



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

# **I DISTURBI DELLA CONDOTTA**

**Dalla comprensione delle dinamiche intra e interpersonali alle  
strategie di intervento in ambito scolastico**

Relatrice:

*Prof.ssa Sale Eleonora*

Laureanda:

*Trevisiol Valentina*

Matricola 1219183

Anno accademico: 2022 - 2023



# Indice

Introduzione.....	p. 4
<b>CAPITOLO 1</b>	
<b>I disturbi della condotta in età evolutiva.....</b>	<b>p. 6</b>
<b>1.1 Il quadro generale.....</b>	<b>p. 6</b>
1.1.1 Che tipo di aggressività?.....	p. 7
1.1.2 La forma e la funzione dell'aggressività.....	p. 7
<b>1.2 Il disturbo oppositivo provocatorio (DOP).....</b>	<b>p. 9</b>
1.2.1 Caratteristiche cliniche e criteri diagnostici.....	p. 9
1.2.2 Comorbidità del DOP.....	p. 11
<b>1.3 Il disturbo della condotta (DC).....</b>	<b>p. 12</b>
1.3.1 Caratteristiche cliniche e criteri diagnostici.....	p. 12
<b>1.4 I fattori di rischio e le cause.....</b>	<b>p. 14</b>
<b>1.5 L'importanza delle prime fasi dell'infanzia.....</b>	<b>p. 16</b>
1.5.1 L'attaccamento insicuro.....	p. 17
1.5.2 L'attaccamento disorganizzato.....	p. 18
<b>CAPITOLO 2</b>	
<b>Il contesto di vita: i legami e gli ambienti fondamentali per lo sviluppo.....</b>	<b>p. 20</b>
<b>2.1 Il ruolo del <i>Parenting</i>.....</b>	<b>p. 20</b>
<b>2.2 I fattori di rischio nella genitorialità.....</b>	<b>p. 23</b>
<b>2.3 Stili genitoriali nell'azione di cura.....</b>	<b>p. 25</b>
2.3.1 Il periodo critico.....	p. 28
2.3.2 L'ambiente arricchito.....	p. 30
<b>CAPITOLO 3</b>	
<b>La relazione di aiuto nel contesto scolastico.....</b>	<b>p. 32</b>
<b>3.1 L'educazione primaria per lo sviluppo globale del soggetto.....</b>	<b>p. 32</b>
3.1.1 Il ruolo dell'insegnante e gli aspetti fondamentali della relazione di aiuto.....	p. 33
3.1.2 Contesto positivo e trasparenza relazionale.....	p. 35
<b>3.2 La scuola e i contesti educativi: un sostegno e un coinvolgimento attivo.....</b>	<b>p. 37</b>
3.2.1 Insegnare le emozioni.....	p. 39
<b>3.3 La Deontologia Professionale del Docente: una sfida quotidiana.....</b>	<b>p. 40</b>
<b>CAPITOLO 4</b>	
<b>L'operatività in classe.....</b>	<b>p. 42</b>
<b>4.1 Il <i>Coping Power</i>.....</b>	<b>p. 43</b>
4.1.1 Il <i>Coping Power Program</i> in Italia.....	p. 45
<b>4.2 Il <i>Coping Power Scuola</i>.....</b>	<b>p. 45</b>
4.2.1 I vantaggi del <i>Coping Power</i> a scuola.....	p. 46
4.2.2 L'autonomia degli insegnanti.....	p. 48
4.2.3 Il <i>Coping Power</i> integrato nel percorso didattico.....	p. 49
4.2.4 Un esempio di strutturazione del programma.....	p. 51
<b>CONCLUSIONI.....</b>	<b>p. 54</b>
<b>Ringraziamenti.....</b>	<b>p. 56</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>p. 58</b>
<b>Sitografia.....</b>	<b>p. 59</b>

## Introduzione

L'idea di questo elaborato nasce dalla volontà di approfondire un tema particolarmente vivo e sempre più presente nel contesto scolastico, inerente i disturbi della condotta. Nello specifico, oltre alla ricerca di quali siano le dinamiche che possono potenzialmente portare all'insorgenza di queste difficoltà e dei comportamenti antisociali ad esse correlati, si cercherà di analizzare e approfondire cosa accade nell'ambiente scolastico.

Nel primo capitolo, infatti, si cerca di offrire un'introduzione generale riguardo i disturbi della condotta e quelli oppositivo provocatori, specificando che possono derivare da un'inclinazione aggressiva del bambino, la quale comporta in esso una condotta talvolta antisociale e poco efficace. Un focus particolare verrà sviluppato rispetto ai fattori di rischio che possono scatenare questo tipo di aggressività, a partire soprattutto dall'importanza della relazione di attaccamento tra il bambino e la sua figura adulta di riferimento.

Nel secondo capitolo, quindi, si è voluto analizzare il ruolo del *parenting*, sottolineando quanto esso sia fondamentale per il sano sviluppo del figlio. A partire proprio dai modelli comportamentali attivati dai genitori, infatti, si determinano gli stili genitoriali, protagonisti della relazione di cura che si viene a instaurare, a partire dalle sue stesse fondamenta.

Dopo l'analisi riguardante l'importanza della sfera familiare di un bambino, nel terzo capitolo si è scelto di indagare quella scolastica, altro contesto altamente educativo e, per questo, altrettanto fondamentale per il sano sviluppo di un minore. È fondamentale che la relazione di cura tra insegnante e alunno che si concretizza a scuola avvenga in un ambiente positivo, sicuro e, soprattutto con una rete di connessioni extrascolastiche valide, specialmente se l'alunno presenta disturbi della condotta. La collaborazione tra docenti, genitori e figure professionali che ruotano attorno al bambino diventa, quindi,

particolarmente essenziale per cercare di assicurare uno sviluppo sano e una maturazione il più possibile adeguata.

Infine, nel quarto capitolo verrà presentata una proposta da attivare in ambito scolastico, denominata *Coping Power Scuola*. Essa viene ritenuta utile per fare fronte a questa tipologia di problematiche, soprattutto laddove vi siano alunni che con comportamenti devianti rischiano di compromettere il loro rendimento scolastico e quello degli altri compagni, dove per rendimento si intende anche tutto quello che va oltre la parte di didattica e che riguarda anche il benessere scolastico di tutti gli alunni e le relazioni sociali che tra essi hanno la possibilità di instaurarsi.

# CAPITOLO 1

## I disturbi della condotta in età evolutiva

*“Il benessere del bambino è, pertanto, inestricabilmente legato al benessere della sua famiglia e della comunità in cui vive.”*

(C. Pecini, D. Brizzolara, 2020)

### 1.1 Il quadro generale

Prima di trattare nello specifico i disturbi della condotta che verranno approfonditi ed esaminati nel seguente scritto, si desidera dare un'introduzione generale, citata dalla letteratura a riguardo, in modo che il lettore possa avere delle informazioni complete prima di addentrarsi nella lettura di questo.

Per disturbi della condotta si vuole intendere quella “(...) costellazione di comportamenti aggressivi e antisociali che possono comparire nella prima infanzia e persistere nei periodi successivi della vita fino all'età adulta, con una tendenza all'aggravamento in età adolescenziale e giovanile” (Fabbro, 2019, p. 343).

Se per “condotta” si intende il “modo di comportarsi: avere, tenere una condotta esemplare. Atteggiamento, comportamento, contegno, costume, modo di fare” (def. Treccani), parlando di disturbi della condotta è possibile ipotizzare ciò di cui stiamo parlando, ovvero quell'insieme di comportamenti antisociali e violenti che prevedono un'inclinazione aggressiva, con conseguente mancanza di controllo di essa da parte del ragazzo o del bambino preso in considerazione. Ciò che necessita di essere delineata, a questo punto, è la definizione di aggressività così considerata in questo ambito.

### **1.1.1 Che tipo di aggressività?**

Il termine aggressività fa riferimento ad un costrutto molto ampio e complesso, nel quale possono essere racchiuse alcune dimensioni, quali ad esempio la *forma*, ovvero la modalità di manifestazione del comportamento, e la *funzione*, la quale riguarda invece le motivazioni che sottostanno ad un preciso atto aggressivo.

Per quanto riguarda la prima dimensione, si fa riferimento a come il comportamento viene esternato, quindi se attraverso un'aggressività fisica, verbale o relazionale, mentre per la seconda si cerca di capire il perché dell'atto, quindi se "il comportamento era necessario a raggiungere uno scopo, a ottenere un vantaggio, oppure se rappresenta la risposta comportamentale legata a un'emozione di base." (P. Muratori, F. Lambruschi, 2020, p. 17).

