esprimere desideri ed emozioni

Per quanto riguarda la capacità di esprimere desideri ed emozioni, al pre-test è evidente come questa competenza sia nella media rispetto alla norme di standardizzazione. Infatti il 78% dei bambini ha maturato questa competenza già prima degli interventi, riscontrando come solamente il 22% ha ottenuto dei dati superiori o inferiori alla media.

2) Gestire situazioni difficili

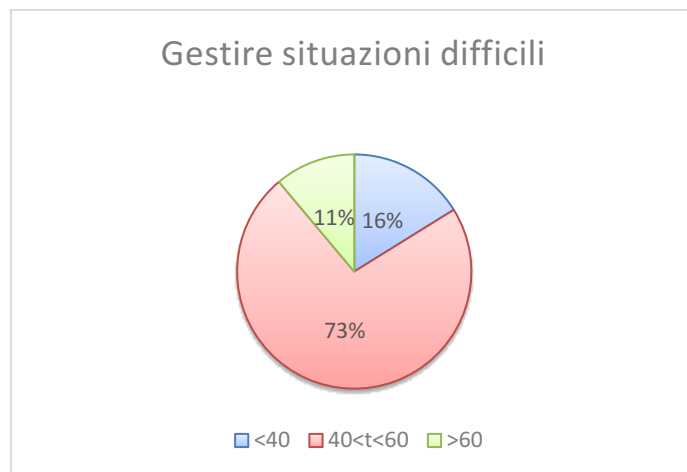


Figura 6: Pre-test capacità di gestire situazioni difficili

Dall'analisi al pre-test, si evince che la capacità di saper gestire le situazioni difficili è nella media rispetto alle norme di standardizzazione, dimostrando come il 73% degli alunni sappia gestire nella media situazioni difficoltose. I bambini che, in questa dimensione, hanno una media superiore alle norme di standardizzazione sono l'11%, mentre coloro che hanno un punteggio al di sotto della media sono il 16%.

3) Instaurare relazioni improntate ad amicizia con i compagni

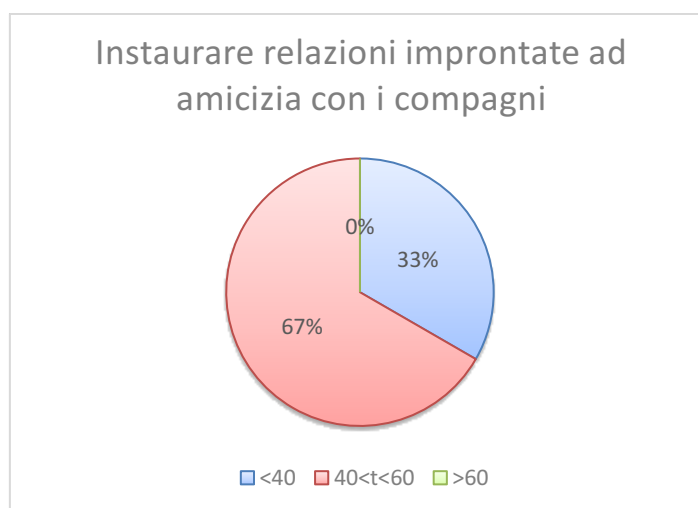


Figura 7: Pre-test capacità di instaurare relazioni improntate ad amicizia con i compagni

Anche per quanto concerne la dimensione "Instaurare relazioni improntate ad amicizia con i compagni", più della metà gli studenti al pre-test è nella media rispetto alle norme di standardizzazione (il 67% dei bambini). Particolarmente significativo è come lo 0%

degli studenti ha punteggi rispetto a questa dimensione superiori alla media al pre-test, mentre il 33% ha dimostrato punteggi inferiori alla media rispetto alle norme di standardizzazione. Il grafico dimostra dunque la necessità da parte dell'insegnante di strutturare dei giochi al fine di sviluppare questa abilità sociale, fondamentale per maturare lo spirito collaborativo e cooperativo in classe.

4) Scusarsi e usare espressioni di cortesia

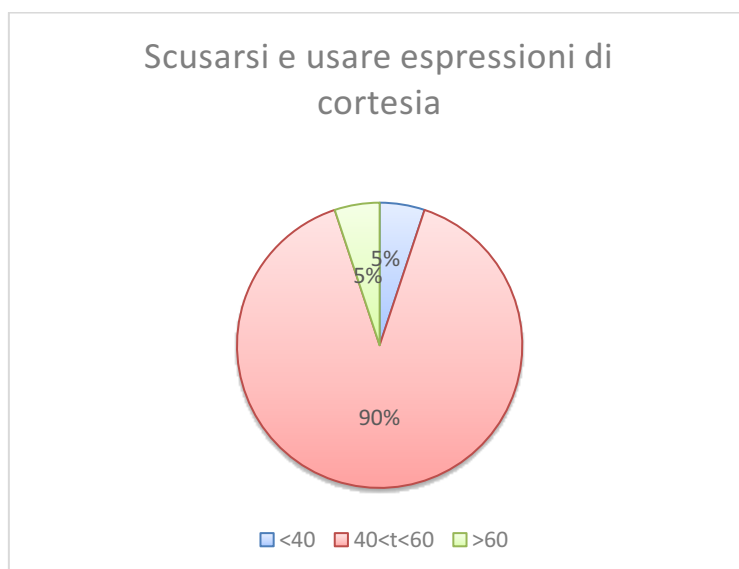


Figura 8: Pre-test capacità di scusarsi e utilizzare espressioni di cortesia

Per quanto riguarda la dimensione “*Scusarsi e usare espressioni di cortesia*”, il grafico a torta mostra chiaramente come la maggior parte dei bambini, il 90%, ha dei punteggi nella media rispetto al campione di standardizzazione (punti t tra 40 e 60). Solamente il 10% ha dei punteggi sotto o sopra la media.

5) Salutare e guardare negli occhi

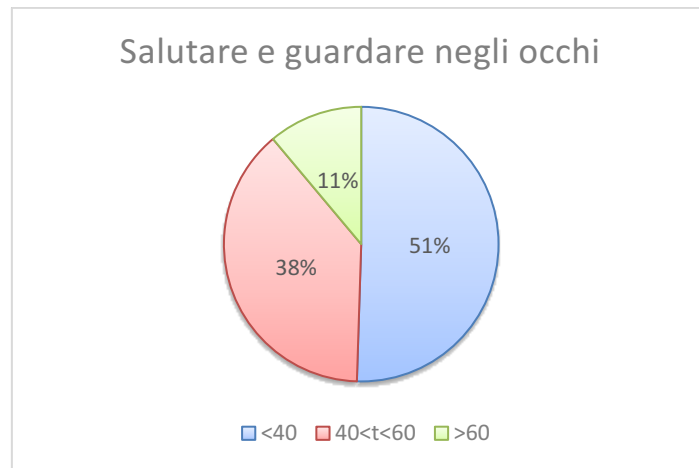


Figura 9: Pre-test capacità di salutare e guardare negli occhi

A differenza del grafico sopra, nella dimensione “*Salutare e guardare negli occhi*” non si verifica una percentuale molto alta dei bambini con punteggi sulla media (38%). Per quanto concerne questa dimensione, il 51% degli studenti ha punteggi al di sotto della media rispetto alle norme di standardizzazione nel pre-test. Si evidenzia dunque la necessità di lavorare su questa dimensione e osservare, in seguito agli interventi proposti, se si verifica una variazione delle percentuali. Solamente l’11% degli studenti ha ottenuto dei valori superiori alla media.

b) Analisi delle differenze di genere

Per verificare se vi fossero delle differenze di genere abbiamo condotto un t test per campioni indipendenti. Non abbiamo riscontrato delle differenze significative tra le medie di bambine e bambini anche se le dimensioni “*Instaurare relazioni improntate ad amicizia con i compagni*”, $t(16)=1,776$ $p=.095$, e “*Capacità di scusarsi e usare espressioni di cortesia*”, $t(16)=-1,995$ $p=.063$, si avvicinano alla significatività.

Come si evince dalla tabella, secondo le insegnanti i bambini tendono maggiormente ad essere capaci di instaurare relazioni improntate ad amicizia con i compagni e le bambine invece tendono a essere maggiormente in grado di scusarsi e usare espressioni di cortesia.

	Bambini		Bambine	
	M	Ds	M	Ds
espremoz	21,8889	2,93447	22.3333	7,0178,
gestdiff	14,8889	3,10018	16,6667	3,50000

amicizia	16,7778	2,33333	14,2222	3,63242
cortesìa	13,7778	2,04803	16,1111	2,84800
salutare	10,7778	2,10819	12,0000	3,70810

Tabella 4: Differenze bambini e bambine al pre-test

6.2.2. Confronto tra pre e post test

a) Analisi delle differenze tra medie al pre e al post

Per verificare se le valutazioni fornite dalle insegnanti prima di procedere con il programma e al termine dello stesso facessero registrare delle differenze statisticamente significative è stata effettuata una manova a misure ripetute. L'analisi ha messo in evidenza la presenza di un cambiamento significativo tra prima e dopo il programma, Lambda di Wilks =.079, $F(5,13)= 30.489$, $p=.001$. In particolare l'analisi degli effetti univariati ha fatto registrare un incremento significativo in tutte le dimensioni indagate:

- La capacità di esprimere desideri ed emozioni $F(1,17)=97.364$ $p=.001$
- La capacità di gestire situazioni difficili $F(1,17)=68.822$ $p=.001$
- La capacità di instaurare relazioni improntate ad amicizia con i compagni $F(1,17)=40.465$ $p=.001$
- La capacità di scusarsi e usare espressioni di cortesia $F(1,17)=33.23$ $p=.001$
- La capacità di salutare e guardare negli occhi $F(1,17)=133.258$ $p=.001$

Questo insieme di risultati ci consente di affermare che il programma ha contribuito in maniera determinante ad incrementare le capacità sociali dei e delle partecipanti.

	M	DS	M	DS
esprimere desideri ed emozioni	22,1111	5,22313	29,1111	5,78933
gestire situazioni difficili	15,7778	3,33529	21,2778	3,12119
instaurare relazioni improntate ad amicizia con i compagni	15,5000	3,24037	19,8333	4,69355

scusarsi e usare espressioni di cortesia	14,9444	2,68924	18,6667	2,00000
salutare e guardare negli occhi	11,3889	2,99291	15,8889	2,96824

Tabella 5: Confronto medie tra pre e post-test abilità sociali

Dalla seguente tabella è evidente come la media dei punteggi sia incrementata notevolmente dal pre-test al post test.

6.2.3. Analisi dei dati al post test

a) Andamento dei punteggi per ogni partecipante

Per procedere con una descrizione del gruppo al termine del programma e individuare i punteggi inferiori alla media ($t < 40$), i punteggi nella media ($40 < t < 60$) e i punteggi superiori alla media ($t > 60$) sono stati calcolati i punti t utilizzando le norme del campione di standardizzazione che tiene conto del genere e dell'età dei bambini e delle bambine.

num	postespemozt	postgestdiff	postamiciziat	postcortesiati	postsalutaret
1	54,40	58,87	61,19	69,00	49,35
2	53,69	48,98	49,56	61,70	42,78
3	50,52	56,56	61,19	63,44	49,35
4	56,99	63,49	61,19	69,00	49,35
5	68,56	61,22	46,04	58,97	58,33
6	55,70	56,56	54,58	66,22	54,78
7	27,71	54,81	11,23	52,56	33,18
8	58,05	64,85	61,67	67,37	56,40
9	51,81	70,42	47,97	69,00	43,91
10	49,02	70,83	49,21	78,21	48,90
11	61,46	70,83	52,37	78,21	58,33
12	40,16	47,32	34,76	49,56	41,20
13	63,23	70,83	55,54	78,21	58,33
14	40,14	67,63	33,39	78,21	33,18
15	45,34	56,56	39,16	57,89	41,20
16	47,93	70,42	58,99	69,00	41,20

17	54,40	70,42	58,99	69,00	60,22
18	62,41	51,25	51,99	64,53	56,40

Tabella 6: V.A.S. al post-test

Nella tabella sono riportati i punti t dei partecipanti. Confrontando questi punteggi con quelli del pre-test è possibile farsi un'idea di quanti bambini e bambine hanno incrementato i punteggi, quanti sono rimasti stabili e quanti sono diminuiti. Nel complesso è possibile affermare che i punteggi di ogni dimensione e di ogni partecipante sono incrementati notevolmente.

Per quanto concerne le colonne, si riscontra un incremento dei valori nelle dimensioni indagate per quasi tutti i partecipanti. Analizzando le righe, rispetto al pre-test, in cui i soggetti più fragili erano il n. 2,7,15, gli stessi partecipanti hanno ottenuto quasi tutti i punteggi nella media, o addirittura sopra (basti vedere soggetto n.2).

Rimane da segnalare il soggetto n.7 che rispetto al pre-test, nelle dimensioni in cui aveva punteggi al di sotto della media, ha ottenuto dei punteggi ancora più bassi, dimostrando una regressione nell'apprendimento delle abilità sociali indagate. È anche vero però che gli altri due punteggi sono incrementati.

PRETEST	28,73	32,37	23,77	46,49	42,02
SOGG. 7					
POSTTEST	27,71	54,81	11,23	52,56	33,18
SOGG. 7					

Tabella 7: Medie sogg.7 al pre e al post-test

Per quanto concerne i soggetti che hanno ottenuto punteggi al di sopra della media rispetto al campione di standardizzazione, rispetto al pre-test sono aumentati. Infatti, quasi tutti i soggetti (tranne il n.7,12,15) hanno ottenuto punteggi sopra la media. Questi risultati hanno evidenziato l'efficacia del test condotto con i bambini.

La situazione è migliorata anche per il soggetto n.5. Al pre-test egli era risultato come un soggetto ambiguo, dimostrando punteggi sia al di sopra della media che inferiori ad essa. Al post test invece il soggetto ha maturato le abilità sociali indagate, ottenendo punteggi nella media o addirittura in due dimensioni sopra la media rispetto al campione di standardizzazione.

PRETEST	68,93	35,58	48,46	39,05	62,07
SOGG. 5					
POST TEST	68,56	61,22	46,04	58,97	58,33
SOGG. 5					

Tabella 8: Medie sogg.5 al pre e al post-test

Di seguito vengono riportate le singole dimensioni, con le percentuali (calcolate al post test a partire dalla frequenza relativa) riferite ai punteggi nella media, sotto la media e sopra la media rispetto al campione di standardizzazione.

1) Esprimere desideri ed emozioni

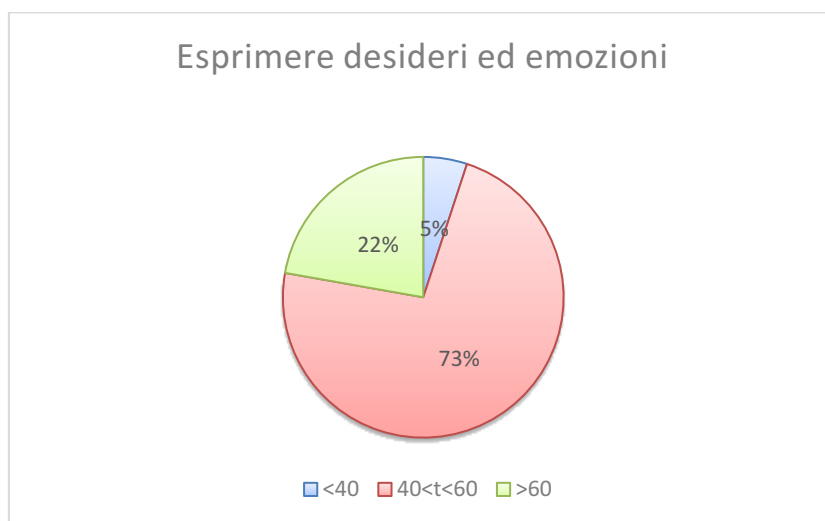


Figura 10 : Post-test capacità di esprimere desideri ed emozioni

Nel post test si evince come il 73% dei partecipanti ha ottenuto punteggi nella media per quanto concerne questa dimensione. Solamente il 5% dei bambini non ha pienamente maturato questa abilità, mentre il 22% ha ottenuto punteggi superiori alla media del campione di standardizzazione. Gli interventi sono risultati dunque efficaci in quanto le percentuali dei punteggi riferiti a questa abilità sono aumentate.

2) Gestire situazioni difficili

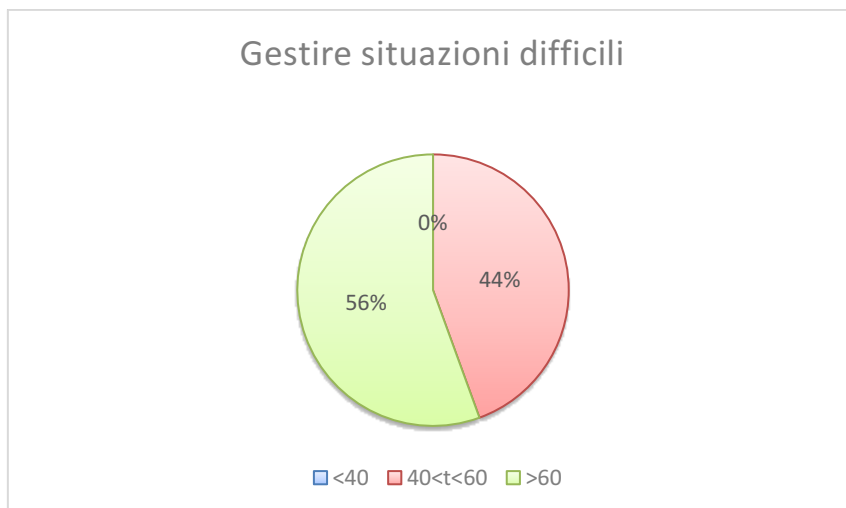


Figura 11 : Post-test capacità di gestire situazioni difficili

Per quanto riguarda l'abilità sociale di gestire situazioni difficili, gli interventi proposti sono risultati efficaci, in quanto il 56% dei bambini (di conseguenza più della metà del campione preso come riferimento) ha ottenuto punteggi superiori alla media rispetto al campione di standardizzazione. Il 44% dei bambini ha raggiunto punteggi nella media. Questo grafico dimostra come i bambini abbiano imparato a gestire situazioni difficili, tramite il gioco collaborativo e cooperativo.

3) Instaurare relazioni improntate ad amicizia con i compagni

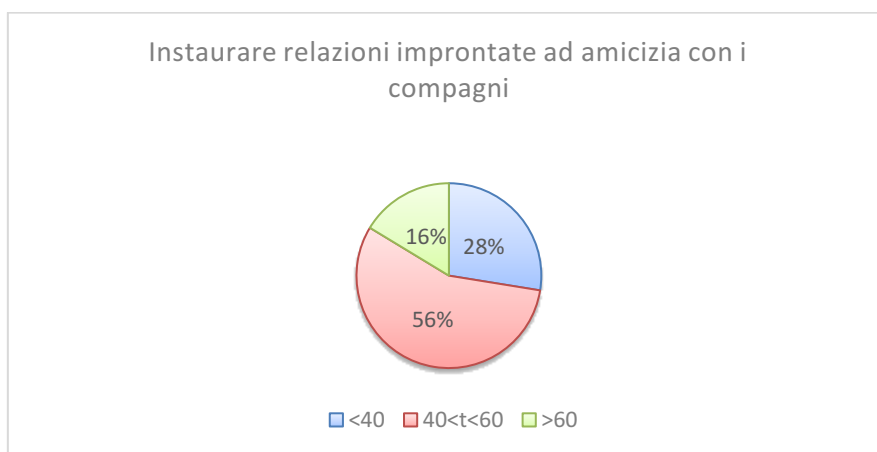


Figura 12: Post-test capacità di instaurare relazioni improntate ad amicizia con i compagni

Per quanto riguarda l'abilità di instaurare relazioni improntate ad amicizia con i compagni, il 56% dei bambini ha ottenuto al post test punteggi pari alla media del campione di standardizzazione, il 28% inferiori mentre il 16% superiori alla media.

4) Scusarsi e usare espressioni di cortesia

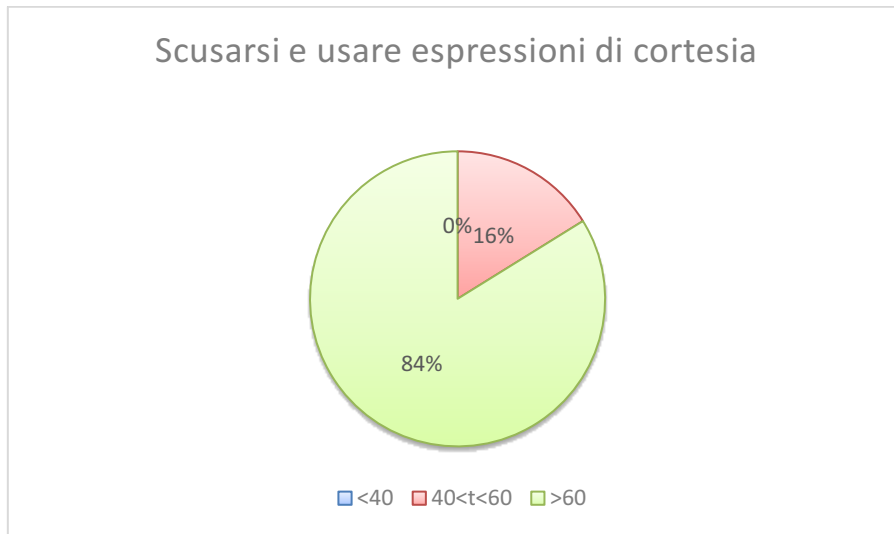


Figura 13 : Post-test capacità di scusarsi e utilizzare espressioni di cortesia

La capacità di scusarsi e di usare espressioni di cortesia dopo aver effettuato gli otto incontri è incrementata. L'84% dei bambini ha pienamente maturato questa abilità, dimostrando punteggi superiori alla media rispetto al campione di standardizzazione. Il dato significativo è lo 0% dei bambini con punteggi inferiori alla media, mentre il 16% ha ottenuto punteggi nella media.

5) Salutare e guardare negli occhi

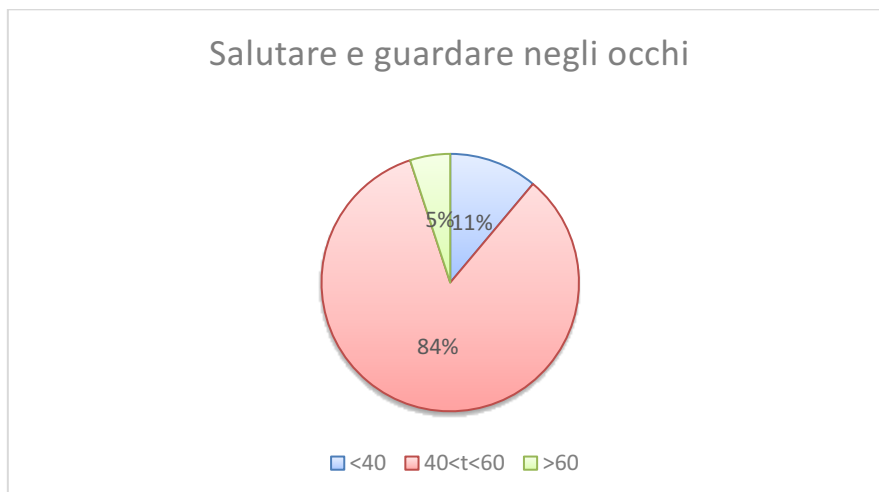


Figura 14: Post-test capacità di salutare e guardare negli occhi

Per quanto concerne la dimensione “*Salutare e guardare negli occhi*”, non si sono verificati dei punteggi significativi al di sopra della media (solo il 5% del campione). La maggior parte degli studenti, l’84% ha ottenuto punteggi nella media rispetto al campione di standardizzazione. Solo l’11% dei partecipanti ha dimostrato di non aver acquisito la competenza sociale indagata.

b) Differenze di genere

Per verificare se vi fossero delle differenze di genere abbiamo condotto un t test per campioni indipendenti. Non abbiamo riscontrato delle differenze significative tra le medie di bambini e bambine, nemmeno delle tendenze alla significatività. Come si evince dalla tabella le medie dei due gruppi si sono avvicinate e le differenze di genere presenti al pretest sono sostanzialmente scomparse.

	Bambini		Bambine	
	M	Ds	M	Ds
postespemiozi	28,2222	4,23609	30,0000	7,17635
postgestdifficili	21,0000	3,50000	21,5556	2,87711
postamicizia	21,3333	4,60977	18,3333	4,52769
postcortesia	18,4444	2,45515	18,8889	1,53659
postsalutare	15,4444	2,45515	16,3333	3,50000

Tabella 9: Differenze bambini e bambine al post-test

Rispetto al pre-test, sia i bambini che le bambine hanno incrementato la media dei punteggi in tutte le dimensioni indagate. Viene dunque superato lo stereotipo che le bambine maturano maggiori abilità sociali rispetto ai bambini. Gli interventi sono risultati infatti efficaci per entrambi i sessi, dimostrando un incremento dei punteggi in ambedue i casi.

6.2.4. Confronto dei risultati tra la scuola dell’infanzia e la scuola primaria

Considerato che la ricerca è stata condotta grazie ad un lavoro sinergico di cooperazione e collaborazione con la collega Alice Bertoldo, risulta fondamentale confrontare i risultati ottenuti in entrambe le ricerche al fine di valutare l’efficacia e la funzionalità degli interventi per entrambi i gradi scolastici. Pertanto, nel paragrafo seguente, saranno

confrontati i risultati ottenuti dall'analisi dei pre-test e dei post-test condotti sui bambini della scuola dell'infanzia sugli alunni della classe prima della scuola primaria. Nel processo di analisi delle diverse dimensioni riguardanti le abilità sociali emergono le seguenti osservazioni.

Per quanto concerne la capacità di esprimere desideri ed emozioni, è stato osservato un notevole miglioramento sia nei bambini della scuola dell'infanzia che nei bambini della scuola primaria. In particolare, il programma d'intervento ha consentito alla maggior parte dei bambini della scuola dell'infanzia di ridurre significativamente i valori al di sotto della media stimata al pre-test, raggiungendo quindi un punteggio medio in linea con il campione di standardizzazione. D'altra parte, i bambini della scuola primaria hanno registrato un incremento nei loro punteggi al pre-test, ottenendo dei valori superiori alla media.

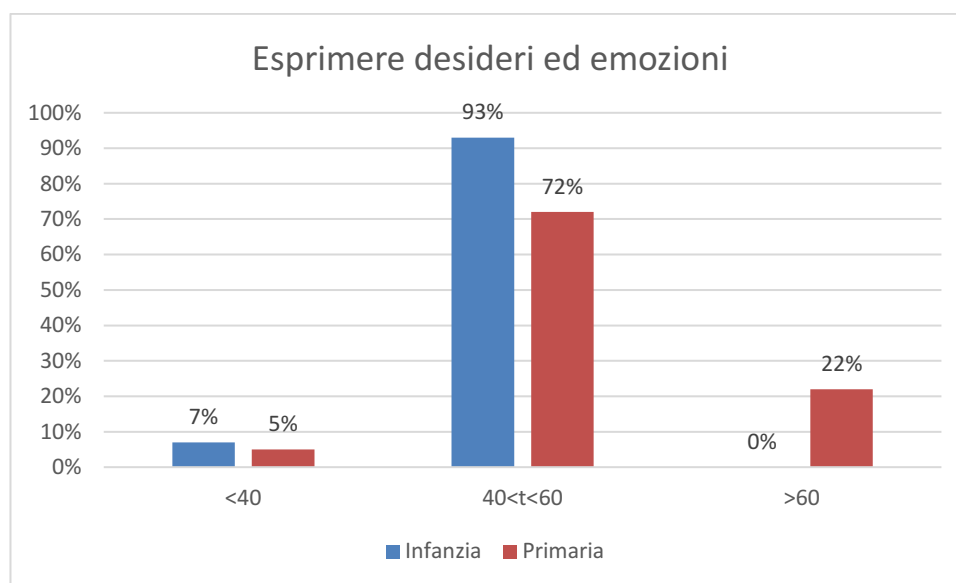


Figura 15: Confronto post-test tra scuola dell'infanzia e primaria, "Esprimere desideri ed emozioni"

Anche per quanto riguarda la capacità di gestire situazioni difficili, la maggior parte dei bambini dell'infanzia (pari all'86%) ha raggiunto punteggi in linea con la media del campione di standardizzazione, mentre molti studenti della scuola primaria (il 56%) hanno ottenuto valori superiori alla media nel post test. Tuttavia, va notato che nella scuola dell'infanzia, c'è un caso isolato in cui un bambino non ha ancora pienamente sviluppato questa abilità sociale. È importante sottolineare che la capacità di gestire situazioni difficili richiede uno sforzo cognitivo considerevole e si sviluppa nel corso

degli anni grazie a un lavoro costante e mirato da parte degli adulti di riferimento. Di conseguenza, è plausibile dedurre che i bambini più grandi della scuola primaria abbiano ottenuto punteggi superiori alla media rispetto a quelli più piccoli.

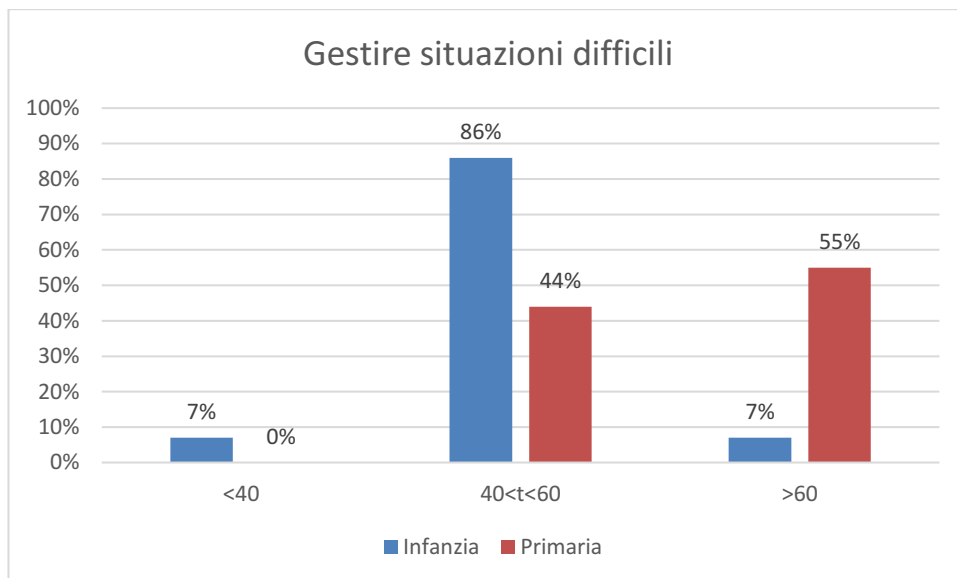


Figura 16: Confronto post-test tra scuola dell'infanzia e primaria, "Gestire situazioni difficili"

Per la capacità dei bambini di instaurare relazioni improntate all'amicizia con i compagni, si sono ottenuti valori pressoché simili nei due gradi scolastici, dimostrando dunque l'efficacia degli interventi proposti.

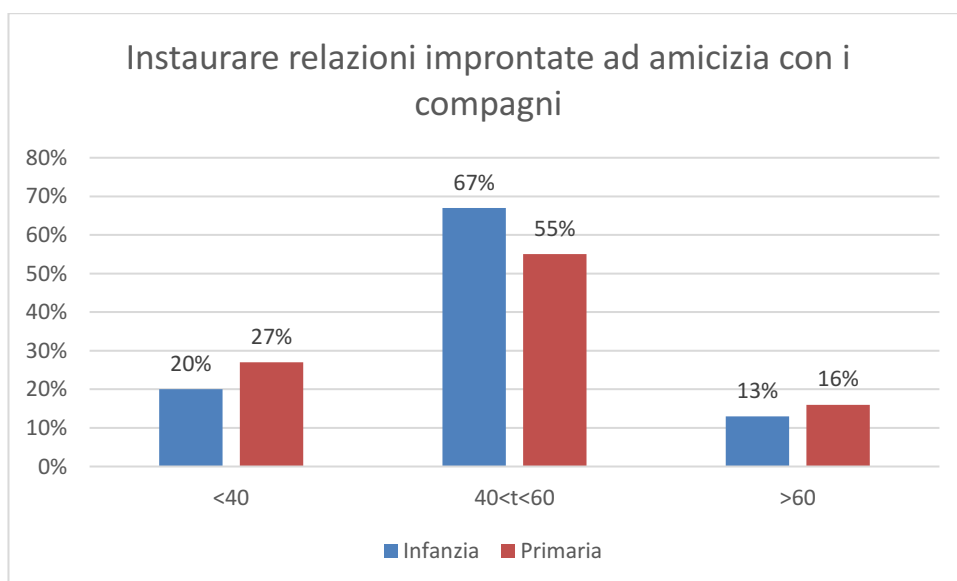


Figura 17: Confronto post-test tra scuola dell'infanzia e primaria, "Instaurare relazioni"

Inoltre, nonostante il programma d'intervento, il 20% dei bambini medi non ha completamente sviluppato la capacità di scusarsi e di utilizzare espressioni di cortesia. Al contrario, risulta evidente che i bambini della scuola primaria hanno conseguito risultati significativi in questa dimensione, ottenendo numerosi punteggi superiori alla media. L'età dei bambini e il clima creatosi hanno contribuito alla maturazione di questa abilità.

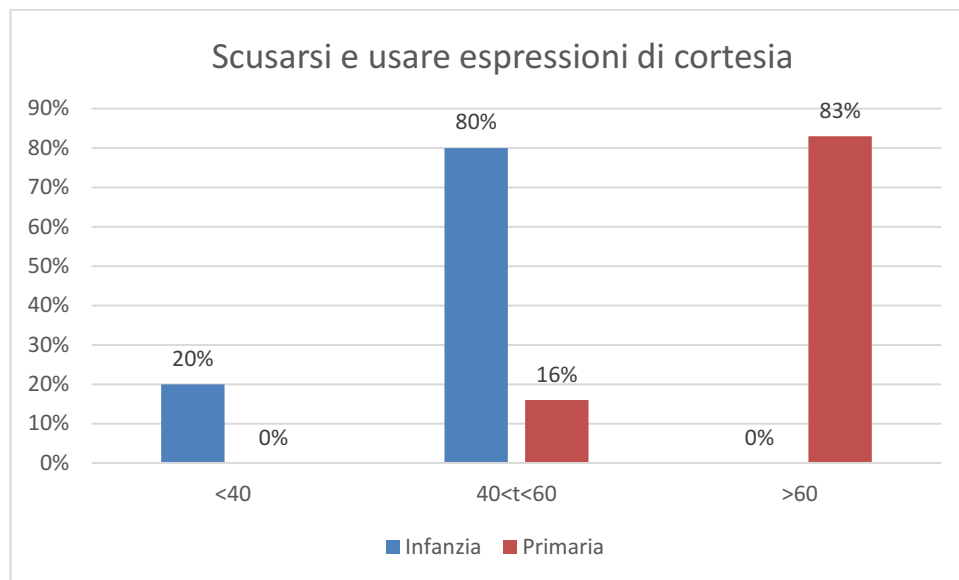


Figura 18: Confronto post-test scuola dell'infanzia e primaria, "Scusarsi e usare espressioni di cortesia"

Infine, per quanto riguarda l'ultima dimensione, "Salutare e guardare negli occhi", si osserva che, nonostante alcuni bambini medi abbiano superato la media del valore t, la maggioranza di essi ha mantenuto stabile il punteggio relativo a tale abilità. Lo stesso vale per i bambini della scuola primaria, poiché la maggior parte dei partecipanti ha conservato i valori indagati, con l'eccezione dell'11% degli studenti che ha superato il valore medio.

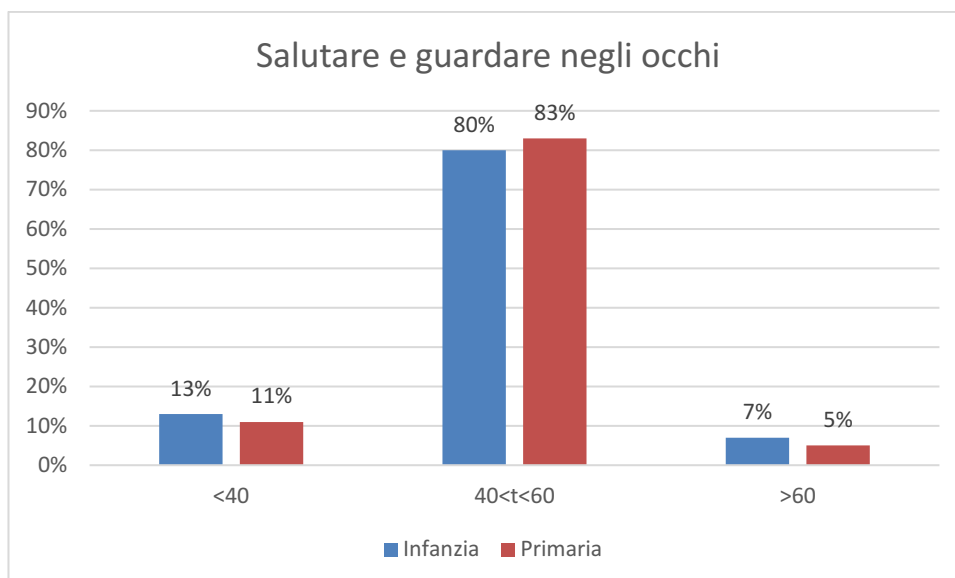


Figura 19: Confronto post-test scuola dell'infanzia e primaria, "Salutare e guardare negli occhi"

A seguito del confronto tra i dati sopradescritti, si riportano alcune riflessioni per chiarire le variabili che potrebbero aver influenzato i risultati finali ottenuti. Tra queste, la variabile legata all'età dei partecipanti sembra essere predominante. Infatti, i bambini della scuola primaria, essendo più grandi rispetto a quelli dell'infanzia, presentano una serie di caratteristiche che possono aver influito sui risultati, tra cui:

- una maggiore consapevolezza di se stessi;
- una migliore gestione e controllo delle emozioni;
- una maturità più sviluppata a livello sociale, relazionale, emotivo, cognitivo e motorio;
- una capacità superiore di affrontare le difficoltà,
- una maggiore capacità espressiva.