### **1.1.2 La forma e la funzione dell'aggressività**

Sul versante della *forma* dell'aggressività, ne esistono tre principali tipologie che possono essere distinte: queste riguardano nello specifico l'aggressività fisica, relazionale e sociale. Per quanto riguarda la prima, questa "prevede l'uso della forza, così come la minaccia di ferire una persona. Essa può manifestarsi in molti modi, come ad esempio mordere, dare calci o pugni, prendere le cose degli altri o spingere." (P. Muratori, F. Lambruschi, 2020, p. 17). Per quanto riguarda la seconda, invece, in questo caso essa prevede delle azioni che mirano a ferire l'altro sul piano relazionale, anche con minacce e menzogne, mentre per quella sociale si fa riferimento a quanto racchiuda forme di aggressività verbale e non verbale "che hanno il preciso scopo di danneggiare l'autostima e lo *status* sociale della vittima." (P. Muratori, F. Lambruschi, 2020, p. 18), attraverso comportamenti che prevedono gli insulti verso altre persone.

Per quanto concerne la parte relativa alle *funzioni*, invece, in questo caso si possono definire due tipi di aggressività: una proattiva e una reattiva. La prima, descritta anche

come aggressività “fredda”, viene definita dalla letteratura come predatoria, in quanto l’azione è “caratterizzata da atti violenti compiuti con attenzione e distacco” (F. Fabbro, 2019, p. 343), ovvero si tratta di un momento in cui il soggetto non è solo in grado di pianificare l’atto violento in maniera ragionata, ma anche di controllare il suo comportamento aggressivo, prestando attenzione a non recare danno a se stesso.

L’aggressività reattiva, invece, viene definita anche affettiva e si manifesta “con attacchi impulsivi, non pianificati, caratterizzati da uno stato di rabbia incontrollata durante il quale il bambino spesso si danneggia fisicamente.” (F. Fabbro, 2019, p. 343). È una forma di aggressività che può essere definita anche “calda”, in quanto si presenta con comportamenti ostili, impulsivi e vendicativi, attivati in risposta ai comportamenti o alle offese da parte di altri. In questo caso, la rabbia incontrollata presenta la possibilità di farsi del male da parte del soggetto stesso.

Nell’ambito degli aspetti psicologici dell’aggressività, un’ultima tipologia che si presenta è quella che viene definita aggressività *relazionale*, tipica femminile. Essa prevede un attacco principalmente verbale dal soggetto, il quale porta a dei conflitti con intenti denigratori e premeditati verso l’altro. Del sesso femminile, questo tipo di aggressività ne è caratteristico, in quanto è più probabile che vi siano attacchi di questo genere, rispetto a dei comportamenti impulsivi e incontrollati a livello fisico. La differenza tra il sesso femminile e quello maschile è che il primo ha una maggior capacità di inibire e controllare il comportamento in base al contesto, già dalla prima infanzia. In questo specifico caso si parla di *Effortful Control* (EC), che come spiegato da Rothbart e Bates nell’articolo “*Self-regulation in preschool: Are executive function and effortful control overlapping constructs?*”, è la capacità di inibire e regolare il temperamento di una persona, “specified EC as the efficiency of executive attention, including the ability to inhibit a dominant



response, to active a subdominant response.” (Schmidt, H., Daseking, M., Gawrilow, C., Karbach, J., & Kerner auch Koerner, J., 2022, p. 2).

Vi sono altre differenze di fronte al fattore aggressività, tra sesso femminile e sesso maschile, oltre all'*Effortful Control*. Un esempio è la diversa risposta agli *stressor*, ovvero gli agenti stressanti: quella “causa o stimolo che può indurre una condizione di stress” (Vocabolario Treccani on-line, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana), in quanto la reattività emotiva di fronte ad una situazione stressante è maggiore nel sesso femminile, rispetto a quella del sesso maschile. Inoltre, dal punto di vista delle relazioni familiari, vi sono diverse interazioni e stili genitoriali che vengono attivati da parte dei genitori di fronte ad una fonte di stress, subordinata principalmente al sesso del figlio stesso (Chang et al., 2011).

Le specifiche caratteristiche comportamentali dei disturbi della condotta, denominati anche disturbi esternalizzanti o disturbi dirompenti degli impulsi e della condotta, riguardano l'aggressività, l'impulsività e il mancato rispetto delle regole: tutti aspetti che compromettono l'inserimento sociale delle persone nei contesti di vita quotidiani.

In particolare modo, in questo elaborato verranno approfonditi il disturbo oppositivo provocatorio (DOP) e i disturbi della condotta (DC).

## **1.2 Il disturbo oppositivo provocatorio (DOP)**

### **1.2.1 Caratteristiche cliniche e criteri diagnostici**

Il disturbo oppositivo provocatorio è costituito da “un insieme di comportamenti ostili, collerici, polemici, provocatori e vendicativi che causano disagio al bambino e alle persone vicine.” (F. Fabbro, 2019, p. 344). In particolare, le manifestazioni che tendono a verificarsi riguardano l'umore, spesso collerico e irritabile, i comportamenti polemici e provocatori e le condotte vendicative. Infatti i bambini che presentano questo tipo di

disturbo sfidano la figura che hanno davanti, talvolta e soprattutto quella adulta, in quanto non ne riconoscono l'autorità. Si rifiutano di rispettare non solo le richieste che vengono loro rivolte, ma anche le regole che vengono imposte in quanto tali.

Tutti questi atteggiamenti e sintomi devono essere presenti diverse volte nell'arco di una settimana, affinché il DOP venga diagnosticato, per almeno un periodo di tempo prolungato che comprende sei mesi, nei bambini che non hanno ancora raggiunto i cinque anni di età; per i soggetti più grandi, invece, questi si devono manifestare almeno una volta alla settimana per almeno sei mesi.

Questi comportamenti elencati precedentemente devono manifestarsi durante l'interazione con almeno una persona diversa dai fratelli, affinché possano essere definibili e racchiusi in questo tipo di disturbo. La persistenza e la frequenza di questi sintomi sono indicatori che vengono utilizzati per distinguere questo disturbo del comportamento da atteggiamenti che possono assumere i bambini in questa fascia d'età, in relazione alle tappe di sviluppo, al genere e alla cultura personale.

L'anomalia del comportamento comporta una compromissione del funzionamento sociale, scolastico e talvolta anche lavorativo, particolarmente significativa a livello clinico e spesso è associata alla presenza di stress nell'individuo e nel contesto sociale in cui egli vive. Dal punto di vista neuropsicologico, infatti, i bambini con DOP hanno un deficit a livello di funzioni esecutive, dove per queste si intendono le capacità di autocontrollo, pianificazione, attesa e inibizione, oltre a delle difficoltà significative per quanto riguarda il riconoscimento delle emozioni.

In particolare, esistono tre livelli di sintomatologia del disturbo: lieve, moderata o grave. Nel primo caso i sintomi sono limitati ad un solo contesto di vita del bambino, nel secondo caso questi sono presenti in almeno due di essi, considerando l'ambiente

familiare, scolastico, di lavoro e con i pari; nel terzo caso, alcuni sintomi possono verificarsi in almeno tre di questi contesti.

In ogni caso, durante l'età evolutiva, le problematiche di comportamento relative alla condotta e all'aggressività "(...) possono manifestarsi nel bambino per le più diverse ragioni. Possono manifestarsi durante i passaggi evolutivi e di crescita, in seguito ad eventi di vita che il bambino non riesce ad affrontare con le proprie risorse, oppure a seguito di scompensi nel quadro familiare cui il bambino reagisce con rabbia." (P. Muratori, F. Lambruschi, 2020, p. 21). Prima che venga diagnosticato clinicamente il disturbo al bambino quindi, il clinico dovrà prestare attenzione in maniera molto oculata nell'analisi della storia del sintomo del bambino, cercando non solo di capire da quanto tempo i comportamenti sintomatici sono presenti in esso e con che tipo di frequenza si manifestano, ma anche di essere "(...) sicuro che questi comportamenti siano presenti in almeno due contesti di vita" (P. Muratori, F. Lambruschi, 2020, p. 21).