La maturità dei bambini della scuola primaria li rende più consapevoli dei valori sottostanti al concetto di collaborazione e li aiuta a comprendere in modo più profondo l'efficacia dei giochi proposti. Al contrario, è più probabile che i bambini dell'infanzia tendano a giocare con l'obiettivo di vincere o di ottenere una gratificazione immediata.

Inoltre, nella ricerca è importante considerare che i bambini della scuola dell'infanzia non appartengono ad un'unica sezione, ma vengono riuniti dalle insegnanti di plesso solo durante le attività ludiche o laboratoriali, il che significa che non formano un gruppo

omogeneo. A differenza di questa situazione, nella scuola primaria, i destinatari degli interventi fanno parte della stessa classe per l'intero anno scolastico. Pertanto, nonostante i valori relativi alla scuola dell'infanzia non siano tutti sopra alla media, risultano comunque significativi, considerando il limitato tempo in cui i bambini godono dell'opportunità di stare insieme come un vero e proprio "gruppo-classe".

Infine, un'altra variabile rilevante da considerare nella ricerca, che ha influenzato i dati sopra riportati, riguarda la frequenza non costante dei bambini alla scuola dell'infanzia. Questo aspetto potrebbe avere un notevole impatto sulla creazione di un clima di classe positivo e sull'unione tra i membri, contribuendo quindi a una diversa maturazione delle abilità sociali oggetto di studio.

6.3. Il Sociogramma di Moreno

Attraverso il Sociogramma di Moreno sono state valutate le abilità sociali degli studenti, intendendo con questo termini l'insieme dei "*comportamenti appresi orientati verso un obiettivo e governati da regole che variano in funzione della situazione e del contesto; che si basano su elementi cognitivi ed affettivi osservabili e non osservabili, in grado di suscitare negli altri risposte positive o neutrali e di evitare risposte negative*" (Chadsey-Rusch, 1992). Il sociogramma, come descritto precedentemente, è stato somministrato prima di effettuare gli incontri e dopo aver concluso gli stessi, per verificare l'efficacia o meno della ricerca nello sviluppo delle abilità sociali. La valutazione delle abilità sociali dei bambini risulta di fondamentale importanza, in quanto "*la scarsa presenza di tali competenze si associ a difficoltà nello stabilire e nel mantenere interazioni con persone significative degli ambienti di appartenenza, nel perseguire soddisfacenti livelli di accettazione sociale, ma anche nel conseguire soddisfacenti risultati a livello scolastico e lavorativo*" (Soresi e Nota, 2000).

Nelle tabelle seguenti, i bambini sono denominati con dei numeri, da 1 a 18, per questioni di riservatezza e poiché per la seguente ricerca i nomi degli studenti non sono vincolanti.

Sono riportati dei punteggi per ciascun alunno (da 1 a 5). Il valore di 1 è attribuito all'ultima scelta e all'ultimo rifiuto, mentre il punteggio di 5 si riferisce alla prima scelta e al primo rifiuto. Le righe si riferiscono alle scelte e ai rifiuti dei bambini, differentemente le colonne riguardano le scelte e i rifiuti ricevuti dagli studenti. Inoltre,

per identificare nella tabella le scelte o i rifiuti dei bambini, sono stati scelti due colori differenti:

- il rosso per i rifiuti;
- il nero per le scelte.

In “*grassetto*” sono evidenziati i valori considerati particolarmente significativi per l’individuazione dei bambini popolari, rifiutati, isolati e controversi.

Oltre alle scelte e ai rifiuti, è stata analizzata la socio-empatia dei bambini, attraverso le scelte presunte (S+) e i rifiuti presunti (R-). Questa analisi è stata possibile grazie a due interrogativi posti ai bambini:

- Chi pensi ti abbia scelto?
- Chi pensi non ti abbia scelto?

Di conseguenza, osservare le scelte presunte indovinate dai bambini e al contrario i rifiuti, ha permesso di comprendere la consapevolezza dei bambini delle dinamiche socio-relazionali all’interno della classe.

6.3.1. Sociogramma pre-test

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	SC	RC	TR	S+	R-
1	■	5		5				3			4-			4		2			2	4	6	0	0
2		■									5				5	4		4	2	2	4	1	0
3			■		4				4	5				5					2	2	4	0	2
4		5	5	■									3		4			4	2	3	7	0	1
5	4	3	4		■				2		5						5	3	4	3	7	1	1
6		5				■							4					5	1	2	3	0	0
7		5		4			■						5						2	1	3	1	0
8		5	4					■				3				4	5		3	2	5	0	0
9		5					5		■	4							4		2	2	4	0	0
10			3			2		1	2	■	5	5	3		4	4			5	4	9	2	0
11					5				5		■	4				4			2	2	4	0	1
12				4	3		2	3	4	5	■		1						4	3	7	1	0
13							5	4	4		5	■							2	2	4	2	1
14		2		3	4	5	5						■					4	2	4	6	0	0
15		5		4		5								■				4	2	3	7	2	0
16	4	5				3				5					4	■			2	3	5	0	0
17	2	3	3	5	5											4	■	4	3	4	7	1	0
18			4					4	5				5					■	2	2	4	0	0
SO	1	6	3	2	3	0	4	1	4	4	6	3	2	3	3	3	1	2					
RO	3	5	3	4	2	4	0	1	3	1	0	1	3	0	2	3	2	5					
SP	5	30	11	8	13	0	17	1	12	17	0	12	8	10	13	12	5	7					

RP	10	18	12	17	8	15	0	3	8	5	29	5	12	0	8	10	9	20	
----	----	----	----	----	---	----	---	---	---	---	----	---	----	---	---	----	---	----	--

Tabella 10: Sociogramma di Moreno al pre-test

6.3.2. Analisi dei dati al pre-test

Dal Sociogramma di Moreno somministrato alla classe prima di effettuare gli interventi, si riscontrano le seguenti evidenze:

- Alunni popolari: 2, 7, 9. Questi bambini si caratterizzano per aver ottenuto un numero complessivamente superiore di reazioni positive rispetto agli altri. In particolare, il soggetto 2 ha ottenuto trenta preferenze, i soggetti 7 e 9 ne hanno avute diciassette. È doveroso evidenziare come il soggetto 2 rappresenti un leader nella classe che viene riconosciuto dalla maggior parte degli alunni, ma ha anche un alto numero di rifiuti ottenuti (18) che evidenzia come lo stesso soggetto sia rifiutato da molti alunni.
- Alunni rifiutati: 11, 18, 2, 4. I seguenti alunni hanno ottenuto un numero significativamente alto di rifiuti. In particolare, il soggetto 11 ne ha ottenuti ventinove, il 18 venti, il 2 diciotto e il 4 diciassette. Il soggetto 18, che ha ricevuto molti rifiuti, non è stato preso in considerazione al post test in quanto la studentessa non ha più frequentato la scuola. Questo valore, di conseguenza, è sicuramente causato dalla scarsa integrazione della bambina nella classe, avendo frequentato molto poco la scuola e non essendo mai in classe ma in un'aula esterna con altre insegnanti. Inoltre, il soggetto 11, il quale ha ottenuto il più alto valore di rifiuti ottenuti, ha ricevuto zero preferenze, dimostrando dunque come sia un soggetto non incluso in classe e considerato "pericoloso". Infatti, questo bambino è violento con i pari e compie numerosi dispetti solamente allo scopo di danneggiare gli altri.
- Alunni isolati: 8. Questo bambino è considerato un alunno isolato. Il soggetto 8 ha ricevuto un basso numero di reazioni (una preferenza e tre rifiuti). Attraverso un colloquio con la sua insegnante, risulta che il soggetto è molto timido e che fa fatica a relazionarsi con i pari. Questo spiega il numero significativamente basso di reazioni da lui ottenute.
- Alunni controversi: 2, 16. Questi bambini hanno ottenuto un numero significativamente alto sia di segnalazioni positive che negative. Infatti, il

soggetto 2 ha ricevuto trenta preferenze e diciotto rifiuti, mentre il soggetto 16 ha ottenuto dodici preferenze e dieci rifiuti.

Per quanto riguarda la socio-empatia, si evince come quasi tutti gli alunni non sono stati in grado di indovinare quali compagni li avessero o non li avessero scelti, dimostrando dunque di non aver ancora ben chiare le dinamiche socio-relazionali all'interno della classe. Infatti, non considerando il soggetto 18, nove bambini su diciassette (il 53% circa) non hanno indovinato alcuna scelta presunta e dodici bambini su diciassette (il 71% circa) non sono riusciti ad individuare nessun rifiuto presunto. Da evidenziare i soggetti n. 1, 6, 8, 9, 14, 16 che non hanno indovinato né le scelte né i rifiuti presunti, ottenendo un valore pari a zero in ambedue le casistiche.

6.3.3. Sociogramma post test

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	SC	RC	TR	S+	R-
1	■	4		5			2	1		4		5			3				5	2	7	2	0
2		■		5					3		5				4				3	1	4	3	0
3			■		3		4			5			2		5				4	1	5	1	0
4	5	4	5	■						4					3				3	2	5	2	1
5	4	2			■						5			3		4	5		4	2	6	1	0
6	5					■		5	3					4					3	1	4	1	0
7		5		2		5	■				4		3			4			4	2	6	1	0
8	5	5			3	2		■				4							4	1	5	1	0
9		1					4		■	2	5	5					3		5	1	6	1	1
10	4	1			3	4				■		5		5		2			5	2	7	1	1
11								4	4		■		5		5				2	2	4	0	1
12	5				5					4		■	2	3		1			5	1	6	1	0
13			5					3	2			4	■		5				4	1	5	1	0
14						4	5	2			5			■	3				4	1	5	0	0
15		5					1			3	4		2		■	4	5		5	2	7	1	0
16		5					2			3	5				4	■			4	1	5	1	0
17		5	4		5					2		3				4	■		4	2	6	2	0
18																	■		0	0	0	0	0
SO	3	8	1	3	4	3	6	4	3	6	0	5	4	3	8	5	2	0					
RO	3	2	2	0	1	1	0	1	0	3	7	1	1	1	0	1	1	0					
SP	14	27	4	12	14	11	18	11	10	16	0	21	9	10	32	15	8	0					
RP	14	10	10	0	5	4	0	4	0	13	33	5	5	5	0	4	5	0					

Tabella 11: Sociogramma di Moreno al post-test

6.3.4. Analisi dei dati al post test

Il Sociogramma di Moreno è stato anche somministrato ai bambini a fine intervento, dopo aver svolto gli otto incontri in palestra, con lo scopo di verificare eventuali cambiamenti per quanto riguarda gli status sociometrici degli studenti del gruppo classe. Il

Sociogramma è stato compilato nello stesso modo e con i medesimi criteri di quello somministrato ai bambini al pre-test, in maniera tale da poter valutare l'efficacia degli interventi.

Dal confronto tra il Sociogramma somministrato ad inizio e fine intervento, si riscontra come alcuni status sociometrici siano cambiati, mentre altri no (si veda ad esempio soggetto 2 e 11).

Dal Sociogramma di Moreno somministrato alla classe dopo aver effettuato gli interventi, si riscontrano le seguenti evidenze:

- Alunni popolari: 15, 12, 2. A differenza del soggetto 2 che era ritenuto un “*alunno popolare*” anche nella tabella sopra, al pre-test, gli altri alunni considerati popolari al post test sono variati. Questo dimostra come gli status sociometrici si siano modificati nel corso della ricerca, evidenziando come le dinamiche socio-relazioni siano cambiate e come siano emerse delle nuove figure leader. In particolare, il soggetto 15 (che alla prima somministrazione del Sociogramma aveva ottenuto tredici preferenze e otto rifiuti), ora ha ricevuto trentadue preferenze e zero rifiuti.
- Alunni rifiutati: 11. Si può osservare come il soggetto 11 abbia ottenuto al post test sempre un valore pari a zero per quanto riguarda le preferenze ricevute, ma, anzi, ha incrementato il punteggio dei rifiuti ricevuti, ottenendo il valore di trentatré (differentemente dal pre-test che aveva 29 rifiuti). Questi dati sembrerebbero dimostrare come gli interventi non siano risultati efficaci nel suo caso. Conversando con le docenti di classe, però è risultato che il seguente bambino è peggiorato nel corso dell'anno scolastico e che stanno valutando di interpellare genitori e specialisti per far sì che il suo processo di apprendimento sia maggiormente proficuo. Non è da ritenere dunque la ricerca non efficace, ma questi punteggi derivano da una storia personale e scolastica che va oltre alla ricerca condotta.
- Alunni isolati: 17. Il soggetto 17 viene considerato un soggetto isolato, con otto scelte e cinque rifiuti.
- Alunni controversi: 1, 10. Due alunni hanno dimostrato di aver ottenuto punteggi alti sia nelle scelte che nei rifiuti. In particolare il soggetto n.1 ha ottenuto

quattordici scelte e quattordici rifiuti, mentre il soggetto n.10 sedici scelte e tredici rifiuti.

Per quanto riguarda la socio-empatia, i bambini risultano essere più consapevoli delle scelte presunte indovinate (solo un alunno non ha indovinato alcuna scelta presunta, il 6% rispetto al 53% iniziale). Per quanto concerne invece i rifiuti presunti indovinati, alla somministrazione finale del sociogramma, sono tredici i bambini che non hanno indovinato alcun rifiuto, mantenendo circa costante la percentuale rilevata alla somministrazione iniziale.

6.3.5. Confronto tra dati pre e post test

Per quanto concerne gli status sociometrici degli alunni individuati attraverso il Sociogramma di Moreno, si evince dal confronto tra il pre-test e il post test come alcuni soggetti abbiano mantenuto il loro status, mentre altri no.

I soggetti che hanno mantenuto il loro status sociometrico sono tre:

- il soggetto n.2 è stato identificato sia al pre-test che al post test un “*alunno popolare*”;
- il soggetto n. 11 è rimasto sia prima che dopo gli interventi un “*alunno rifiutato*”.

L’efficacia degli interventi svolti è dimostrata dal confronto dei due sociogrammi, in quanto le dinamiche relazioni sono variate e, in particolare, il numero degli alunni rifiutati è diminuito notevolmente.

Inoltre, è fondamentale sottolineare come la ricerca presenta un “bias”, in quanto il numero dei partecipanti è variato nel post test. A causa dell’assenza di una bambina (soggetto n.18) non è stato possibile compilare il Sociogramma come invece al pre-test. La bambina alla somministrazione del Sociogramma iniziale era presente ma non in quella finale. Non ha partecipato agli incontri proposti (in quanto da metà anno scolastico non ha più frequentato la scuola) e di conseguenza non è stato possibile monitorare l’efficacia degli interventi e confrontare in maniera precisa i risultati dal pre-test al post test. Di conseguenza i risultati non possono essere considerati al 100% attendibili. Tuttavia, si riscontrano delle differenze tra il pre e il post test anche senza prendere in considerazione questa bambina.

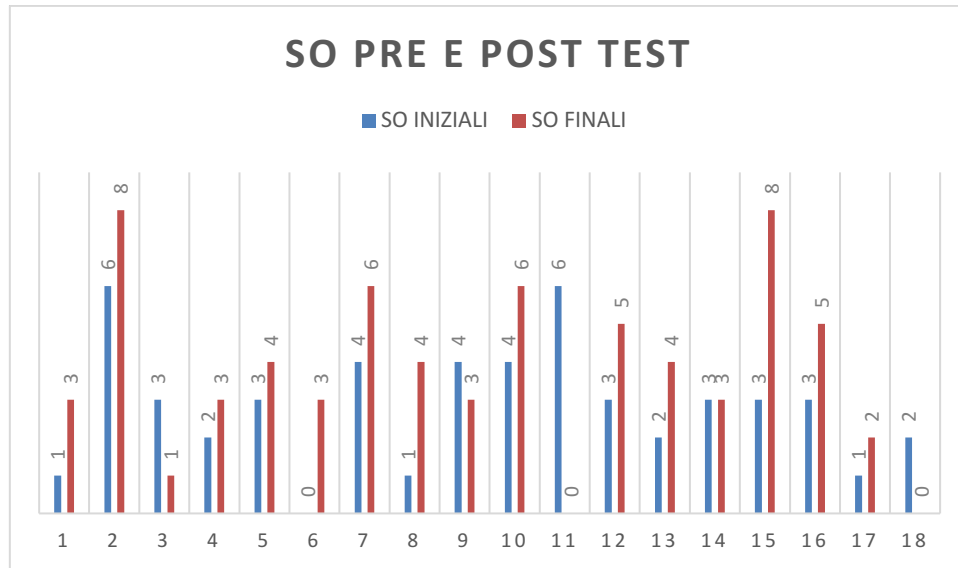


Figura 20: Confronto SO pre e post-test

Per quanto riguarda le scelte ottenute (SO), dal confronto dei dati del pre-test e del post-test, si evince un incremento significativo di esse. Infatti da una media di 2,88 delle SO iniziali, nel post-test la media è incrementata a 4.

In particolare, un incremento notevole ha riguardato il soggetto n.6 (da 0 a 3) e il soggetto n.8 (da 1 a 4). Gli effetti positivi degli interventi sono evidenti soprattutto nel soggetto 15, che da 3 SO al pre-test è passato a 8 SO al post test. Tuttavia, è da evidenziare come ci siano stati anche alcuni soggetti che hanno avuto delle riduzioni di punteggi al post test per quanto riguarda le scelte ottenute, basti guardare il soggetto n. 3 (da 3 a 1) o il n. 9 (da 4 a 3). Un soggetto, il n.14, ha mantenuto invece gli stessi numeri di scelte ottenute (3).

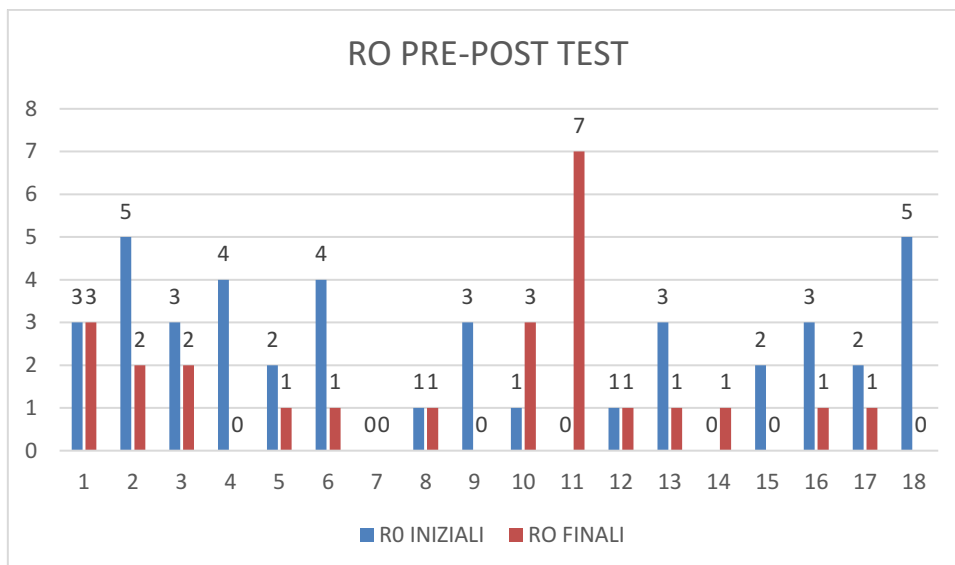


Figura 21: Confronto RO pre e post-test

Per quanto concerne i rifiuti ottenuti (RO), dal confronto tra i dati al pre test e al post test si evidenzia una riduzione significativa, dal 2,17 (media RO iniziali) all' 1,47 (media RO finali).

In particolare, due sono i soggetti che hanno ridotto in maniera significativa i rifiuti ottenuti:

- il soggetto n.4 (da 4 a 0);
- il soggetto n.6 (da 4 a 1);

Tre partecipanti hanno invece incrementato il punteggio dei rifiuti ottenuti dagli altri soggetti:

- il soggetto n.10 (da 1 a 3);
- il soggetto n.11 (da 0 a 7);
- il soggetto n. 14 (da 0 a 1).

Comunque, per quanto riguarda i Rifiuti Ottenuti (RO), i risultati hanno dimostrato l'efficacia degli interventi svolti.

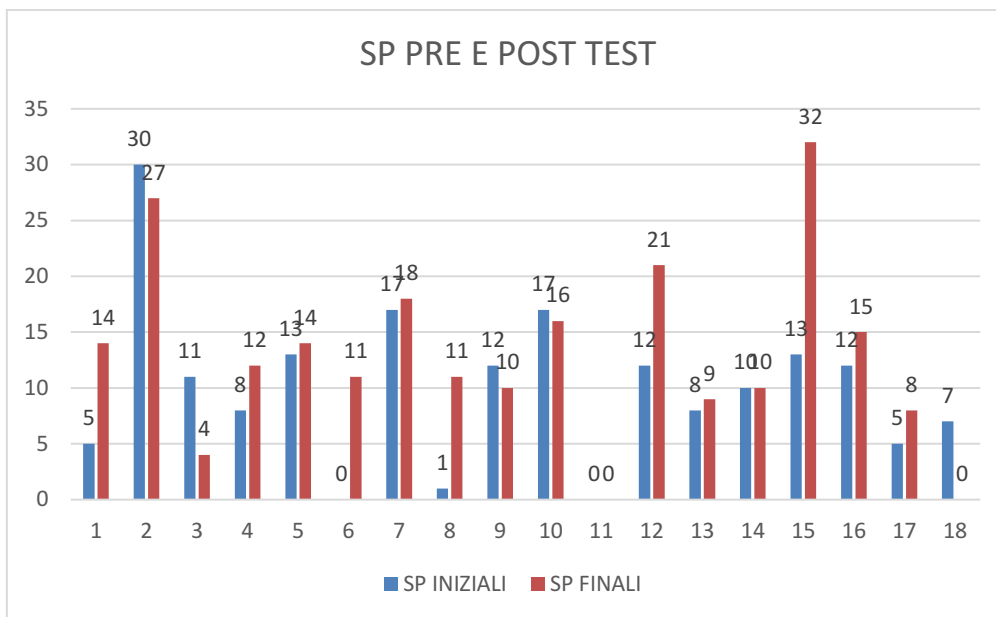


Figura 22: Confronto SP pre e post-test

Le SP, ossia la somma dei valori attribuiti ad ogni scelta ricevuta, hanno avuto un incremento dal confronto tra i risultati al pre-test e al post test (dal 10,23 al 13,64). Da evidenziare gli incrementi evidenti nei soggetti n. 1 (da 5 a 14), 8 (da 1 a 11), 12 (da 12 a 21) e 15 (da 13 a 32).

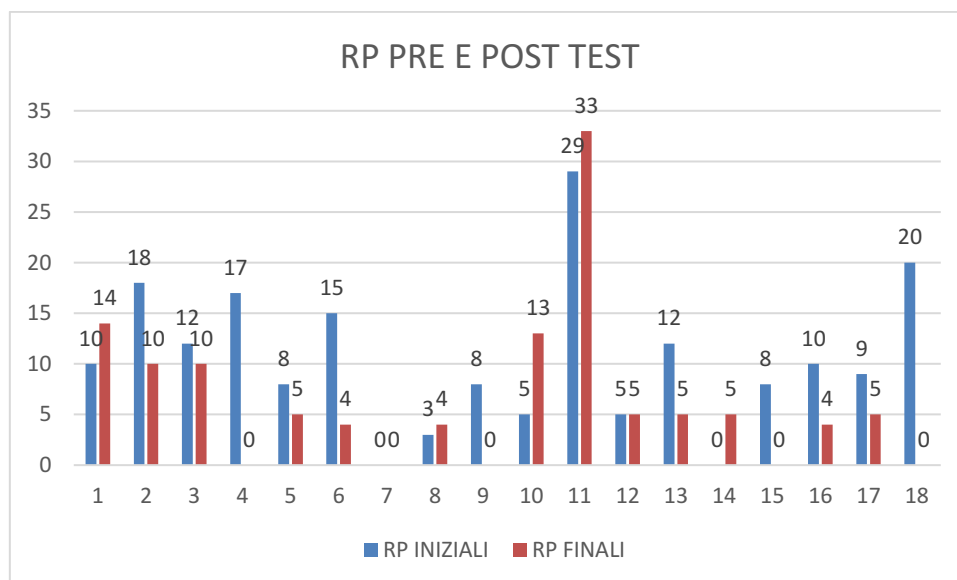


Figura 23: Confronto RP pre e post-test

Per quanto concerne i Rifiuti Ponderati (RP), dal confronto tra i dati al pre test e al post test è evidente una riduzione significativa, in quanto la media dei Rifiuti all'inizio è pari

al 9,94 mentre quella finale al 6,88. Da evidenziare il soggetto 4, che ha ridotto in maniera significativa la somma del valore attribuita ad ogni rifiuto, passando da 17 a 0. Molte dinamiche sono cambiate nel corso degli interventi, in quanto alcuni soggetti hanno aumentato il loro punteggio (vedi soggetto n. 1, 8, 10, 11, 14), altri l'hanno mantenuto invariato (soggetto n.7 e 12) e invece tutti gli altri partecipanti hanno ridotto la media dei rifiuti.

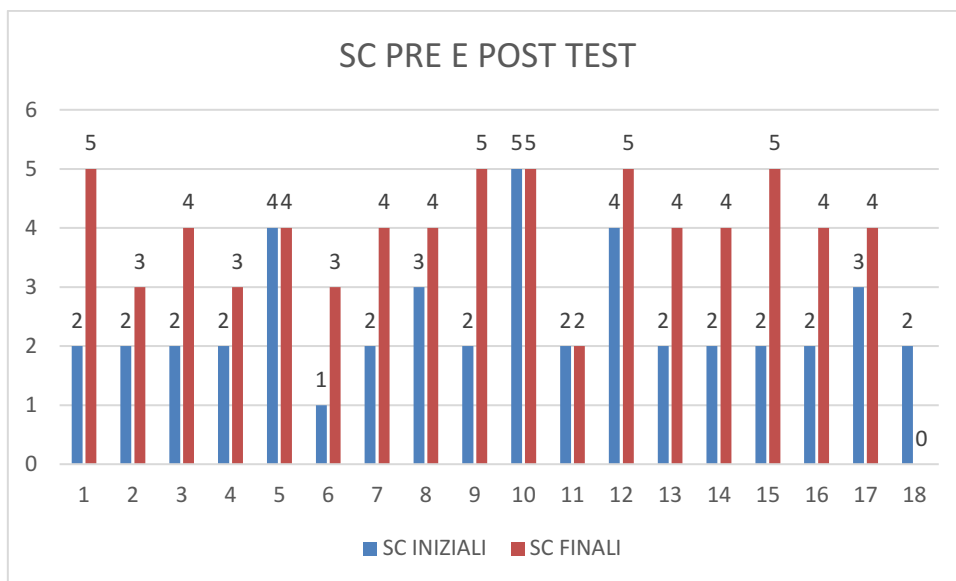


Figura 24: Confronto SC pre e post-test

Per quanto concerne le Scelte Compiute, è evidente come ci sia stato un aumento di esse, passando da un media al pre test del 2,47 a quella del post test del 4.

Si evidenzia come non ci sia stata nessuna riduzione del punteggio, ma i risultati sono risultati positivi per tutti i partecipanti. Alcuni soggetti hanno fatto lo stesso numero di scelte, sia al pre test che al post test (vedi soggetto n. 5, 10 e 11).

L'analisi delle SC permette all'insegnante di comprendere se l'individuo si proietta attivamente o meno nel gruppo. In particolare, se il numero ottenuto è elevato, significa che il soggetto è attivo nella classe e che desidera relazioni interpersonali di tipo positivo. Dall'analisi dei risultati, si può dedurre che gli interventi hanno avuto effetti positivi anche per quanto riguarda le SC.

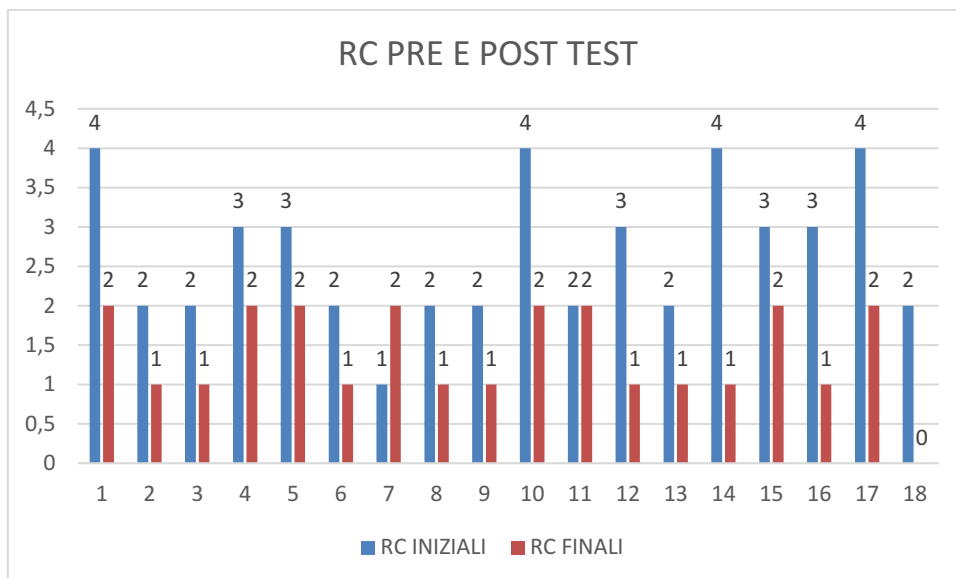


Figura 25: Confronto RC pre e post-test

Dall'analisi dei Rifiuti Compiuti (RC) al pre test e al post test, è possibile osservare una riduzione dovuta agli interventi effettuati in classe (da una media di 2,70 al pre test a una media di 1,47 al post test).

Solamente il soggetto n.7 ha incrementato i punteggi dal pre test al post test (da 1 a 2).

Da evidenziare il soggetto n.14, che ha avuto una riduzione significativa dal pre test al post test (da 4 a 1). Il numero elevato al pre test era particolarmente elevato: questo significa che siamo di fronte ad una persona che tende a proporsi agli altri in modo minaccioso con comportamenti che possono anche assumere la caratteristica dell'ostilità evidente.

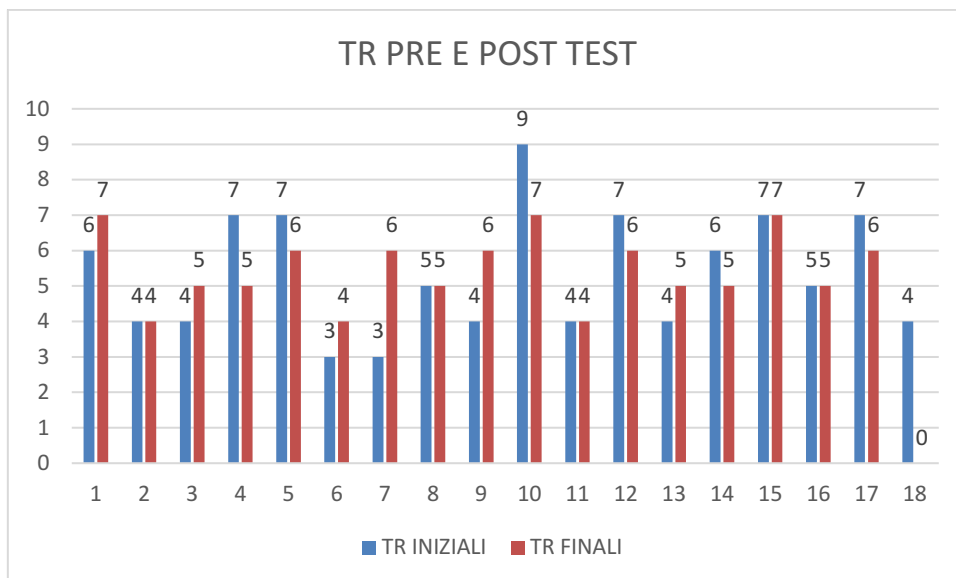


Figura 26: Confronto TR pre e post-test

Per quanto concerne il Totale delle Reazioni (TR), la media del pre test e del post test ha evidenziato una sottile riduzione (dal 5,41 al 5,47).

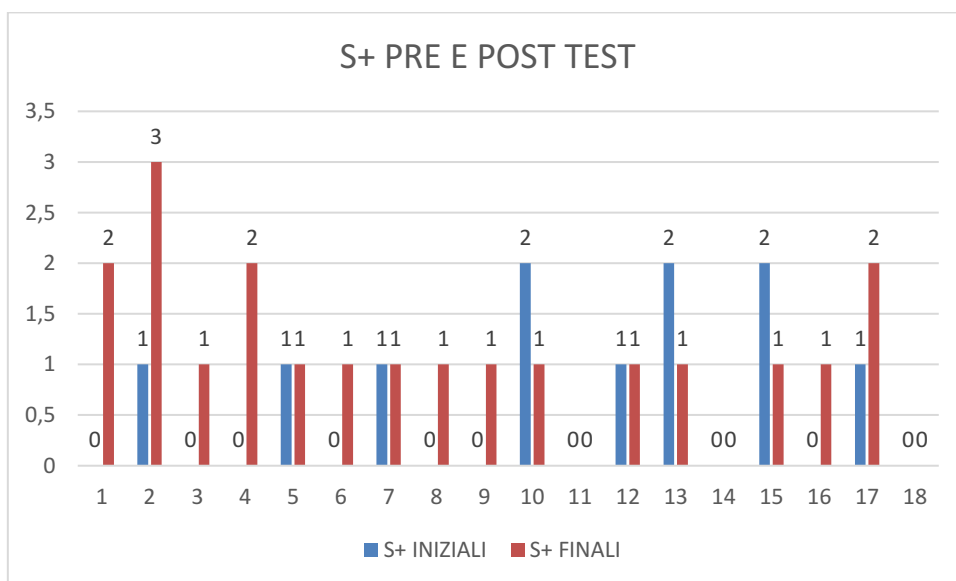


Figura 27: Confronto S+ pre e post-test

Il numero di scelte presunte indovinate è incrementato dal pre-test al post test (da una media al pre-test di 0,64 a una media al post test di 1,17) evidenziando come i soggetti siano diventati, dopo gli interventi effettuati, molto più consapevoli delle dinamiche relazioni presenti all'interno della classe.

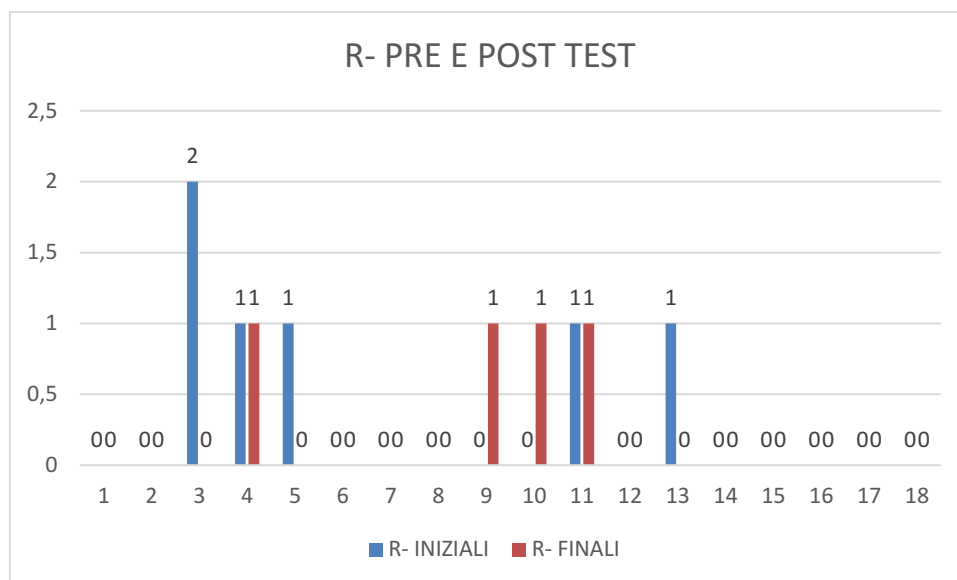


Figura 28: Confronto R- pre e post-test

Infine, per quanto riguarda il numero dei membri rifiutati (R-), il punteggio è rimasto quasi invariato (da una media iniziale di 0,35 a quella finale di 0,23).

6.3.6. Confronto dei risultati tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria

Dal confronto tra il Sociogramma di Moreno somministrato ai bambini della scuola dell'infanzia e agli studenti della scuola primaria emergono alcune somiglianze. Alcuni status sociometrici sono rimasti invariati, mentre altri sono cambiati a seguito degli interventi effettuati. In entrambe le casistiche, è importante considerare come l'età dei partecipanti della ricerca abbia influenzato la compilazione del sociogramma, in quanto trattandosi di bambini piccoli sulle loro scelte e rifiuti hanno influito altre variabili come, ad esempio, il fatto di essere compagni di banco oppure di aver giocato assieme a ricreazione. Tuttavia, gli interventi si sono dimostrati efficaci nel raggiungere gli obiettivi preposti, in quanto le dinamiche relazionali sono variate in maniera positiva. Si evidenzia però che in entrambe le ricerche emerge la necessità di continuare a promuovere attività volte allo sviluppo dell'interazione e della socializzazione tra i partecipanti, al fine di ottenere risultati sempre più significativi e di creare un clima di classe più inclusivo.

6.4. La griglia osservativa

Al fine di analizzare ulteriormente l'efficacia degli interventi proposti, verificando l'incremento delle abilità sociali tra i partecipanti della ricerca, nel corso del primo e

dell'ultimo degli otto interventi sono state compilate due griglie dalle insegnanti. Di conseguenza la griglia ha rappresentato uno strumento osservativo ma anche valutativo. Così come è stato deciso per la compilazione del Sociogramma e della Scala di Valutazione delle abilità sociali, nella griglia non sono stati inseriti i nomi dei bambini, ma i partecipanti della ricerca sono stati identificati con dei numeri da 1 a 18, per questioni di riservatezza.

Per analizzare i risultati e per verificare l'efficacia della ricerca svolta, sono stati riportati i punteggi da 1 a 3 per ogni dimensione indagata. Poi, è stata calcolata la media (M) dei punteggi per ogni colonna (per tutte le cinque competenze sociali) e sono stati confrontati i punteggi al primo intervento e all'ultimo per verificare se ci sono stati incrementi o al contrario se i punteggi sono diminuiti.

Inoltre, in rosso sono stati evidenziati i valori pari a 1, identificando dunque la presenza di soggetti fragili che non hanno ancora maturato l'abilità sociale indagata. Differentemente, in verde sono stati individuati gli studenti con punteggio pari a 3, ossia coloro che hanno sviluppato in maniera profonda quella abilità sociale.

6.4.1. Griglia osservativa pre-test

<i>Scuola: Scuola primaria "A. Fogazzaro" di Marano Vicentino</i>					
<i>Data: 19 aprile 2023</i>					
<i>Incontro n.: 1</i>					
1 = per niente;					
2 = abbastanza;					
3= sempre.					

Part.	Collabora e condivide idee e strategie	Sorride ai compagni e all'insegnante mentre gioca	Cerca i compagni durante il gioco	Partecipa al gioco in modo costruttivo	Se interpellato partecipa durante la discussione di gruppo
--------------	---	--	--	---	---

	con i compagni					
1	2	2	2	2	2	2
2	1	1	1	1	1	1
3	1	1	2	1	1	1
4	1	1	2	2	2	2
5	2	2	1	2	2	2
6	2	2	2	1	2	2
7	2	2	2	2	3	3
8	1	1	1	1	1	1
9	2	3	3	2	2	2
10	1	2	2	1	1	1
11	1	1	1	1	2	2
12	3	3	3	3	3	3
13	1	1	1	2	1	1
14	1	1	2	2	1	1
15	1	2	1	2	1	1
16	2	2	2	2	2	2
17	1	2	2	2	2	2
18	Ass.	Ass.	Ass.	Ass.	Ass.	Ass.
M	1,47	1,70	1,76	1,70	1,70	1,70

Tabella 12: Griglia osservativa al pre-test

6.4.2. Analisi dei dati al pre-test

Dall'analisi delle colonne della griglia iniziale, si evince come la dimensione più carente (evidenziata in giallo) sia quella riferita alla capacità di collaborare e condividere idee e strategie con i compagni, con una media di circa 1,47 su 3. Comunque il punteggio risulta essere nella media. Per quanto concerne invece le dimensioni “Sorridente ai compagni e all’insegnante mentre gioca”, “Cerca i compagni durante il gioco”, “Partecipa al gioco in modo costruttivo”, “Se interpellato partecipa durante la discussione di gruppo”, i punteggi ottenuti dai partecipanti sono praticamente identici.

Il soggetto 18 non è stato considerato, in quanto la bambina è risultata assente sia alla compilazione della griglia iniziale che finale. Nella media non viene calcolato quindi il suo punteggio, ma essa viene calcolata sui diciassette partecipanti alla ricerca.

Analizzando invece le righe, è evidente come siano presenti soggetti con punteggi generalmente bassi in quasi tutte le dimensioni (basti vedere ad esempio soggetti n.2,3,5, 8, 11, 13 e 14) o, al contrario, bambini con punteggi pari a tre in tutte le dimensioni (soggetti n. 9 e 12). Si evidenzia dunque una percentuale di bambini a rischio e fragili molto più alta rispetto agli studenti che hanno acquisito pienamente le abilità sociali indagate.

6.4.3. Griglia osservativa post test

<i>Scuola: Scuola primaria "A. Fogazzaro" di Marano Vicentino</i>					
<i>Data: 26 aprile 2023</i>					
<i>Incontro n. 8</i>					
1 = per niente;					
2 = abbastanza;					
3= sempre.					

Part.	Collabora e condivide idee e strategie con i compagni	Sorride ai compagni e all'insegnante mentre gioca	Cerca i compagni durante il gioco	Partecipa al gioco in modo costruttivo	Se interpellato partecipa durante la discussione di gruppo
1	2	3	2	3	3
2	2	2	2	2	3
3	1	2	2	2	2
4	2	2	2	2	3
5	2	2	2	2	2

6	2	2	2	3	3
7	2	2	3	3	3
8	2	2	2	2	2
9	2	3	3	2	2
10	2	2	2	2	3
11	1	1	2	1	2
12	2	2	3	3	3
13	2	2	3	2	3
14	2	2	1	2	2
15	2	2	3	2	3
16	2	2	3	2	3
17	2	3	2	2	3
	Ass.	Ass.	Ass.	Ass.	Ass.
M	1,88	2,11	2,29	2,17	2,64

Tabella 12: Griglia osservativa al post-test

6.4.4. Analisi dei dati al post test

Anche dall'analisi della griglia compilata dopo l'ultimo intervento, per quanto concerne le colonne, la dimensione con la media dei punteggi più bassa è quella relativa alla collaborazione e alla condivisione di idee tra pari. Comunque, la griglia dimostra l'efficacia degli interventi, in quanto la media è aumentata per tutte le dimensioni indagate.

Per quanto riguarda invece l'analisi delle righe, è evidente come tutti i punteggi per ogni partecipante siano aumentati. In particolare, rimane un soggetto che ha ottenuto punteggi relativamente bassi, il n.11, incrementando però il punteggio in due delle cinque dimensioni (“*Cerca i compagni durante il gioco*” e “*Se interpellato partecipa durante la discussione di gruppo*”). Inoltre, rispetto al pre-test in cui erano principalmente due soggetti ad aver ottenuto punteggi alti pari al 3, al post-test quasi tutti i partecipanti della ricerca hanno raggiunto in almeno una delle cinque dimensioni il massimo punteggio (tranne il soggetto n.3, 5, 8, 11 e 14 i quali hanno dimostrato una scarsa padronanza delle abilità indagate anche alla prima compilazione della griglia), evidenziando come dodici

studenti su diciassette (il 70% circa) ha pienamente raggiunto dopo l'intervento le abilità sociali indagate.

6.4.5. Confronto tra dati pre e post test

Dal confronto della media dei punteggi al pre-test e al post-test si può osservare un incremento. Infatti, tutte le competenze sociali indagate hanno aumentato il loro punteggio, dimostrando dunque l'efficacia dell'intervento.

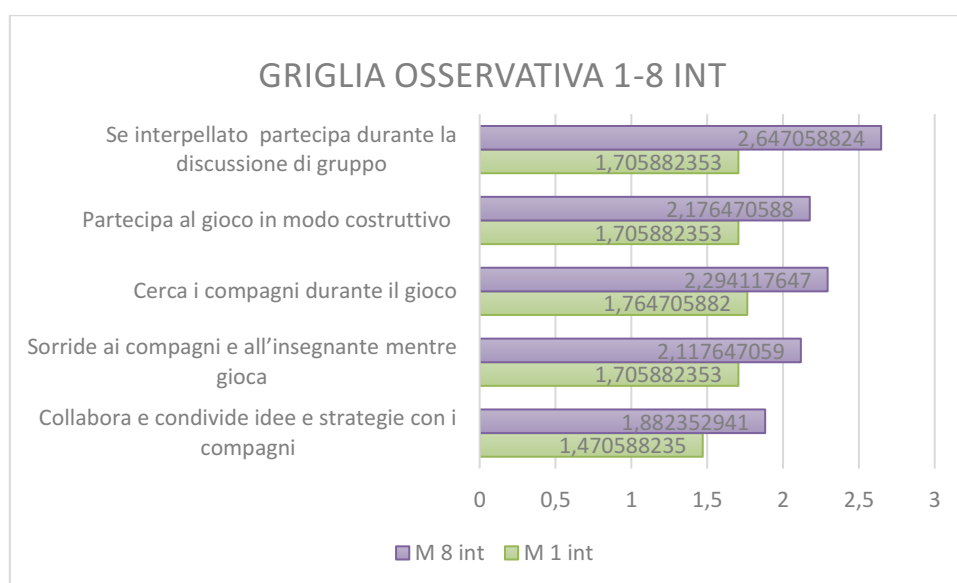


Figura 29: Confronto dati pre e post-test

Dal seguente grafico si evince come tutti i punteggi nelle dimensioni indagate siano incrementati. In particolare nella dimensione:

- “*Collabora e condivide idee e strategie con i compagni*”, la media è aumentata di 0,41;
- “*Sorridente ai compagni e all'insegnante mentre gioca*”, la media è aumentata di 0,41;
- “*Cerca i compagni durante il gioco*”, la media è aumentata di 0,53;
- “*Partecipa al gioco in modo costruttivo*”, la media è aumentata di 0,47;
- “*Se interpellato partecipa durante la discussione di gruppo*”, la media è aumentata di 0,94.

M 1 int	1,47	1,70	1,76	1,70	1,70
----------------	------	------	------	------	------

M 8 int	1,88	2,11	2,29	2,17	2,64
----------------	------	------	------	------	------

Tabella 3: Confronto medie pre e post-test

6.4.6. Confronto dei risultati tra la scuola dell'infanzia e primaria

Dal confronto tra le griglie osservative svolte al primo intervento e quelle durante l'ultimo intervento presso la scuola dell'infanzia e la scuola primaria emerge che, nonostante la differenza d'età dei partecipanti esaminati, i risultati ottenuti sono simili in tutte le dimensioni analizzate.

Osservando i grafici seguenti, è evidente che i bambini della scuola dell'infanzia hanno mostrato alcune lacune nella dimensione relativa alla partecipazione alle discussioni di gruppo, evidenziando dunque delle difficoltà nell'esprimersi e nel costruire un dialogo aperto con i pari e con l'insegnante. Al contrario, i bambini della scuola primaria hanno dimostrato una certa fragilità nell'abilità di collaborare e condividere idee e strategie.

Dall'analisi dei risultati ottenuti nell'ultimo intervento, si può dedurre che la media dei punteggi in tutte le dimensioni è significativamente aumentata, dimostrando l'efficacia degli interventi condotti sia alla scuola dell'infanzia che alla scuola primaria. Inoltre, l'analisi della griglia osservativa dell'ultimo incontro suggerisce che le dimensioni in cui i bambini mostrano maggiori carenze rimangono le stesse rispetto a quelle riscontrate nella griglia compilata durante il primo intervento. Questo aspetto evidenzia la necessità di ulteriori interventi futuri per sviluppare in maniera più approfondita tali abilità sociali.

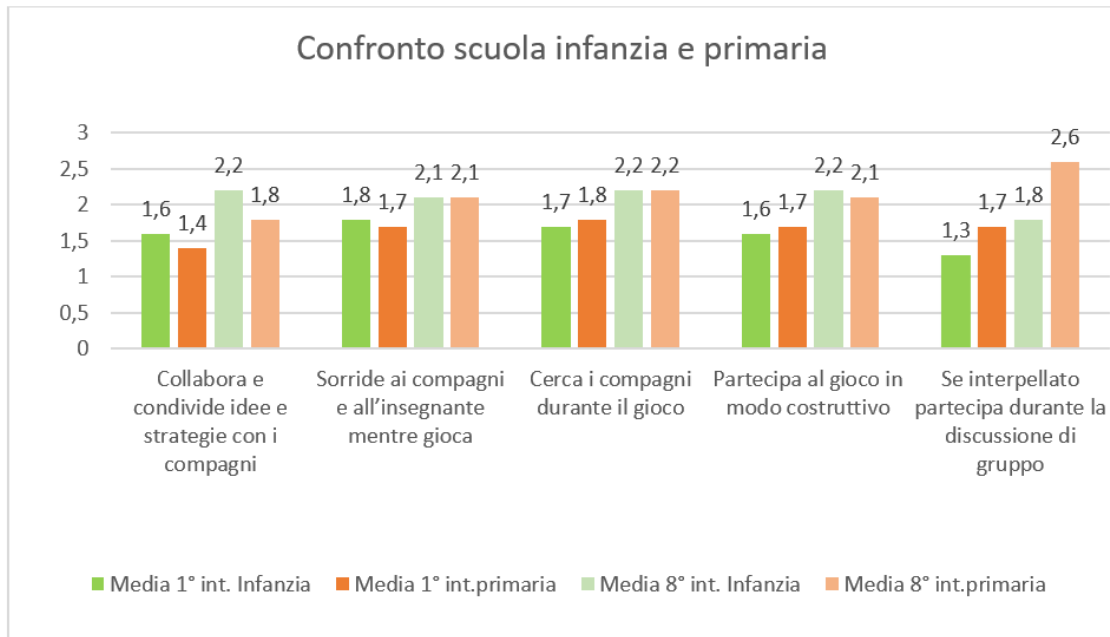


Figura 30: Confronto dati scuola infanzia e primaria

7. CAPITOLO VII: CONCLUSIONI

7.1. Risposta alla domanda di ricerca e confronto con l'ipotesi iniziale

La ricerca condotta ha permesso di soddisfare le domande di ricerca che hanno guidato lo studio. Infatti, i giochi di movimento e cooperazione hanno favorito la socializzazione e l'interazione tra studenti. I risultati evidenziati nel Sociogramma di Moreno, nella Scala di Valutazione delle abilità sociali e nella griglia osservativa dimostrano come la ricerca abbia avuto un impatto positivo sugli studenti. Infatti, attraverso questi strumenti, è stato possibile osservare un miglioramento tangibile nelle relazioni instaurate tra bambini.

Nello specifico, la Scala di Valutazione delle abilità sociali (V.A.S.) al pre-test ha rappresentato uno strumento utile per osservare in modo sistematico e oggettivo le abilità sociali dei partecipanti prima degli interventi al fine di monitorare poi i possibili miglioramenti. Al post-test ha confermato l'efficacia della ricerca.

Inoltre, il Sociogramma di Moreno, somministrato ai bambini ha permesso di comprendere le dinamiche relazioni all'interno della classe. Questo strumento ha rivelato le amicizie, le antipatie, le interazioni positive o negative, l'inclusione, contribuendo a offrire un quadro completo delle interazioni tra i partecipanti.

Infine, la griglia osservativa, compilata alla conclusione del primo intervento e dell'ottavo, ha permesso di valutare l'efficacia degli interventi svolti e, attraverso il confronto tra le due griglie, si è potuto notare come i punteggi nelle abilità sociali indagate siano incrementati.

Complessivamente, questi tre strumenti di osservazione e di valutazione sono stati dunque fondamentali per valutare effettivamente i risultati raggiunti e l'efficacia della ricerca, arricchendola dato che hanno fornito prove tangibile dei risultati ottenuti. Importante è stato il confronto tra i dati pre-intervento e post-intervento poiché in questo modo è stato dimostrato il valore della ricerca e la sua influenza positiva sullo sviluppo delle abilità sociali nel gruppo-classe.

Sebbene i risultati raggiunti siano stati per la maggior parte degli alunni positivi, si riscontra le necessità di continuare a proporre questa tipologia di interventi in classe, per

consolidare nei bambini più a rischio o fragili le abilità sociali e per integrarli maggiormente nella classe.

Particolarmente significativo è stato il confronto tra i risultati ottenuti nei due gradi di scuola coinvolti, reso possibile grazie alla cooperazione tra me e la mia collega Alice Bertoldo. Questo ha consentito di fornire risposte più approfondite e complete alle domande di ricerca iniziali. L'aspetto collaborativo del lavoro ha creato un ambiente di condivisione e di negoziazione di idee, facilitando la definizione di strategie e metodi didattici, il tutto a beneficio del processo di apprendimento degli alunni. La progettazione condivisa ha inoltre permesso di personalizzare gli interventi didattici in base alle esigenze e ai bisogni specifici dei bambini, tenendo conto della loro notevole variabilità individuale, dei diversi ritmi e tempi di sviluppo, nonché degli stili cognitivi individuali.

7.2.Limiti della ricerca

Tra i limiti della ricerca, è importante notare come la mancanza di partecipazione di una studentessa (n.18) ad alcuni interventi della ricerca abbia comportato un bias significativo nei risultati. La sua assenza ha infatti influenzato la rappresentatività dei dati raccolti, considerato che la ricerca si basa su un campione limitato di partecipanti

Inoltre, la ricerca ha previsto la successione di otto incontri in palestra: i risultati si sono visti; tuttavia, è fondamentale tenere presente che il cambiamento di comportamento e l'acquisizione di abilità sociali richiedono spesso un periodo più lungo di interventi continui e ripetuti ed un lavoro continuativo da parte delle insegnanti, in maniera tale che per gli studenti lo stile cooperativo diventi una routine di comportamento, allontanando la competizione il più possibile. Infatti, la cooperazione in classe dovrebbe essere incoraggiata in modo continuativo e sistematico da parte dei docenti al fine di diventare parte integrante della cultura scolastica. A tal riguardo è bene evidenziare come le assenze dei bambini ad alcuni incontri abbiano rappresentato un limite nella ricerca. La continuità e la costanza degli interventi sono cruciali per osservare e monitorare i cambiamenti in maniera accurata. Di conseguenza, le assenze influiscono sulla coerenza dei dati raccolti e rendono più difficile l'analisi finale dei risultati.

Un altro limite è dovuto all'età dei bambini. I destinatari della ricerca, di prima elementare, sono piccoli di conseguenza può diventare una sfida promuovere lo stile

cooperativo come una routine. I bambini di questa età sono ancora in fase di sviluppo delle abilità sociali e possono avere difficoltà a comprendere appieno il concetto di cooperazione. È bene evidenziare che, anche se la ricerca ha valorizzato lo stile cooperativo, evidenziando i benefici nella formazione della personalità del bambino, non bisogna eliminare completamente la competizione in quanto essa può essere una fonte di motivazione per alcuni studenti. La competizione può stimolare i bambini a migliorare le loro abilità, ma può anche generare ansia e favorire un approccio individualistico. Al contrario, i giochi cooperativi incoraggiano ogni individuo a dare il meglio di sé per il beneficio di tutto il gruppo. Essi promuovono la collaborazione, l'ascolto reciproco e la ricerca di soluzioni condivise ai problemi. È fondamentale quindi favorire una competizione sana e gioiosa, soprattutto quando i gruppi hanno già una forte componente cooperativa. La cooperazione dovrebbe essere alla base di ogni gioco, poiché questa abilità è preziosa in ogni aspetto della vita, soprattutto quando si tratta di affrontare situazioni difficili o problematiche.

Inoltre, inizialmente è stato difficile abituare i bambini allo stile cooperativo. Gli studenti, prima degli interventi, giocavano in maniera competitiva e individualistica. La transizione verso uno stile cooperativo richiede tempo, pazienza e un approccio pedagogico mirato. Lo sviluppo di comportamenti di cooperazione all'interno di un gruppo richiede un impegno costante e sostenuto (e non episodico) da parte del docente e degli alunni. La cooperazione è un processo che supera il proporre occasionalmente giochi di gruppo o attività collaborative; essa rappresenta invece un atteggiamento che deve essere coltivato nel tempo. L'insegnante svolge un ruolo chiave nel modellare e promuovere la cooperazione, ma gli studenti stessi diventano gli attori principali nello sviluppo di un ambiente di apprendimento cooperativo e di supporto.

Un ulteriore limite ha riguardato il monitoraggio dei risultati su diversi destinatari, in modo tale da osservare come la ricerca possa avere effetti diversi su partecipanti diversi, e per osservare come gli interventi non sono risultati efficaci per ragioni casuali ma perché progettati con uno scopo. Infatti, il gruppo di controllo avrebbe potuto arricchire ulteriormente la ricerca e confermare i risultati raggiunti. Tuttavia, non è stato possibile rivolgere gli interventi a due classi, per questioni di tempo.

7.3. Riflessioni conclusive e prospettive future

“Il gioco è vita, il gioco è scoperta il gioco è cambiamento, il gioco è relazione”

(Loos, S. , Vittori, R., 2022, p.141).

Questo studio ha sottolineato l'importanza di integrare i giochi di movimento cooperativi nei programmi educativi della scuola primaria, in quanto influenzano positivamente lo sviluppo sociale ed emotivo dei bambini, formando cittadini più empatici, responsabili e capaci di collaborare costruttivamente nella società del futuro. Grazie ad una progettazione attenta e continuativa, i giochi hanno rappresentato un ottimo strumento per la creazione di un clima di classe collaborativo. I giochi cooperativi si sono rilevati dunque utili al fine di favorire la coesione, l'inclusione ed il lavoro di gruppo. In questa tipologia di giochi infatti *“nessuno vince, nessuno perde e nessuno viene escluso”* (Loos, 2022, p.19). Il gioco diventa dunque un'opportunità per l'insegnante per comprendere:

- come il gruppo riesce a trovare soluzioni innovative e creative di fronte a delle consegne specifiche;
- come il gruppo prende decisioni;
- quali competenze mette in atto per elaborare ed eseguire la consegna;
- quali difficoltà mettono in crisi il gruppo;
- qual è la specificità della classe;
- quali sono le strategie didattiche per far raggiungere a tutti gli studenti il successo scolastico.

Per tali ragioni, i giochi proposti hanno rappresentato una fonte di co-apprendimento anche per l'insegnante che ha acquisito una comprensione più approfondita dei bambini e delle dinamiche del gruppo classe. Nella ricerca i bambini hanno dimostrato di essere in grado di trovare soluzioni innovative e originali di fronte alle sfide proposte. L'osservazione dei giochi ha permesso all'insegnante di notare come i bambini interagivano tra loro. Sono emerse le dinamiche delle relazioni all'interno del gruppo classe, come l'amicizia, la leadership, la cooperazione o i conflitti. Queste osservazioni possono essere utilizzate in seguito per adattare gli approcci didattici e supportare il progresso e lo sviluppo globale dei bambini.

Sarebbe auspicabile che nelle scuole, soprattutto per i bambini più piccoli, gli insegnanti strutturassero dei giochi collaborativi attraverso i quali si maturano, divertendosi, le abilità sociali. Nel mondo moderno, a causa di diverse influenze sociali e culturali, l'idea di giocare per il puro divertimento, per apprezzare i risultati di sé stessi e degli altri e per ammirare gli altri senza invidia può sembrare un'utopia. Purtroppo nella società odierna il gioco sta assumendo sempre più forme aggressive, sempre più competitive ed agonistiche. L'auspicio è quello di tornare a giocare per il puro piacere, per apprendere, per stare insieme, per godere della propria e altrui felicità, per ammirare senza invidia. Si possono maturare dal gioco, con il gioco e attraverso il gioco numerose competenze relazionali e comunicative fondamentali per lo sviluppo della propria identità. Come insegnanti e educatori, possiamo lavorare per ridare valore all'apprendimento attraverso il gioco. Promuovere l'apprendimento attraverso il gioco richiede una prospettiva intenzionale da parte degli insegnanti. È sperabile che l'esperienza corporea, il movimento, i giochi collaborativi entrino a pieno titolo sulle progettazioni educative e nella costruzione di curricula verticali *“come trama sottostante ai processi educativi, come connessione continua e integrata tra sviluppo affettivo, cognitivo, relazionale e sociale”*. (Lusetti, E., Reghitto, S., 2022, p. 191).

In una prospettiva futura, incorporare la cooperazione nei giochi e nelle attività scolastiche, oltre a contribuire a creare un ambiente più armonioso e inclusivo, offre agli studenti preziose lezioni sulla collaborazione, sul rispetto reciproco e sull'importanza del lavoro di squadra. Queste competenze sociali, sviluppate sin dalla primissima età, continueranno a influenzare positivamente le successive interazioni dei bambini. Uno spunto interessante in ottica futura potrebbe essere quello di approfondire ulteriormente la ricerca, di monitorare l'evoluzione delle dinamiche sociali e di valutare come questi cambiamenti influenzino il comportamento dei bambini a lungo termine. Sarebbe interessante eseguire uno studio longitudinale che coinvolge più classi e osservare l'efficacia degli interventi nel tempo su gruppi diversi. Questo sarebbe utile per confermare e approfondire i risultati ottenuti.

In conclusione, per quanto concerne la ricerca effettuata con la collega Alice Bertoldo, si ritiene che l'approccio collaborativo abbia rappresentato un valore aggiunto per lo studio. Infatti, attraverso questa metodologia, è stata stimolata la creazione di un progetto

innovativo e continuativo: i giochi cooperativi sono stati indirizzati a destinatari differenti con diverse età. I risultati emersi sono stati per entrambi i gradi scolastici positivi e le domande di ricerca sono state pienamente soddisfatte in ambedue le casistiche. Dunque, è possibile sostenere l'efficacia di proporre gli stessi progetti in diversi gradi scolastici, coinvolgendo differenti insegnanti e bambini, al fine di promuovere e valorizzare il curricolo verticale di continuità. In questo modo, è stata anche promossa un'istruzione inclusiva e di qualità per tutti. Attraverso la collaborazione tra me e la collega, è stato possibile attuare un vero e proprio "lavoro di rete" che si è concretizzato nella condivisione di idee, metodologie, strategie educative e pratiche e nel coordinamento delle risorse, che hanno permesso nuove opportunità di crescita personale e professionale utile per il nostro imminente futuro lavorativo.

Il seguente elaborato rappresenta dunque un invito per gli insegnanti a valorizzare il gioco a scuola, non concependolo solamente come momento di svago ma come un'opportunità per sviluppare numerose abilità. Sarebbe auspicabile che i docenti proponessero dei giochi collaborativi, allontanando ogni forma di competizione. In questo modo viene dato valore al gioco, il quale per i bambini è vita, scoperta, cambiamento e, soprattutto, relazione.

8. Riferimenti

8.1 Bibliografia

Arias, E., Eden, H., Fischer, G., Gorman, A. & Scharff, E. (2000). *Transcending the Individual Human Mind - Creating Shared Understanding through Collaborative Design*. *Transactions on Computer- Human Interaction*, 7(1), 84-113.

Bandura, A., (1997). *Il senso di autoefficacia*. Trento: Erickson, p.15.

Bandura, A. (2000.) *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.

Baumgartner, E. (2023). *Affetti e relazioni nell'infanzia. La socialità nei contesti 0-6*. Roma: Carocci Editore.

Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci Editore. p.160.

Bauwens, J., & Korinek, L. (1993). *IEPs for cooperative teaching: Developing legal and useful documents*. *Intervention in School and Clinic*, 28, 303-306.

Bukowski, W.M., & Raufelder, D. (2018). *Peers and the Self*, in W.M. Bukowski, B. Laursen, K.H.

Bruner, J.S. (1962). *The new educational technology*. New York: Sage Inc.

Cantrell, V. L., & Prinz, R. J. (1985). *Multiple perspectives of rejected, neglected, and accepted children: Relation between sociometric status and behavioral characteristics*. *Journal of consulting and clinical psychology*, 53(6), 884

Carli R., Mosca A. (1980), *Gruppo e interazione a scuola*. Torino: Bollati Boringhieri.

Castelli, I., Massaro, D., Marchetti, A. (2022). *La competenza sociale nei bambini. Valutare e promuovere la Teoria della Mente in età prescolare e scolare*. Bergamo: Edizioni Junior.

Coggi, C., Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci Editore. p. 25.

Cook, L., & Friend, M. (1991). *Principles for the practice of collaboration in schools*. *Preventing School Failure*, 35(4), 6-9.

Cook, L. & Friend, M. (1995). *Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices*. *Focus on Exceptional Children*, 28(3).

Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci Editore.

D'Alonzo, L. (2015). *La didattica speciale per una scuola inclusiva*. In L. D'Alonzo, F. Bocci, & S. Pinnelli (Eds.), *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La scuola.

D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., San Martin Rodriguez, L., & Beaulieu, M. (2005). *The conceptual basis for interprofessional collaboration: core concepts and theoretical frameworks*. *Journal of Interprofessional Care*, 19 (1), 116-131.

Damiano, E. (2016). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Editore Franco Angeli.

Di Norcia, A. (2009). *Valutare la competenza sociale nei bambini*. Roma: Carocci Editore.

Di Pietro, M., Salviato, C. (2021). *La competenza socioaffettiva in età prescolare*. Roma: Carocci Editore.

Feder, A.S. (2014). *L'osservazione del movimento nel bambino. Accompagnare lo sviluppo psicomotorio nella prima infanzia*. Trento: Erickson.

Formenti, L. (2009). *Psicomotricità a scuola*. Trento: Erickson.

Friend, M., & Cook, L. (1992a). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. White Plains, NY: Longman.

Galimberti, U. (2002). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli, p. 170.

Garvey, C. (1979). *Il gioco. L'attività ludica come apprendimento*. Roma: Editore Armando Armando.

Le Boulch, J.(1985). *Movimento e sviluppo della persona*, Associazione Musicalificio.

Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science. Selected Theoretical Papers*. Dorwin Cartwright.

Lewin, K. (1972). *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.

Lewin, K. (2011). *Teoria dinamica della personalità*. Firenze: Giunti Editore (ed. orig. 1935).

Loos, S., Vittori, R. (2011). *Gruppo gruppo delle mie brame. Giochi e attività per un'educazione cooperativa a scuola*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.

Loos, S., Vittori, R. (2022). *99 e + giochi cooperativi*. Torino: Notes Edizioni.

Lusetti, E., Reghitto, S. (2022). *Psicomotricità e apprendimento. Esperienze, attività e percorsi di accoglienza nella scuola dell'infanzia e primaria*. Trento: Erikson.

Moren, J.L., (1980). *Principi di sociometria, psicoterapia di gruppo e sociodramma*. 2a ed. Milano: ETAS libri (ed.orig. 1953).

Nicolodi, G. (2018). *Gioco psicomotorio a scuola. pedagogia della psicomotricità nei contesti educativi*. Trento: Erikson.

Oliviero, A. (2017). *Il cervello che impara. Neuropedagogia dell'infanzia e della vecchiaia*. Firenze: Giunti Editore.

Orchard, C.A., King, G.A., Khalili, H., Bezzina, M.B. (2012). *Assessment of Interprofessional Team Collaboration Scale (AITCS): Development and testing of the instrument. Journal Of Continuing Education In The Health Professions*, 32 (1), 58-67.

Parlebas, P. (1997). *Giocchi e sport*, Il Capitello, Torino.

Pento G. (2020). *Fondamenti e didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*. Padova: Cleup, pp. 28-29

Piaget, J. (1956). *Avviamento al calcolo*. Firenze: La Nuova Italia.

Piaget, J. (2010). *Il giudizio morale nel bambino*. Firenze: Giunti (ed. orig. 1982).

Polito, M. (2000). *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*. Trento: Erickson.

Pounder, D. G. (1998). *Teacher teams: Redesigning teachers' work for collaboration*. In D. G. Pounder (Ed.), *Restructuring schools for collaboration: Promises and pitfalls* (pp. 65–88). Albany: State University of New York Press.

Renati, R., Zanetti, M.A. (2009). *Il clima positivo in classe. Uno strumento per promuovere il cambiamento*.

Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). *Peer interactions, relationships, and groups*. In W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 619-700). New York: Wiley.

Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: W W Norton & Co.

Schaffer, H.R. (1996). *Social Development*. New York: Blackwell Publishing.

Vayer P. (1974). *Educazione psicomotoria nell'età scolastica*. Roma: Editore Armando Armando.

Vecchiato, M. (1998). *La terapia psicomotoria*. Napoli: Idelson Gnocchi.

Vecchiato, M., (2007). *Il gioco psicomotorio. Psicomotricità psicodinamica*. Roma: Editore Armando Armando.

Vygotskij, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Vopel, K.V., Cola, A., Ricci, F. (1996). *Giochi di interazione per bambini e ragazzi*. Torino: Editrice Elledici.

Whyte, W. F. (1991). *Participatory action research*. New York: Sage Publications.

Zatti, A. (2017). *Il gruppo in psicomotricità. Mente, corpo, relazioni*. Trento: Erikson.

8.2.Sitografia

<https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=147337>

https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/Rivista_scuola_ticinese/ST_n.322/ST_322_Berger_per_una_cultura_collaborazione.pdf

<https://www.edscuola.it/archivio/ped/autonomia/scuolaver.html>

<https://www.orizzontescuola.it/il-co-teaching-tipologie-e-occasioni-duso/>

8.3.Normativa e documentazione scolastica

D.M. n.139 del 22 agosto 2007

Decreto Ministeriale del 16 novembre 2012, n.254 “Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione”.

Decreto Ministeriale del 13 aprile 2017, n. 65 “Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”.Piano nazionale per la formazione dei docenti 2016-2019 adottato con il D. M. n.797/2016.

Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296.

Ringraziamenti

In questo spazio della mia tesi, ritengo doveroso ringraziare le persone che hanno contribuito, con il loro instancabile supporto, a questo mio traguardo, sostenendomi nel mio percorso di crescita personale e professionale.

In primis, un ringraziamento speciale alla mia relattrice, la Prof.ssa Pento, per la sua immensa disponibilità e per i suoi indispensabili consigli.

Poi, è doveroso ringraziare la mia collega Alice, con cui ho condiviso tutto il mio percorso universitario. Grazie Ali, non mi sarei mai laureata senza il tuo aiuto, siamo l'esempio che *"two is better than one"*. Te ne sarò per sempre grata.

Grazie ad Elena, che mi ha seguito con cura e dedizione nelle mie proposte in classe. La ricerca svolta è stata resa possibile grazie al suo aiuto e alla sua costante collaborazione. Grazie, hai rappresentato per me una risorsa preziosa!

Un grazie immenso ai miei genitori: non c'è stato un attimo nella mia vita in cui io mi sia mai sentita sola. Con le parole è impossibile esprimere quanto io sia grata a mia madre e a mio padre per tutti i sacrifici fatti per me. La parola "grazie" ha un valore per me enorme, tuttavia è ancora troppo scarna per esprimere la mia gratitudine per il vostro impareggiabile appoggio, amore e sostegno che mi avete sempre dato. Mi avete sempre fatta sentire apprezzata e valorizzata. Grazie per aver compreso il mio sogno fin da subito (comprandomi i registri di classe già a sei anni) e per aver contribuito a realizzarlo. Sarò sempre in debito con voi per avermi sostenuto negli studi e per aver sacrificato molte volte le vostre passioni e interessi per sostenermi. Se ora mi sono laureata, il merito è **COMPLETAMENTE** vostro. Vi voglio bene!

Un ringraziamento speciale va ai miei fratelli, Edoardo e Valentina. Edo, sei il mio esempio di dedizione, perseveranza e impegno. Mi hai insegnato l'importanza di avere un obiettivo da perseguire e di quanto sia facile raggiungerlo solamente con la forza mentale. Sarai sempre il mio esempio di come i sogni possono sempre realizzarsi!

Vale, per te non troverò mai le parole per ringraziarti abbastanza. Siamo nate assieme e non c'è cosa più bella di condividere qualsiasi momento della mia vita con te. Grazie, perché oltre ad insegnarmi la pazienza, tanta pazienza(☺), mi hai insegnato a vivere due vite sintonizzate. Grazie per esserci sempre, per sopportare i miei cambi d'umore improvvisi e per dedicarti ai miei impegni quando sono troppo occupata. Grazie per la dolcezza e la premura con cui per tutti i miei anni di studio, a partire dalle medie, mi hai

ascoltata ripassare, sentendomi ripetere sempre le stesse frasi solamente per farmi sentire sicura. Grazie per essere la metà del mio cuore e grazie perché è solamente grazie a te se nella mia vita non mi sentirò mai sola. Sei stata la mia ancora nei momenti di debolezza e se mi sono laureata in tempo il merito va anche a te. Questa laurea è anche un po' tua, dai che manca poco e festeggiamo insieme anche te!

Nonna, so che stai aspettando la tua menzione ed eccoti qua. Grazie per avermi insegnato quanto lo studio sia importante: sei l'ispirazione alla base del mio successo. Grazie per avermi raccontato le tue storie fin da piccola. Tutti gli avvenimenti orribili che ti sono capitati hanno contribuito a formare quello che sei, e forse, dopo tutto questo tempo, dobbiamo ringraziare quelle persone ingrato per averti reso la donna meravigliosa che sei. Grazie perché il bene che mi vuoi è imparagonabile, ma sinceramente non supererò mai il mio nei tuoi confronti <3.