### **1.2.2 Comorbidità del DOP**

Il DOP viene associato spesso "al disturbo da deficit di attenzione/iperattività (ADHD, 50%), con disturbi d'ansia e disturbi depressivi (20%), mentre soltanto nel 10% dei casi evolve verso un disturbo della condotta" (F. Fabbro, 2019, p. 344). La comorbidità con il deficit di attenzione potrebbe essere dovuta al fatto che "sia il DOP che l'ADHD sembrano implicare interruzioni nel funzionamento delle ammine, in particolare nei circuiti dopaminergici frontali striati e nei circuiti serotoninergici ascendenti." (P. Muratori, F. Lambruschi, 2020, p. 28). Inoltre, nei bambini che hanno già una diagnosi primaria di ADHD è facile che compaia anche il DOP nel momento in cui il contesto scolastico e familiare che vive il bambino facciano uso di regole inconsistenti o fin troppo dure.

L'ADHD è un deficit caratterizzato principalmente da sintomi di iperattività, impulsività e disattenzione, con mancanza di controllo volontario circa il comportamento e "(...) la

‘molla’ del comportamento discontrollato è l’irrequietezza interna piuttosto che un evento esterno, come nel bambino caratterizzabile come DOP.” (P. Muratori, F. Lambruschi, 2020, p. 28).

## **1.3 Il disturbo della condotta (DC)**

### **1.3.1 Caratteristiche cliniche e criteri diagnostici**

Il disturbo della condotta “(...) è caratterizzato da un comportamento aggressivo e antisociale con carattere ripetitivo e persistente, che ha causato una significativa compromissione del rendimento scolastico.” (F. Fabbro, 2019, p. 345). Pertanto, anche per questo disturbo, fanno parte elementi caratteriali che riguardano l’aggressività e la grave violazione di regole, oltre ad atteggiamenti che minano la proprietà altrui attraverso incendi, furti e violazioni. In particolare, l’aggressività è rivolta sia verso persone che verso animali, e il bambino con questo tipo di disturbo agisce con l’intento di intimorire gli altri, minacciarli, cercando lo scontro fisico attraverso colluttazioni e talvolta utilizza armi o oggetti che potrebbero recare danni fisici seri alle altre persone.

Secondo il DSM-V, il Manuale Diagnostico Statistico dei Disturbi Mentali, un bambino riceve la diagnosi di disturbo della condotta quando, per un ampio periodo di almeno 12 mesi, egli ha una modalità di comportamento costante e ripetitiva che viola le principali norme sociali e, di conseguenza, i diritti fondamentali delle altre persone che vivono e fanno parte della sua vita sociale.

Per quanto riguarda la prevalenza di questo tipo di disturbo, esso “(...) va dal 3% delle bambine al 7% dei bambini con età tra i 5 e i 10 anni.” (F. Fabbro, 2019, p. 345) e spesso è presente dalla primissima infanzia con sintomi più leggeri e meno evidenti. Nel periodo dell’adolescenza, invece, assume un carattere molto più evidente fino a presentare un alto livello di comportamenti violenti circa all’età di 17 e 18 anni.

In base all'età di esordio del disturbo, ne vengono descritti due sottotipi: uno prima dei dieci anni di età e uno in età adolescenziale.

Nella forma di esordio infantile "(...) prevalgono le caratteristiche di impulsività e affettività. Spesso sono associate a ADHD. Il comportamento antisociale è caratterizzato da irritabilità, crisi di collera e dalla tendenza alla competizione e al confronto con gli altri sia di tipo verbale sia di tipo fisico." (F. Fabbro, 2019, p. 345). In questo caso, l'aggressività persistente ha un'insorgenza prematura; per quanto riguarda l'esordio adolescenziale, invece, "le condotte aggressive vengono esibite per specifici obiettivi relazionali; per questa ragione possono essere successivamente abbandonate" (F. Fabbro, 2019, p. 345), in questo caso infatti, l'aggressività è a insorgenza tardiva ed ha uno scopo specifico, ovvero attirare l'attenzione dei coetanei e tentare di farsi accettare nel loro gruppo.

Per quanto riguarda la gravità del disturbo, se lieve, moderata o grave, si tratta sempre di verificare non solo la quantità dei comportamenti disadattivi attuati dal bambino (o ragazzo) in questione, ma anche la frequenza di questi. La letteratura, infatti, specifica che "un soggetto deve infatti aver mostrato almeno due delle seguenti caratteristiche con una persistenza di almeno 12 mesi e queste devono essersi manifestate in multipli contesti e relazioni: scarsa empatia, scarso senso di colpa e rimorso, scarsa preoccupazione per le proprie prestazioni e globale superficialità e anaffettività." (P. Muratori, F. Lambruschi, 2020, p. 35). Per stabilire la frequenza di questi criteri così specifici, è necessario non solo considerare le informazioni che il soggetto in questione può dare in maniera autonoma durante la valutazione, ma anche quelle che possono riportare le persone che fanno parte del suo contesto sociale, che lo conoscono e che hanno a che fare con lui per periodi di tempo abbastanza prolungati, ad esempio gli insegnanti e i genitori.

Il disturbo della condotta, per quanto riguarda la comorbidità, spesso viene associato con altre malattie psichiatriche e con ADHD.

#### **1.4 I fattori di rischio e le cause**

A livello biologico sono stati fatti degli approfondimenti e degli studi per cercare di determinare quali sono le cause che portano un bambino a sviluppare il disturbo della condotta, ed è stato scoperto che “(...) i soggetti affetti da DC tendono a presentare una riduzione della serotonina e del cortisolo, associata a un aumento del testosterone. Inoltre, le ricerche con le neuroimmagini hanno evidenziato nei minori con DC una significativa diminuzione del volume dell'insula bilateralmente, dell'amigdala, della corteccia prefrontale mediale e della corteccia del cingolo sinistra.” (F. Fabbro, 2019, p. 346). Inoltre, altri studi hanno permesso di capire i fattori genetici determinano circa il 50% della tendenza al comportamento aggressivo: in questo modo è possibile affermare che sono rilevanti anche l'effetto dell'educazione e dell'ambiente in cui il bambino vive.

Vi sono alcuni elementi che sono considerati importanti fattori di rischio per i disturbi della condotta, ovvero l'esistenza di un ambiente socioeconomico povero, caratterizzato anche da sovraffollamento abitativo ed eventuale disoccupazione da parte dei familiari; la presenza di deficit neuropsicologici nel bambino e di disturbi psicopatologici nei genitori, come ad esempio l'alcolismo e l'abuso di sostanze, il disturbo antisociale della personalità o disturbi psicotici.

Oltre a questi fattori di rischio, vi sono anche due stili educativi che possono essere adottati dai genitori e che potenzialmente portano alla presenza di disturbi della condotta nei figli, “il primo eccessivamente positivo, nel quale la violenza del bambino viene interpretata come un segno di forza e autonomia. Il secondo caratterizzato da un'eccessiva disciplina coercitiva (...)” (F. Fabbro, 2019, p. 347), nel quale i genitori

utilizzano delle frequenti punizioni fisiche nei confronti del figlio, le quali portano ad avere un effetto totalmente contrario rispetto a quello desiderato, portando alla riproduzione dei comportamenti violenti subiti dal bambino in maniera imitativa.

Per quanto riguarda i fattori che vengono collegati a un disturbo oppositivo provocatorio primario, vengono riscontrati “la presenza di conflitti familiari e l’uso ricorrente da parte dei genitori di disciplina incoerente.” (P. Muratori, F. Lambruschi, 2020, p. 28), quindi anche in questo caso l’ambiente circostante il bambino risulta determinante per la sua crescita ed il suo sano sviluppo, quanto fattore di rischio se portatore di influenze negative. “Per lo sviluppo di un DOP i tipi di avversità ambientale maggiormente implicati sono le interazioni affettive negative tra i genitori e tra genitore e figlio e la comparsa della colpa nel bambino per il conflitto inter-genitoriale.” (P. Muratori, F. Lambruschi, 2020, p. 29). L’emozione relativa al senso di colpa è una delle emozioni più presenti nei bambini con DOP, e spesso viene associato al litigio tra i genitori; in questo caso i figli sono portati ad avere uno stile negativo circa le relazioni interpersonali con gli altri e con i loro pari.

Inoltre, nel 2009 è stato svolto uno studio epidemiologico (Stringaris e Goodman, 2009), il quale evidenzia come questi sintomi di suscettibilità e irritabilità nei bambini “(..) vengono delineati come predittori dello sviluppo, in età successive, di un disturbo dell’umore.” (P. Muratori, F. Lambruschi, 2020, p. 29).

A questo punto, dopo aver specificato che i fattori genetici sicuramente influenzano la condotta aggressiva di un bambino, ma che non sono gli unici implicati in questo tipo di disturbi, è doveroso specificare che cosa si intenda per contesto familiare positivo, a partire da un approfondimento circa l’attaccamento.

## 1.5 L'importanza delle prime fasi dell'infanzia

Nei casi descritti precedentemente, per averne una panoramica più completa, è molto rilevante individuare il tipo di attaccamento che viene a svilupparsi nella prima infanzia, tra il bambino e la figura di riferimento: “attaccamenti di tipo ansioso o disorganizzato sono responsabili di una crescente difficoltà nelle interazioni tra i genitori e i figli, che spesso dà origine ad atteggiamenti punitivi come modalità di controllo dei problemi comportamentali manifestati dal figlio.” (F. Fabbro, 2019, p. 346).

L'attaccamento è una componente di base della natura umana, una motivazione primaria e intrinseca, una ricerca di un legame con una figura adulta che svolge per il bambino le funzioni di accudimento e protezione. Questi due elementi vengono inizialmente cercati nella figura del *caregiver* con la prossimità fisica, e riguardano la necessità del bambino di assicurarsi protezione da parte di questa stessa figura di riferimento.

Ogni bambino stabilisce un legame di attaccamento, quindi, nel suo primo anno di vita, con un adulto che risulterà essere in seguito la sua figura di attaccamento. Ad un anno di vita, infatti, ricorrere alla figura dell'adulto è la strategia migliore per sentirsi al sicuro, sentendo di avere vicino una figura di riferimento in grado di fronteggiare la situazione di pericolo che il piccolo avverte.

Tutto si struttura su uno scambio reciproco tra il bambino e il suo senso di protezione e l'adulto, che gli offre comportamenti di *caregiving*: “la capacità della madre di sintonizzarsi con i bisogni fisici, psichici e comunicativi, unitamente alla capacità di alleviare il senso di sconforto, determina nel cervello e nella mente del piccolo bambino la costruzione di un legame di attaccamento o base sicura, che sarà il fondamento di tutte le successive relazioni che l'individuo svilupperà con gli altri esseri umani.” (F. Fabbro, 2019, p. 299). Ciò che viene a stabilirsi tra il bambino e la figura di attaccamento può considerarsi come schema di azione generale utilizzato nelle relazioni interpersonali future che egli sarà in grado di creare.



All'inizio del paragrafo sono stati citati in particolare due stili di attaccamento: quello ansioso e quello disorganizzato. Vediamoli approfonditi di seguito.

### **1.5.1 L'attaccamento insicuro**

Esistono due tipologie di attaccamento insicuro: il primo viene denominato "insicuro evitante", e si manifesta nei bambini "che durante il primo anno di vita hanno sperimentato un rifiuto del contatto fisico in situazioni di difficoltà (madre distanziante), insieme a un diminuito riconoscimento dei loro bisogni affettivi e a una svalutazione delle loro paure." (F. Fabbro, 2019, p. 301). È stato evidenziato da alcuni studi clinici come sia il comportamento delle madri che sviluppano un attaccamento di questo tipo; il risultato è che esse sembrano essere poco spontanee e sembra che abbiano una certa avversione per quanto riguarda il contatto fisico, oltre a presentare una certa difficoltà nell'espressione delle emozioni. In questi casi il bambino attiva un comportamento in risposta a questi atteggiamenti, che lo portano a cercare di essere il più indipendente possibile dalla figura di attaccamento che, al tempo stesso, lo premia per questo. A questo punto però, l'immagine interiore che il piccolo realizza di se stesso è quella di un individuo non amabile e non amato: per questi motivi, "nell'età adulta essi sviluppano sentimenti di solitudine, disvalore e rabbia, che viene costantemente mantenuta sotto controllo." (F. Fabbro, 2019, p. 301).

L'altro tipo di attaccamento insicuro è definito "insicuro ambivalente", in cui il bambino sperimenta modalità di cura discontinue con alternanza di momenti di vicinanza emotiva a distanziamento affettivo e scarsa cura. Quello che imparano i bambini da questi atteggiamenti delle madri, che vedono una manifestazione di indisponibilità alternata ad eccessiva affettuosità, è che solamente nel momento di paura e spavento possono ricevere attenzione da parte del loro *caregiver* di riferimento. Questo tipo di attaccamento

“tende a favorire lo sviluppo di psicopatologie caratterizzate da ansia da separazione, fobie e disturbi psicosomatici. Nell’età adulta questi soggetti (...) tendono inoltre ad attribuire intenzioni ostili agli altri, a essere gelosi e possessivi nei rapporti di coppia.” (F. Fabbro, 2019, p. 302).

### **1.5.2 L’attaccamento disorganizzato**

I bambini che sviluppano questo stile di attaccamento si trovano nella situazione in cui temono la figura di riferimento ma, allo stesso tempo, hanno forte bisogno della sua protezione. È una forma di relazione considerata anche dalla letteratura come “grave”, tanto da essere “posta in relazione con i disturbi della condotta, i disturbi psichiatrici gravi, l’incapacità di accudimento, la trascuratezza, i maltrattamenti fisici fino all’abuso sessuale.” (F. Fabbro, 2019, p. 302). Da adulti, i bambini che nel primo anno di vita hanno instaurato questo stile di attaccamento, a livello comportamentale presenteranno una propensione all’isolamento, all’imprevedibilità e talvolta un ricorso agevole all’uso della violenza e al maltrattamento.

L’importanza, quindi, di stabilire un insieme di relazioni sane con la figura di attaccamento è notevole, sottolineando come grazie ad esse il bambino è in grado di sviluppare abilità che gli permettono di stare al mondo e di entrare in relazione con gli altri. Nel momento in cui queste vengono a mancare, però, si determinano dei malfunzionamenti a livello neuropsicologico che creano dei comportamenti che arrivano ad essere antisociali e, talvolta, aggressivi, comportando un possibile sviluppo dei disturbi della condotta.

Diventa doveroso, quindi, sottolineare come “un’adeguata valutazione della genitorialità è importante nell’ambito dei disturbi esternalizzanti come anche di tutta la psicopatologia infantile (...)” (P. Muratori, F. Lambruschi, 2020, p. 59), al fine di poter individuare in maniera precoce le vulnerabilità del bambino, tanto da agire su di esso per permetterne

uno sviluppo il più armonico possibile. A questo punto, però, subentra un altro elemento importante per lo sviluppo del bambino, che riguarda le caratteristiche dell'ambiente in cui egli si sviluppa. La letteratura a riguardo lo definisce come "ambiente arricchito", termine che verrà approfondito nel capitolo successivo.

## CAPITOLO 2

### Il contesto di vita: i legami e gli ambienti fondamentali per lo sviluppo

*“(...) è impossibile educare senza  
amare e viceversa.”*

(P. Muratori, F. Lambruschi, 2020)

Nel capitolo precedente è stata sottolineata l'importanza della costruzione di relazioni sane con le figure di riferimento da parte di un bambino a partire soprattutto dal suo primo anno di vita, e quella dell'ambiente arricchito, inteso come spazio in grado di fornire sani e sufficienti stimoli per il suo sviluppo e per la sua crescita. Vediamo nello specifico, ora, cosa si intende per legami e ambienti fondamentali in questo processo di relazione.

#### **2.1 Il ruolo del *Parenting***

Il *Parenting*, o genitorialità, si riferisce a un costrutto talmente ampio che non è facile da definire o da poterne dare una rappresentazione concettuale così precisa. In italiano può essere descritto anche come 'stile genitoriale', per il quale “si intende l'insieme di comportamenti che i genitori mettono in atto all'interno della relazione con i figli.” (D. Meneghini, S. Tomassetti, 2022 ,p. 21).

Questo concetto non riguarda solamente l'atto dei genitori di allevare il bambino, ma anche il processo di prendersi cura di qualcuno come farebbero un papà e una mamma con il loro figlio. Con genitorialità, quindi, non si fa riferimento solo a quella biologica, ma

anche a quella non biologica, come potrebbe essere per esempio un'adozione o un affidamento.

Pertanto, per quanto riguarda questo processo relazionale di sostegno e di sviluppo nei confronti di un minore, vi sono dei modelli comportamentali che i genitori attivano nell'accudimento del figlio, in base al tipo di bisogno che esso stesso ha. In particolare, si parla di bisogno:

- di tipo fisico, a livello di salute, igiene, alimentazione e condizioni ambientali;
- di tipo psicologico, "come l'apprendimento di conoscenze e autonomie personali e sociali capaci di orientare e sostenere il bambino nella realtà; l'acquisizione di regole educative e morali e di adeguate strategie di socializzazione; il bisogno di sicurezza emotiva e affettiva, di conforto e rassicurazione in situazioni di vulnerabilità e distresse emotivo." (P. Muratori, F. Lambruschi, 2020, p. 57).