Non posso dimenticarmi di te Tiziana. Grazie, per avermi seguita in tutto il mio percorso universitario. Sei stata la mia tutor a partire dal primo anno di tirocinio. Qualsiasi persona quando entra a scuola si sentirebbe spaesata. Tu invece mi hai fatto sempre sentire a casa e sei stata la mia guida in tutto il percorso. Oltre ad essere il mio ideale di insegnante, sei stata come una mamma, mi hai dato consigli a livello lavorativo ma anche personale. Mi dispiace che la scuola abbia perso una risorsa preziosa e insostituibile come te, non ci saranno mai paragoni al tuo lavoro, alla tua passione e alla tua dedizione. Grazie per tutto! Grazie ai miei amici di sempre, che hanno sopportato soprattutto in questo ultimo anno i miei pacchi dell'ultimo minuto e che hanno alleggerito i miei momenti più pesanti. Enrico, promesso, ora andiamo al mare quando vuoi e Arianna a camminare all day. Vi voglio bene.

Grazie Tommy per essere come un fratello. Con te ho condiviso tanti momenti, mi hai sempre supportato nel mio percorso, armandoti di tanta pazienza e sopportando i miei "non posso perché devo studiare".

Un ringraziamento speciale a te Zoe, che ci sei da sempre e che mi sei stata a fianco nei momenti più critici. Grazie perché, quando ho pensato che il traguardo fosse impossibile da raggiungere, mi hai spinto a credere in me stessa. Sei sempre stata la mia spalla destra in tutte le mie scelte, non mi rimane che augurarmi mille altri traguardi con te!

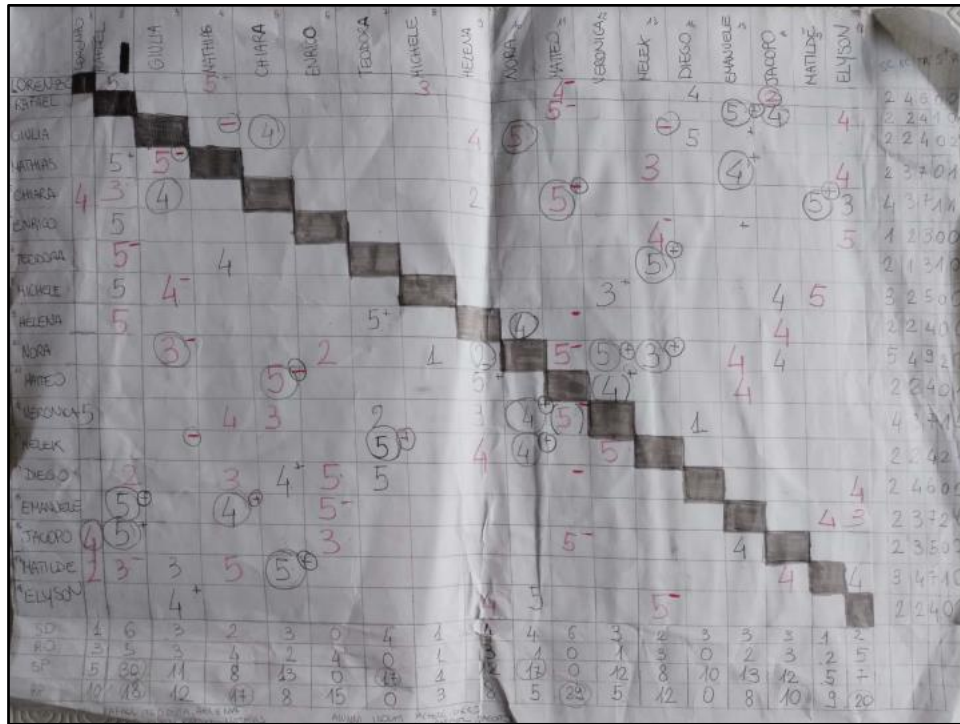
Grazie Aghi e Andre, per aver reso la mia esperienza lavorativa letteralmente uno spasso. Inizialmente pensavamo che ci accomunasse solamente la scuola, ma poi i nostri viaggi ci hanno fatto capire quanto siamo affini.

Samu e Sofi, cosa dire di voi... il bene che vi voglio è immenso e devo ringraziarvi per essermi sempre stati vicini. Siamo insieme ormai da una vita, ne abbiamo combinate tante e mi piace pensare come con voi i problemi non sono mai esistiti, ma solamente tanto tanto e tanto divertimento. In particolare... Grazie Samu, perché anche se hai provato a boicottare i miei ultimi due esami con le tue storie horror del tubo, ho preso 30 e lode lo stesso ;-)

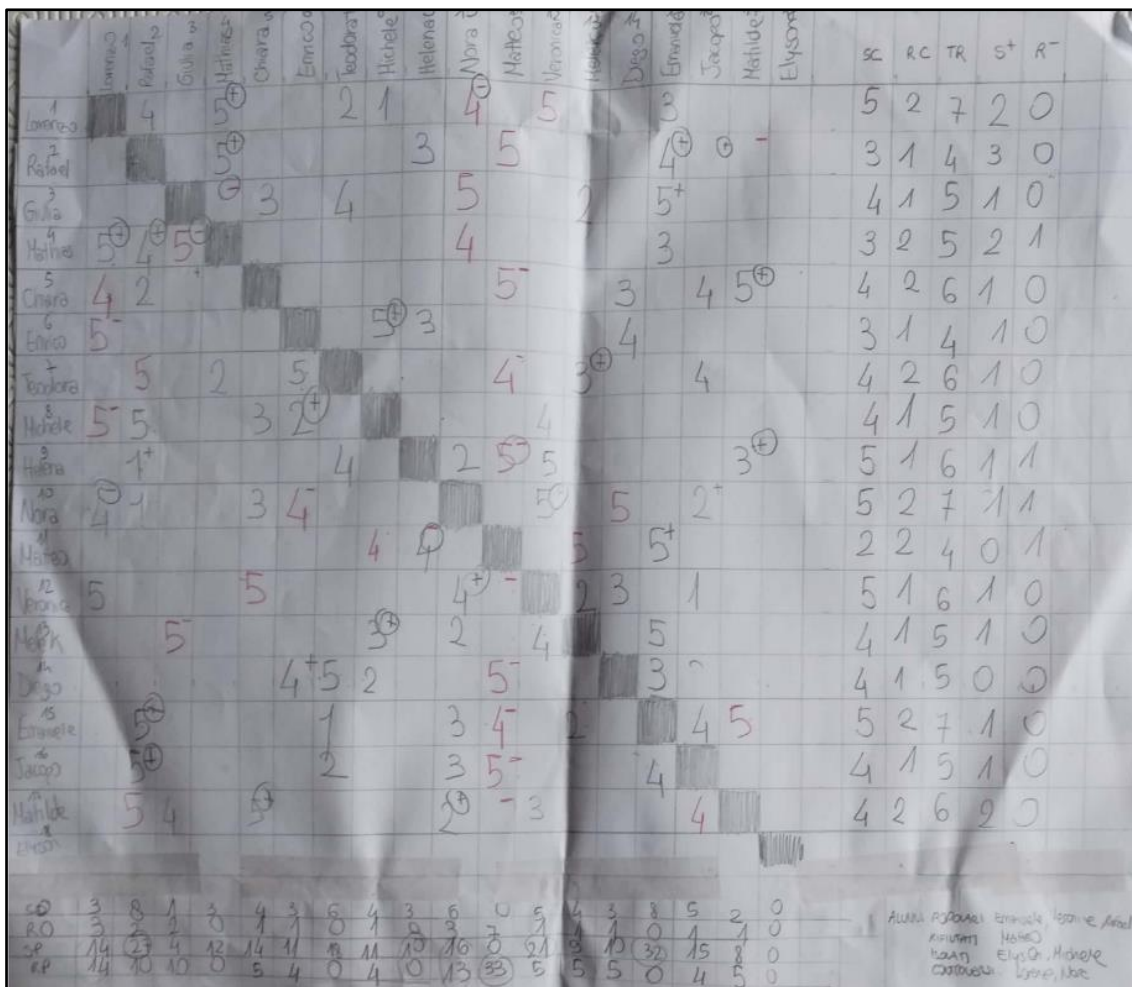
Tra i miei più cari amici non posso dimenticarmi di te Diego. Grazie per essere un riferimento costante nella mia vita; anche se non hai per niente contribuito a velocizzare il mio percorso universitario (anzi ☺), mi hai fatto vivere in questi anni attimi di spensieratezza e hai condiviso con me tanti lunghi pomeriggi sopportandomi e facendomi dimenticare lo stress universitario.

Allegati

Allegato n.1:Sociogramma pre-test



Allegato n.2: Sociogramma post-test



Allegato n.3: Dati V.A.S. pre-test della scuola dell'infanzia di Alice Bertoldo

num	espemozt	gestdiff	amiciziat	cortesiati	salutaret
1	47,28	42,5	48,61	43,61	57,3
2	50,39	55,34	47,16	59,55	52,12
3	47,94	45,03	57,52	51,97	49,47
4	32,64	48,9	37,48	41,01	38,29
5	31,2	34,14	34,96	31,41	35,23
6	38,91	29,83	37,47	41,7	42,74
7	66,04	37,65	36,34	34,69	57,3
8	51,45	47,35	45,54	34,69	42,7
9	36,96	36,24	37,48	36,21	41,35
10	49,18	48,86	57,88	51,27	51,56

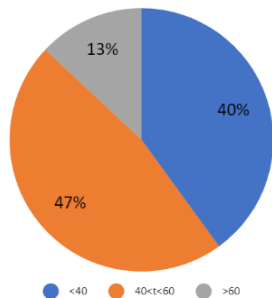
11	35,98	42,52	27,27	51,27	48,62
12	61,87	40,07	63,94	46,58	57,3
13	37,45	55,2	40,03	41,7	33,91
14	45,61	53,12	40	50,6	56,64
15	51,45	47,35	54,74	43,61	50

Allegato n.4: Dati V.A.S. post-test della scuola dell'infanzia di Alice Bertoldo

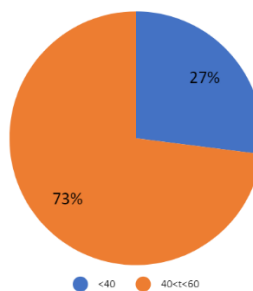
Num	postespemozt	postgestdiff	postamiciziat	postcortesi	postsalutare
1	55,95	59,49	54,86	52,64	53,71
2	55,17	61,53	49,23	59,55	54,77
3	52,78	51,22	57,52	49,44	49,47
4	48,49	59,45	50,08	55,4	53,58
5	36,96	44,68	40	36,21	44,4
6	44,78	34,06	37,47	44,09	42,74
7	50,36	40,07	29,78	33,09	41,47
8	47,57	57,06	45,45	36,35	37,39
9	44,16	40,46	40	41,01	50,52
10	56,51	48,86	65,54	56,05	54,5
11	41,85	46,74	29,82	56,05	48,62
12	48,97	52,21	54,86	49,38	45,55
13	41,85	55,2	45,13	44,09	36,85
14	48,49	53,12	47,56	53	62,75
15	43,38	57,06	61,13	46,12	53,71

Allegato n.5: Grafici pre-intervento abilità V.A.S.

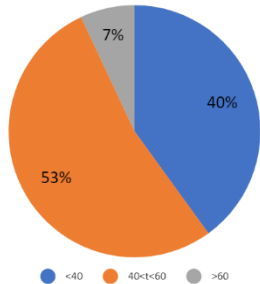
Esprimere desideri ed emozioni



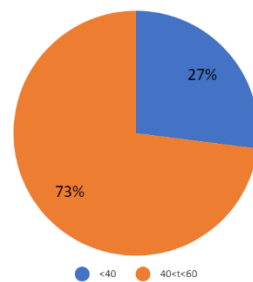
PRE - Gestire situazioni difficili



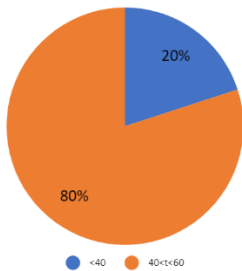
PRE - Instaurare relazioni improntate ad amicizia con i compagni



PRE - Scusarsi e usare espressioni di cortesia

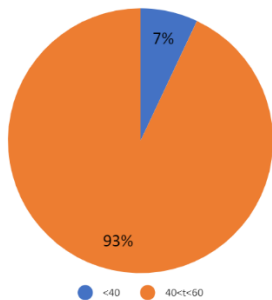


PRE - Salutare e guardare negli occhi

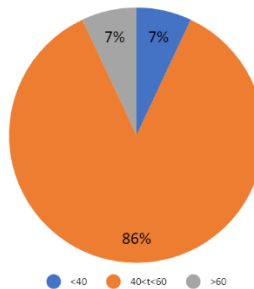


Allegato n.6: Grafici post-intervento abilità V.A.S.

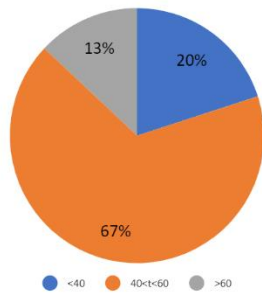
POST - Esprimere desideri ed emozioni



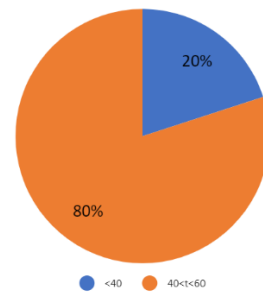
POST - Gestire situazioni difficili



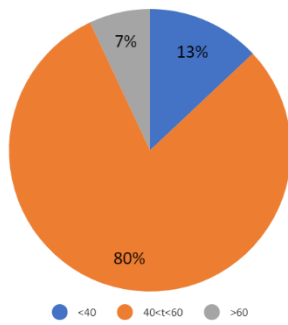
POST - Instaurare relazioni improntate ad amicizia con i compagni



POST - Scusarsi e usare espressioni di cortesia



POST - Salutare e guardare negli occhi





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

CARO DIARIO TI SCRIVIAMO...

CON IL VENTO IN POPPA

Relatore

Marina Franceschin

Laureanda

Michela Dalla Ricca

Matricola: 1202288

Anno accademico: 2022-2023

Cognome e nome studentessa: Dalla Ricca Michela

Matricola: 1202288

Indirizzo: Via Prà Secco 11, Carrè

Telefono: 3421202823

E-mail istituzionale: michela.dallaricca@studenti.unipd.it

E-mail personale: dallariccam@libero.it

Denominazione Istituzione Scolastica di afferenza: Istituto Comprensivo “N. Rezzara”
di Carrè

Indirizzo: Via Monte Paù,1

Cap/Comune: 36010/ Carrè

Telefono: 0445 891092

Fax: 0445 891092

E-mail: segreteria@icscarre.edu.it

Cognome e nome del Dirigente Scolastico: Di Martino Maria

Cognome e nome del Tutor dei tirocinanti: De Rossi Tiziana

Sommario

Introduzione.....	3
1. NAVIGARE A VISTA CON IL MONOCOLO.....	5
1.1. L’ottica sistemica nel mio progetto	5
1.2. Le differenze nelle due classi: riflessioni e considerazioni	5
2. SOGNARE L’AVVENTURA: CARTEGGIO.....	7
2.1. Le motivazioni e gli interessi	8
2.2. Le aspettative	8
2.3. I bisogni di apprendimento.....	9
2.4. La progettazione delle attività	10
3. LE VELE	11
3.1. Predisposizione dell’ambiente	11
3.2. Modalità e strumenti di osservazione, di riflessione e di valutazione	11
4. IN BALIA DELLE ONDE	12
4.1. Le modifiche alle microprogettazioni iniziali: l’importanza della flessibilità.....	12
4.2. Le principali evidenze riscontrate nella conduzione delle attività	13
4.3. Le difficoltà riscontrate.....	14
5. TERRA!.....	15
5.1. I risultati ottenuti durante il percorso	15
5.2. I risultati ottenuti grazie alla metodologia scelta	16
6. L’ESPLORAZIONE	17
6.1. L’inclusione	17
6.2. La valutazione nel progetto e la mia idea di valutazione	19
7. IL BAGAGLIO	23
7.1. Considerazioni e riflessioni sul tirocinio indiretto.....	23
8. SI SALPA DI NUOVO: riflessioni in ottica professionalizzante	25
8.1. Le competenze personali e professionali maturate ed i miei limiti	25
8.2. Verso un’insegnante di qualità	28
8.3. Il mio percorso: dal secondo al quinto anno.....	30
8.4. La metafora del pettirosso.....	32

9.	VERSO NUOVI ORIZZONTI	32
9.1.	Mi auguro di...	32
10.	LA STELLA POLARE: i riferimenti.....	33
10.1.	Bibliografia.....	33
10.2.	Sitografia.....	36
10.3.	Principali riferimenti normativi.....	37
10.4.	Documentazione scolastica.....	38
11.	LA STIVA: gli allegati.....	38
11.1.	Allegato 1: la macroprogettazione finale	38
11.2.	Allegato 2: il portfolio	49
11.3.	Allegato 3: diario di bordo 7	49
11.4.	Allegato 4: diario di bordo 1	61
11.5.	Allegato 5: diario di bordo 8.....	66
11.6.	Allegato 6: analisi SWOT iniziale	68
11.7.	Allegato 7: analisi SWOT finale.....	75
12.	RINGRAZIAMENTI	81

Introduzione

In tutti questi anni ho compreso il valore insito al concetto di educazione, tramite la formazione universitaria, l'esperienza di tirocinio, la lettura e l'analisi approfondita di numerosi libri e saggi, la frequentazione ai laboratori e ai webinar di formazione e l'esperienza diretta. Ho appreso quanto sia importante considerare l'educazione come "l'evento umano per eccellenza"(Iori, 2022, p.15). L'educazione è intenzionalità e trasformazione e "come nella navigazione a vela è necessario individuare la destinazione, la rotta, l'approdo verso cui dirigersi, calcolare la direzione del vento e la sua intensità, ma soprattutto essere animati dal desiderio o dal bisogno di raggiungere una meta ritenuta significativa, così anche l'educazione si orienta secondo una direzione intenzionale verso la realizzazione di un fine" (Iori, 2022, p.22).

Ho impostato la seguente relazione utilizzando la metafora di un viaggio in barca a vela. Ho previsto varie tappe nel mio viaggio. Inizialmente ho navigato, esplorando l'orizzonte. Successivamente ho elencato i motivi e gli interessi dell'avventura, le mie aspettative e ho progettato dettagliatamente il viaggio. In seguito ho inferito le vele, predisponendo la barca e controllando gli strumenti di cui necessitavo per la navigazione. Poi, ho iniziato a viaggiare. Mi sono ritrovata ad un certo punto in un mare mosso, in balia delle onde: ho dovuto superare delle difficoltà e apportare delle modifiche a quanto previsto. Successivamente, dalla coffa ho intravisto la terra e ho fatto scalo. Ho riflettuto riguardo ai risultati ottenuti grazie al viaggio. Ho esplorato il nuovo continente, analizzando e valutando diversi aspetti. Ho elencato nella seguente relazione anche tutti i bagagli che ho portato con me, indispensabili per questa lunga avventura in quanto hanno rappresentato il mio punto di riferimento. Infine, dopo aver descritto l'esperienza, ho riflettuto su quanto ho maturato durante il viaggio e sui limiti che ho avuto, evidenziando però tutto ciò che ho appreso. Sono fortemente convinta che è dalle difficoltà che si impara e si matura. In questo percorso ci sono stati alcuni momenti critici che ho affrontato trasformando le difficoltà in occasioni positive e formative di apprendimento.

La mia mission di quest'anno ha riguardato la valorizzazione delle peculiarità di ogni studente. Dopo essermi posta il dubbio su quale tematica affrontare, ho scelto di far

esprimere i bambini attraverso la scrittura autobiografica in modo da far emergere le loro emozioni.

Per decidere come impostare ed organizzare il mio indice, ho scelto di essere coerente con il mio stile di apprendimento. Nel mio percorso da studentessa ho sempre appreso nuove conoscenze tramite la formulazione di domande che mi spiegassero il perché di quello che stavo studiando. Gli interrogativi che mi sono posta per stendere la seguente relazione sono stati il risultato di una riflessione metacognitiva e mi hanno permesso di selezionare le informazioni da scrivere. Mi sono soffermata a riflettere in particolare sul metodo di lavoro che ho scelto di utilizzare per quasi tutto il mio intervento: il lavoro a piccoli gruppi. Numerosi sono stati i pedagogisti che nella teoria hanno espresso come la cooperazione sia la forma ideale di interazione sociale per promuovere lo sviluppo (si pensi ad esempio a Piaget o a Vygotskij). Con questo progetto ho voluto valorizzare infatti anche le dinamiche relazionali e lo sviluppo dell'interazione sociale tra gli studenti.

Ci sono riuscita?

Mi ero ripromessa che, anche se non avessi ottenuto i risultati desiderati, sarei stata ugualmente soddisfatta, in quanto come dice lo psichiatra infantile Ausloos “[...] non ci sono verità nell'educazione ma solamente un processo di prove ed errori nel quale si può camminare insieme e crescere”.

1. NAVIGARE A VISTA CON IL MONOCOLO

1.1.L'ottica sistemica nel mio progetto

Il focus di questa annualità di tirocinio concerne il raccordo sistemico tra le dimensioni didattica, istituzionale e professionale. Al fine di mettere in pratica la prospettiva sistemica prevista in questa annualità, ho deciso di considerare i tre concetti che sottendono al significato di sistema: relazione, comunicazione e collaborazione. In particolare, per quanto riguarda il concetto di collaborazione, ho fatto riferimento alla definizione di Pisano, secondo cui “collaborare vuol dire lavorare con altri. Svolgere, cioè, un'attività organicamente strutturata in funzione di un obiettivo condiviso insieme ad altre persone”. Per quanto concerne invece i concetti di relazione e di comunicazione, ho voluto valorizzarli attraverso il lavoro a piccoli gruppi. Per progettare il mio intervento ho fatto riferimento, dunque, al concetto di sistema, considerando la classe come un insieme interattivo di persone che comunicano ed interagiscono tra loro. Inoltre, per rendere sistemico e originale il mio progetto rispetto agli anni precedenti, ho deciso di scegliere come destinatari gli studenti di due classi quinte della scuola primaria “G. Pascoli” di Carrè: la 5^E e la 5^F.

1.2.Le differenze nelle due classi: riflessioni e considerazioni

Le differenze tra le due classi sono state sostanziali per numerosi aspetti. Durante le ore di osservazione, ho notato numerose differenze per quanto riguarda le dinamiche interne alla classe, il livello di attenzione dei bambini, il grado di partecipazione e di coinvolgimento, il livello di autonomia degli studenti, l'atteggiamento della medesima insegnante nelle due classi e il ruolo delle insegnanti di sostegno (vedi allegato 4). In particolare, entrambe le classi si caratterizzano come gruppi eterogenei in quanto i livelli dei bambini sono differenti. Infatti, dalle osservazioni svolte, ho notato la presenza di bambini con difficoltà linguistiche, non autonomi nella scrittura, lenti e non sempre corretti nella lettura, e anche studenti che procedono autonomamente nel lavoro pro posto con buone capacità linguistiche-comunicative. Per fronteggiare questa situazione, ho creato dei piccoli gruppi, affiancando i bambini con più difficoltà agli studenti che proseguivano autonomamente e correttamente nel lavoro, secondo la linea di pensiero di Maria Montessori.

È stato interessante e formativo osservare quanto una lezione potesse variare in base ai destinatari. Ad esempio nella classe 5^F le mie lezioni sembravano fungere da “arricchimento”, mentre nella 5^E pareva che i bambini non avessero basi solide come gli altri alunni. Se avessi proposto le lezioni con la stessa modalità, pensando di rivolgermi agli stessi destinatari solamente perché aventi la medesima età, alcune lezioni non sarebbero state comprese dagli studenti della 5^E. Ritengo dunque che l’essermi rivolta contemporaneamente a due classi con destinatari della stessa età ma con diversa preparazione, mi abbia insegnato quanto sia importante per un docente adattare il processo di insegnamento ai bambini, e non pretendere invece il contrario.

Dalle seguenti immagini è possibile osservare quanto diversa sia la preparazione dei bambini delle due classi. Differente è anche la capacità riflessiva tra le due (vedi allegato 3).

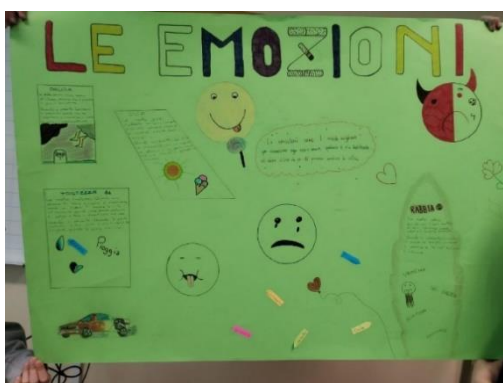


Figura 1: Cartellone di un gruppo della classe 5^E

Nel cartellone verde si può notare come la profondità delle parole utilizzate dai bambini dimostri una grande maturità da parte loro. Gli studenti di questo gruppo hanno parlato, riferendosi all’emozione della rabbia, di ignoranza o, riferendosi all’emozione della felicità, di commozione. Sono andati in profondità per ogni emozione, interrogandosi su quando la provano, cosa la provoca e cosa succede nel loro corpo.

Hanno svolto infatti un lavoro molto dettagliato, riflessivo e profondo, diversamente



Figura 2: Cartellone di un gruppo della classe 5^F

dal cartellone giallo (creato dai bambini di 5^F), il quale risulta essere superficiale e scarno di informazioni.

Fondamentale è stata la prima fase di osservazione, nella quale ho conosciuto le caratteristiche degli studenti. Infatti, dal corso di “Didattica dell’italiano L2” ho appreso che il

primo compito di un insegnante è la conoscenza dei suoi allievi, in quanto conoscere i destinatari del proprio intervento contribuisce a generare maggiore successo formativo. Questo principio è alla base della cosiddetta “didattica sartoriale” (Bespoke/Tailored Language Teaching Approach). Inoltre, effettuando l’intervento in due classi diverse ho notato quanto l’atteggiamento e lo stile di insegnamento di un’insegnante possa cambiare in base agli studenti a cui si rivolge. La classe 5^F è composta da alunni molto vivaci, esuberanti, che intervengono (a volte anche troppo) durante le lezioni. Nell’altra quinta, i bambini sono molto più obbedienti ma meno interattivi; per questa ragione risulta più difficile creare una lezione basata su scambi di pensieri, idee e dialoghi. Ho proceduto quindi diversamente: nella 5^F, anche durante i lavori in piccolo gruppo, richiamavo il silenzio e chiedevo agli studenti di concentrarsi sul lavoro, poiché molto spesso si distraevano. Differentemente, nella classe 5^E il mio ruolo consisteva nello stimolare i bambini, nel porre loro domande per coinvolgerli ulteriormente, mentre la loro attenzione e la concentrazione nel compito erano sempre presenti senza la necessità del mio intervento.

Infine, tramite l’osservazione e l’intervento in due classi differenti composte da studenti della medesima età, ho potuto notare quanto una lezione, spesso, per la seconda classe risultasse più strutturata. A differenza di quanto si può proporre nella prima classe, nella seconda un’insegnante entra più consapevole riguardo alle tempistiche, agli imprevisti, alle difficoltà e alle conoscenze dei bambini. Pochi insegnanti hanno la possibilità di prestare servizio insegnando la medesima disciplina in due classi composte da alunni della stessa età. Penso che questo sia un valore aggiunto per il processo di insegnamento-apprendimento sia per gli studenti che per l’insegnante stessa. Infatti, il docente perfeziona la sua azione come se la prima classe a cui si rivolge rappresentasse un tentativo in cui mettere in pratica la sua progettualità. Con l’esperienza dell’insegnamento nella prima classe, un insegnante può adottare dei miglioramenti che poi potranno tradursi in azioni più mirate nella seconda classe. Questo non significa concepire, in fase di ideazione e progettazione di un’attività, la lezione nella prima classe come un esperimento senza valutare tutte le possibili variabili che ci possono essere, ma permette all’insegnante di perfezionare sempre più il suo metodo di insegnamento.

2. SOGNARE L’AVVENTURA: CARTEGGIO

2.1. Le motivazioni e gli interessi

“La scrittura è una finestra sul pensiero.”

Ernest Hemingway

Il mio intervento ha riguardato la disciplina “Italiano”. In particolare, ho deciso di ideare un progetto che prevedesse la conoscenza, l’analisi e la scrittura collettiva di un diario. La mentore mi ha concesso molta libertà nel decidere quale argomento affrontare. Ho scelto il diario in quanto sono fortemente convinta che sia il genere di testo più adatto, personale e libero per far esprimere gli alunni. L’anno scorso ho affrontato la poesia collegandola alle emozioni, ed è stato particolarmente difficoltoso riuscire a far esprimere liberamente gli studenti. Quindi, riflettendo in un’ottica di miglioramento, ho deciso di rimettermi in gioco, cambiando la tipologia di testo. Considerato che esprimersi scrivendo un diario significa trascrivere i propri stati d’animo e le proprie emozioni, ho deciso di mantenere come sfondo del progetto la tematica delle emozioni. Tuttavia, è da precisare che il fulcro del mio intervento riguardava la conoscenza della struttura di un diario e dalla sua successiva scrittura. Con dodici ore per classe circa non era possibile trattare dettagliatamente anche le emozioni; di conseguenza ho deciso che quest’ultime costituivano lo sfondo di ogni intervento. La scelta di trattare la scrittura autobiografica facendo riferimento alle emozioni, è stata determinata anche dall’esigenza di soddisfare alcuni bisogni formativi della classe. La mia intenzione è stata quella di trasmettere agli studenti come “l’autobiografia sia l’espressione più elevata della coscienza e della consapevolezza, in quanto non li aiuta a riflettere solamente sul loro passato, ma abbraccia quanto hanno vissuto, stanno vivendo e vivranno” (Demetrio, 1996). Attraverso il percorso da me proposto, gli studenti hanno concepito la lingua nelle sue diverse valenze. I Programmi del 1985 (Decreto del Presidente della Repubblica 12 febbraio 1985, n.104) già evidenziavano le potenzialità della lingua. Oltre a quella cognitiva, sociale, culturale e metacognitiva, mi sono soffermata principalmente sulla valenza espressiva e metacognitiva della lingua, intendendola come uno strumento per esprimere idee, sentimenti e stati d’animo. La scrittura infatti contribuisce a “farci apprezzare le molte sfumature che attraversano l’animo umano” (Cisotto, 2008, p.19).

2.2. Le aspettative

In questi anni di tirocinio, mi sono domandata se l'aver aspettative in un percorso rappresenti un aspetto positivo o meno per il processo di insegnamento-apprendimento. Ci sono molti filosofi ed autori che hanno opinioni antitetiche rispetto a questa tematica. Basti pensare ad Alexander Pope, il quale afferma: "Beato chi non si aspetta nulla, perché non resterà mai deluso", oppure a Stephen Hawking che dice: "È quando le aspettative sono ridotte a zero che si apprezza veramente ciò che si ha". Al contrario, le aspettative in un percorso possono essere intese anche in senso positivo. Si pensi alla frase di Debasish Mridha, la quale afferma: "La felicità è lì quando le percezioni e le aspettative sono in gioiosa armonia", oppure a quanto ha sostenuto Sam Walton: "Le grandi aspettative sono la chiave di tutto". Personalmente, in questo percorso di tirocinio, ho voluto appositamente non prefissarmi delle grandi aspettative. Certo, prefigurandomi degli obiettivi da raggiungere con gli studenti ne consegue che io mi aspettassi che loro acquisissero, attraverso il percorso da me progettato, determinate conoscenze, abilità e competenze. Tuttavia ritengo che sia fondamentale nel lavoro di un insegnante non crearsi delle grandi aspettative, in quanto molto spesso queste non combaciano con la realtà e risultano essere irrealizzabili. Credo infatti che le aspettative troppo alte siano il preludio delle grandi delusioni. Per un insegnante è giusto crearsi delle aspettative, ma queste devono essere in linea con le capacità reali dello studente. Infatti, pretendendo e richiedendo troppo, un docente rischia di creare ulteriori difficoltà ai bambini e di allontanarli sempre più dal piacere di apprendere, facendo li sentire inadeguati e incapaci. Inoltre, le aspettative portano, inconsciamente, a influenzare la valutazione da parte di un insegnante nel rendimento scolastico degli studenti. Concordo dunque con quanto hanno dimostrato gli psicologi sociali Rosenthal e Jacobson nel famoso studio sull'effetto Pigmalione, evidenziando quanto le aspettative dei docenti influissero sul rendimento scolastico degli alunni.

2.3.I bisogni di apprendimento

Per la progettazione dell'intervento, innanzitutto ho considerato i bisogni formativi di partenza degli alunni. Nella fase di osservazione, ho notato che nella classe 5^F era presente un bambino con disturbi dell'attenzione, che ho reso partecipe grazie ai lavori in piccolo gruppo. Inoltre, nella 5^E c'era uno studente con la sindrome di Down. Con lui ho effettuato un'attività individualizzata in rapporto 1:1 fuori dall'aula. In ambedue le classi, ho riscontrato i bisogni dei bambini di esprimere oralmente e verbalmente le

proprie emozioni, di produrre testi personali, di rafforzare le abilità sociali e di promuovere la collaborazione-cooperazione. In particolare, nella 5^F ho notato che le insegnanti hanno trovato delle difficoltà a gestire la classe durante l'anno scolastico, poiché gli studenti erano molto vivaci e faticavano a stare attenti. Il metodo di lavoro a piccoli gruppi ha coinvolto gli studenti e li ha resi maggiormente partecipi. L'attribuzione dei ruoli all'interno dei gruppi ha contribuito infatti a mantenere un clima di classe positivo e sereno.

2.4. La progettazione delle attività

Per progettare il mio percorso ho ritenuto indispensabile utilizzare il modello della progettazione a ritroso di Wiggins e McTighe, studiato durante il corso di "Didattica generale". Questo modello mi ha permesso di progettare un percorso di apprendimento orientato verso lo sviluppo delle competenze. Durante la fase di progettazione del percorso, ho definito le competenze a cui miravo. Tutte le scelte didattiche sono state dunque il risultato di una riflessione accurata a partire dagli obiettivi che volevo raggiungere. In particolare, gli obiettivi che mi sono prefissati hanno riguardato la comprensione da parte degli studenti della struttura di un diario attraverso l'analisi di alcuni esemplari da me forniti, la scrittura di un diario in piccolo gruppo e lo sviluppo delle competenze sociali attraverso la collaborazione e l'interazione tra pari. Solamente dopo aver determinato gli obiettivi, ho proceduto con la fase conclusiva di pianificazione delle attività. Il percorso è stato suddiviso principalmente in due parti. Nella prima, i bambini, divisi in cinque gruppi di lavoro, hanno creato un cartellone sulle emozioni soffermandosi sulle varie sfumature delle emozioni ed analizzando cosa genera il manifestarsi di quella precisa emozione e cosa ne consegue. Questa attività è stata utile al fine di comprendere quanto nella scrittura autobiografica sia importante far trasparire le emozioni. Successivamente, gli studenti hanno sintetizzato le caratteristiche del genere testuale del diario. Gli alunni, suddivisi nei soliti gruppi di lavoro, hanno scritto una pagina di diario immedesimandosi in altre persone che hanno "segnato la storia". La scrittura è diventata dunque "un'attività sociale" (Selleri, 2016, p.33).

La difficoltà principale che i bambini hanno riscontrato (e che avevo previsto in fase di progettazione) ha riguardato il processo di immedesimazione in un'altra persona. Per facilitare questo passaggio, ho scelto di far vedere ai bambini video, brevi stralci di

documentari, ho fatto leggere alcune pagine di diario che fungevano da vere e proprie testimonianze e ho posto domande-stimolo per suscitare maggiore interesse e sensibilizzare i bambini all'argomento. Grazie a questo percorso, i bambini hanno compreso la struttura di un diario e hanno scritto pagine di diario sia in forma individuale (come compito per casa), sia collettivamente. In ambedue i casi, sono emerse le emozioni dei bambini.

3. LE VELE

3.1.Predisposizione dell'ambiente

Ritengo fondamentale riflettere sulla predisposizione dell'ambiente che ho previsto per il mio intervento didattico. Proponendo una didattica basata sulla metodologia cooperativa, i bambini hanno avuto il bisogno di lavorare assieme. Per far sì che questo avvenisse, ho deciso di creare nelle classi dei piccoli gruppi con i banchi e le sedie. Ho concepito l'ambiente non solamente come luogo fisico, ma anche come uno "spazio culturale e mentale e soprattutto emotivo-affettivo" (Selleri, 2016). Per sviluppare l'intervento didattico, sono partita dalla seguente domanda: "Il luogo della classe è adatto a svolgere le attività didattiche da me previste?".

Per rispondere al seguente interrogativo, ho deciso di riorganizzare lo spazio dell'aula, sempre inteso dalle insegnanti di classe come luogo per attuare una didattica prevalentemente frontale ed erogativa (poco apprezzata dai bambini poiché non favorisce l'apprendimento attivo). Ho voluto invece predisporre un'organizzazione flessibile dello spazio, agevolando in tal modo i processi di comunicazione e di socializzazione. L'idea alla base della disposizione dei banchi a gruppi consiste nell'avvicinare quattro/cinque banchi formando così un grande tavolo. Questa disposizione di banchi mi ha permesso inoltre di monitorare il lavoro dei diversi gruppi, svolgendo attività di tutoring e assistenza.