Il tipo di risposta che l'adulto in questione va a dare dinanzi a queste tipologie di bisogno del figlio, va a stabilire quale tipo di stile genitoriale dà forma e carattere alla relazione di cura tra bambino e *caregiver*.

Tutto l'insieme dei comportamenti che il genitore mette in atto, come ad esempio la vicinanza affettiva, l'autonomia concessa e la tolleranza, vanno a definire il modo di essere di un soggetto a livello genitoriale, quindi a stabilirne precisamente lo stile genitoriale stesso.

Si tratta, quindi, di un processo multideterminato, che può essere influenzato da diversi fattori, che può evolvere ed essere soggetto a delle modifiche nel tempo, a carattere intersoggettivo, perché ogni relazione dipende dalle soggettività degli individui primariamente interessati.

La psicologa americana J. Belsky, nel 1995 (Belsky & co.) ha proposto un modello multifattoriale della genitorialità, arrivando alla precisazione che questo processo non dipende solamente da un elemento, ma dall'intreccio della personalità dei genitori, delle caratteristiche individuali del bambino e dal contesto sociale in cui la relazione genitore-bambino esiste. In particolare, se i genitori hanno compreso ed elaborato le proprie esperienze traumatiche e non presentano patologie mentali, hanno una buona percentuale di probabilità di offrire un'alta qualità della cura genitoriale. Al contrario, questa qualità potrebbe essere negativamente influenzata da personalità dei genitori meno risolte o patologiche. La personalità dei genitori, quindi, è indice della qualità della cura genitoriale offerta al figlio.

Il secondo fattore riguarda le caratteristiche comportamentali del bambino, ovvero quelle temperamentali, fisiologiche, biologiche ed emotive, le quali sono determinanti della qualità genitoriale offerta, insieme al contesto sociale e culturale. Se quest'ultimo non offre abbastanza stimoli e opportunità, quindi è da considerarsi un livello socio-culturale basso, ove vi sono anche delle difficoltà economiche di un certo peso, intacca in maniera significativa lo stile genitoriale.

Per quanto riguarda la prospettiva psicodinamica, lo studio della funzione genitoriale ha riguardato l'analisi delle rappresentazioni interne individuali e dei processi mentali e affettivi che inconsciamente vengono portati dal genitore sul bambino. In maniera più specifica, ha assunto anche diverse accezioni che offrono tre definizioni diverse di genitorialità. La prima di queste intende la relazione genitoriale come una fase evolutiva, grazie alla quale il processo di 'diventare genitori' è un'occasione di rielaborazione dei conflitti rimasti in sospeso nella propria storia personale. La seconda accezione è riconosciuta come una fase di crisi, per la quale le fragilità dell'adulto devono essere superate al fine di creare un'immagine stabile del proprio sé, di fronte alla cura genitoriale

che deve mettere in atto nei confronti del figlio. Il terzo significato conferito alla genitorialità secondo l'evoluzione teorica dei modelli dinamici vede questo processo come un rimodellamento interno sia dei processi interattivi che di quelli intrapsichici riferiti ai legami familiari dei genitori.

## **2.2 I fattori di rischio nella genitorialità**

La genitorialità, quindi, può essere descritta come un processo che subisce delle trasformazioni per le quali il genitore deve rivedere le sue rappresentazioni interne, in cui l'investimento su di sé come persona passa inequivocabilmente al bambino. Questo processo non comporta solamente un livello di maturazione sul piano dell'integrazione personale, ma è necessario una precedente elaborazione e risoluzione dei conflitti infantili del genitore stesso. L'atto del prendersi cura di qualcuno, in questo caso del figlio, e di dare sostegno richiede, quindi, delle consapevolezze "(...) per cui la genitorialità assume una doppia valenza, evolutiva ma anche di possibile vulnerabilità, con rischi di distorsioni psicopatologiche." (M. Ammaniti, 2022, p. 49).

Risolvere le proprie esperienze traumatiche subite nel periodo dell'infanzia diventa, nell'atto della genitorialità, un processo indiscutibilmente necessario. A sostegno di tale tesi ci sono anche gli studi di Fraiberg e collaboratori (1975) i quali sottolineano come "(...) il comportamento di accudimento possa essere ingombrato dal passato dei genitori, impedendo loro di mettersi in contatto con i bisogni del bambino reale. In molte situazioni di disturbo precoce del bambino il genitore trasferisce su quest'ultimo le proprie esperienze relazionali vissute con i propri genitori (...)." (M. Ammaniti, 2022, p. 49).

Nel momento in cui prende vita la relazione genitore-bambino, si avviano anche una serie di rappresentazioni mentali e di fantasie circa il bambino stesso che il genitore si è costruito e ha sviluppato attorno al concetto di 'futuro bambino'. Quando queste non sono di carattere positivo, quindi non sono adattabili e non si modificano a seconda

dell'individualità del figlio, subentra il rischio di non permetterne la sua normale costruzione.

Lo sviluppo dell'identità del bambino viene costretta ad una identificazione con le qualità che fanno parte dell'universo intrapsichico del genitore, inibendo lo sviluppo degli aspetti peculiari e caratterizzanti del figlio.

Momento cruciale è proprio il periodo di gestazione, in quanto “durante la gravidanza si verificano sostanziali modificazioni del mondo rappresentazione della donna impegnata a costruirsi una immagine mentale del suo bambino, di se stessa nel ruolo di madre e della loro relazione, attraverso un processo che implica una rivisitazione delle rappresentazioni del proprio Sé costruite durante l'infanzia e l'adolescenza.” (M. Ammaniti, 2022, p. 51).

Il mondo delle rappresentazioni che il genitore realizza nella sua mente può essere “(...) sostenuto e confermato da condizioni ambientali positive, così come, in particolari circostanze, possono essere ostacolati e disorganizzati da condizioni ambientali a rischio, contrassegnati da stress o traumi e/o da condizioni di rischio emotivo del genitore, come ad esempio la depressione.” (M. Ammaniti, 2022, p. 68). In questo caso, individuare in maniera rapida e tempestiva la presenza di difficoltà emotive e disturbi psicosociali nel genitore, a partire dalla gravidanza ma anche nei primissimi mesi di vita del bambino, permette di ridurre il conseguente sviluppo di rischi psicopatologici, migliorare lo sviluppo delle competenze genitoriali e precedere l'eventuale disadattamento infantile.

I contesti familiari considerati a rischio nello specifico riguardano la tossicodipendenza, il basso livello socioeconomico, le situazioni di violenza, abusi e maltrattamenti, la trascuratezza e altri eventi considerati traumatici. Questi fattori solitamente “(...) tendono a presentarsi spesso in modo associato, per cui fra le gravidanze a rischio psicosociale alcune sono correlate alla mancanza di supporto sociale e alla presenza di eventi stressanti, ma non infrequentemente, in tali condizioni sono presenti anche fattori di rischio depressivo della madre.” (M. Ammaniti, 2022, p. 69).



La letteratura e le ricerche svolte confermano che si può tranquillamente notare un tasso elevato di attaccamenti di tipo disorganizzato nei bambini che vivono la loro quotidianità in contesti disadattivi come quelli descritti precedentemente, in quanto costantemente esposti a questi fattori di rischio, determinanti per il loro sviluppo.

La regolazione delle emozioni e del comportamento è positiva, quindi, nel momento in cui il sistema nervoso centrale funziona ed è integro. I fattori che possono presentarsi in gravidanza e nel periodo perinatale possono essere compromettenti davanti al funzionamento neurobiologico del bambino, come ad esempio: infezioni di vario tipo a livello encefalico, esposizione a farmaci e a sostanze che esercitano funzioni tossiche sul sistema nervoso, tabacco e alcol utilizzati dalla madre nel periodo della gravidanza, stress materno e nascite premature. Questi sono tutti fattori che “possono compromettere il funzionamento del tronco encefalico e influire sulla regolazione del comportamento e delle emozioni fino a rappresentare dei fattori di rischio specifici per l’ADHD o per i disturbi della condotta.” (M. Ammaniti, 2022, p. 214).

### **2.3 Stili genitoriali nell’azione di cura**

Gli studi della psicologa infantile Diane Baumrind hanno portato ad individuare quattro dimensioni che stanno alla base della genitorialità, ovvero:

- il controllo;
- la chiarezza di comunicazione;
- le richieste di maturità;
- la sollecitudine.

La combinazione di questi porta all’effettiva esistenza di tre stili genitoriali ben definiti, quali: lo stile autoritario, lo stile autorevole e lo stile permissivo. Il primo prevede un alto livello di controllo e di richieste verso il bambino, con bassi livelli di affettività. I genitori

autoritari “tendono a pretendere un’obbedienza incondizionata e a criticare aspramente la personalità dei figli, focalizzandosi esclusivamente sui comportamenti negativi.” (D. Meneghini, S. Tomassetti, 2022, p. 23). La rigida imposizione delle regole porta a creare nel bambino l’idea che l’autorità genitoriale non possa mai essere messa in discussione, e si viene perciò a creare un clima familiare che rende i figli insicuri, che talvolta provano un senso di inadeguatezza e senso di colpa, i quali aumentano considerevolmente la probabilità che essi assumano dei comportamenti passivi e svalutanti.

Il terzo stile risulta essere l’esatto opposto di questo appena descritto, ovvero comporta un livello alto di affettività, ma basso per quanto riguarda il livello di richieste di maturità e di controllo. In questo caso il sistema di regole date al figlio è piuttosto debole, e per questo motivo si crea una situazione in cui “il bambino non percepisce il ruolo di guida del genitore e si costruisce l’idea di poter fare ciò che preferisce.” (D. Meneghini, S. Tomassetti, 2022, p. 23).

L’ultimo stile genitoriale rimasto da descrivere è quello autorevole, il secondo citato precedentemente, che prevede un alto livello per quanto riguarda tutte le dimensioni evidenziate dalla Baumrind. In questo caso, esso viene definito come “a maggiore efficacia nella genitorialità per lo sviluppo di maggiori competenze strumentali in bambini e adolescenti.” (C. Pecini, D. Brizzolara, 2020, p. 40). In questo stile il genitore tende a rinforzare positivamente il comportamento del figlio e a combinare in maniera equilibrata le capacità genitoriali che riguardano l’espressione di amore nei confronti del figlio e la fermezza dinanzi le scelte educative.

A tal proposito viene fatto notare che, come già sottolineato nel precedente capitolo, i due stili educativi considerati meno ottimali, o addirittura scorretti, che vengono associati allo sviluppo dei disturbi del comportamento sono riferiti ad un approccio considerato troppo coercitivo e rigido nei confronti del bambino. Infatti: “è stato dimostrato come uno stile - di *parenting* - non supportivo costituisca (...) un fattore di rischio rispetto allo

sviluppo di disturbi internalizzanti ed esternalizzanti in età evolutiva.” (D. Meneghini, S. Tomassetti, 2022, p. 22).

Va precisato, inoltre, che lo stile genitoriale che una persona assume nell’azione di cura non è un tratto invariante del suo carattere, ma “dispone di una natura interattiva e contestuale che può essere influenzata da numerosi fattori che riguardano il genitore stesso (...).” (C. Pecini, D. Brizzolara, 2020, p. 40).

Pertanto, il *parenting* osservabile in un genitore è il risultato della sua storia e delle sue esperienze di vita, ed esso si esprime attraverso uno stato mentale che può essere più o meno integro. Tutto questo, nel momento della relazione di cura, si riflette per il figlio “in una maggiore o minore sicurezza nel legame d’attaccamento che egli svilupperà nei confronti del genitore e quindi di armonia nello sviluppo affettivo, sociale e morale.” (P. Muratori, F. Lambruschi, 2020, p. 59).

Quanto più un legame affettivo è connotato da dei buoni livelli di responsività e sensibilità da parte del *caregiver*, tanto più nel bambino le emozioni di vergogna, frustrazione, paura e tristezza non rischiano di trasformarsi in comportamenti caratterizzati da ansia, minaccia e rabbia incontrollata o comunque non regolata. La probabilità che un legame di attaccamento sicuro porti a scatenare nel bambino atteggiamenti pericolosi e antisociali, in questo caso, è molto bassa. Il fatto di non avvertire il conflitto con l’autorità, o con il genitore in questo caso, come minacciosa nei confronti della relazione didascalica genitore - figlio “rappresenta quindi la base per un’adeguata interiorizzazione delle regole morali e sociali e di adeguate strategie di socializzazione.” (P. Muratori, F. Lambruschi, 2020, p. 60).

Nei casi in cui il legame di attaccamento è di tipo insicuro, infatti, la rabbia e il fare oppositivo possono rivelarsi le uniche modalità di azione e reazione all’interno del rapporto stabilito con la figura di riferimento, da parte del bambino.

Anche Alberto Pellai, medico e psicoterapeuta dell'età evolutiva, sottolinea che “quando si è piccoli, le basi per l'intelligenza emotiva e delle relative competenze vengono poste proprio in questo modo: attraverso le interazioni con chi si occupa di noi quando si è bisognosi di tutto e i gesti di cura e di amore che mettono 'dentro' l'idea di mondo nel quale ci troveremo a crescere.” (A. Pellai, 2021, p. 19).

Fin dalle fasi più precoci dopo la nascita di un bambino, quindi, vengono poste le fondamenta per la sua educazione emotiva. In questo senso, riuscire ad offrire un certo tipo di disponibilità con un buon livello di competenza a un bambino fin da subito, dai primissimi attimi di vita, significa riuscire ad investire in maniera notevole sul suo successo a livello di evoluzione e maturazione.

È proprio per questi motivi che “con una buona partenza su questo fronte, il bambino ottiene dalla relazione con chi si prende cura di lui un'adeguata alfabetizzazione emotiva grazie alla quale potrà scrivere la propria storia di sviluppo, senza sentirsene in balia.” (A. Pellai, 2021, p. 31). La figura dell'adulto, allora, in questo caso può diventare, e in seguito rimanere, un punto di riferimento importante a cui rivolgersi e affidarsi nei momenti di difficoltà.

### **2.3.1 Il periodo critico**

Quando si parla di fasi precoci dopo la nascita di un bambino, al fine di sfruttarle per gettare delle fondamenta utili per il suo sviluppo successivo, si richiama al concetto di “periodo critico”, ovvero quella “finestra temporale in cui la plasticità neuronale risulta massima e i circuiti neuronali in risposta agli stimoli provenienti dall'ambiente esterno sono maggiormente sensibili, sia in termini di sviluppo che in termini di recupero funzionale.” (C. Pecini, D. Brizzolara, 2020, p. 25). Questi periodi di vulnerabilità sono il

risultato di un sistema complesso che riesce a interessare diverse funzioni, che possono essere positive o negative in base allo stimolo ricevuto dall'esterno.

Nel primo caso, quindi in riferimento alle funzioni positive, si parla di situazioni di arricchimento ambientale, in cui le stimolazioni che derivano dal contesto sono efficaci per uno sviluppo corretto e adeguato, mentre nel secondo caso si fa riferimento alla totale assenza di questi stimoli, che portano alla creazione di una situazione di deprivazione sensoriale, sia a livello sociale che economico, la quale influenzerà inevitabilmente in maniera infruttuosa lo sviluppo neuronale del bambino.

Sono stati condotti diversi studi che hanno confermato l'importanza del ruolo della stimolazione ambientale, sottolineando che se la deprivazione sensoriale copre un periodo di tempo prolungato per tutta la finestra del periodo critico, allora le alterazioni che ne derivano possono essere definitive.

Nello specifico, l'ippocampo è una "(...) formazione cerebrale, inclusa nel sistema limbico, situata nella regione mediana del lobo temporale. Svolge un ruolo importante nei processi di apprendimento e memoria (...)." (C. Pecini, D. Brizzolara, 2020, p. 29) ed è particolarmente vulnerabile di fronte agli eventi ambientali. L'esposizione prolungata ad eventi o fattori che risultano essere stressanti per il bambino, come ad esempio la malnutrizione o la mancanza di cure materne, porta ad avere un'interferenza rispetto alla maturazione funzionale e strutturale dell'ippocampo, anche definitiva.

È stato dimostrato, infatti, che "soggetti precocemente esposti a esperienze sfavorevoli precoci mostrano una maggiore vulnerabilità all'insorgenza di psicopatologie quali disturbi del neurosviluppo e disturbi dello spettro d'ansia (...)." (C. Pecini, D. Brizzolara, 2020, p. 28).

È necessario che siano conosciute le tappe che determinano lo sviluppo, al fine di poter sfruttare al meglio quelle che in neuroscienze vengono chiamate "finestre terapeutiche", fornendo quindi l'ambiente più adeguato possibile nel momento corretto. Queste finestre

terapeutiche si utilizzano di fronte ad un bambino a rischio di sviluppo atipico a livello di organizzazione neurofunzionale, per offrirgli la possibilità di recuperare le alterazioni strutturali subite, anche se “si riconosce che i limiti alla plasticità possono essere multipli e talvolta non visibili alle tecniche oggi disponibili in quanto alterazioni funzionali complesse non sempre si associano a evidenti alterazioni a livello strutturale neuroanatomico.” (C. Pecini, D. Brizzolara, 2020, p. 29).