3.2.Modalità e strumenti di osservazione, di riflessione e di valutazione

Gli strumenti da me utilizzati sono stati diversi in base al tipo di attività prevista nella programmazione annuale del tirocinio. Durante la prima parte, in fase di osservazione, ho utilizzato numerose griglie osservative, check list e soprattutto molti appunti liberi su fogli che poi ho trascritto nei diari di bordo. Questi strumenti mi hanno permesso di

osservare in maniera analitica gli aspetti del processo di apprendimento-insegnamento che più mi interessavano. Nella seconda parte invece, la quale prevedeva il mio intervento diretto in classe, ho utilizzato prevalentemente degli appunti veloci, che poi mi hanno permesso di riflettere. Le annotazioni libere mi hanno consentito di fare riflessioni svincolate dalla rigidità schematica delle griglie. Per quanto concerne le modalità di documentazione e di valutazione, ho usato delle griglie valutative e i prodotti realizzati dai bambini. Ho prestato attenzione anche ai feedback orali degli studenti. Infine, durante l'intervento didattico, ho utilizzato come strumento di documentazione anche la fotocamera del mio cellulare. Gli strumenti osservativi e valutativi adoperati sono stati di grande utilità per una riflessione dettagliata in ottica formativa. Soprattutto le griglie sono state fondamentali al fine di focalizzare la mia attenzione su ciò che prima avevo previsto di osservare e valutare. Molto utile, in fase di progettazione, è stata anche la scheda di osservazione di Calvani, la quale mi ha permesso di analizzare la parte preliminare, centrale e finale di ogni lezione. Per quanto concerne la riflessione, formativi sono stati gli incontri di confronto con la mentore. Abbiamo condiviso idee, opinioni e modificato in corso d'opera tutto ciò che risultava critico. Il confronto è sempre stato orientato al miglioramento. Dopo i colloqui con lei, mi sono interrogata su cosa avrei potuto migliorare. Si tratta di saper padroneggiare la capacità di curare "la propria formazione continua" (Ribolzi, 2004, p. 156), prestando attenzione alla riflessione sulla pratica didattica. Lo strumento riflessivo che ho utilizzato maggiormente è stato sicuramente il diario di bordo, il quale mi ha permesso di annotare tutte le indicazioni, i consigli e i suggerimenti utili non solamente al progetto in sé, ma in un'ottica futura professionale.

4. IN BALIA DELLE ONDE

4.1. Le modifiche alle microprogettazioni iniziali: l'importanza della flessibilità

Come scritto nel diario di bordo 8 (allegato 5), in corso d'opera ho modificato quasi interamente le microprogettazioni iniziali. Gli obiettivi da perseguire sono rimasti invariati, tuttavia le modalità e le attività sono state cambiate. Questa decisione è stata presa principalmente per due ragioni. In primis, per mia indole, sono una persona che non si accontenta mai. Questo aspetto mi motiva a migliorare sempre più e a cercare costantemente qualcosa che potrebbe essere modificato al fine di essere perfezionato. L'umiltà che mi contraddistingue mi permette "[...] di accettare e di rimettere

costantemente in discussione” i limiti del mio lavoro (Milan, 2021, p.99). In secondo luogo, ho modificato le microprogettazioni perché mi sono posta degli interrogativi durante il percorso, tra cui per esempio: “Come fare a non rendere la lezione noiosa?”, “Come guidare i bambini a scrivere un diario proponendo delle attività piacevoli e stimolanti?”, “Come proporre agli studenti attività in gruppo se la scrittura di un diario è un momento personale e intimo che non deve essere per forza condiviso con altri?”, “Come rendere significative le attività che propongo?”.

Dopo essermi posta queste domande, ho pensato che la scrittura collettiva potesse essere un’ottima attività da svolgere in classe per giustificare la modalità di lavoro con cui ho deciso di procedere, per soddisfare i bisogni formativi riscontrati, ma anche per rendere l’attività maggiormente stimolante e coinvolgente e per permettere ai bambini di essere più profondi e meno banali nelle tematiche da me proposte. Ho deciso poi, trattandosi di scrittura collettiva, di non chiedere agli studenti, come invece previsto nella macroprogettazione iniziale, di scrivere riguardo tematiche personali come, ad esempio, l’espressione delle loro paure e delle loro gioie. Piuttosto ho chiesto loro di mettersi nei panni di altre persone. Per scegliere le tematiche, ho deciso di trattare diversi argomenti: la Seconda guerra mondiale con “Il diario di Anna Frank”, la guerra in Bosnia con “Il diario di Zlata” e le tematiche ambientali con la storia di Greta Thunberg. La scrittura, in questo modo, è stata intesa dai bambini come un’occasione per immedesimarsi in qualcun altro ed è stata l’opportunità per far capire agli studenti quanto la trascrizione delle emozioni nella scrittura autobiografica sia un aspetto peculiare. La scrittura collettiva ha aiutato i bambini a condividere idee, pensieri, emozioni e a non metterli in difficoltà di fronte a questo compito nuovo e impegnativo.

4.2. Le principali evidenze riscontrate nella conduzione delle attività

Durante la conduzione degli interventi, ho dato valore ad alcune evidenze che mi hanno permesso di riflettere in profondità sul mio futuro professionale. In particolare, ho riflettuto sulla gestione del tempo durante le attività didattiche, sull’influenza delle assenze dei bambini e sui risultati ottenuti attraverso il lavoro in piccoli gruppi.

Per quanto riguarda la capacità di un’insegnante di gestire il tempo, grazie alle esperienze lavorative presenti e passate ed al tirocinio, ho compreso come la capacità di calcolare

correttamente il tempo delle attività didattiche sia una competenza fondamentale di un'insegnante. Tuttavia penso che, avendo a che fare con bambini e dovendo adeguare la proposta didattica in base ai feedback degli alunni, non bisogna concepire rigidamente il tempo calcolato. Può succedere di non riuscire a terminare l'attività prevista o di avanzare invece molto tempo. Ho imparato che, per prevenire qualsiasi situazione spiacevole, è utile preparare del materiale aggiuntivo per ogni lezione nell'eventualità che l'attività terminasse prima di quanto previsto in fase di progettazione. Mentre, nel caso in cui l'insegnante non riuscisse a terminare il lavoro previsto, non devono manifestarsi sentimenti di delusione o di inadeguatezza, in quanto nella didattica dovrebbero prevalere l'ascolto dei bambini, il rispetto dei loro tempi e l'adattamento della didattica in base ai loro riscontri.

Per quanto concerne le assenze, durante la seconda fase del tirocinio ho riflettuto particolarmente su come queste influissero sul processo di insegnamento-apprendimento, rappresentando dei veri e propri imprevisti. In ogni lezione sono risultati assenti alcuni studenti e con la metodologia del lavoro a piccoli gruppi non è stato sicuramente semplice gestire le mancanze che si venivano a creare.

Durante il mio percorso di tirocinio, ho riflettuto inoltre sulle dinamiche emerse nel lavoro di gruppo. In entrambe le classi gli studenti sono stati molto più partecipi e coinvolti rispetto a quanto avrebbero dimostrato in una lezione frontale con la tutor. Ho osservato poi come, in entrambe le classi, l'apprendimento cooperativo abbia facilitato lo sviluppo delle abilità cognitive, sociali e relazionali. Ho voluto perseguire dunque un obiettivo dichiarato nel PTOF dell'Istituto, ossia “[...]sostenere la presa di coscienza del valore sociale di tutti e di ciascuno, nonché del diverso da noi che va riconosciuto come una preziosa risorsa individuata, valorizzata e messa al centro dell'azione formativa”.

4.3. Le difficoltà riscontrate

Numerosi sono stati gli inciampi e le difficoltà che ho riscontrato in questo percorso, primo fra tutti il Covid. L'emergenza pandemica mi ha messo molto alla prova: durante il secondo e il terzo anno di tirocinio, ogni volta che entravo in classe non ero a conoscenza della situazione in cui mi ritrovavo. Durante la didattica a distanza, alcuni alunni erano assenti, altri si collegavano in Meet perché avevano il Covid, alcune volte il bambino certificato era collegato con la classe e altre si collegava solamente con la sua

insegnante di sostegno. Da questa situazione che mi ha messo in difficoltà, in quanto ho dovuto progettare nuovamente le lezioni adattandole ad una diversa tipologia di didattica, ho però colto alcuni aspetti positivi, tra cui ad esempio ho affinato la mia competenza di saper usare le tecnologie. Ritengo doveroso soffermarmi a riflettere poi sugli effetti visibili dell'emergenza pandemica negli studenti. Sono numerose le evidenze che mostrano come la pandemia abbia influenzato lo sviluppo delle competenze sociali, la capacità di collaborare con gli altri, la creatività, la capacità di instaurare e di mantenere relazioni significative. Attraverso i colloqui orali con la mia mentore e le osservazioni che ho svolto in classe, ho notato infatti che i bambini non sono abituati a lavorare insieme e non comprendono il valore del lavoro cooperativo.

Un'altra difficoltà che ho riscontrato durante il percorso di tirocinio ha riguardato la presenza in classe di un bambino oppositivo-provocatorio, durante il terzo anno. È stato veramente difficile trovare la modalità opportuna per includerlo, per instaurare una relazione significativa che mi permettesse di entrare in contatto con lui. Fortunatamente, dopo mesi di osservazione, sono riuscita ad instaurare una relazione efficace che mi ha molto soddisfatta.

Un altro inciampo avvenuto durante il percorso ha riguardato l'esperienza alla scuola dell'infanzia. Durante il secondo anno di tirocinio, ho svolto metà delle ore previste alla scuola primaria e il restante alla scuola dell'infanzia. Fin da quando mi sono avvicinata al mondo della scuola, ho sempre voluto fare l'insegnante alla scuola primaria, di conseguenza la motivazione di svolgere metà delle ore di tirocinio con i bambini nella fascia 3-6 anni non era molto alta. La tutor, inoltre, non mi considerava al suo livello e non mi ha mai fornito spunti e stimoli per riflettere in ottica professionale. Al contrario, la mia mentore della scuola primaria, la docente Tiziana De Rossi, ha rappresentato l'ideale di insegnante che voglio essere, in costante aggiornamento, disponibile, preparata, capace di porsi sempre in ottica di ascolto e di confronto sia con i bambini che con tutte le figure professionali che permeano il mondo-scuola.

5. TERRA!

5.1.I risultati ottenuti durante il percorso

Dopo aver letto numerose pagine di diario, sia scritte individualmente che collettivamente, ritengo che quasi tutti gli studenti abbiano raggiunto gli obiettivi da me prefissati. In particolare, solo un bambino in 5^AF non ha raggiunto gli obiettivi, soprattutto per quanto riguarda la dimensione della “collaborazione” prevista nella rubrica valutativa. Lo studente non ha collaborato e nella maggior parte delle attività si è estraniato, sembrando totalmente disinteressato. Per far fronte a questa mia difficoltà di includere e coinvolgere questo bambino, ho chiesto consigli alla mia mentore e insieme abbiamo deciso di inserirlo in un gruppo di lavoro in cui era presente il suo amico. Lo studente poi è risultato più motivato e coinvolto; non sono mancate però occasioni di rimprovero perché entrambi gli alunni erano distratti durante la lezione.

5.2.I risultati ottenuti grazie alla metodologia scelta

“Ogni studente suona il suo strumento, non c’è niente da fare. La cosa difficile è conoscere bene i nostri musicisti e trovare l’armonia. Una buona classe non è un reggimento che marcia al passo, è un’orchestra che prova la stessa sinfonia”. (Pennac, 2008)

A partire dalla citazione di Pennac, ho deciso di riflettere sull’importanza nel mondo della scuola di armonizzare un insieme eterogeneo, come i bambini, in una logica progettuale nella prospettiva del successo formativo. E come armonizzare un insieme eterogeneo di studenti, se non facendo lavorare i bambini assieme in piccoli gruppi? Nel mio progetto, attraverso l’attribuzione di ruoli, come previsto dalla metodologia del Cooperative Learning, ciascun bambino ha trovato lo strumento (ruolo) più adatto a lui. Inoltre, grazie all’attribuzione dei ruoli, attraverso il lavoro di gruppo e la possibilità di esprimersi offerta dalla scrittura, sono state valorizzate le peculiarità dei bambini. È fondamentale sottolineare come durante il mio intervento non sia stata rispettata in maniera rigorosa e convenzionale la metodologia del Cooperative Learning, in quanto avendo dodici ore per classe non sarei riuscita a metterla in pratica correttamente in tutti i suoi aspetti. Ho utilizzato invece un metodo che si riconduce alla metodologia del Cooperative Learning, adoperando strategie di lavoro di gruppo laboratoriali poiché la mia intenzione era quella di raggiungere specifici obiettivi, come ad esempio l’inclusione, la motivazione ed il coinvolgimento attivo degli studenti. Attraverso questa modalità di lavoro in classe, gli studenti hanno percepito il sostegno sociale dei compagni che è “[...]uno dei più

importanti aspetti del clima di classe” (Chiari, 2022, p.62). Attraverso la metodologia del lavoro cooperativo, ho proposto agli studenti esperienze utili e necessarie ad una crescita sul piano “cognitivo, psicologico e sociale” (Felisatti, 2006, p.128). Infatti, gli alunni hanno massimizzato “[...] l’apprendimento proprio e quello degli altri, migliorando le relazioni con i compagni e con l’insegnante” (Johnson, Johnson e Holubec, 1996). Ritengo doveroso sottolineare come, in particolare nella classe 5^F, siano state rafforzate le competenze sociali. Nei gruppi, non formati in base alle «simpatie» dei bambini, gli studenti hanno lavorato anche con compagni che prima ignoravano o che comunque non prediligevano. Inoltre, la collaborazione e la condivisione di informazioni tra pari hanno favorito un maggiore apprendimento rispetto al lavoro svolto individualmente (Webb e Mastergeorge, 2003), evitando la demotivazione o difficoltà nel compito. Il lavoro di gruppo è risultato vantaggioso non solamente per gli alunni più competenti in Italiano, ma anche per coloro che riscontravano qualche difficoltà. Per quanto riguarda la prima tipologia di studenti, la modalità di lavoro scelta è stata funzionale perché ha permesso di sviluppare la consapevolezza di una responsabilità individuale e sociale e ha stimolato la fiducia degli studenti in sé stessi. Infatti, attraverso la riformulazione dei concetti, è stato per loro possibile raggiungere livelli più profondi di comprensione. Nel caso degli studenti meno competenti nella disciplina trattata, il lavoro cooperativo ha permesso lo sviluppo dello spirito d’aiuto. Ho inteso, dunque, come sostiene l’accademica americana Barbara Rogoff, il lavoro di gruppo come un processo di miglioramento reciproco tra studenti.

Consapevole che la scrittura sia un processo complesso che richiede un impegno cognitivo non indifferente, al fine di aiutare gli alunni, ho assunto il ruolo di facilitatore procedurale e di scaffolding motivazionale (Renninger, Hidi e Krapp, 1992). Come esperimento, considerato che le classi non avevano mai lavorato con questa metodologia prima d’ora, ritengo di essere molto soddisfatta e, attraverso le conversazioni orali a fine lezione con i bambini, ho dedotto che anche gli studenti sono risultati essere più motivati e coinvolti nelle attività a loro proposte.

6. L’ESPLORAZIONE

6.1. L’inclusione

Durante le lezioni, ho sempre cercato di affiancare alla spiegazione verbale dei supporti di tipo visivo per facilitare l'apprendimento degli studenti (ad esempio attraverso cartelloni, schemi ed immagini). Inoltre, in ogni intervento didattico ho fornito materiali in forma diversa, in maniera tale che il processo di comprensione fosse facilitato per ogni studente (ho utilizzato la L.I.M., materiale trovato in rete, materiale cartaceo, schemi, pagine del libro, cartelloni). Ho cercato, per quanto riguarda il linguaggio verbale, di modulare e differenziare il tono di voce in base ai feedback degli studenti, verificando l'effettiva comprensione della terminologia da me utilizzata e semplificando i termini più difficili. In questo modo, come afferma Grice, la comunicazione è risultata efficace per l'apprendimento in quanto non si è verificata la presenza di "barriere comunicative ostacolanti per l'apprendimento"(Selleri, 2016). Come atteggiamenti inclusivi, ho prestato poi molta attenzione soprattutto al processo di stigmatizzazione. Nel corso di "Psicologia della disabilità e dell'inclusione", la Professoressa Ferrari ha sottolineato come stigmatizzare significhi imprimere un marchio, bollare un membro o un gruppo che si considera diverso. Ho dato importanza a non considerare gli alunni con certificazione o con difficoltà in maniera diversa dagli altri, ma ho cercato di valorizzare le loro peculiarità.

Come riferimento teorico ho preso in considerazione anche l'Index per l'inclusione. In particolare ho fatto riferimento agli indicatori che, insieme alle domande presenti, hanno rappresentato dei punti di partenza per praticare l'inclusione in classe. Dalla lettura di questo documento, mi sono focalizzata principalmente sul concetto di partecipazione. L'inclusione è infatti un processo per aumentare la partecipazione di tutti in contesti che implica la creazione di ambienti e sistemi che rispondano alla diversità di bambini. Ritengo l'inclusione scolastica un obiettivo che riguarda tutti gli insegnanti e gli studenti e che "[...] risponde ai differenti bisogni educativi, attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno" (Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c, della legge 13 luglio 2015, n. 107, articolo 1). La metodologia che ho scelto di utilizzare "persegue l'inclusione di tutti gli studenti" (Lotti, 2020, p.256), in quanto ogni bambino ha avuto la possibilità di accedere alle attività proposte e di partecipare ad esse attivamente. Le stesse Indicazioni Nazionali (2012) sottolineano che "la definizione e la realizzazione delle strategie

educative devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione” (Indicazioni Nazionali MIUR, p. 15).

Per formare i gruppi, io e la mia mentore abbiamo considerato le eterogeneità e le diversità presenti in classe, in modo tale che ognuno potesse risultare indispensabile. Abbiamo valutato per esempio le competenze linguistiche, cognitive, quelle relazionali, la leadership, le difficoltà e le peculiarità di ogni studente. La classe è quindi diventata un centro di democrazia, di dignità e di diversità.

Ci tengo infine a sottolineare che per includere il bambino con la sindrome di Down in 5[^]E mi sono adattata alle possibilità che avevo. Non ho mai ritenuto giusto non considerare la sua presenza nelle attività ed escluderlo: ho chiesto alla sua insegnante se potessi proporgli delle attività riguardanti le emozioni primarie, ma mi ha riferito che il bambino non è abituato a stare in classe e che ora sta seguendo un percorso specifico con un operatore esterno. Mi sono chiesta dunque che cosa potessi fare per includerlo, senza ovviamente stravolgere il programma e le routine delle docenti e dello stesso alunno. Nel corso dell'ultima lezione, mi sono recata nella sua aula e ho instaurato con lui una conversazione, focalizzando l'attenzione sulle situazioni in cui lo studente prova tristezza e felicità. Sicuramente questa non è da considerare un'attività inclusiva, in quanto credo che la vera inclusione avvenga in classe, non “segregando” un bambino tutti i giorni per l'intera mattinata nella sua aula. Tuttavia, non volendo impormi sulla mia tutor e sulle routine della classe, mi sono adeguata, dedicando allo studente comunque un po' di tempo.

È inclusione questa?

6.2.La valutazione nel progetto e la mia idea di valutazione

Per quanto concerne la dimensione valutativa, in fase di valutazione diagnostica, ho considerato rilevanti le conversazioni con i bambini e con la mentore al fine di rilevare la familiarità che gli studenti avevano con i contenuti. In questo modo ho verificato le preconcoscenze dei bambini riguardo al diario e alle storie da me presentate (Anna Frank, Greta Thunberg, Zlata).

Ho utilizzato diverse modalità al fine di valutare le competenze da più punti di vista. Infatti, “essendo la natura della competenza polimorfa, complessa, processuale e situata” (Castoldi,2016), ho integrato più prospettive di analisi, utilizzando un approccio pluriprospektivo come la triangolazione o la prospettiva trifocale. Come sostiene Pellerey (2004), ho considerato la competenza dal punto di vista oggettivo valutando le evidenze osservabili. Ho letto infatti le pagine di diario scritte dagli studenti e le ho analizzate attraverso la rubrica valutativa, uno strumento che tenta di fotografare una situazione complessa attraverso una raccolta sistematica di osservazioni e dati da più punti di vista. Essa “rappresenta il quadro di riferimento necessario per la predisposizione di strumenti ed esperienze didattiche” (Castoldi, 2016), pertanto è il primo passaggio fondamentale nella costruzione di una ragionata progettazione formativa. La competenza soggettiva invece è stata valutata grazie ai feedback degli studenti e attraverso la loro autovalutazione. La tipologia di valutazione che è stata considerata è la valutazione per l'apprendimento. In questo modo ho coinvolto maggiormente gli studenti nell'esperienza di apprendimento e di valutazione. Mentre la competenza intersoggettiva è stata valutata attraverso la valutazione tra pari. Insegnare la valutazione ai bambini vuol dire creare una classe che lavora con l'idea di costruzione partecipata della conoscenza e incentrata sulla condivisione dei significati. La valutazione tra pari infatti evidenzia le potenzialità di ciascuno. Proponendo attività di “peer review” o di “peer feedback”, l'attenzione viene posta sul fare attivo, considerando la valutazione come punto di partenza e come miglioramento. La valutazione tra pari è stata svolta in più tappe. In primo luogo, i bambini hanno letto i testi prodotti dai compagni e hanno valutato se gli obiettivi previsti dalla griglia valutativa fossero stati raggiunti, parzialmente raggiunti o da raggiungere.

GRIGLIA VALUTATIVA PER CORREZIONE DIARI DI BORDO DEI COMPAGNI						
Sei testo sono presentati informazioni sufficienti e complete? Il materiale raccolto è pertinente al personaggio scelto.	Il testo è presentato con contenuti e dati esaurienti e coerenti.	Il testo ha una lunghezza corretta per la tipologia prevista (il diario).	L'ortografia è corretta.	La sintassi è corretta.	La struttura del diario è rispettata. Sono presenti gli elementi del diario in ordine.	Gli errori vengono evidenziati e le annotazioni di chi scrive.
CORRISPONDENZA	CORRISPONDENZA	CORRISPONDENZA	CORRISPONDENZA	CORRISPONDENZA	CORRISPONDENZA	CORRISPONDENZA
CORRISPONDENZA	CORRISPONDENZA	CORRISPONDENZA	CORRISPONDENZA	CORRISPONDENZA	CORRISPONDENZA	CORRISPONDENZA
CORRISPONDENZA	CORRISPONDENZA	CORRISPONDENZA	CORRISPONDENZA	CORRISPONDENZA	CORRISPONDENZA	CORRISPONDENZA
CORRISPONDENZA	CORRISPONDENZA	CORRISPONDENZA	CORRISPONDENZA	CORRISPONDENZA	CORRISPONDENZA	CORRISPONDENZA
CORRISPONDENZA	CORRISPONDENZA	CORRISPONDENZA	CORRISPONDENZA	CORRISPONDENZA	CORRISPONDENZA	CORRISPONDENZA

Figura 3: Esempio di una griglia valutativa per la correzione dei diari dei compagni

Poi, gli studenti hanno commentato in modo descrittivo la pagina di diario dei compagni che è stata consegnata in seguito ai destinatari. In questo modo i bambini hanno letto le correzioni dei compagni e corretto il loro testo. Solamente dopo aver effettuato questo passaggio, io e la mia mentore abbiamo letto e valutato le pagine di diario dei bambini. La pratica che ho utilizzato di co-valutazione tra studenti e insegnante ha attribuito ai bambini una responsabilità

cognitiva, in quanto sono stati “[...] previsti spazi di confronto tra le autovalutazioni degli studenti e le valutazioni dell'insegnante” (Cacciamani, p.41). Agli studenti è stata richiesta non solamente una valutazione riguardante gli errori e le parti del testo da migliorare, ma anche un commento sugli aspetti positivi, sugli elementi da elogiare e da premiare. Infine, hanno eseguito in gruppo un'autovalutazione per quanto riguarda la modalità di lavoro da me proposta. Dalle autovalutazioni per quanto concerne il lavoro di gruppo ho trovato simmetria con quanto notato durante le lezioni. Tuttavia, sono emerse delle criticità. In alcune autovalutazioni è risultato che nel lavoro di gruppo non sono state riscontrate difficoltà. Altri gruppi invece hanno sottolineato come durante alcuni lavori le conversazioni non hanno riguardato argomenti inerenti alla lezione. Ho notato che soprattutto nelle autovalutazioni della classe 5^F è stato evidenziato che il ruolo del silenziatore non è stato sempre rispettato.

DIARIO DI BORDO DI GRUPPO	
ALCUNO MEMBRO (che cosa abbiamo fatto)	Bono, Edoardo, Maria, Cassia, Bono, Sen, Pio, Marco e Francesco (non ricordo cosa abbiamo fatto)
Che cosa ha funzionato nel lavoro di gruppo (nelle modalità di lavoro, relazione, di comunicazione...)	Il lavoro funzionava e ci aiutava di volta in volta.
Che cosa non ha funzionato nel lavoro di gruppo (nelle modalità di lavoro, relazione, di comunicazione...)	Ricordo il gioco e non avrebbe.
Che cosa possiamo migliorare nelle modalità di lavoro, relazione, di comunicazione...	Potremmo essere più uniti.
Alcuni punti di forza dell'insegnante durante il lavoro di gruppo.	Per qualche info.

Figura 4: Esempio di un'autovalutazione del lavoro di gruppo

A fine percorso, ritengo doveroso soffermarmi a riflettere sul valore della valutazione tra pari. Attraverso la valutazione degli studenti del lavoro dei compagni è stata stimolata ed incoraggiata la comprensione da parte dei bambini del loro apprendimento, in quanto correggendo gli altri hanno colto delle criticità del loro prodotto, accorgendosi di alcuni aspetti che magari prima trascuravano. Partendo dall'analisi dei lavori dei loro coetanei, i bambini hanno fornito dei feedback costruttivi che hanno permesso sia ai compagni di migliorare ma allo stesso tempo anche a loro stessi. Infatti,

la valutazione tra pari per definizione “(...) è tipicamente orientata esclusivamente al miglioramento del proprio insegnamento attraverso l'uso di feedback e si avvale di processi di tutoraggio, di sviluppo e crescita professionale”. Grazie al corso di “Modelli e strumenti per la valutazione” sono conscia del fatto che la valutazione tra pari permette agli studenti di essere maggiormente coinvolti nel proprio apprendimento e nella valutazione.

Riassumendo, tutti i bambini hanno raggiunto con un livello intermedio gli obiettivi. Solamente uno studente di 5^F ha avuto una valutazione con un livello “base” in quanto non ha ben compreso le caratteristiche del diario ed ha avuto molte difficoltà nella

scrittura di esso. Per quanto riguarda invece il lavoro di gruppo, sia i bambini di 5^E che quelli di 5^F hanno collaborato e interagito positivamente con i compagni. In particolare, solo un alunno di 5^F non ha raggiunto l'obiettivo inerente alla collaborazione nel lavoro in gruppo in quanto non ha partecipato attivamente a quasi tutte le attività.

Ho fatto riferimento alla nuova O.M. 172 del 4 dicembre 2020, la quale afferma che la valutazione ha assunto un carattere formativo e orientativo, tanto da essere "lo strumento essenziale per attribuire valore alla progressiva costruzione di conoscenze realizzata dagli alunni". Alla base del processo valutativo del mio progetto c'è infatti la valorizzazione dei progressi e degli sviluppi dei bambini, non attribuendo importanza solamente ai prodotti finali ma anche al percorso svolto. Ritengo la valutazione per competenze un aspetto imprescindibile del processo di insegnamento-apprendimento. Avendo frequentato il corso di "Modelli e strumenti per la valutazione", ho appreso che questa tipologia di valutazione è fondamentale in quanto il termine "competenza" è rilevante non solamente a scuola, ma soprattutto in ambito extra-scolastico e sociale. Oggi non è più sufficiente avere delle conoscenze o abilità, bensì è necessario avere delle competenze intese come quelle capacità che permettono di usare le conoscenze in modo critico per risolvere problemi. Nella mia progettazione, ho inteso dunque il processo di valutazione non solamente come giudizio, ma anche come valorizzazione. Come prevede la metodologia del lavoro cooperativo, per valutare le competenze e il lavoro di gruppo è necessario considerare due dimensioni: la valutazione delle competenze cognitive sviluppate e la valutazione del lavoro di gruppo per quanto riguarda le competenze sociali. Infatti, nella rubrica di valutazione ho inserito appositamente, oltre alle dimensioni "scrittura" e "analisi", la "collaborazione" per valutare quest'ultimo aspetto. La mia idea di valutazione coincide quindi con quanto descritto nel Protocollo di Valutazione dell'Istituto: "La valutazione ha finalità formativa e educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo di ciascun alunno; inoltre, documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove l'autovalutazione in relazione all'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze". Credo infatti che la valutazione debba essere intesa come un processo metacognitivo e partecipativo, non finalizzato solamente ad evidenziare le lacune dei bambini, bensì a riconoscerle e a trasformarle in punti di forza. La valutazione è dunque da intendere per la sua origine latina "valitus", ovvero nell'accezione di "dare valore"(Nota, Ginevra, Soresi, 2015, p.188) al lavoro dei bambini.

7. IL BAGAGLIO

7.1. Considerazioni e riflessioni sul tirocinio indiretto

Oltre a descrivere l'esperienza del tirocinio diretto, ritengo doveroso soffermarmi a riflettere sul percorso del tirocinio indiretto. Questa è stata un'esperienza particolarmente formativa poiché con la tutor io e le mie colleghe abbiamo riflettuto su numerosi aspetti del processo di insegnamento-apprendimento. Abbiamo analizzato varie leggi, decreti e documenti scolastici. Inoltre, nel tirocinio indiretto, le tutor hanno proposto numerose attività laboratoriali finalizzate alla predisposizione di strumenti, materiali e percorsi e alla riflessione su alcuni aspetti del processo di insegnamento-apprendimento. Abbiamo effettuato un'osservazione guidata del sistema scuola, per quanto riguarda ad esempio i contesti organizzativi, i ruoli e le funzioni. Ritengo che una delle attività più formative che abbiamo svolto durante un incontro di tirocinio indiretto sia stata la predisposizione di strumenti per l'osservazione, la documentazione e la riflessione delle attività didattiche in piccoli gruppi. Questi strumenti sono stati utili per tutto il percorso di tirocinio e rappresenteranno sicuramente dei supporti di cui farò uso anche in futuro. Doveroso citare anche l'attività di microteaching svolta durante un incontro di tirocinio indiretto del quarto anno accademico. L'esperienza è stata formativa per almeno due ragioni. Innanzitutto, mi sono messa in discussione, consapevole che non tutto ciò che avevo programmato coincidesse con la perfezione e che questo poteva modificarsi durante il mio intervento, in relazione ai pensieri e alla partecipazione delle mie colleghe. Inoltre è stato interessante essere valutata dalle mie compagne, grazie all'utilizzo di griglie valutative preparate da me precedentemente, perché a fine attività ho analizzato queste griglie e ho compreso gli aspetti critici su cui migliorare in ottica professionalizzante. Un'altra esperienza particolarmente formativa ha riguardato l'analisi di caso, la quale è stata descritta da Robert Stake come uno "studio della particolarità e complessità di un singolo caso, che viene a comprendere la sua attività dentro importanti circostanze". Grazie a questa attività, ho compreso l'importanza di osservare sospendendo il pregiudizio, errore tipico dell'essere umano ed in particolare dei docenti. Da questa esperienza ho tratto poi numerosi insegnamenti. In primis, ho compreso quanto sia semplice giudicare gli altri, dando interpretazioni personali, non tenendo conto invece delle situazioni reali. In secondo luogo, ho capito che la scuola collabora con altre agenzie educative, tra le quali ad esempio la famiglia, gli psicologi ed altre figure rilevanti per il

percorso formativo degli alunni. Inoltre, credo che l'analisi di caso che ho effettuato mi abbia permesso di avere uno sguardo riflessivo e metacognitivo. Un altro aspetto del processo di insegnamento-apprendimento che ho osservato e sperimentato con questa esperienza riguarda la complessità del "mondo-scuola". Sono infatti presenti sempre più situazioni difficili e particolari che richiedono, oltre ad una formazione personale, numerose competenze professionali. È stato interessante approfondire la tecnica "Sei cappelli per pensare" di Edward De Bono. Essa è risultata per me molto formativa, in quanto ho compreso il valore di assumere diversi punti di vista in ogni situazione. Inoltre, il percorso di tirocinio è stato particolarmente utile al fine di favorire un preciso approccio alla professione nella costruzione delle competenze di un insegnante di qualità. Sono emersi in questa esperienza numerosi principi cardine del processo di insegnamento-apprendimento, tra cui per esempio la dimensione collaborativa, la pratica autoriflessiva, l'esplorazione attiva e la conoscenza di pratiche professionali. Attraverso il tirocinio indiretto è stata favorita, oltre alla progettualità, la riflessione. Il tirocinio rappresenta una "[...] forma di esplorazione della funzione docente guidata, assistita e con supporto, mediante la quale lo studente fa esperienza di scuola, non solo di insegnamento, appropriandosi gradualmente di una serie di pratiche professionali ed evolvendo le rappresentazioni personali del sé come insegnante" (Cisotto, 2007, p. 238). Di fondamentale importanza, proprio perché come descrive la professoressa Cisotto il tirocinio rappresenta un'esperienza guidata ed assistita, è stata la guida delle mie tutor. Le loro qualità, la loro disponibilità e la loro professionalità hanno contribuito continuamente alla mia crescita, non solamente professionale, ma anche personale. Durante gli incontri di tirocinio ho tratto numerosi spunti formativi, i quali mi hanno permesso di riflettere soprattutto sulle dinamiche interne alle classi nel mondo odierno. Non è semplice comprendere il mondo-scuola prima di entrarci a tutti gli effetti; sicuramente questa esperienza consente agli studenti e alle studentesse che non hanno mai lavorato nella scuola di osservare analiticamente la complessità della scuola. Allo stesso tempo, il percorso di tirocinio (sia diretto, ma in particolar modo quello indiretto) permette di riflettere riguardo ad alcuni aspetti su cui una studentessa-lavoratrice non ha tempo e l'occasione di soffermarsi. Il tirocinio indiretto ha infine rappresentato l'ideale di lavoro in team. Tra noi studentesse e con le tutor, abbiamo instaurato un rapporto in cui sono stati valorizzati lo spirito collaborativo, il dialogo, la condivisione, la

negoziiazione, l'aiuto reciproco ed il sostegno, aspetti imprescindibili del processo di insegnamento-apprendimento.

8. SI SALPA DI NUOVO: riflessioni in ottica professionalizzante

*“Quando le tue gambe sono stanche,
cammina con il cuore.”
(Paulo Coelho)*

8.1. Le competenze personali e professionali maturate ed i miei limiti

Per essere un'insegnante di qualità, oltre a riconoscere le mie potenzialità e le competenze maturate nella mia esperienza come docente e come studentessa, penso sia necessario riflettere riguardo ai miei limiti e ai miei punti di debolezza. Dal momento che ciò che è debole può sempre essere rafforzato, in realtà, nessuna debolezza rimane tale per sempre se viene riconosciuta, ma questo dipenderà solamente da me stessa. Dunque, al termine di questo percorso, mi sono chiesta: “Quali sono stati i miei limiti in questo percorso?”, “In che cosa avrei potuto migliorare?”.

Innanzitutto, per quanto mi riguarda, non sento di essere preparata specificatamente nell'insegnamento di tutte le discipline e ritengo che questo rappresenti un mio grande limite e allo stesso tempo un mio punto di forza. Lo studio universitario delle diverse discipline è necessario ma non sufficiente per essere un'insegnante di qualità. Riconoscere questo limite significa essere sempre un'insegnante in aggiornamento ed in costante formazione. Inoltre, un altro mio punto di debolezza riguarda la conoscenza degli aspetti più burocratici della scuola, indispensabili nel mondo scolastico odierno, il quale richiede molto più dell'impegno della lezione mattutina, come invece la gente non del settore crede. Un ulteriore aspetto del processo di insegnamento-apprendimento su cui potrei migliorare riguarda la conoscenza dal punto di vista metodologico-didattico delle metodologie innovative e delle applicazioni utilizzate per il raggiungimento di determinati obiettivi. Una competenza che non ho ancora pienamente maturato riguarda la definizione e la gestione dei tempi delle attività. Riguardo a questo aspetto, penso di essere migliorata negli anni, in quanto ho appreso l'importanza di prepararmi sempre un “piano B” per adattarmi il più possibile ai feedback, ai tempi e alle richieste degli studenti.

Infine, sono consapevole che una difficoltà riscontrata dalla maggior parte delle insegnanti riguarda la gestione della classe. Personalmente, non ho mai riscontrato delle difficoltà nel gestire la classe e le sue dinamiche interne, ma è sempre difficile comprendere come agire correttamente. Sicuramente la capacità di gestire le dinamiche che si creano in classe, positive o negative che siano, si matura con l'esperienza. Tuttavia ritengo che ci siano numerosi corsi di formazione riguardanti questo argomento che è bene frequentare. In un incontro di tirocinio, la tutor Franceschin ha trasmesso a noi studentesse come la competenza di un'insegnante di gestire la classe significhi agire in modo tale che ogni alunno possa trovare le giuste attenzioni educative e didattiche, promuovendo e mantenendo un proficuo ambiente di apprendimento in classe. Allego qui di seguito una diapositiva di un Power Point presentato dalla tutor durante un incontro di tirocinio indiretto da me ritenuta particolarmente significativa.