### **2.3.2 L'ambiente arricchito**

L'*enriched environment* è quell'ambiente che propone molteplici stimoli ed esperienze a chi ci vive: le sue caratteristiche sono fondamentali per lo sviluppo positivo del bambino e risultano essere una combinazione di stimoli sociali e inanimati.

In particolare, l'ambiente arricchito offre “l'opportunità di fornire multiple stimolazioni visive, olfattive, tattilo-sensoriali, motorie, cognitive e sociali di variabile complessità, determinando un maggiore grado di plasticità neuronale e un conseguente aumento dei fenomeni di neurogenesi, ramificazioni dendritiche e formazioni sinaptiche.” (C. Pecini, D. Brizzolara, 2020, p. 29). La letteratura conferma che anche le cure che la mamma offre al figlio nella sua infanzia, e in particolare nel suo primo anno di vita, fanno parte del concetto di ambiente arricchito, dal momento che favoriscono il processo di sinaptogenesi, ovvero “l'insieme dei processi che portano alla formazione delle sinapsi, strutture specializzate in cui avviene il passaggio di informazioni tra due cellule nervose (...)” (C. Pecini, D. Brizzolara, 2020, p. 29), delle cellule presenti nell'ippocampo. In questo modo possono essere determinate capacità migliori inerenti l'apprendimento e la memoria.

Rimanendo sempre all'interno del contesto di cura che riguarda la relazione mamma-neonato, diversi studi hanno confermato anche l'importanza del massaggio infantile, un

massaggio corporeo che crea un contatto fisico tra il genitore e il suo bambino, e che influisce in maniera positiva sullo sviluppo cerebrale del bambino stesso.

I risultati di diversi studi evidenziano come “lo sviluppo cerebrale e cognitivo dei bambini venga profondamente influenzato anche dalla natura dell’esperienza e dal momento temporale in cui questa si verifica (...).” (L. Murray, 2015, p. 175).

Le prime relazioni sociali e l’ambiente in cui vive il bambino, in conclusione, hanno un’importanza fondamentale per quanto concerne il suo sviluppo cognitivo.

## CAPITOLO 3

### La relazione di aiuto nel contesto scolastico

*“Non è quindi sufficiente conoscere gli alunni  
e i loro ambienti di origine, ma è necessario  
- e forse ancora più importante - conoscere sé stessi.”*

(F. Fabbro, 2019)

Nel capitolo precedente ci si è soffermati principalmente nel descrivere quanto siano importanti il contesto quotidiano e, in particolar modo, quello familiare rispetto ad un sano sviluppo e a una migliore maturazione del bambino. È stato più volte sottolineato quanto i contesti disadattivi creino una maggiore possibilità di sviluppare disturbi della condotta rispetto a quelli favorevoli e positivi, anche dalla letteratura a riguardo.

A questo punto si vuole analizzare un altro tipo di contesto che fa parte della vita di un minore, in particolare tra i sei e gli undici anni, che in quanto presente anch'esso in maniera preponderante assieme a quello familiare, è determinante per lo sviluppo globale positivo di un bambino: la scuola.

#### **3.1 L'educazione primaria per lo sviluppo globale del soggetto**

Più volte in questo scritto è stato sottolineato quanto le relazioni, e in particolare quelle primarie con una figura di riferimento, siano determinanti per lo sviluppo di un bambino.

Esso, infatti, “(...) non è possibile al di fuori delle relazioni umane.” (F. Fabbro, 2019, p. 447) e il processo educativo si realizza proprio all'interno di una dimensione denominata, appunto, interpersonale. In questo caso si tratta di uno sviluppo che riguarda non solo gli aspetti intellettivi, emotivi e comportamentali, ma anche l'acquisizione di conoscenze e



nuove competenze che concorrono a formare il soggetto sotto tutti i punti, in maniera completa.

La dimensione relativa alla relazione, quindi, svolge una funzione cardinale nell'ambito educativo e, di conseguenza, acquisisce importanza anche in ciò che riguarda l'insegnamento scolastico. Nel momento in cui un insegnante ha nel gruppo classe anche degli alunni con disturbi psicopatologici o disabilità psico-fisiche, la relazione diventa una relazione di aiuto, e "questa modalità educativa è possibile quando l'educatore ha acquisito un insieme di conoscenze e abilità pratiche sulla psicologia della personalità (propria e dei bambini), sulla natura delle relazioni umane, sugli interventi che permettono di comprendere, esprimere e trasformare le emozioni." (F. Fabbro, 2019, p. 447). La relazione educativa e di aiuto, in ogni caso, ha un ruolo fondamentale non solo negli interventi con bambini con disabilità, ma in qualsiasi tipo di intervento educativo.

### **3.1.1 Il ruolo dell'insegnante e gli aspetti fondamentali della relazione di aiuto**

Nel momento in cui si decide di assumere il ruolo e la responsabilità della figura di aiuto nella relazione educativa, è necessario svolgere un lavoro anche su di sé e sulla propria persona, a partire proprio dalla conoscenza di sé stessi. In questo caso l'insegnante "(...) dovrebbe dedicare una particolare attenzione alla conoscenza di sé, cercando di comprendere la propria struttura di personalità e i punti di forza e di debolezza del proprio carattere." (F. Fabbro, 2019, p. 447). Questo perché nel momento dell'atto educativo un insegnante - o educatore - deve sapere che le 'lenti' che utilizza per osservare il mondo e ciò che lo circonda sono proprie della sua personalità e non sono funzionali o uguali per tutti, quindi ciò che viene ritenuto giusto fare per sé stessi, talvolta non è un passo adeguato alla vita degli altri. In questo senso la conoscenza di sé stessi è necessaria nell'atto educativo, perché si arriva alla comprensione del proprio funzionamento psichico e si prende atto e consapevolezza delle diversità con gli altri individui; si prende quindi

atto, non solo dell'accettazione di questa differenza individuale, ma siamo oltremodo obbligati a riflettere per individuare cosa è bene per la persona che abbiamo di fronte e che vogliamo accompagnare nel percorso educativo. Nella relazione educativa pertanto, osserviamo, come in ogni tipo di relazione, l'incontro tra due soggetti reciprocamente influenzabili e condizionabili.

Oltre a questa conoscenza di tipo interiore, "è importante che l'educatore sviluppi una pratica che gli permetta di mitigare i propri eccessi" (F. Fabbro, 2019, p. 448); in questo senso si intende una capacità autoregolativa, per permettere un discreto funzionamento relazionale. Fabbro (2019) sottolinea come nel mondo contemporaneo questo passo, verso il miglioramento di sé stessi, venga sostenuto da conoscenze psicologiche: "per queste ragioni è opportuno che l'insegnante abbia una sufficiente conoscenza della psicologia dello sviluppo, della psicologia della personalità, della psicopatologia e della neuropsichiatria infantile, che attualmente vengono offerte, almeno per quanto riguarda il corso di Scienze della formazione primaria, dagli studi universitari." (F. Fabbro, 2019, p. 448).

Un'altra conoscenza approfondita che un'insegnante deve essere in grado di intraprendere è, oltre a quella relativa a sé stesso, la conoscenza dell'allievo e del suo funzionamento, con i suoi punti di debolezza e quelli di forza. In quest'ottica tutto parte dal momento iniziale in cui l'insegnante conosce l'allievo e a partire già dalla scuola dell'infanzia ogni momento diventa importante e ogni relazione necessaria: da quella con i genitori a quella con il bambino. Cercare di creare, fin dall'inizio, una relazione basata sulla fiducia reciproca anche con i genitori è fondamentale in ottica costruttiva. In questo modo è più facile che egli riesca ad ottenere più informazioni possibili in merito alle difficoltà del bambino, per poter costruire un percorso scolastico il più adatto e proficuo possibile. Le informazioni relative all'alunno che l'insegnante sarà in grado di ottenere saranno quelle che, alla fine del ciclo scolastico, verranno raccolte dagli insegnanti dei

cicli successivi, attraverso dei passaggi di consegne, che se saranno fatti nel modo più preciso possibile sapranno facilitare sia il lavoro del docente, che lo stare a scuola del bambino. Per un insegnante è importante ricordare che “gli insegnanti non devono accontentarsi solo di conoscere soltanto il profitto scolastico dei loro alunni, ma debbono cercare di avere più conoscenze possibili che riguardano anche le dimensioni motivazionali, emozionali, temperamentali e intellettive.” (F. Fabbro, 2019, p. 448), in quanto queste sono fattori che riguardano e condizionano fortemente sia il processo educativo che quello di apprendimento.