GESTIRE LA CLASSE NON SIGNIFICA...

- Solo mantenere la disciplina.
- Mantenere la disciplina è un'azione intenzionale da parte dell'insegnante volta a evitare il disordine e la confusione o a restaurare l'ordine stabilito.
- E' importante che l'insegnante sappia controllare i comportamenti inopportuni mantenendo un clima di classe che promuova un apprendimento significativo, che faciliti l'emersione della **motivazione intrinseca**.

Figura 5: Slide di un Power Point della tutor Franceschin

In queste annualità di tirocinio, oltre ad aver riconosciuto i miei limiti, ho raggiunto numerose competenze in ottica personale e professionalizzante. Uno strumento di analisi e di riflessione a me utile al fine di comprendere i miei punti di forza e di debolezza, dei soggetti coinvolti e del contesto è stata l'analisi SWOT

(vedi allegati 6 e 7). Attraverso questa analisi, ho colto i vantaggi e gli svantaggi in chiave sistemica di tutti gli aspetti del processo di insegnamento-apprendimento. È stato uno strumento molto utile in quanto spesso ci si sofferma solamente sulle debolezze, dimenticandosi di valorizzare i punti di forza. Credo invece che, come insegnanti, dovremmo affrontare i punti di debolezza per superarli e non soffermarci a considerarli in quanto tali.

Durante il percorso di tirocinio, ho maturato competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali che, come indicato negli obiettivi formativi previsti dal DM n. 249/10, sono necessarie per far raggiungere agli studenti i risultati di apprendimento. In particolare ho deciso di soffermarmi sulle quattro competenze di un insegnante competente, citate sia da Fumarco che da Franceschini.

Per quanto riguarda le competenze epistemologiche e contenutistiche, sono consapevole dell'importanza di conoscere le fondamenta della disciplina per affrontarla. Con il termine «competenza epistemologica» non s'intende però solamente la sola conoscenza contenutistica (che ho raggiunto grazie al corso di «Linguistica e letteratura italiana»), ma anche la padronanza della disciplina, i confini disciplinari, le aperture interdisciplinari e la consapevolezza del ruolo formativo dei saperi disciplinari. Relativamente alla disciplina «Italiano», sono a conoscenza dei suoi collegamenti interdisciplinari (infatti nella mia progettazione ho “spaziato” dalle emozioni, alla storia, all'educazione civica con la storia di Greta Thunberg).

Per quanto concerne le competenze comunicative e relazionali, come afferma Franceschini, è fondamentale “superare la distinzione tra aspetti cognitivi e aspetti emotivi nei processi di apprendimento e insegnamento [...] considerare la relazione con e tra gli allievi come un prerequisito, una condizione, uno strumento, un obiettivo del processo formativo”. Ragion per cui, nel mio percorso di tirocinio, ho prestato particolarmente attenzione alle dinamiche comunicative e relazionali in classe e al di fuori dell'aula. A tal riguardo, ho cercato per l'intera durata dell'intervento di considerare la relazione con gli studenti una condizione da raggiungere, consapevole che, se non fossi entrata in sintonia con loro, non avrei inteso questa esperienza in maniera formativa come invece deve essere. Ho cercato di curare il più possibile la comunicazione verbale e non verbale con i bambini, instaurando una relazione costruttiva con loro. Ho appreso l'importanza di modificare il mio atteggiamento in base agli studenti a cui mi rivolgo. Un'altra competenza comunicativo-relazionale che ho messo in pratica riguarda il rapporto con la mentore. Definirei questo rapporto di “negoziiazione”, in quanto in tutto il percorso abbiamo condiviso idee diverse e ci siamo sempre confrontate. Ad esempio, in fase di progettazione, la mia tutor non voleva che io proponessi ai bambini la scrittura collettiva, poiché, secondo lei, era sinonimo di confusione e di scarsi risultati. Io invece volevo proporre questa attività, in quanto attraverso il lavoro cooperativo, la mia intenzione era quella di sviluppare la cooperazione e la collaborazione tra gli studenti. Ho dunque spiegato alla mia tutor le motivazioni per cui proponevo questa attività, soprattutto elencandole le modalità con cui avevo intenzione di metterla in pratica e le facilitazioni che avevo previsto di utilizzare. La mentore mi ha lasciato procedere in base al mio volere, dimostrandosi molto curiosa ed interessata.

Grazie a questo percorso, ho maturato inoltre numerose competenze didattiche. Ho scelto di focalizzarmi su tre aspetti inerenti alla competenza didattica di un insegnante: la padronanza delle varie tipologie di lezione, la capacità di gestire i lavori di gruppo e l'utilizzo di tecnologie multimediali. Durante il mio intervento, ho sperimentato la gestione della classe con una metodologia ai bambini quasi sconosciuta. Inoltre, ho utilizzato molte volte le tecnologie multimediali, in quanto sono convinta che attraverso l'uso della lavagna interattiva multimediale e delle risorse in rete, i bambini possano risultare più motivati e coinvolti nel processo di apprendimento.

Poi, ho appreso quanto influiscono le competenze organizzative nel lavoro di un insegnante. L'organizzazione riguarda molti aspetti: gestione del tempo, organizzazione degli spazi e delle risorse. Per organizzare tutto ciò, ho sempre considerato formativi gli scambi verbali con la tutor, le mail e i messaggi che ci siamo scambiate durante l'intero percorso di tirocinio. In questo modo, avendo anche delle continue conferme da parte della mia mentore, sono sempre riuscita ad organizzarmi sia per quanto riguarda i tempi (lei si è dimostrata molto flessibile perché si è adattata ai miei orari lavorativi), che per quanto concerne gli spazi (mi ha lasciato proporre ai bambini una disposizione di banchi per gruppi che non avevano mai sperimentato) e le risorse.

Infine, in fase di osservazione, ho rafforzato le competenze di documentazione e di riflessione. La stesura dei diari di bordo, la compilazione delle griglie osservative e delle check list, mi hanno consentito di comprendere l'importanza di selezionare le informazioni, gli avvenimenti, le azioni e gli imprevisti, poiché non è sempre semplice capire quali siano gli elementi più rilevanti all'interno di una lezione.

8.2. Verso un'insegnante di qualità

Rispetto al primo anno, molti aspetti sono cambiati, molte consapevolezza e molte competenze ho raggiunto. L'idea di insegnante che avevo durante il primo anno di tirocinio non è cambiata. Tuttavia si sono aggiunte altre competenze che attualmente credo siano imprescindibili per essere un'insegnante di qualità. Dalla mia esperienza ho appreso l'importanza di trovare un equilibrio tra autorevolezza, rigidità e flessibilità, per essere credibili agli occhi degli studenti e allo stesso tempo per essere rispettati. Un'insegnante deve inoltre essere in grado di creare un buon clima di classe, essenziale

per far sì che il processo di insegnamento-apprendimento sia formativo ed efficace. Essere dei docenti di qualità significa inoltre possedere la piena conoscenza della disciplina di insegnamento ed avere una forte empatia con gli studenti per instaurare con loro relazioni significative di supporto, di aiuto e di fiducia. Fondamentale è inoltre lo spirito di collaborazione con i colleghi, con i genitori e con tutte le figure professionali coinvolte nel processo educativo. Un'altra caratteristica imprescindibile di un docente è rappresentata da un'elevata sensibilità. È fondamentale tener presente che un'insegnante si rivolge a bambini in età evolutiva e che deve essere attenta a tutte le peculiarità di questa età. Un'insegnante competente comprende e analizza i vissuti degli alunni, valutando i loro bisogni e le loro esigenze, in quanto i loro bisogni diventano realizzabili solamente quando i bisogni di mancanza sono soddisfatti. A tal proposito, Maslow (1973) ritiene che per pretendere dai ragazzi un impegno scolastico adeguato è necessario che essi risolvano prima i bisogni di mancanza rispetto a quelli che egli denomina bisogni di crescita. In ottica riflessiva è importante considerare anche nel lavoro di un docente l'importanza di coinvolgere sempre tutti gli studenti, di gratificarli utilizzando il rinforzo verbale positivo, prevenendo in questo modo ogni reazione di rifiuto e opposizione al compito e difficoltà che si potrebbero manifestare e che potrebbero demoralizzare gli studenti, in quanto “pensare di non essere portati conduce a demotivazione e a esperire emozioni negative” (Cornoldi, Meneghetti, Moè, Zamperlin, 2018). L'obiettivo di ogni insegnante deve riguardare anche la maturazione della competenza interculturale, intesa nella sua accezione multidimensionale, “[...] comprendente cioè la sensibilità culturale, il decentramento, il rispetto, la flessibilità, l'empatia e così via” (Santerini, 2022, p. 71). Essere un docente inclusivo significa, secondo quanto previsto dall'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili nel volume “La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi”, valutare le diversità degli alunni, concependo la differenza tra gli alunni come risorsa e ricchezza, sostenere gli alunni, lavorare in team e aggiornarsi continuamente. L'insegnamento è infatti un'attività di apprendimento e i docenti hanno la responsabilità del proprio apprendimento permanente.

Un'insegnante di qualità è poi in grado di riconoscere il valore formativo della valutazione ed è attenta a non proporre compiti troppo complessi e fuori dalla portata dell'alunno. È indispensabile infatti scongiurare i pericoli che derivano da un uso punitivo del voto, da attività di gruppo che favoriscono la competizione e che in questo modo

compromettono l'autostima del soggetto. Credo poi che un'insegnante di qualità debba possedere la capacità ermeneutica, intesa come "l'abilità di interpretare in modo corretto i comportamenti degli allievi, per capire le problematiche che inducono atteggiamenti inconcludenti, disattivi o violenti" (Vico, 1988). Infatti, come sostiene Gadamer (1988), comprendere il punto di vista dell'altro significa anche essere consapevoli dei propri pregiudizi per evitare di incorrere nell'errore di interpretare i comportamenti altrui in base alle proprie abitudini mentali. Credo infatti che l'insegnante competente è cosciente di questo pericolo e si predispone ad accogliere l'allievo allontanando da sé ogni condizionamento. Infine, se dovessi riassumere i principi che un'insegnante di qualità deve sempre tenere a mente, farei riferimento ai sei paradigmi relativi al mestiere di un'insegnante citati da Altet, Chartier, Paquay e Perrenoud (trad. it. 2006). In particolare, un docente deve essere "istruito" e dominare le conoscenze, un "tecnico" che ha acquisito sistematicamente delle competenze tecniche, un "esperto-artigiano" che ha acquisito sul campo degli schemi d'azione contestualizzati, un "esperto riflessivo" che si è costruito un "sapere esperienziale", un "attore sociale" impegnato in progetti collettivi ed infine una "persona" che opera un continuo sviluppo di sé.

8.3. Il mio percorso: dal secondo al quinto anno

Ho colto l'esperienza di tirocinio come un'opportunità di guardare "con i miei occhi" la complessità che caratterizza il sistema-scuola. Soprattutto nei primi anni, ho scoperto le normative, i documenti e tutto ciò che gravita intorno al mondo-scuola. Inoltre, ho sperimentato pratiche, metodologie, strategie che altrimenti non avrei mai messo in pratica per la paura di sbagliare. Mi sono messa in gioco, ho negoziato molte idee, ho instaurato relazioni significative che mi hanno permesso di crescere e di maturare su numerosi aspetti. Ho compreso l'importanza della collaborazione. È stato formativo lavorare sempre in team, con una persona esperta, la quale potesse aiutarmi a perfezionare ogni mio intervento. Infine, soprattutto durante la quinta annualità di tirocinio, ho deciso di non soffermarmi sui punti di debolezza altrui, bensì di valorizzare i punti di forza come sostiene Seami Kriyananda: "Incoraggia gli altri nei loro punti di forza e non sminuirli mai per le loro debolezze. Nel dare forza agli altri, anche tu diventerai più forte. Al contrario, mortificando gli altri, mortificherai solo te stesso. Il colore con cui dipingi una ringhiera è lo stesso colore che ti resta sulle mani".

Rispetto al secondo anno, ora sono ancora più convinta di voler fare l'insegnante sebbene, anche grazie all'esperienza lavorativa che ho maturato in questi anni, conosca bene le criticità presenti nel mondo della scuola.

Tuttavia, è da sottolineare come, oltre al tirocinio, ci siano state anche altre esperienze che hanno contribuito alla mia formazione personale e professionale. In primis, il percorso universitario ha rappresentato una base solida di conoscenze indispensabili in ottica futura al fine di comprendere gli aspetti teorici, pratici e didattici dell'essere insegnante. Ho frequentato in questi cinque anni numerosi corsi, laboratori, webinar, incontri di formazione che mi hanno permesso di apprendere sempre più l'importanza del costante aggiornamento. Se dovessi soffermarmi su un corso universitario per me particolarmente significativo penserei sicuramente al corso di "Linguistica e letteratura italiana" del Professore Ferraro. Oltre ad avermi insegnato le tecniche, le strategie, i metodi e le metodologie propri della disciplina "Italiano", ciò che mi è rimasto impresso riguarda la modalità di insegnamento del professore. Grazie a questo corso ho appreso l'importanza di offrire agli studenti tutti gli strumenti necessari per rendere l'apprendimento meno difficoltoso possibile. Inoltre, nel corso è stato evidenziato come la scrittura sia un'abilità che si apprende, si affina e si specializza attraverso l'interazione con altri. La scrittura diventa quindi un evento interattivo, conversazionale e collaborativo (Vygotskij, Bachtin) e di reciprocità (Nystrand). Ma è soprattutto grazie all'esperienza di cinque anni di insegnamento in classe che ho maturato numerose competenze. Consapevole del ruolo che ha l'esperienza in contesti reali nella formazione, ho scelto di fare numerose supplenze già dal primo anno di università. Sono stata un'insegnante delle discipline umanistiche per tre mesi e delle discipline dell'area logico-matematica per due mesi. L'esperienza più significativa e gratificante è stata sicuramente però quella svolta durante il terzo, il quarto e il quinto anno universitario, nei quali ho fatto l'insegnante di sostegno. Durante questi tre anni ho maturato la convinzione che tutte le insegnanti curricolari dovrebbero provare questa esperienza, in quanto si sviluppano delle sensibilità particolari utili al fine di comprendere le esigenze, i bisogni e soprattutto le specialità di ciascun bambino.

È stato interessante leggere le relazioni degli anni precedenti per osservare il percorso svolto e la crescita personale e professionale. In particolare, ritengo fondamentale allegare questa immagine, nella quale sono presenti le aspettative del terzo anno.

3.4. Verso il tirocinio del 4° anno: aspettative e prospettive
L'anno prossimo ho intenzione di svolgere il tirocinio presso la scuola primaria "G. Pascoli" di Carrù. È la scuola in cui ho già svolto il tirocinio durante il secondo anno universitario, e mi sono trovata molto bene con la Tutor e con gli studenti. Senza alcun dubbio, la mia aspettativa è quella di poter svolgere le attività didattiche sempre in presenza: sia l'anno scorso che quest'anno, mi sono trovata a riprogettare le attività, modificandole e rendendole meno interattive e dinamiche, costretta a farle con la modalità telematica. Spero invece di lavorare con gli studenti utilizzando soprattutto la metodologia del "Cooperative Learning", in quanto credo che il lavoro collaborativo e cooperativo sia fondamentale per sviluppare le "soft skills" utili per tutta la vita. Mi aspetto inoltre una maggior crescita professionale: ogni anno imparo sempre qualcosa di nuovo, posso sperimentare nuove metodologie e tecniche ed entrare in contatto con diverse figure professionali. Tutto ciò comporta una maggior consapevolezza del lavoro che vorrò, e che ho sempre sognato di fare.

Ora, giunta a fine percorso, ritengo di aver soddisfatto completamente le mie aspettative.

Figura 6: Le aspettative del terzo anno

8.4. La metafora del pettirosso

La metafora che simboleggia il mio percorso di tirocinio è il pettirosso. Questo uccello rappresenta la vita che resiste all'inverno, simbolo di rinascita e di rinnovamento. Il pettirosso porta con sé speranza, ottimismo e buoni auspici per l'anno nuovo. Credo che la speranza sia un elemento imprescindibile dell'educazione, in quanto "rappresenta l'elemento qualitativo nella relazione educativa, ciò che permette di reinterpretare i limiti situazionali prefigurando nuove rinascite" (Iori, 2022, p.126). Ora, a fine percorso, mi auguro per il mio futuro professionale di non sentirmi mai arrivata, di resistere a tutte le difficoltà e le avversità che troverò, così come il pettirosso resiste all'inverno. Consapevole che la scuola stia diventando un mondo sempre più complesso e che il lavoro dell'insegnante sia sempre più difficile, spero di poter dare continuamente valore al mio lavoro, di entrare in classe sempre con l'entusiasmo del primo giorno, di trasmettere ai bambini l'amore e la passione per la conoscenza. Inoltre, così come il pettirosso, spero di colmare la mia mente e la mia anima sempre di speranze, di ottimismo e di buoni auspici, elementi fondamentali per svolgere al meglio il mio lavoro.

9. VERSO NUOVI ORIZZONTI

9.1. Mi auguro di...

"L'educazione diventa vitale proprio quando pone nella fine la possibilità di un nuovo inizio." (Iori, 2022, p.163)

Mentre scrivo questa relazione, sono consapevole di essere arrivata alla conclusione di un percorso che invece rappresenta solo un inizio di una nuova vita. Mi auguro di sentirmi sempre così come sono stata considerata fino ad ora, una studentessa in cerca di apprendere nuovi concetti, metodologie, tecniche e strumenti per rendere il processo di insegnamento-apprendimento il più formativo possibile. Mi auguro di amare il mio lavoro con tutta la passione che ho adesso, non stancandomi mai e non soffermandomi solamente sulle criticità e sugli aspetti negativi che in tutti gli ambiti lavorativi ci sono. Mi auguro di trasmettere ai bambini l'amore per la conoscenza e tutti quei valori che saranno indispensabili poi per la loro vita extra-scolastica. Mi auguro di essere sempre consapevole di quanto il mio lavoro influirà sul futuro dei bambini e allo stesso tempo su me stessa. Infatti "voler formare significa cercare di formare sé stessi, ma significa anche staccarsi da sé per vivere nell'altro, e soprattutto per vederci a partire dall'altro" (Postic, 1983). La reciprocità è infatti un aspetto fondamentale della relazione educativa e "deve essere un elemento centrale su cui esercitare la riflessione pedagogica" (Canevaro, 2006). Mi auguro infine di concepire ogni fine percorso come l'inizio di uno nuovo!

10. LA STELLA POLARE: i riferimenti

10.1. Bibliografia

Aquario, D. (2015). *Sguardi valutativi: verso una valutazione per l'apprendimento e l'inclusione*. Parma: Edizioni Junior Spaggiari.

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

Castoldi, M. (2018). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.

Chiari, G. (2022). *Il Cooperative Learning nelle scuole italiane: apprendimento e democrazia*. Milano: Ledizioni

Cisotto, L. (2008). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.

Cohen, E.G. (2013). *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*. Trento: Erikson.

Comoglio, M. & Cardoso, M. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo*. Roma: LAS.

- Cornoldi, C., Meneghetti, C., Moè, A., & Zamperlin, C. (2018). *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. Bologna: il Mulino
- D'Alonzo, L. (2016). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Firenze: Giunti EDU.
- Damasio, A. (2000). *Emozioni e Coscienza*. Milano: Adelphi.
- De Bono, E. (1991). *Sei cappelli per pensare. Manuale pratico per ragionare con creatività ed efficacia*. Milano: BUR.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Demetrio, D. (1999). *Il gioco della vita. Kit autobiografico. Trenta proposte per il piacere di raccontarsi*. Milano: Guerini e Associati.
- Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Milano: Cortina Editore.
- Felisatti, E. (2006). *Team e didattiche cooperative*. Lecce: Edizioni La Biblioteca Pensa Multimedia.
- Felisatti, E. & Mazzucco, C. (2013). *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*. Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- Franceschini, G. (2009). *Lo scenario contemporaneo : dalla didattica applicativa alla didattica critica*. Bologna: CLUEB.
- Frank, A. (2014). *Diario*. Torino: Einaudi.
- Fumarco, G. (2006). *Professione docente. Ruoli e competenze*. Roma: Carocci.
- Gadamer, H G. (1988). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Gardner, H. (2010). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità della intelligenza*. Milano: Feltrinelli.

- Ghedin, E. (2014). *Conclusioni ICF e scuola. Sfide e opportunità per promuovere l'educazione inclusiva*. Trento: Erickson.
- Grion, V., Aquario, D., & Restiglian E. (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Padova: Cleup.
- Iori, V. (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erikson.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe*. Trento: Erikson.
- Lo Duca, M. G. (2004). *Esperimenti grammaticali*. Roma: Carocci.
- Lo Duca, M. G. (2013). *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Roma: Carocci.
- Lotti, A. (2020). *Cooperative learning e didattica interculturale*. Bari: Libellula Edizioni.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque emozioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.
- Messina, L. & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.
- Milan, G. (2021). *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*. Roma: Città Nuova Editrice.
- Montessori, M. (1950). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Negri, S.C. (2005). *Il lavoro di gruppo nella didattica*. Roma: Carocci.
- Nota, L., Ginevra, M.C., & Soresi, S. (2015). *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*. Padova: Cleup
- Piaget, J. (1991). *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*. Firenze: Giunti Barbera Editore.

Perticari, P. (1996). *Attesi imprevisti. Uno sguardo ritrovato su difficoltà di insegnamento, apprendimento e diversità delle intelligenze a scuola*. Torino: Bollati Boringhieri.

Pontecorvo, C., Ajello, A.M., & Zucchermaglio, C. (2007). *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.

Renninger, K. Ann, Hidi, S., & Krapp, A. (1992). *The Role of Interest and Development*. New York: Psychology Press.

Ribolzi, L. (2004). *Formare gli insegnanti. Lineamenti di sociologia dell'educazione*. Urbino: Carocci editore.

Santi, M. (2006). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori Editore

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

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

Vico, G. (1988). *La nostalgia dell'educazione*. Brescia: La Scuola Editrice.

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

10.2. Sitografia

https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/ordinanza-172_4-12-2020.pdf

http://www.miur.it/documenti/universita/offerta_formativa/formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/dm_10_092010_n.249.pdf

<https://www.novecento.org/pensare-la-didattica/le-parole-per-dirsi-la-scrittura-autobiografica-strumento-di-promozione-personale-e-comunitaria-7206/>

<https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/istituti/VIIC80900D/ic-rezzara-carre/>

<https://www.icscarre.edu.it/>

<https://www.abilidendi.it/materialeCooperativeLearningBreveGuida.pdf>

<https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/Linee%20Guida.pdf>

<https://www.abilidendi.it/articoliCooperativeLearningInformaleConsegneProcedure.htm>

<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Italian.pdf>

<https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1840>

10.3. Principali riferimenti normativi

Decreto Presidente della Repubblica 12 febbraio 1985, n.104 “Approvazione dei nuovi programmi per la scuola primaria.

Decreto Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275 “Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche”, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, introduce il Piano dell'offerta formativa (POF).

Decreto 10 settembre 2010, n. 249. Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244».

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c, della legge 13 luglio 2015, n. 107, articolo 1.

Decreto Ministeriale del 742/2017 - Trasmissione delle “Linee guida per la certificazione delle competenze” al fine di orientare le scuole nella redazione dei modelli di certificazione delle competenze per il primo ciclo.

MIUR (2018). Indicazioni Nazionali e nuovi scenari.

Raccomandazione (2018/C 189/01) del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente [Gazzetta ufficiale C 189 del 04.06.2018].

O. M. 172 4.12.2020: Valutazione periodica e finale degli apprendimenti nella primaria.

10.4. Documentazione scolastica

Curricolo d'Istituto

Piano di Miglioramento

Piano Triennale dell'Offerta Formativa A.S. 2022-2025

Protocollo della valutazione, vers. 2022

RAV

11. LA STIVA: gli allegati

11.1. Allegato 1: la macroprogettazione finale

MACROPROGETTAZIONE FINALE

- **IN GIALLO**: parti della macroprogettazione eliminate
- **IN VERDE**: parti della macroprogettazione modificate in base alle evidenze osservate durante il percorso di tirocinio.

TITOLO: **Caro diario ti scriviamo...**

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 alfabetica funzionale

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

Italiano

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

Legge e comprende testi di vario tipo, ne individua il senso globale e le informazioni principali.

Scrive testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre.

Obiettivi di apprendimento *(desumibili, per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali)*

- Comprendere la struttura di un diario personale, attraverso l'analisi di pagine di diario fornite;
- Scrivere un diario **in piccolo gruppo**, facendo trasparire le proprie emozioni **e immedesimandosi in un'altra persona**;
- Collaborare e interagire positivamente con i pari.

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

L'esperienza di apprendimento riguarda un percorso di circa dodici ore per classe che tratterà principalmente il genere testuale del diario personale. Attraverso l'analisi di diversi diari da me proposti, gli studenti comprenderanno autonomamente la struttura del diario, e saranno invitati attraverso il lavoro in piccoli gruppi, a riassumerne le caratteristiche. In seguito, gli studenti scriveranno un diario personale, con l'obiettivo principale di far trasparire le loro emozioni e i loro stati d'animo.

La **maggior parte** del progetto prevede l'utilizzo della metodologia del "Cooperative Learning". Suddividerò la classe in quattro **cinque** piccoli gruppi, formati ognuno da circa cinque bambini. I gruppi saranno eterogenei al proprio interno ed omogenei tra loro per stimolare il confronto e l'interazione ed evitare sbilanciamenti tra i gruppi. Per formare i gruppi difatti considererò le caratteristiche individuali dei bambini, che ho potuto osservare durante la prima parte di tirocinio. Inoltre, mi farò aiutare dalla tutor, in quanto conosce meglio di me le caratteristiche di ogni studente.

All'interno dei piccoli gruppi di lavoro verranno assegnati dei ruoli:

- il relatore: espone il lavoro svolto dal gruppo;
- il sintetizzatore e il controllore del volume della voce: annota le idee che emergono nel gruppo. Inoltre, controlla il volume della voce del gruppo;

- il verbalizzatore: scrive sul foglio le decisioni prese dal gruppo;
- il lettore e il facilitatore: legge il materiale consegnato dal docente al gruppo. Inoltre, incoraggia e facilita le dinamiche di gruppo e partecipazione;
- il responsabile dei materiali e il controllore del tempo: controlla e gestisce i materiali utili allo svolgimento dell'attività. Inoltre, controlla l'andamento del lavoro di gruppo circa le tempistiche assegnate.

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

Il seguente progetto è rivolto alle due classe quinte.

Nella 5^F è presente un bambino con disturbi dell'attenzione, che cercherò di rendere partecipe grazie ai lavori in piccolo gruppo. Inoltre, nella 5^E è presente un bambino con la sindrome di Down. Con lui, come scritto sopra, effettuerò un'attività individualizzata in rapporto 1:1 fuori dall'aula. Questa scelta è stata presa in base ai consigli della mia tutor e dalla sua insegnante di sostegno, che mi hanno esplicitamente chiesto di non stravolgere la sua routine.

In ambue le classi, si riscontra il bisogno di:

- esprimere oralmente e verbalmente le proprie emozioni;
- produrre testi personali;
- rafforzare le abilità sociali;
- promuovere la collaborazione- cooperazione all'interno della classe.

In particolare, nella 5^F, le insegnanti presentano delle difficoltà a gestire la classe, in quanto gli studenti sono molto vivaci e faticano a stare attenti. Attraverso il Cooperative Learning cercherò di coinvolgere gli studenti e di renderli partecipi. L'attribuzione dei ruoli all'interno dei gruppi contribuirà a mantenere un clima di classe positivo e sereno.

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)*

- Come ti sei sentito quando...?
- Cosa provi quando...?
- Cosa possiamo fare per...?
- Come fai ad esprimerti?
- Perché, secondo te, la scrittura è un mezzo per esprimersi?

Rubrica valutativa (le dimensioni possono far riferimento a conoscenze, abilità, atteggiamento verso il compito, autoregolazione, relazione con il contesto)

Dimensi oni	Criteri	Indicatori	Avanzato	Intermedi o	Base	In via di prima acquisizio ne
Collaborazione	Collaborare e interagire positivamente con i compagni	È aperto al dialogo e accoglie le opinioni altrui. Offre il suo aiuto ai compagni e interagisce con loro.	L'alunno dialoga autonomamente in modo propositivo con tutti i compagni. Ascolta il loro punto di vista e ne trae spunto. Offre aiuto spontaneamente a coloro che sono in difficoltà.	L'alunno dialoga in maniera adeguata con tutti i compagni. Ascolta il loro punto di vista. A volte offre aiuto a coloro che sono in difficoltà.	L'alunno dialoga con l'insegnante e con alcuni compagni. Ascolta alcuni punti di vista altrui. Offre aiuto a certi compagni.	L'alunno si espone, se sollecitato dall'insegnante, al confronto con i compagni e dialoga solamente quando incitato dall'insegnante. Considera solamente il proprio punto di vista. Offre aiuto, se sollecitato dall'insegnante o dai pari, a coloro che sono in difficoltà.
Analisi	Analizzare diverse pagine di diario per comprenderne la struttura.	Riconosce e sintetizza le caratteristiche di un diario personale.	L'alunno riconosce con velocità e facilità le caratteristiche di un	L'alunno riconosce le caratteristiche di un diario personale, grazie	L'alunno riconosce, dopo varie letture, alcune caratteristiche di un	L'alunno riconosce poche caratteristiche di un diario personale.

			diario personale. Le condivide attivamente con il piccolo gruppo e le sintetizza.	anche all'aiuto dei propri compagni. Le condivide con il piccolo gruppo e le sintetizza.	diario personale. Le condivide con il piccolo gruppo e le sintetizza, grazie all'aiuto dei pari.	Ne sintetizza alcune grazie all'interazione e alla guida dei pari.
Scrittura	Rispettare la tipologia testuale richiesta (diario personale), scrivendo testi corretti, coerenti e coesi in piccolo gruppo.	L'alunno rispetta la tipologia di testo richiesta, curando gli aspetti formali della lingua (ortografia, sintassi, punteggiatura, morfologia ...), dando importanza alla coerenza e alla coesione, lavorando in piccolo gruppo.	L'alunno scrive pagine di diario coerenti, coese e originali, curando tutti gli aspetti formali della lingua, lavorando in piccolo gruppo. Rispetta le principali caratteristiche testuali.	L'alunno scrive pagine di diario coerenti e coese, curando la maggior parte degli aspetti formali della lingua, lavorando in piccolo gruppo. Rispetta le principali caratteristiche testuali.	L'alunno scrive semplici pagine di diario, lavorando in piccolo gruppo, focalizzando su alcuni aspetti formali della lingua e tralasciandone altri.	L'alunno scrive completando semplici format di diari con il supporto dell'insegnante, lavorando in piccolo gruppo. È in grado di focalizzarsi su un aspetto formale della lingua.
	Riconosce e trascrive le emozioni e gli stati	L'alunno, lavorando in piccolo gruppo, riconosce e	Riconosce e trascrive, lavorando in piccolo gruppo,	Riconosce e trascrive, lavorando in piccolo gruppo,	Riconosce e trascrive, lavorando in piccolo gruppo e se	Riconosce e trascrive, lavorando in piccolo gruppo,

	d'animo di un'altra persona, immedesimandosi in lui/lei.	trascrive le emozioni e gli stati d'animo di un'altra persona, immedesimandosi in lui/lei.	tutte le emozioni e gli stati d'animo di un'altra persona, immedesimandosi in lui/lei.	alcune emozioni e stati d'animo di un'altra persona, immedesimandosi in lui/lei.	opportuna mente guidato dall'insegnante, alcune emozioni e stati d'animo di un'altra persona, immedesimandosi in lui/lei.	attraverso delle domande guida e l'aiuto dell'insegnante, alcune emozioni di un'altra persona, immedesimandosi in lui/lei.
--	--	--	--	--	---	--

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)*

Gli allievi saranno chiamati a scrivere, ad ogni fine incontro, una pagina di diario in cui esprimeranno le loro emozioni e i loro stati d'animo provati durante le attività. Ogni gruppo avrà un personaggio (figura utilizzata come sfondo del quaderno ad anelli) al quale racconteranno ciò che hanno fatto, quello che gli è piaciuto o non gli è piaciuto etc.

Alla fine di tutto l'intervento, gli studenti scriveranno una pagina di diario e ad ognuno di loro viene consegnato il diario con tutte le pagine scritte durante il percorso.

Gli studenti scriveranno in piccolo gruppo una pagina di diario immedesimandosi nei panni di un'altra persona. Successivamente, si scambieranno le pagine di diario tra loro e le correggeranno. Alla fine verrà fatto un libretto della classe con le storie delle bambine (Anna Frank, Zlata Filipovic, Greta Thunberg).

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

Per quanto riguarda la dimensione oggettiva, utilizzerò delle griglie osservative e delle checklist e valuterò i prodotti degli alunni. Per la dimensione soggettiva, invece, mi avvarrò dell'autobiografia cognitiva (orale e scritta) degli alunni. **Ad ogni fine incontro difatti gli studenti scriveranno una breve pagina di diario nella quale emergerà il modo con cui giudicano le loro esperienze di apprendimento e la loro capacità di rispondere ai compiti richiesti, grazie a delle domande stimolo che proporrò.** Infine, per quanto concerne la dimensione intersoggettiva, farò uso della valutazione tra pari. Per rendere la valutazione sistemica, gli studenti si scambieranno le pagine di diario con i compagni dell'altra classe, le correggeranno e scriveranno un giudizio

MACROPROGETTAZIONE FINALE

Tempi	Ambiente/i di apprendimento (<i>setting</i>)	Contenuti	Metodologie	Tecnologie (<i>strumenti e materiali didattici analogici e digitali</i>)	Attività
2 ore per classe	Aula scolastica	Emozioni	Modello: process-oriented Approccio: esplorativo/dialogico o discorsivo (Inquiry Oriented) Format: metacognitivo Tecniche: problem solving, tecniche cooperative	LIM Cartelloni Pennarelli	L'insegnante instaura una conversazione clinica per far arrivare autonomamente i bambini alla tematica che verrà affrontata (le emozioni). Visione di uno spezzone del cartone "Inside out", nel quale vengono rappresentate le emozioni primarie. https://www.youtube.com/watch?v=UT4BRJIDcSc Domande stimolo da parte dell'insegnante: <ul style="list-style-type: none"> ○ Conoscete questo cartone? ○ Mi dite i personaggi che sono stati presentati? ○ In quale personaggio vi raffigurate? ○ Secondo voi è giusto

					<p><i>rappresentare un'emozione con un colore?</i></p> <p>Riflessione collettiva svolta in modo orale.</p> <p>Creazione di piccoli gruppi di lavoro, che rimarranno invariati per tutto il percorso. I piccoli gruppi dovranno elencare le emozioni citate nel video e costruire una mappa. Nella mappa i bambini scriveranno a fianco ad ogni emozione, l'evento, l'oggetto, la persona, la canzone etc. che per loro è ad essa associata.</p>
2 ore per classe	Aula scolastica	Emozioni	<p>Modello: process-oriented</p> <p>Approccio: cooperativo</p> <p>Format: metacognitivo</p> <p>Tecniche: tecniche cooperative</p>	Cartelloni	<p>Conclusione del cartellone creato sulle emozioni durante la lezione precedente.</p> <p>Esposizione del cartellone da parte del relatore a tutta la classe.</p> <p>Commenti degli studenti.</p>
2 ore per classe	Aula scolastica	<p>Analisi di diverse pagine di diario</p> <p>Comprensione della struttura di un diario personale</p> <p>La scrittura di un diario personale</p>	<p>Modello: process-oriented</p> <p>Approccio: cooperativo</p> <p>Format: metacognitivo</p> <p>Tecniche: problem solving, tecniche cooperative</p>	<p>Pagine di diario</p> <p>Fogli</p> <p>Penne</p>	<p>L'insegnante propone diverse pagine di diario che posizionerà in diversi punti dell'aula. I bambini leggeranno le pagine di diario a loro proposte.</p> <p>Successivamente chiede di sintetizzare le caratteristiche in modo da cogliere la struttura del testo. I bambini creeranno uno schema nei piccoli gruppi che poi esporranno davanti a tutti.</p> <p>L'insegnante propone alcune domande guida per aiutare gli studenti a comprendere la struttura di un diario:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Che tipo di testo è?</i> - <i>Perché si scrive un diario?</i> - <i>Quali sono le sue caratteristiche strutturali?</i> - <i>Cosa si racconta in un diario?</i>

					<ul style="list-style-type: none"> - <i>Quali sono le sue caratteristiche linguistiche?</i> - <i>Che tempi verbali si usano in un diario?</i> - <i>Ci sono delle formule tipiche di un diario?</i> <p>A fine lezione, si uniranno tutti gli schemi e se ne creerà uno finale, che fungerà da guida per tutto il percorso successivo.</p> <p>L'insegnante chiede ai bambini di scrivere una breve pagina di diario per casa al fine di comprendere come funziona la loro mente (per capire cosa può aspettarsi dopo la scrittura collettiva) prima di scrivere mettendosi nei panni degli altri. Chiede di scrivere una breve pagina di diario, riguardo all'argomento che vogliono. Questo compito servirà alla docente come valutazione iniziale, per comprendere se gli studenti riescono ad esprimersi, andare oltre alla dichiarazione di fatti e se riescono a parlare di loro.</p>
2 ore per classe	Aula scolastica	Scrittura collettiva di un diario personale immedesimandosi in un'altra persona	<p>Modello: process-oriented</p> <p>Approccio: esplorativo/dialogico o/discorsivo (Inquiry Oriented), riflessivo</p> <p>Format: metacognitivo</p> <p>Tecniche: argomentazione/discussione</p>	Fogli Penne Pagine di diario LIM	<p>L'insegnante, per immergere i bambini in un clima familiare e sereno, domanda agli alunni cosa è stato svolto durante la lezione precedente.</p> <p>Fa leggere, a chi si propone, i diari personali che hanno scritto come compito per casa e condivide con gli studenti idee, opinioni e consigli su come poter migliorare il proprio diario.</p> <p>L'insegnante racconta, attraverso la spiegazione orale, la lettura di pagine di diario o la visione di filmati, la storia di tre bambine che hanno segnato, a loro modo, la storia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anna Frank; - Zlata Filipovic; - Greta Thunberg.

				<p>ANNA FRANK</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=thhOJ1c8rAU</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=B3bCSsFCZqg</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=6sMyi4S2Kw</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=IVP9RzubZoQ</p> <p>GRETA THUNBERG</p> <p>https://www.agi.it/estero/greta_thunberg_storia-4935826/news/2019-02-01/</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=UO9llx6OcLI</p> <p>https://www.lifegate.it/documentario-greta-thunberg-i-am-greta-recensione-trailer-trama</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=DbNOyQ46X1U</p> <p>Chiede ai bambini di immedesimarsi in una delle tre bambine e di scrivere una pagina di diario in piccoli gruppi.</p> <p>Non vincola i bambini nella scelta del personaggio, ma decidono loro in base alla loro sensibilità e alle loro emozioni.</p> <p>In piccolo gruppo i bambini raccolgono, dalle pagine di diario o dalle biografie che l'insegnante lascerà a loro, informazioni per poter scrivere poi un diario.</p>
--	--	--	--	--

2 ore per classe	Aula scolastica	Scrittura collettiva di una pagina di diario immedesimandosi in un'altra persona	Modello: process-oriented Approccio: riflessivo-autoregolativo (metacognitivo) Format: metacognitivo Tecniche: cooperative, di insegnamento reciproco	Fogli Penne	L'insegnante, per immergere i bambini in un clima familiare e sereno, domanda agli alunni cosa è stato svolto durante la lezione precedente. Riassume con loro le tre storie trattate durante la lezione precedente in maniera tale che gli studenti siano facilitati nella scrittura. I bambini scriveranno una pagina di diario in piccolo gruppo a partire dalle informazioni raccolte durante la lezione precedente. I bambini eseguono una revisione della pagina scritta, in quanto durante la prossima lezione le pagine verranno corrette prima dai bambini e poi da me e dalla mia tutor.
2 ore per classe	Aula scolastica	Revisione delle pagine di diario Valutazione e delle pagine di diario di un altro gruppo Autovalutazione sul lavoro di gruppo	Modello: process-oriented Approccio: riflessivo-autoregolativo (metacognitivo) Format: metacognitivo Tecniche: cooperative, di insegnamento reciproco	Griglia valutativa Autovalutazione Pagine di diario	L'insegnante fa leggere ad alta voce tutte le pagine di diario scritte. Poi, spiega i criteri della griglia valutativa fornita agli studenti. I bambini effettueranno una valutazione delle pagine di diario di un altro gruppo, a partire dalla griglia valutativa. All'interno della griglia, non dovranno solamente scegliere se l'obiettivo in base al criterio è stato raggiunto, parzialmente raggiunto o da raggiungere, ma dovranno anche aggiungere un commento descrittivo, utile al miglioramento del lavoro effettuato. I bambini poi correggeranno i loro errori a partire dalle valutazioni ottenute. Questa griglia valutativa è da fare in gruppo (ogni bambino ha un suo foglio ma poi gli studenti possono consultarsi e aiutarsi a vicenda considerato che non è una pratica per loro abituale). In seguito, i bambini dovranno effettuare un'autovalutazione in piccoli gruppi riguardo alla metodologia di

					<p>lavoro (Cooperative Learning) e discutere assieme su come hanno lavorato, sui benefici del Cooperative Learning.</p> <p>L'insegnante crea una conversazione con i bambini, chiedendo ai bambini feedback del percorso svolto. Indirizza la conversazione soprattutto su due aspetti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'importanza dell'esprimere le proprie emozioni attraverso la scrittura; - i benefici del lavoro in gruppo se effettuato correttamente.
1 ora in 5^E	Aula di sostegno	Emozioni	<p>Modello: process-oriented</p> <p>Approccio: riflessivo-autoregolativo (metacognitivo)</p> <p>Format: metacognitivo</p>	<p>Flashcards</p> <p>Immagini</p> <p>LIM</p> <p>Smile</p>	<p>Al fine di conoscere e di includere anche Daniel, il bambino con la sindrome di Down, ho deciso di proporre a lui un'attività molto semplice, considerato che ha difficoltà ad esprimersi verbalmente sia nella produzione orale che scritta. Di conseguenza ho preparato due flashcard con degli smile: uno felice e uno triste. Ho presentato a lui diverse situazioni, grazie al supporto di immagini prese dai libri o dal web, e a Daniel è richiesto di riconoscere e decidere se si tratta di azioni che rappresentano la felicità o la tristezza.</p>

11.2. Allegato 2: il portfolio

https://it.padlet.com/michela_dallaricca/caro-diario-ti-scriviamo-ud5vcn2fsotyjg1j

11.3. Allegato 3: diario di bordo 7

Diario di Bordo 7

<i>Studentessa</i>	Dalla Ricca Michela
<i>Intervento n.</i>	2

<i>Oggetto dell'intervento</i>	Le emozioni
<i>Data/orario/durata</i>	28/02/2023 8.00-10.00 5^F 10.00-12.00 5^E
<i>Scuola</i>	Scuola primaria "G. Pascoli" di Carrè
<i>Classe</i>	5^F-5^E
<i>Insegnante</i>	De Rossi Tiziana

Prima

Riflessioni anticipatorie

Oggi dovrò svolgere quanto non sono riuscita a concludere nella lezione precedente con i bambini.

Ho previsto due ore per la conclusione dei cartelloni e della loro esposizione. Spero che il tempo sarà sufficiente per concludere il lavoro previsto e allo stesso tempo spero di non avanzarne per non avere "tempi morti".

Spero inoltre che non ci saranno assenti.

Durante

Elementi rilevati

Microprogettazione della lezione 2

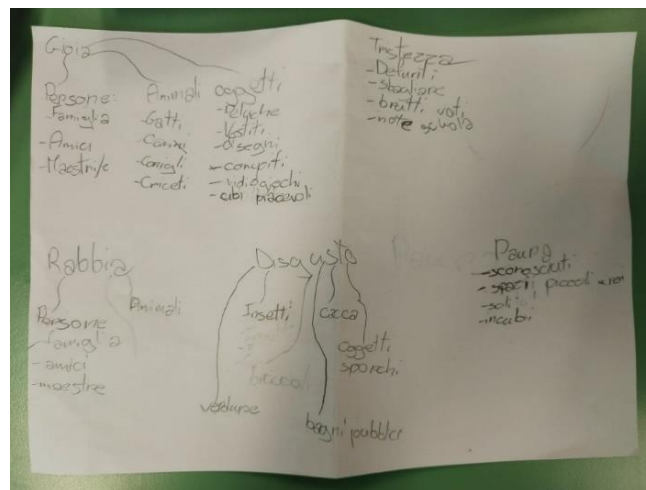
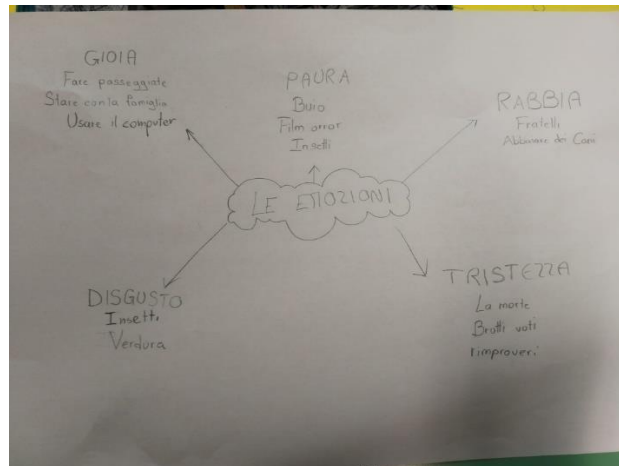
DATA	Martedì 28 febbraio 2023		
OBIETTIVI dell'intervento didattico	Conoscere le emozioni primarie Individuare oggetti, persone, animali etc. che rappresentano per i bambini quel tipo di emozione Collaborare e lavorare in piccoli gruppi		
CONTENUTO	Le emozioni		
DURATA	2 ore per classe		
FASI E TEMPI	SETTING	ATTIVITÀ	MATERIALI E STRUMENTI (analogici e digitali)
FASE DI SINTONIZZAZIONE Obiettivo: creare il clima Tempo: 10 min.	Aula della classe	L'insegnante, per immergere i bambini in un clima familiare e sereno, domanda agli alunni cosa è stato svolto durante la lezione precedente.	
FASE DI LANCIO DELL'ARGOMENTO Obiettivo: ingresso nel compito; familiarizzare con l'argomento Tempo: 1.10 h.	Aula della classe	Conclusioni del cartellone creato sulle emozioni durante la lezione precedente.	Cartellone Pennarelli Matite
FASE DI SVILUPPO DELLA CONOSCENZA Obiettivo: cambiamento concettuale e/o procedurale Tempo: 30 min.	Aula della classe	Esposizione del cartellone da parte del relatore a tutta la classe.	Cartellone
FASE FINALE DI SINTESI Obiettivo: sintetizzare quanto proposto Tempo: 5 min.	Aula della classe	Sintetizzerò l'esperienza proposta e darò spazio ai commenti degli studenti.	

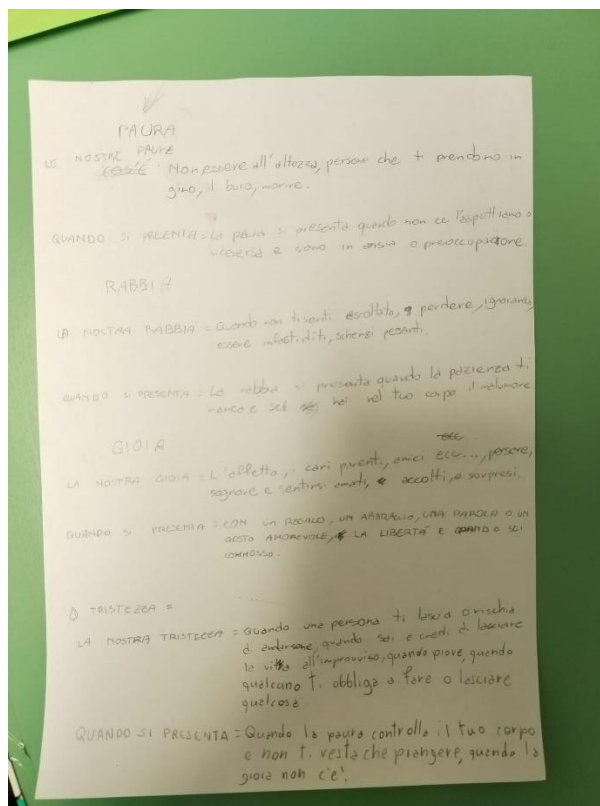
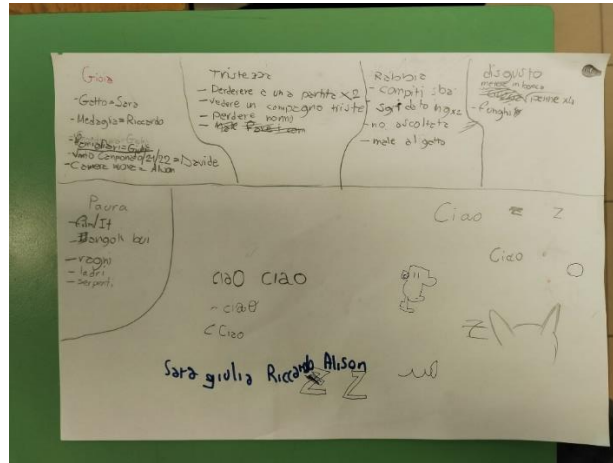
Dopo

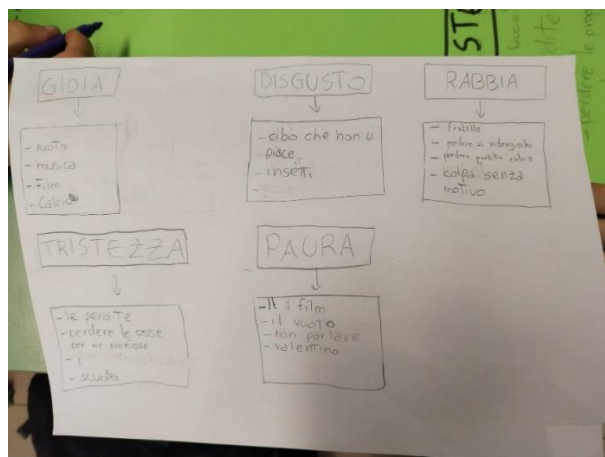
Considerazioni e riflessioni

IN FASE DI LAVORO...

Qui di seguito ho voluto allegare le progettazioni dei bambini prima di realizzare il cartellone per evidenziare le differenti modalità di lavoro scelte.





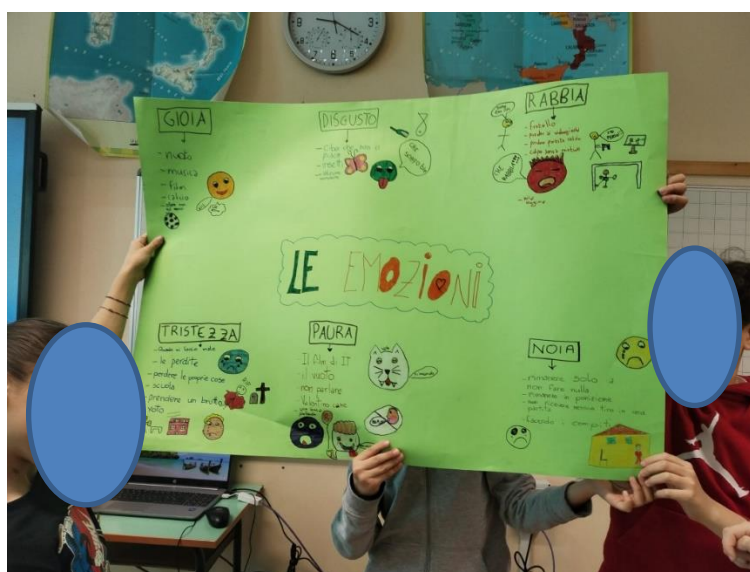


Qui di seguito riporto le annotazioni che mi sono scritte durante l'esposizione dei cartelloni da parte dei bambini.

I CARTELLONI DELLA 5^F

GRUPPO 1

Hanno aggiunto la noia alle altre emozioni primarie. L'esposizione è molto buona. Leonardo, il relatore, racconta ai compagni quanto scritto nel cartellone come se fosse una storia per bambini. Tutti sono molto attenti e ascoltano con piacere. Hanno curato anche l'estetica del cartellone e nulla risulta banale.



GRUPPO 2

Hanno spiegato la disposizione spaziale del cartellone. Mi ha colpito come Anna, la relatrice, ha affermato che hanno messo la gioia al centro del cartellone perché è l'emozione che provano di più. Anna ha spiegato che ha inserito nelle varie emozioni anche i vestiti e i disegni, in quanto esprimono emozioni o i nostri stati d'animo (prima non era mai stato detto).

Hanno scritto sotto al termine "tristezza" la parola "errore". Interessante è stata la spiegazione di Anna secondo cui l'errore provoca tristezza ma allo stesso tempo serve per migliorarsi e imparare e quindi non è da mettere solamente sotto alla tristezza.

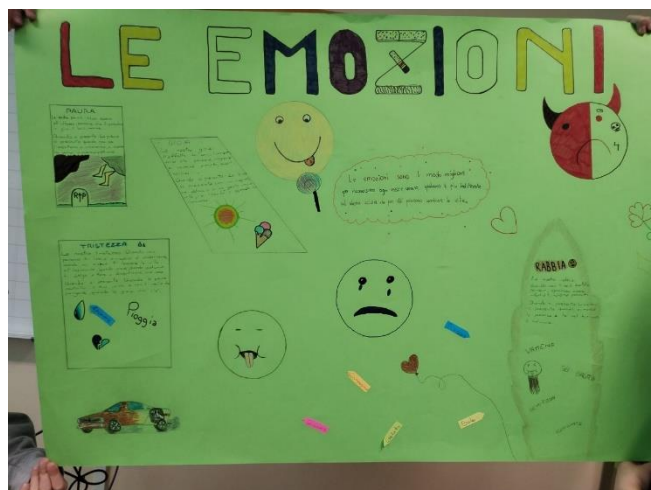
Sono stata molto sorpresa dall'esposizione molto chiara, sintetica e fatta con un lessico appropriato di Anna. Anche la mia tutor le ha fatto i complimenti. Anna sembrava proprio essere a suo agio.



GRUPPO 3

Il cartellone di questo gruppo è quello che mi ha colpito maggiormente. La profondità delle parole utilizzate nel cartellone dimostra una grande maturità dei bambini. Ad esempio gli studenti di questo gruppo hanno parlato, riferendosi all'emozione della rabbia, di ignoranza o, riferendosi all'emozione della felicità, di commozione. Non ho fornito nessuno spunto riguardo a queste due tematiche, ma ne hanno parlato in gruppo e hanno voluto andare nello specifico di ogni emozione, interrogandosi su quando provano quell'emozione, cosa la provoca e cosa succede nel loro corpo. Hanno svolto un lavoro molto dettagliato, riflessivo e profondo.

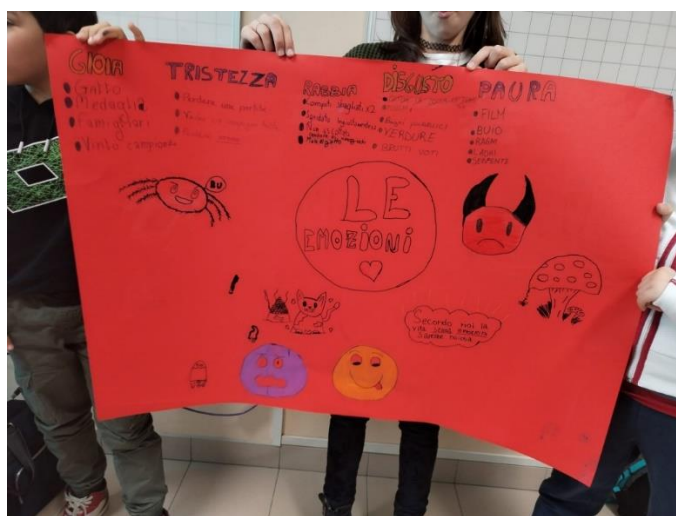
Hanno scritto anche uno slogan al centro per descrivere cosa sono le emozioni per loro. L'esposizione è stata molto chiara.



GRUPPO 4

Nel cartellone creato da questo gruppo è evidente come ci siano termini molto più superficiali rispetto agli altri gruppi. Anche i disegni sono molto infantili e il cartello ne risulta essere tutto nero e poco colorato.

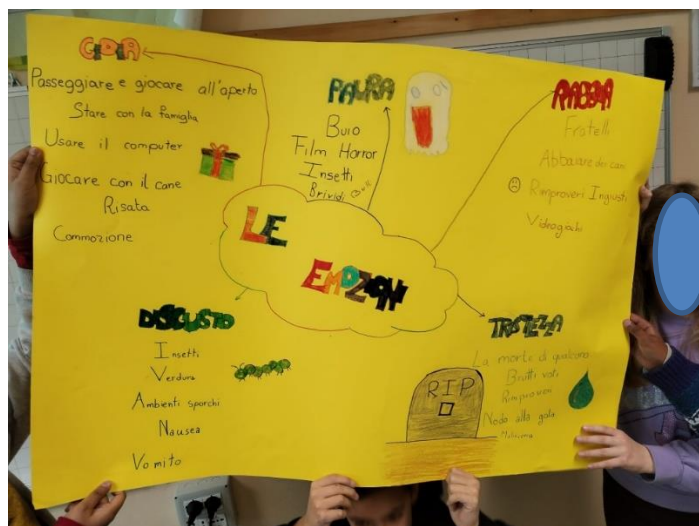
Nell'esposizione non sono stati rispettati i ruoli perché nessuno voleva esporre. Ad un certo punto, uno di loro si propone e legge, ma è abbastanza imbarazzato.



GRUPPO 5

Il bambino certificato, anche se aveva il ruolo di controllare del tempo, vuole leggere un'emozione. Mi chiede se può farlo e glielo concedo.

Il cartellone risulta essere abbastanza spoglio di contenuti. Nell'esposizione viene argomentato quanto scritto, di conseguenza il prodotto risulta un lavoro completo.

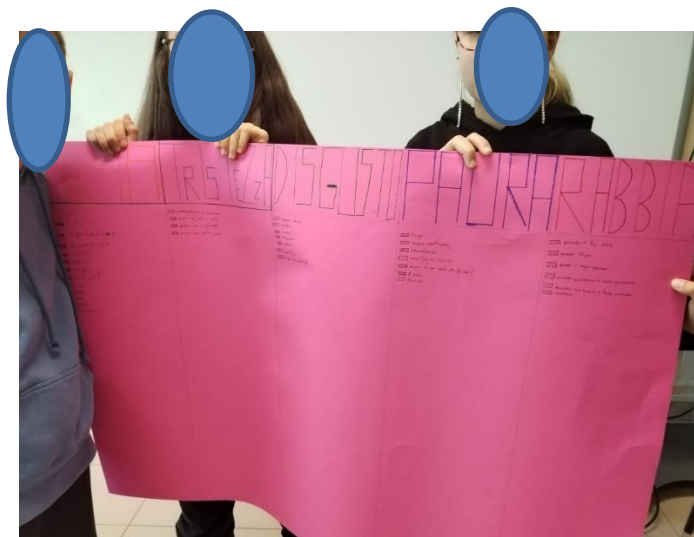


I CARTELLONI DELLA 5^E

GRUPPO 1

L'esposizione non è buona. I bambini ridono dietro al cartellone mentre il relatore parla. Durante l'esposizione, il relatore ha spiegato che hanno suddiviso il cartellone in colonne per dare più ordine.

Nel cartellone, le parole sono scritte troppo in piccolo e risultano esserci solamente elenchi. Il cartellone è povero di contenuti.

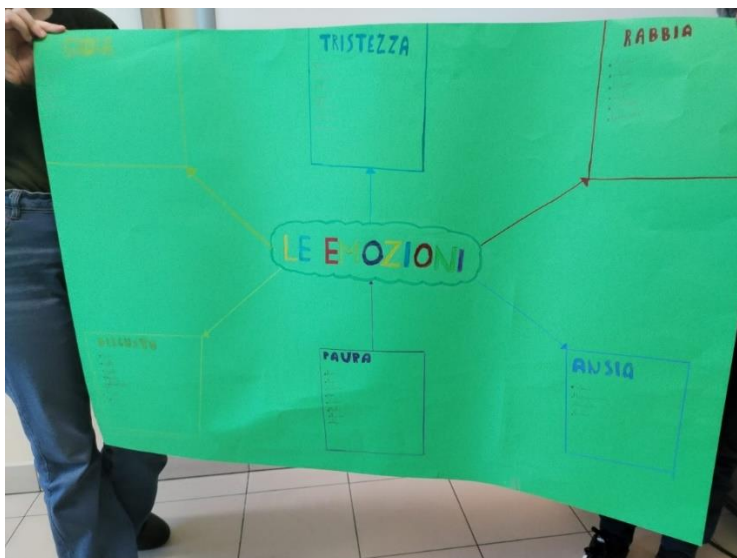


GRUPPO 2

Il relatore spiega l'organizzazione spaziale del cartellone, evidenziando come, assieme alle emozioni primarie, hanno aggiunto l'ansia perché è un sentimento che i bambini provano spesso.

Hanno messo nella gioia il mio nome perché secondo i bambini strappo loro sempre un sorriso. Che bello!

Nel cartellone sono presenti troppi elenchi e spesso volte sotto ad un'emozione ci sono solamente cibi o insetti. Risulta quindi un cartellone povero di contenuti.

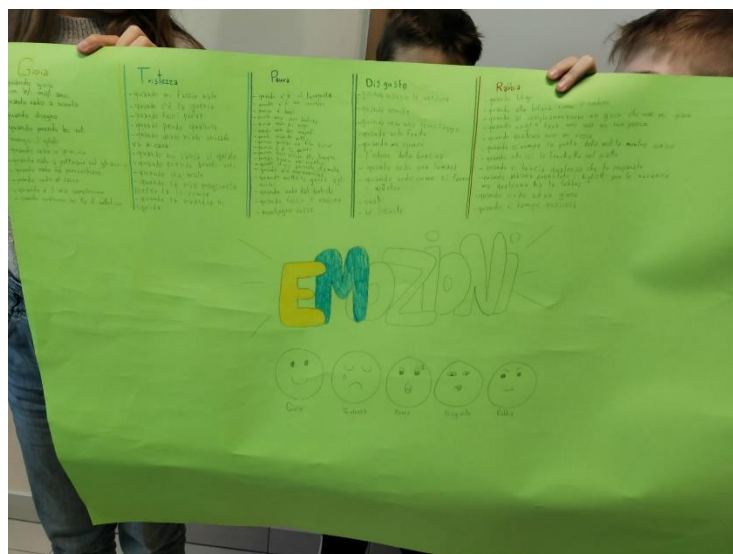


GRUPPO 3

Nell'esposizione dei bambini è presente un forte imbarazzo. Cerco di metterli a loro agio ma sembrano molto imbarazzati come se non avessero mai parlato di fronte a tutti i compagni di classe. La relatrice, infatti, mentre parla gioca con le mani, guarda in basso e mantiene un tono della voce molto basso.

Nel cartellone sono presenti molti contenuti. Questo cartellone sarà un ottimo spunto da cui partire per scrivere in seguito un diario personale.

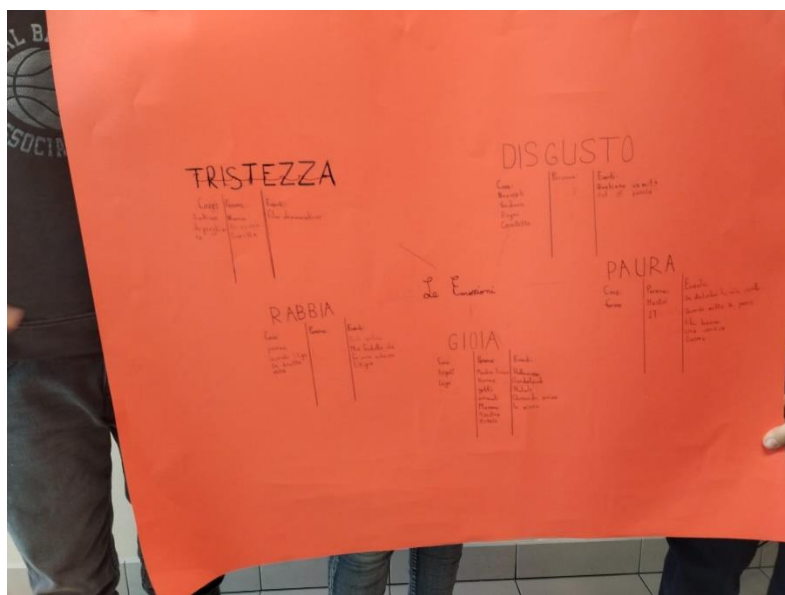
Interessanti le faccine corrispondenti alle emozioni nella parte bassa del cartellone.



GRUPPO 4

Per ogni emozione, hanno scritto "eventi", "persone", "oggetti", "animali" che suscitano in loro quel tipo di emozione; era un esempio che io avevo esposto inizialmente a tutta la classe.

L'esposizione è chiara, bensì il livello dei contenuti è povero e di conseguenza sono presenti solamente elenchi superficiali e banali che non saranno sicuramente utili in fase di scrittura.

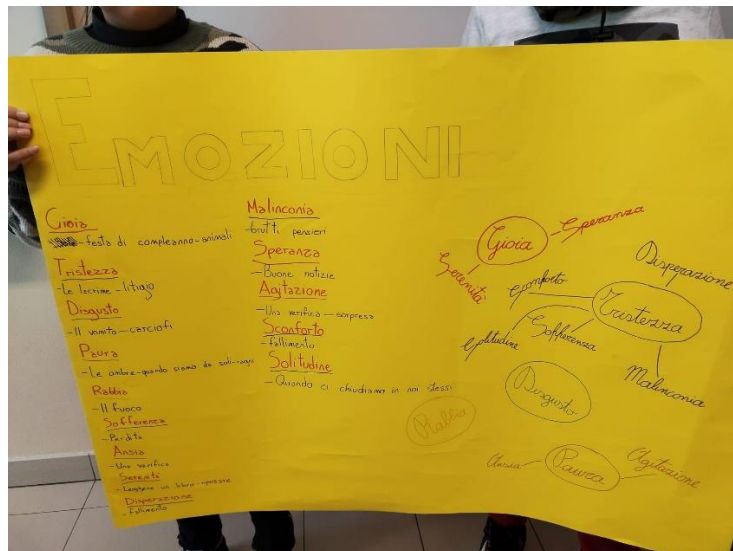


GRUPPO 5

I bambini di questo gruppo hanno scritto tutte le emozioni che conoscevano. E' abbastanza disordinata l'organizzazione del cartellone, in quanto in alcune emozioni hanno specificato da cosa sono provocate, i altre hanno scritto cosa succede nel loro corpo quando si presenta quel tipo di emozione.

Grazie ad uno stimolo fornito da me e dalla mia tutor, i bambini hanno individuato “le sfumature delle emozioni primarie”, identificandone cinque come principali e le altre come sfumature.

L’esposizione è stata chiara e il relatore sembrava essere a proprio agio.



Numerose sono state le evidenze che ho riscontrato nel mio intervento.

Anzitutto, sono sicuramente da sottolineare le differenze tra le due classi. Quest’anno, per rendere il mio intervento sistemico, ho deciso di avere come destinatari non solamente gli alunni di una classe quinta, bensì di due. Sono evidenti le differenze tra gli alunni delle due classi.

In 5^F:

- Gli alunni avevano una buona capacità espositiva. Argomentavano molto bene quanto stavano dicendo, facevano esposizioni molto più lunghe rispetto agli alunni della 5^E (parlando anche per dieci minuti consecutivi senza interruzioni). Inoltre, gli studenti mentre esponevano non risultavano essere imbarazzati, ma invece erano sereni e a loro agio.
- Inizialmente, la suddivisione in gruppi è stata fatta molto lentamente.
- I bambini non si ricordavano i ruoli che avevano deciso nel lavoro a piccoli gruppi. Ho dovuto quindi interrompere il lavoro e ricordare a ciascuno il proprio ruolo.
- Durante il lavoro di gruppo, il ruolo che è risultato essere il più difficile è quello del modulatore della voce. Il tono della voce era molto alto e la classe era diventata un ambiente troppo confusionario per il lavoro che gli studenti dovevano svolgere. Gli altri ruoli invece sono stati rispettati.
- Tutti i bambini hanno partecipato nella realizzazione del cartellone in piccoli gruppi.

- Mentre i compagni espongono il loro cartellone, alcuni bambini sono distratti e fanno rumore con gli oggetti.
- Io e l'insegnante siamo intervenute molto nella mattinata, in quanto i bambini facevano confusione e spesso volte si "perdevano".
- C'erano quattro bambini assenti: alcuni gruppi hanno lavorato con solamente tre bambini.
- Il lavoro svolto era il frutto di un'accurata e approfondita riflessione. Era evidente come dietro ci fosse un lavoro sulle emozioni e su alcune tematiche. Nessun lavoro è risultato superficiale o banale.
- I bambini hanno realizzato dei cartelloni molto colorati e abbelliti da disegni. Erano particolarmente attenti alla dimensione estetica del lavoro.

In 5^E:

- I lavori svolti sono risultati banali e superficiali. Alle spalle non è stato fatto un lavoro sulle emozioni e sulle tematiche da me trattate. I bambini non erano coinvolti come gli alunni dell'altra quinta. Sembra che i bambini di questa classe non abbiano nessuna esperienza di quello che dicono e che siano molto più immaturi.
- I cartelloni erano molto spogli e meno informativi. I bambini nei cartelloni hanno scritto troppo in piccolo e di conseguenza non si leggeva bene.
- L'esposizione dei bambini era molto breve (al massimo parlavano cinque minuti). Gli studenti che esponevano erano molto imbarazzati e parlavano con un tono di voce molto basso.
- I bambini, quando ho detto loro di iniziare con il lavoro previsto, si sono suddivisi in piccoli gruppi molto velocemente e si ricordavano i ruoli a loro assegnati.
- Gli studenti lavorano molto più in silenzio e tranquillità. Sono dovuta intervenire molto meno rispetto all'altra classe. Il tono della voce dei bambini era corretto per l'esecuzione del lavoro. Tutti i ruoli sono stati rispettati, anche quello del modulatore della voce.

11.4 Allegato 4: diario di bordo 1

12. Diario di Bordo 1

<i>Studentessa</i>	Dalla Ricca Michela
<i>Osservazione n.</i>	1

<i>Oggetto dell'osservazione</i>	Osservo in generale gli alunni e l'insegnante di entrambe le classi per comprenderne le differenze
<i>Data/orario/durata</i>	08/11/2022 8.00-10.00 11.00-13.00 4 ore 8.00-10.00 5^E 11.00-13.00 5^F
<i>Scuola</i>	Scuola primaria "G. Pascoli" di Carrè
<i>Classe</i>	5^F-5^E
<i>Insegnante</i>	De Rossi Tiziana (insegnante curricolare) Giovanna (insegnante di sostegno, 5^E) Marina (insegnante di sostegno, 5^F)

Prima

Mi sono interrogata molto su come procedere quest'anno, per pianificare una progettazione originale e utile per il mio futuro professionale. Inizialmente, mi affascinava l'idea di svolgere un percorso con una classe, dedicando le 30 ore di intervento agli stessi bambini, in modo tale da vedere i progressi, i miglioramenti, i cambiamenti e valutando in tal modo il percorso e non il processo. Tuttavia, avendo come obiettivo di quest'anno la stesura di un progetto in un'ottica sistemica, ho pensato che svolgere lo stesso progetto in due classi diverse composte da bambini della stessa età, potesse essere molto formativo per me. Osservare come i bambini influenzano profondamente l'attività e l'atteggiamento dell'insegnante, vedere come il lavoro progettato dalla docente varia in base ai feedback dei bambini, alle loro caratteristiche, ai loro tempi, osservare come il clima di classe cambia e moltissimi altri aspetti, mi permetterà di comprendere come la flessibilità e l'elasticità siano caratteristiche fondamentali che deve avere un'insegnante.

Dopo un confronto con la mia tutor, ho capito che mi troverò di fronte a due classi opposte. Questo aspetto non mi spaventa, anzi. In tal modo riuscirò ad analizzare ancora più analiticamente come il mio progetto varierà in base agli alunni e mi metterò ancora più alla prova. So che in 5^E mi troverò di fronte a bambini molto rispettosi, attenti, tranquilli e educati. È presente un bambino con sindrome di Down, molto integrato nella

classe. Gli alunni a volte sembrano passivi da quanto silenziosi. Al contrario in 5^F gli studenti sono molto vivaci, non rispettano le regole e molte volte nemmeno le insegnanti e hanno personalità molto “frizzanti”. Sarà interessante vedere come cambierà la mia progettazione da una classe all’altra.

Un aspetto che invece mi spaventa riguarda la gestione della classe 5^F: conosco molti di loro a causa dei centri estivi e del basket. Ho fatto per molti anni l’animatrice e l’allenatrice nel mio paese e ho animato anche loro. Lavorerò quindi nel mantenere, fin da subito, un distacco, in quanto se do ai bambini troppa confidenza, conoscendoli, poi diventa impossibile gestire la classe. Inoltre, alleno tuttora un alunno a minibasket, e di conseguenza fargli da maestra non sarà semplice. Sarà sicuramente una sfida, ma il mio obiettivo è quello di trasformare questa difficoltà in un punto di forza. Li conosco, so chi sono al di fuori del contesto scolastico, li ho visti crescere. Quale occasione migliore per instaurare una relazione positiva e funzionale all’apprendimento anche all’interno dell’aula?

Ho deciso di non stilare e completare check list o griglie di osservazione, bensì di osservare liberamente. Ho scelto inoltre di non focalizzarmi su particolari aspetti dell’insegnamento, ma di guardare come gli alunni reagiscono alle attività dell’insegnante e osservare la lezione della mia tutor.

Durante

5 E: 8.00-10.00

17 bambini, 1 bambino con sostegno

8.00-8.10: la mia tutor parla fuori dall'aula con le altre insegnanti. I bambini sono molto tranquilli e educati e conversano tra di loro.

8.10-8.20: la tutor mi presenta. Spiega l'importanza e la funzione della mia presenza in classe.

8.20-9.10: correzione compiti assegnati per venerdì (ricerca lessicale di alcuni termini nel vocabolario del testo "Autunno nel bosco"). Vedo che gli studenti alzano sempre la mano prima di parlare. Hanno ben acquisito le regole della conversazione.

Alcuni alunni non hanno fatto i compiti ed esclamano: "Maestra io ho fatto i compiti ma non li trovo", "Maestra ho fatto i compiti solo a voce". La docente si arrabbia e dice che è impossibile che i compiti spariscano e afferma: "A cinque mancanze vi arriva una nota e il richiamo dalla dirigente scolastica". Di questa situazione, mi ha sorpreso particolarmente un'affermazione di un bambino. Lui era uno di quelli che aveva detto in classe di aver svolto i compiti a voce. Quando la maestra chiede ai bambini cos'hanno scritto vicino al termine "foschia", un alunno dice di ricordarsi di aver scritto "leggero offuscamento dell'aria". La domanda mi è sorta subito spontanea: come ha fatto a ricordarsi? Io ero convinta che fossero scuse quelle utilizzate dai bambini per giustificare il non aver svolto i compiti; tuttavia, penso proprio che, dopo questa affermazione, non tutti quelli che avevano detto di averli fatti a voce stavano mentendo.

In tre su diciassette alunni non hanno svolto i compiti per casa. Chi non li ha fatti, li completa in classe mentre i bambini correggono i compiti a voce con l'insegnante.

Mi domando... è giusto o dovrebbero farli a casa nel rispetto di chi li ha già svolti? Non saprei rispondere a questa domanda, perché ci potrebbero essere mille ragioni per cui un bambino può non averli svolti. Tuttavia, sono profondamente convinta che i compiti per casa siano un rafforzamento delle conoscenze acquisite in classe, di conseguenza sono fondamentali per la comprensione di un argomento. Insegnando, questa situazione mi è già capitata. Ho chiesto ai bambini che non avevano svolto i compiti di stare attenti, così poi a casa erano facilitati, e di completarli in seguito, in quanto altrimenti ero sicura che a casa non li avrebbero più guardati.

Alle ore 8.30 entra in classe Daniel, il bambino con la sindrome di Down. Sono particolarmente affezionata a lui, perché l'ho sempre visto nel mio paese e ogni volta che ci incontriamo mi corre incontro e mi abbraccia. In classe, con l'insegnante di sostegno, ripassa con il pennarello le lettere "M" e "N". La domanda che mi è sorta subito spontanea è stata: come faccio a coinvolgerlo nel mio progetto? Ho intenzione di far scrivere ai bambini un diario sulle loro emozioni. Per lui dovrò prevedere qualcosa di differenziato e semplificato. Le insegnanti mi hanno detto che non partecipano molto alle sue attività, in quanto, il più delle volte, è fuori dall'aula con l'insegnante di sostegno a completare il suo quaderno. Ora, voglio informarmi... perché se lui va meglio a lavorare fuori dall'aula in rapporto 1:1 con l'insegnante di sostegno, vorrei dedicare un'ora/due del mio progetto solo a lui, facendo un lavoro specifico in modo tale da coinvolgerlo.

Daniel continua ad alzare la mano e ad attirare l'attenzione durante la lezione. L'insegnante si accorge e dice che effettivamente nessuno l'ha salutato e interpellato. Lo chiama alla cattedra e parla con lui. I bambini si distraggono, ma il loro tono di voce è sempre basso.

9.10-9.30: attività: ricerca nel testo dei termini che la scrittrice ha usato per indicare i colori. I bambini procedono autonomamente. Il clima di classe è positivo e sereno. Gli alunni rispettano le regole della conversazione (se un alunno non sa la risposta, gli altri alzano la mano e parlano solo se la maestra dà loro la parola).

9.30: esce dall'aula Daniel, in quanto va a fare merenda. Tutti lo salutano. Sembra incluso e ben accolto in classe, sia dal gruppo dei pari che dalle insegnanti.

9.30-9.50: correzione dei compiti per oggi. Mentre una compagna legge, tutti sono a segno. C'è silenzio e tutti sono attenti e ascoltano.

5 F: 11.00-13.00

23 bambini, 1 bambino con sostegno

In questa classe, non ho osservato liberamente come invece fatto prima, in quanto le attività e la struttura della lezione erano uguali. Tuttavia, mi sono soffermata sulle differenze che ho notato tra le due classi.

11-11.20: presentazione attività. I bambini sono molto vivaci ma sanno stare in silenzio finché parla la maestra. Sembra ci sia molto rispetto per l'insegnante.

11.20-12.30: attività. La maestra dà la consegna, un bambino non ascolta e non sa cosa fare. La maestra dice che si arrangia, lui non riesce a procedere.

Entra un'ape: distrae tutti, cinque minuti di interruzione della lezione. Gli studenti di questa classe si distraggono molto facilmente e risulta veramente difficile ritornare al lavoro che si stava svolgendo in precedenza.

Durante la lezione, ho notato che alcuni studenti erano annoiati e guardavano il vuoto, altri invece erano attenti, altri giocavano con le matite, altri ridevano guardandosi, alcuni alunni sbadigliavano.

Mi domando: l'attività era troppo noiosa o gli atteggiamenti erano dovuti al fatto che erano le ore 12.00 e gli studenti risultavano essere molto stanchi?

Differenze che ho notato tra le due classi in questa prima mattinata:

- Dinamiche della classe: i bambini della 5^AF sono molto più distratti e distraibili durante la lezione;
- Livello di attenzione: i bambini della 5^AE sono molto più attenti;
- Grado di partecipazione e di coinvolgimento: maggiore nella classe 5^AF;
- Livello di autonomia: i bambini sono molto più autonomi in 5^AE;
- Interventi: gli alunni della 5^AF intervengono molto di più rispetto all'altra classe, anche se è da evidenziare che molti interventi non sono inerenti alla lezione;
- Atteggiamento dell'insegnante: l'insegnante ha un atteggiamento più positivo nella classe 5^AE. Difatti in 5^AE è più tranquilla, serena e si arrabbia meno. Sembra avere anche più pazienza;
- Compiti per casa: in 5^AE tre bambini non li hanno svolti, mentre nell'altra classe i compiti per casa sono stati svolti da tutti;
- Brusio in aula: maggiormente in 5^AF;
- Insegnante di sostegno: nella classe 5^AF puntualizza e corregge l'insegnante che parla, quasi disturba. In 5^AE invece si respira una maggiore collaborazione tra insegnanti e nessuna prevarica l'altra;
- Livello di stanchezza: forse causata dall'orario, i bambini manifestano maggiore stanchezza in 5^AF.

Dopo

Cosa osserverò le prossime volte?

Ho intenzione di focalizzarmi, grazie all'utilizzo di griglie strutturate (create con le mie colleghe del tirocinio indiretto), sul linguaggio verbale e non verbale dell'insegnante, per meglio comprendere lo stile comunicativo della mia tutor in classe, le modalità di elaborazione delle richieste ed infine la flessibilità dell'insegnante in base ai feedback degli alunni. Sono profondamente convinta che questi tre aspetti siano da considerare fondamentali nel processo di insegnamento e apprendimento. Di conseguenza, osservandoli, riuscirò meglio a comprendere non solo come dovrò procedere in entrambe le classi, ma anche come sarà meglio non agire.

11.5. Allegato 5: diario di bordo 8

DIARIO DI BORDO 8

04/03/2023

Ho deciso di scrivere questo diario di bordo in quanto ho scelto di modificare (quasi interamente) le mie microprogettazioni iniziali. Gli obiettivi rimarranno invariati, tuttavia le modalità e le attività varieranno.

Ho preso questa decisione principalmente per due ragioni. In primis, per carattere, sono una persona che non si accontenta mai. Questo aspetto mi motiva a migliorarmi sempre più e a cercare costantemente qualcosa che potrebbe essere modificato per essere migliorato.

In secondo luogo, ho modificato le mie microprogettazioni perché mi sono posta degli interrogativi durante il percorso, tra cui per esempio:

- *Come fare a non rendere la lezione noiosa?*
- *Come far scrivere ai bambini un diario proponendo delle attività piacevoli e stimolanti?*
- *Come far scrivere ai bambini in gruppo se la scrittura di un diario è un momento personale e intimo che non deve essere per forza condiviso con altri?*
 - *Come rendere significative le attività che propongo?*

Dopo queste domande, ho deciso che la scrittura collettiva è un'ottima attività da svolgere in classe, sia per giustificare la metodologia che ho deciso di utilizzare (il Cooperative Learning) sia

perché permette ai bambini di essere più profondi e meno banali nelle tematiche da me proposte.

Ho trattato come sfondo del progetto le emozioni. Ho accolto l'idea della mia tutor in quanto era collegabile a uno dei due scopi della scrittura di un diario. Infatti, il diario personale è scritto per sé stessi per raggiungere principalmente due scopi: per esprimersi e per ricordare. Nel mio percorso utilizzerò la scrittura al fine di far esprimere ai bambini. Di conseguenza, ritengo che una lezione introduttiva sulla conoscenza delle emozioni e sulla consapevolezza di esse sia fondamentale per avvicinare poi i bambini alla scrittura di un diario.

Successivamente, considerato che voglio invitare i bambini a scrivere un testo in maniera collettiva, e non invece come sono abituati individualmente, ho deciso che non posso chiedere loro di scrivere riguardo tematiche personali, come ad esempio l'espressione delle loro paure, delle loro gioie etc. Chiederò invece ai bambini di mettersi nei panni di alcune persone. Per scegliere le tematiche, ho deciso di trattare diversi argomenti:

- la guerra con *"Il diario di Anna Frank"*;
- la guerra in Bosnia con *"Il diario di Zlata"*;
- le tematiche ambientali con la storia di Greta Thunberg;
- le ingiustizie con un breve testo tratto dal libro *"L'immagine della libertà"*;
- la non comprensione dovuta al divario generazionale con *"Dal diario di una bambina troppo occupata"*.

In questo modo la scrittura collettiva aiuterà i bambini a condividere idee, pensieri, emozioni e a non metterli in difficoltà di fronte a questo compito nuovo e impegnativo.

Per rendere l'attività accessibile a tutti, per non creare sentimenti di inadeguatezza e di rifiuto al compito, per non favorire il crearsi di difficoltà nella scrittura, ho deciso che la valutazione sarà uno stimolo per aiutarsi reciprocamente. Infatti, ogni classe sarà suddivisa in cinque gruppi e ad ogni gruppo per estrazione verrà assegnata una storia. Dopo aver scritto il diario (in cui i bambini si mettono nei panni del protagonista e scrivono come se parlassero a nome suo), gli studenti scambieranno la loro pagina di diario con il gruppo dell'altra classe che ha trattato la stessa storia. In questo modo, quando ritornerà al gruppo la pagina di diario scritta, i bambini avranno ulteriori

spunti da cui prendere esempio e potranno aggiungere, correggere e riflettere ulteriormente su quanto scritto. Solo dopo questo passaggio, io leggerò le pagine di diario scritte e le valuterò.

Spero che queste modifiche mi renderanno ancora più soddisfatta del mio percorso e allo stesso tempo spero che i bambini saranno contenti e sereni nel lavorare con me!

11.6. Allegato 6: analisi SWOT iniziale

ANALISI SWOT	ELEMENTI DI VANTAGGIO	ELEMENTI DI SVANTAGGIO
<p>Punti di forza</p> <p>ME STESSA</p> <p>Aspetti caratteriali/della personalità:</p> <p>Elementi interni in riferimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ME STESSO, in ottica di futuro docente • CONTESTO (documenti istituzionali) • DEI SOGGETTI COINVOLTI (index per inclusione...) 	<p>Punti di debolezza</p> <p>ME STESSA</p> <p>Aspetti caratteriali/della personalità:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacità organizzativa nella gestione dello studio e dell'impegno: sono una ragazza molto impegnata, sia a livello lavorativo che per quanto riguarda i miei interessi. Tuttavia, riesco sempre ad organizzarmi per dedicare il giusto tempo allo studio. - Apertura verso consigli e osservazioni. Accetto e accolgo consigli e critiche, intesi da me come punti di partenza per migliorare. - Cerco sempre di vedere il bello, il lato positivo di ogni cosa. Questo mi permette di avere sempre un atteggiamento positivo e propositivo. - Persona curiosa. 	<p>Punti di debolezza</p> <p>ME STESSA</p> <p>Aspetti caratteriali/della personalità:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A volte la mia flessibilità rappresenta un mio punto di debolezza in quanto sono alla ricerca costante del perfezionamento che non mi fa mai concludere con serenità e soddisfazione completa l'attività. - La mia voce rappresenta un grande punto di debolezza. Tendo ad utilizzare la voce in modo scorretto, e di conseguenza in molti mesi dell'anno sono completamente afona. Diventa quindi difficile, se non impossibile, lavorare in classe con i bambini e relazionarsi con colleghi, famiglie etc. - Difficoltà nel "separare" il mondo scuola con la mia vita

	<ul style="list-style-type: none"> - Spirito creativo: sono una ragazza molto creativa e fantasiosa, per cui ogni cosa che propongo mi sembra banale e cerco di renderla sempre “nuova” ed originale. - Programmo dettagliatamente le attività: una caratteristica che mi identifica è quella di programmare tutto ciò che faccio. Al contrario, ci metto però un attimo a cambiare completamente quanto previsto. La flessibilità difatti è una mia peculiarità; essa però a volte può rappresentare un mio punto di debolezza in quanto, essendo alla ricerca del miglioramento continuo, non finisco mai di cambiare quanto progettato. - Aperta alle sfide e alle possibilità. Capacità di mettermi in gioco in situazioni nuove. - Rispetto puntualmente gli orari: sono cresciuta con mio padre che mi diceva: <i>“Arrivare cinque minuti prima ad un appuntamento vuol dire essere già in ritardo”</i>. Penso che nel lavoro di un’insegnante il rispetto degli orari sia fondamentale. - Buona capacità di ascoltare i bambini: sono una ragazza molto empatica e questa caratteristica mi ha sempre permesso di entrare in contatto diretto con i bambini e di capire le loro esigenze e i loro 	<p>quotidiana: spesse volte gli aspetti, le vicende scolastiche mi pervadono, non permettendomi di avere un distacco professionale dagli eventi o da alcune situazioni particolari.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Troppo attaccamento ai bambini: molte volte mi risulta difficile creare un distacco con loro. Questo si traduce in una difficoltà nella gestione della classe, in quanto gli alunni hanno troppa confidenza. - “Troppi sì e troppi pochi no”. Di carattere, sono una persona buona che fatica a dire di “no”. Questo è sicuramente un mio punto di debolezza, perché con i bambini è fondamentale saper dire anche di “no”. <p>Aspetti didattici</p> <ul style="list-style-type: none"> - Scarse capacità artistiche e manuali, da me ritenute fondamentali invece in ottica di futura docente. - Conoscenze teoriche, legislative e normative da approfondire. - Scarsa conoscenza delle lingue. Nelle classi sono quasi sempre presenti bambini stranieri. A volte mi sono ritrovata di fronte a studenti che non parlavano italiano.
--	---	---

	<p>bisogni, non svolgendo in questo modo un lavoro distaccato dalle loro vite quotidiane, ma cercando di inserirle anche nel contesto scolastico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solarità. Una caratteristica che mi contraddistingue è il mio essere solare, il mio atteggiamento positivo e propositivo di fronte alle cose, per cui c'è sempre una soluzione a tutto. - Capacità di affrontare i problemi senza farmi pervadere delle emozioni. - Buone capacità relazionali che mi permettono di costruire relazioni positive. - Autoriflessione e autoanalisi. Mi metto molto in discussione e cerco di trovare sempre ciò che potrei migliorare di me stessa e questo mi porta a riflettere continuamente sulle mie azioni e sui miei comportamenti. <p>Aspetti didattici</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizzo diverse metodologie e tecnologie: mi piace sperimentare. Sono convinta che i bambini, per essere maggiormente coinvolti e motivati, devono essere stimolati con diverse metodologie durante la lezione. Considerato il mondo in cui viviamo oggi, ritengo che le 	<p>Mi sarebbe piaciuto conoscere la loro lingua per aiutarli maggiormente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poco interesse nei confronti di alcune discipline, come ad esempio la storia e la geografia. Penso che per insegnare una disciplina, oltre alla preparazione e alla professionalità, sia fondamentale avere tanta passione. - Imbarazzo con la presenza di altre insegnanti in classe: spesse volte mi sono ritrovata a fare lezione con un'altra docente all'interno dell'aula. Mi sono sentita giudicata ed osservata, e questo mi ha messo in soggezione ed in imbarazzo. - Difficoltà nell'aiutare e seguire tutti i bambini in classe: cerco di fare il possibile per dare le giuste attenzioni e dedicare il giusto tempo ad ogni bambino. Tuttavia, penso sia veramente difficile per un'insegnante valorizzare le peculiarità di tutti i bambini, ma sono fiduciosa che questa sarà una caratteristica che acquisirò con il tempo. - Valutazione. Sebbene io insegni e abbia frequentato corsi universitari inerenti alla valutazione, ritengo di avere ancora poche conoscenze nell'ambito della valutazione.
--	---	--

	<p>tecnologie siano indispensabili in classe.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacità di lavoro in team: sono una persona estroversa e, forse perché cresciuta con una gemella, abituata a condividere tutto. - Esperienza nella scuola: so di non vere alle spalle vent'anni di lavoro; tuttavia, ritengo di aver imparato molto nel mondo della scuola, grazie alla pratica che ho potuto fare negli ultimi quattro anni. - Aperta al confronto, alla condivisione di idee e alla collaborazione per rendere il processo di apprendimento-insegnamento il più formativo possibile. - Maggiore sicurezza nell'insegnamento delle discipline matematico-scientifiche. Grazie alle supplenze che ho svolto in questi cinque anni e soprattutto al laboratorio di "Fondamenti e didattica della matematica" ho trovato particolarmente interessante e stimolante l'insegnamento della matematica. - Rispetto dei tempi programmati. - Grazie al tirocinio e all'esperienza maturata in questi anni a scuola, ritengo di avere buone capacità progettuali, che mi permettono di ideare attività coinvolgenti, stimolanti e inclusive, diversificando metodologie, tecniche... 	<p>CONTESTO</p> <p>Istituto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Scarsa collaborazione tra i vari plessi. - Disparità tra i plessi: è evidente come il plesso in cui io svolgo il mio tirocinio sia particolarmente rifornito di strumenti tecnologici, di materiali innovativi. Ho avuto l'occasione di osservare gli altri plessi e, purtroppo, non è così. <p>Plesso</p> <ul style="list-style-type: none"> - La mia tutor non utilizza le tecnologie, oppure se lo fa, non le usa in modo innovativo e creativo. - L'aula è piccola per la numerosità di alunni presenti. - Le insegnanti di sostegno di entrambe le quinte rappresentano un aiuto per i bambini certificati, ma non un supporto per tutta la classe, come invece secondo me dovrebbe essere. <p>SOGGETTI COINVOLTI</p> <p>Insegnante</p>
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Capacità di osservazione. Grazie alle numerose esperienze di tirocinio, ho affinato le mie capacità di osservazione, attraverso l'utilizzo di griglie, di annotazioni, di check list, cogliendo in questo modo le specificità, i bisogni e le caratteristiche degli alunni. - Le mie esperienze di insegnante di sostegno mi hanno permesso di avere sempre uno sguardo inclusivo. Presto difatti molta attenzione alle difficoltà ma anche alle peculiarità di ogni bambino. <p>CONTESTO</p> <p>Istituto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formazione degli insegnanti: si può notare anche dalla lettura del PTOF, che l'Istituto punta molto alla formazione del personale scolastico, proponendo numerosi corsi di aggiornamento che permettono ai docenti di perfezionare sempre più le loro conoscenze e competenze. - Vengono proposti numerosi progetti, in ambito di educazione civica, educazione socioaffettiva e alla sessualità, uscite didattiche. - Istituto ben collocato nel territorio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Il suo tono di voce spesso è troppo alto. - Appena si arrabbia, urla e mette in soggezione i bambini. - Si preoccupa di non finire il lavoro progettato. - Ha molte responsabilità e questo comporta che viene spesso interrotta da altre insegnanti durante le lezioni. - Non utilizza tutte le potenzialità degli strumenti tecnologici, limitandosi ad utilizzare la LIM come lavagna per scrivere. - Utilizza molto la metodologia della lezione frontale. A volte gli studenti risultano essere annoiati e non coinvolti. <p>Alunni</p> <ul style="list-style-type: none"> - A volte, la loro vivacità genera difficoltà agli insegnanti. - Fatica a riconoscere e ad esprimere le loro emozioni. - Fatica a regolare il loro tono di voce, per cui il più delle volte urlano quando parlano. - Disparità dei livelli: è una classe molto eterogenea per quanto riguarda le conoscenze, le abilità e le competenze degli
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Diversità multiculturale, dovuta alla presenza di studenti di diversa provenienza. - Presenza di molti esperti, che propongono progetti, laboratori creativi per coinvolgere e motivare gli alunni. <p>Plesso</p> <ul style="list-style-type: none"> - Risorse tecnologiche: il plesso possiede numerosi pc, LIM, digital board, Chromebook, notebook e tablet da utilizzare come supporto alla didattica. - Buona comunicazione e collaborazione tra le insegnanti. - Ambiente pulito. - Ampio giardino. - Presenza di numerose aule e laboratori. - Presenza dell'aula all'aperto. - Palestra molto grande e rifornita di materiali. - Assenza di barriere architettoniche e spazi relativamente inclusivi. - Presenza delle LIM in tutte le classi. - Presenza di numerosi materiali messi a disposizione. <p>SOGGETTI COINVOLTI</p> <p>Insegnante</p> <ul style="list-style-type: none"> - Collaborativa, con colleghi e alunni. - Aperta al cambiamento. 	<p>alunni. risulta difficile progettare un'attività adatta ai livelli di tutti.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tempi differenti di lavoro degli studenti. - Alcuni alunni faticano a mantenere l'attenzione prevista durante l'attività. - Non sono molto autonomi e indipendenti durante le attività, per cui è necessario sempre un controllo e supporto da parte dell'insegnante.
--	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Flessibile. - Molto preparata. Partecipa a numerosi corsi di aggiornamento, perfeziona le sue conoscenze studiando e leggendo. - Utilizza diverse metodologie. - Riesce a “tenere la classe”. Molti suoi colleghi faticano a gestire gli alunni in classe, a causa delle loro personalità vivaci. - Buone capacità di ascolto. <p>Alunni</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relazione positiva con le insegnanti. - Buon clima di classe. - Inclusione anche dei compagni con difficoltà. - Bambini molto curiosi e desiderosi di apprendere. - Buone preconoscenze per quanto riguarda la disciplina “Italiano”. 	
<p>Elementi esterni in riferimento a soggetti e contesti esterni</p>	<p>Opportunità</p> <p>Aspetti didattici</p> <p>I giochi da me proposti saranno utilizzati dalla mia tutor, gli anni successivi.</p>	<p>Rischi</p> <p>Aspetti didattici</p> <p>I giochi proposti al di fuori dell’aula potrebbero essere motivo di distrazione. Potrei riscontrare problematiche nella gestione della classe.</p>

	<p>Aspetti organizzativi-professionali</p> <p>L'intervento didattico in entrambe le classi mi consentirà di trarre numerosi spunti formativi, soffermando la mia attenzione sull'importanza della flessibilità e sul ruolo dei feedback.</p> <p>Il cortile esterno della scuola mi consentirà di proporre giochi e attività godendo di un ampio spazio verde.</p>	<p>Gli imprevisti: alunni assenti, tutor assente, cambi di orario, sovrapposizione con altri progetti</p> <p>Aspetti professionali</p> <p>Potrei non essere in grado di coinvolgere la mia tutor nell'attività. Il rischio è quello che lei, per darmi spazio, non partecipi alle mie lezioni.</p>
--	---	--

11.7. Allegato 7: analisi SWOT finale

Per vedere le modifiche e i commenti è necessario aprire il link del padlet (allegato 2) e scaricare in Word il documento "ANALISI SWOT FINALE" in quanto convertendo il file in PDF i commenti non sono visibili.

ANALISI SWOT	ELEMENTI DI VANTAGGIO	ELEMENTI DI SVANTAGGIO

<p>Elementi interni in riferimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ME STESSO, in ottica di futuro docente • CONTESTO (documenti istituzionali) • DEI SOGGETTI COINVOLTI (index per inclusione...) 	<p>Punti di forza</p> <p>ME STESSA</p> <p>Aspetti caratteriali/della personalità:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacità organizzativa nella gestione dello studio e dell'impegno: sono una ragazza molto impegnata, sia a livello lavorativo che, per quanto riguarda i miei interessi. Tuttavia, riesco sempre ad organizzarmi per dedicare il giusto tempo allo studio. - Apertura verso consigli e osservazioni. Accetto e accolgo consigli e critiche, intesi da me come punti di partenza per migliorare. - Cerco sempre di vedere il bello, il lato positivo di ogni cosa. Questo mi permette di avere sempre un atteggiamento positivo e propositivo. - Persona curiosa. - Spirito creativo: sono una ragazza molto creativa e fantasiosa, per cui ogni cosa che propongo mi sembra banale e cerco di renderla sempre "nuova" ed originale. - Programmo dettagliatamente le attività: una caratteristica che mi identifica è quella di programmare tutto ciò che faccio. Al contrario, ci metto però un attimo a cambiare completamente quanto previsto. La flessibilità difatti è una mia peculiarità; essa però a volte può rappresentare un mio punto di debolezza in quanto, essendo alla ricerca del miglioramento continuo, non finisco mai di cambiare quanto progettato. - Aperta alle sfide e alle possibilità. Capacità di mettermi in gioco in situazioni nuove. - Rispetto puntualmente gli orari: sono cresciuta con mio padre che mi diceva: <i>"Arrivare cinque minuti</i> 	<p>Punti di debolezza</p> <p>ME STESSA</p> <p>Aspetti caratteriali/della personalità:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A volte la mia flessibilità rappresenta un mio punto di debolezza in quanto sono alla ricerca costante del perfezionamento che non mi fa mai concludere con serenità e soddisfazione completa l'attività. - La mia voce rappresenta un grande punto di debolezza. Tendo ad utilizzare la voce in modo scorretto, e di conseguenza in molti mesi dell'anno sono completamente afona. Diventa quindi difficile, se non impossibile, lavorare in classe con i bambini e relazionarsi con colleghi, famiglie etc. - Difficoltà nel "separare" il mondo scuola con la mia vita quotidiana: spesse volte gli aspetti, le vicende scolastiche mi pervadono, non permettendomi di avere un distacco professionale dagli eventi o da alcune situazioni particolari. - Troppo attaccamento ai bambini: molte volte mi risulta difficile creare un distacco con loro. Questo si traduce in una difficoltà nella gestione della classe, in quanto gli alunni hanno troppa confidenza. - "Troppi sì e troppi pochi no". Di carattere, sono una persona buona che fatica a dire di "no". Questo è sicuramente un mio punto di debolezza, perché con i bambini è fondamentale saper dire anche di "no".
---	---	---

	<p><i>prima ad un appuntamento vuol dire essere già in ritardo</i>". Penso che nel lavoro di un'insegnante il rispetto degli orari sia fondamentale.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Buona capacità di ascoltare i bambini: sono una ragazza molto empatica e questa caratteristica mi ha sempre permesso di entrare in contatto diretto con i bambini e di capire le loro esigenze e i loro bisogni, non svolgendo in questo modo un lavoro distaccato dalle loro vite quotidiane, ma cercando di inserirle anche nel contesto scolastico. - Solarità. Una caratteristica che mi contraddistingue è il mio essere solare, il mio atteggiamento positivo e propositivo di fronte alle cose, per cui c'è sempre una soluzione a tutto. - Capacità di affrontare i problemi senza farmi pervadere delle emozioni. - Buone capacità relazionali che mi permettono di costruire relazioni positive. - Autoriflessione e autoanalisi. Mi metto molto in discussione e cerco di trovare sempre ciò che potrei migliorare di me stessa e questo mi porta a riflettere continuamente sulle mie azioni e sui miei comportamenti. <p>Aspetti didattici</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizzo diverse metodologie e tecnologie: mi piace sperimentare. Sono convinta che i bambini, per essere maggiormente coinvolti e motivati, devono essere stimolati con diverse metodologie durante la lezione. Considerato il mondo in cui viviamo oggi, ritengo che le tecnologie siano indispensabili in classe. - Capacità di lavoro in team: sono una persona estroversa e, forse perché cresciuta con una 	<p>Aspetti didattici</p> <ul style="list-style-type: none"> - Scarse capacità artistiche e manuali, da me ritenute fondamentali invece in ottica di futura docente. - Conoscenze teoriche, legislative e normative da approfondire. - Scarsa conoscenza delle lingue. Nelle classi sono quasi sempre presenti bambini stranieri. A volte mi sono ritrovata di fronte a studenti che non parlavano italiano. Mi sarebbe piaciuto conoscere la loro lingua per aiutarli maggiormente. - Poco interesse nei confronti di alcune discipline, come ad esempio la storia e la geografia. Penso che per insegnare una disciplina, oltre alla preparazione e alla professionalità, sia fondamentale avere tanta passione. - Imbarazzo con la presenza di altre insegnanti in classe: spesse volte mi sono ritrovata a fare lezione con un'altra docente all'interno dell'aula. Mi sono sentita giudicata ed osservata, e questo mi ha messo in soggezione ed in imbarazzo. - Difficoltà nell'aiutare e seguire tutti i bambini in classe: cerco di fare il possibile per dare le giuste attenzioni e dedicare il giusto tempo ad ogni bambino. Tuttavia, penso sia veramente difficile per un'insegnante valorizzare le peculiarità di tutti i bambini, ma sono fiduciosa che questa
--	--	--

	<p>gemella, abituata a condividere tutto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esperienza nella scuola: so di non vere alle spalle vent'anni di lavoro; tuttavia, ritengo di aver imparato molto nel mondo della scuola, grazie alla pratica che ho potuto fare negli ultimi quattro anni. - Aperta al confronto, alla condivisione di idee e alla collaborazione per rendere il processo di apprendimento-insegnamento il più formativo possibile. - Maggiore sicurezza nell'insegnamento delle discipline matematico-scientifiche. Grazie alle supplenze che ho svolto in questi cinque anni e soprattutto al laboratorio di "Fondamenti e didattica della matematica" ho trovato particolarmente interessante e stimolante l'insegnamento della matematica. - Rispetto dei tempi programmati. - Grazie al tirocinio e all'esperienza maturata in questi anni a scuola, ritengo di avere buone capacità progettuali, che mi permettono di ideare attività coinvolgenti, stimolanti e inclusive, diversificando metodologie, tecniche... - Capacità di osservazione. Grazie alle numerose esperienze di tirocinio, ho affinato le mie capacità di osservazione, attraverso l'utilizzo di griglie, di annotazioni, di check list, cogliendo in questo modo le specificità, i bisogni e le caratteristiche degli alunni. - Le mie esperienze di insegnante di sostegno mi hanno permesso di avere sempre uno sguardo inclusivo. Presto difatti molta attenzione alle difficoltà ma anche alle peculiarità di ogni bambino. <p>CONTESTO</p>	<p>sarà una caratteristica che acquisirò con il tempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valutazione. Sebbene io insegni e abbia frequentato corsi universitari inerenti alla valutazione, ritengo di avere ancora poche conoscenze nell'ambito della valutazione. <p>CONTESTO</p> <p>Istituto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Scarsa collaborazione tra i vari plessi. - Disparità tra i plessi: è evidente come il plesso in cui io svolgo il mio tirocinio sia particolarmente rifornito di strumenti tecnologici, di materiali innovativi. Ho avuto l'occasione di osservare gli altri plessi e, purtroppo, non è così. <p>Plesso</p> <ul style="list-style-type: none"> - La mia tutor non utilizza le tecnologie, oppure se lo fa, non le usa in modo innovativo e creativo. - L'aula è piccola per la numerosità di alunni presenti. - Le insegnanti di sostegno di entrambe le quinte rappresentano un aiuto per i bambini certificati, ma non un supporto per tutta la classe, come invece, secondo me, dovrebbe essere. <p>SOGGETTI COINVOLTI</p> <p>Insegnante</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il suo tono di voce spesso è troppo alto. - Appena si arrabbia, urla e mette in soggezione i bambini.
--	---	--

	<p>Istituto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formazione degli insegnanti: si può notare anche dalla lettura del PTOF, che l'Istituto punta molto alla formazione del personale scolastico, proponendo numerosi corsi di aggiornamento che permettono ai docenti di perfezionare sempre più le loro conoscenze e competenze. - Vengono proposti numerosi progetti, in ambito di educazione civica, educazione socioaffettiva e alla sessualità, uscite didattiche. - Istituto ben collocato nel territorio. - Diversità multiculturale, dovuta alla presenza di studenti di diversa provenienza. - Presenza di molti esperti, che propongono progetti, laboratori creativi per coinvolgere e motivare gli alunni. <p>Plesso</p> <ul style="list-style-type: none"> - Risorse tecnologiche: il plesso possiede numerosi pc, LIM, digital board, Chromebook, notebook e tablet da utilizzare come supporto alla didattica. - Buona comunicazione e collaborazione tra le insegnanti. - Ambiente pulito. - Ampio giardino. - Presenza di numerose aule e laboratori. - Presenza dell'aula all'aperto. - Palestra molto grande e rifornita di materiali. - Assenza di barriere architettoniche e spazi relativamente inclusivi. - Presenza delle LIM in tutte le classi. - Presenza di numerosi materiali messi a disposizione. <p>SOGGETTI COINVOLTI</p> <p>Insegnante</p> <ul style="list-style-type: none"> - Collaborativa, con colleghi e alunni. - Aperta al cambiamento. - Flessibile. 	<ul style="list-style-type: none"> - Si preoccupa di non finire il lavoro progettato. - Ha molte responsabilità e questo comporta che viene spesso interrotta da altre insegnanti durante le lezioni. - Non utilizza tutte le potenzialità degli strumenti tecnologici, limitandosi ad utilizzare la LIM come lavagna per scrivere. - Utilizza molto la metodologia della lezione frontale. A volte gli studenti risultano essere annoiati e non coinvolti. <p>Alunni</p> <ul style="list-style-type: none"> - A volte, la loro vivacità genera difficoltà agli insegnanti. - Fatica a riconoscere e ad esprimere le loro emozioni. - Fatica a regolare il loro tono di voce, per cui il più delle volte urlano quando parlano. - Disparità dei livelli: è una classe molto eterogenea per quanto riguarda le conoscenze, le abilità e le competenze degli alunni. risulta difficile progettare un'attività adatta ai livelli di tutti. - Tempi differenti di lavoro degli studenti. - Alcuni alunni faticano a mantenere l'attenzione prevista durante l'attività. - Non sono molto autonomi e indipendenti durante le attività, per cui è necessario sempre un controllo e supporto da parte dell'insegnante.
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Molto preparata. Partecipa a numerosi corsi di aggiornamento, perfeziona le sue conoscenze studiando e leggendo. - Utilizza diverse metodologie. - Riesce a “tenere la classe”. Molti suoi colleghi faticano a gestire gli alunni in classe, a causa delle loro personalità vivaci. - Buone capacità di ascolto. <p>Alunni</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relazione positiva con le insegnanti. - Buon clima di classe. - Inclusione anche dei compagni con difficoltà. - Bambini molto curiosi e desiderosi di apprendere. - Buone preconoscenze per quanto riguarda la disciplina “Italiano”. 	
<p>Elementi esterni in riferimento a soggetti e contesti esterni</p>	<p>Opportunità</p> <p>Aspetti didattici</p> <p>I giochi da me proposti saranno utilizzati dalla mia tutor, gli anni successivi.</p> <p>Aspetti organizzativi-professionali</p> <p>L'intervento didattico in entrambe le classi mi consentirà di trarre numerosi spunti formativi, soffermando la mia attenzione sull'importanza della flessibilità e sul ruolo dei feedback.</p> <p>Il cortile esterno della scuola mi consentirà di proporre giochi e attività godendo di un ampio spazio verde.</p>	<p>Rischi</p> <p>Aspetti didattici</p> <p>I giochi proposti al di fuori dell'aula potrebbero essere motivo di distrazione. Potrei riscontrare problematiche nella gestione della classe.</p> <p>Gli imprevisti: alunni assenti, tutor assente, cambi di orario, sovrapposizione con altri progetti</p> <p>Aspetti professionali</p> <p>Potrei non essere in grado di coinvolgere la mia tutor nell'attività. Il rischio è quello che lei, per darmi spazio, non partecipi alle mie lezioni.</p>

12. RINGRAZIAMENTI

Innanzitutto, desidero ringraziare la mia tutor Marina Franceschin per avermi guidato, con infinita pazienza, in tutto il percorso, per i suoi consigli puntuali e per le sue critiche sempre costruttive che mi hanno permesso di crescere.

Poi, è mia premura ringraziare la tutor Silvia Azzolin che mi ha sempre fornito degli ottimi consigli e apprezzato il mio lavoro.

Un sincero ringraziamento va alla mia mentore, Tiziana De Rossi, che ha rappresentato l'ideale di insegnante che voglio essere e che mi ha sempre supportato in tutte le mie scelte.

Un ringraziamento va fatto anche a tutti i bambini a cui ho insegnato, in quanto mi hanno fatto appassionare sempre più al lavoro che voglio fare.

Infine, un ringraziamento speciale alla mia famiglia: è grazie al loro costante sostegno e al loro incoraggiamento se oggi sono riuscito a raggiungere questo traguardo.