Di fronte ad una relazione educativa, con degli alunni che hanno delle difficoltà a livello di gestione del comportamento e delle emozioni, è fondamentale che l’insegnante operi in maniera altamente professionale, consapevole che “i bambini in difficoltà sono in grado di attivare gli aspetti meno piacevoli, e talvolta più nascosti, dei loro insegnanti.” (F. Fabbro, 2019, p. 449). Per questo motivo, se si vuol far sì che la scuola diventi e sia il luogo in cui i bambini crescono, maturano e imparano in maniera serena, allora è necessario che “gli insegnanti (...) siano in grado di operare con equilibrio, gentilezza e compassione.” (F. Fabbro, 2019, p. 449).

### **3.1.2 Contesto positivo e trasparenza relazionale**

La relazione educativa, al di là degli attori che ne fanno parte, è ciò che si sviluppa all’interno della scuola e, nel caso più specifico, nel contesto classe.

Per questo motivo è molto importante che in questo stesso spazio il clima sia il più positivo possibile, molti sono infatti le ricerche che confermano che questo sia un fattore che promuove l’apprendimento degli studenti e il loro benessere a livello generale.

All’interno della classe il ruolo del docente è fondamentale, in quanto rappresenta “(...) un contesto normativo che indirizza i comportamenti degli studenti e l’accettazione di ciascuno studente da parte del gruppo classe.” (R. Renati, M.A. Zanetti, 2009, p. 50). Il

clima della classe fa riferimento a quello che i docenti e gli alunni percepiscono rispetto al loro stare dentro la classe, e ciò va a influenzare la motivazione di ogni persona presente, dai ragazzi agli insegnanti, l'impegno e, di riflesso, anche le relazioni che lì prendono vita. È un sistema complesso, quindi, dove "(...) un ruolo determinante è rivestito dalle modalità di gestione della classe caratteristiche di ogni singolo docente, unite alla qualità della relazione insegnante - alunno nonché alla qualità dell'istruzione." (R. Renati, M.A. Zanetti, 2009, p. 50). Oltre a tutti gli elementi e fattori che si possono trovare all'interno del contesto scolastico, sono importanti anche quelli che vi si trovano al di fuori, come la famiglia e il contesto sociale. In particolar modo, è altamente funzionale che si riesca a creare un'alleanza educativa tra i genitori e i docenti scolastici, al fine di poter lavorare in maniera unitaria e sintonizzata verso un solo scopo, ovvero il benessere del bambino.

Affinché si possa lavorare in quest'ottica, nel caso di alunno con disturbi psicopatologici, è essenziale che i genitori siano trasparenti circa le difficoltà del figlio, infatti essi "hanno il ruolo di informare il personale scolastico delle problematiche legate alla condizione clinica del proprio figlio al fine di instaurare un positivo e costruttivo rapporto scuola - famiglia." (C. Pecini, D. Brizzolara, 2020, p. 33). Solo in questo modo, attraverso una comunicazione efficace tra genitori e docenti, la scuola potrà procedere a realizzare gli strumenti necessari per rispondere ai bisogni specifici del bambino, permettendogli di progettare e concretizzare interventi formativi con l'ottica di maturazione e sviluppo completi e di ogni sua potenzialità.

Da una parte, quindi, il contesto scuola che deve essere pronto ad agire in questo tipo di situazioni, creando uno spazio ed il clima adeguati, dall'altra parte è importante la relazione tra genitori e scuola, per permettere al bambino di poter essere accolto, accettato e riconosciuto nelle sue difficoltà e potenzialità. In questo senso, "la collaborazione tra docenti, genitori e clinici permette di operare efficacemente per ridurre

le problematiche e riuscire a valorizzare le risorse del bambino.” (C. Pecini, D. Brizzolara, 2020, p. 34).

### **3.2 La scuola e i contesti educativi: un sostegno e un coinvolgimento attivo**

Il contesto scolastico è il luogo in cui i bambini con disturbi della condotta possono manifestare le loro difficoltà e le sintomatologie in tutta la loro gravità, “(...) anzi, molto spesso è proprio la scuola a richiedere ai genitori l’intervento dello specialista perché non è più in grado di gestire gli agiti aggressivi e le molteplici difficoltà di comportamento dei loro figli.” (P. Muratori, F. Lambruschi, 2020, p. 101).

All’interno dell’ambiente scolastico, in questo caso, è funzionale che oltre agli insegnanti operino in maniera attiva anche gli operatori scolastici, socio-sanitari e quelli di altri contesti educativi extrascolastici che il bambino frequenta e conosce. L’intento di attivare e predisporre un lavoro così dinamico e integrato tra le figure professionali e di riferimento prevede un aiuto allo sviluppo del bambino, facendo sì che esso possa essere accompagnato e aiutato quotidianamente, al fine di limitargli gli agiti aggressivi e gli aspetti sintomatologici che può rivelare. I professionisti che lavorano con gli insegnanti attuano un supporto anche a essi e alla loro didattica, in quanto “sostenere la capacità degli insegnanti a condurre l’attività scolastica attraverso strategie positive di gestione del comportamento in classe, a sviluppare un programma che promuova le abilità sociali e le competenze emotive, e incoraggi il coinvolgimento affettivo tra insegnanti e bambini, costituisce un importante fattore protettivo verso un possibile sviluppo di DC.” (P. Muratori, F. Lambruschi, 2020, p. 101).

Al di là della collaborazione che deve avvenire in campo scolastico, è importante anche che il clinico che segue il bambino cerchi un contatto con gli insegnanti fin da subito, “anziché giocare di rimessa aspettando di essere contattato dalla scuola, che si ponga in

una posizione proattiva, costruendo egli stesso in modo attivo, riflessivo e collaborativo il contesto di osservazione includendo fin da subito la scuola.” (P. Muratori, F. Lambruschi, 2020, p. 101).

Un ostacolo di fronte alla rete collaborativa che si viene a creare tra genitori, insegnanti e terapeuti è proprio nel punto di incontro tra i primi e i secondi citati, in quanto la versione delle mamme e dei papà è molto spesso diversa e talvolta opposta rispetto a quella fornita dagli insegnanti. Soprattutto per quanto riguarda la situazione scolastica del bambino, “(...) spesso - essi - sono apertamente in conflitto accusandosi reciprocamente rispetto alle difficoltà del ragazzo.” (P. Muratori, F. Lambruschi, 2020, p. 101).

Il lavoro degli insegnanti prevede un’analisi e un’osservazione del bambino già fin dai primi momenti, in modo che il giudizio riportato ai genitori e ai terapeuti sia il più fedele possibile. Per essere facilitati in questo, esistono delle scale e degli strumenti appositi che vengono utilizzati anche dagli specialisti, ma nella versione per insegnanti, in modo che gli item da essi segnalati come critici possano essere ripresi in sede di discussione e in fase di progettazione dell’intervento didattico personalizzato per l’alunno.

Oltre a tecniche e strategie che possono essere degli ottimi consigli da utilizzare non solo nel momento del bisogno ma talvolta per prevenire atteggiamenti aggressivi dell’alunno, “(...) può essere consigliato agli insegnanti di applicare nelle loro classi modelli specifici volti alla gestione dei comportamenti problematici nel contesto scuola” (P. Muratori, F. Lambruschi, 2020, p. 102), come ad esempio il modello del *Coping Power Scuola*, un modello di intervento di tipo cognitivo-comportamentale che offre la possibilità di stimolare le abilità prosociali e cooperative, ideato precisamente per bambini che hanno problemi di aggressività, diagnosi di disturbo della condotta o di disturbo oppositivo provocatorio.

### **3.2.1 Insegnare le emozioni**

Esistono diverse metodologie e tecniche di fronte a interventi da attivare con bambini con disturbi della condotta e atteggiamenti oppositivi o aggressivi, e gli insegnanti possono trarne efficacia, senza dubbio, seguendo le istruzioni che vengono loro date dai terapisti esperti nel campo.

Quello che un insegnante non deve mai dimenticare, però, è la dimensione affettiva ed emozionale dell'apprendimento, ovvero tutto ciò che riguarda le emozioni, necessarie anche in ambito scolastico. In precedenza, infatti, “spesso, in ambito educativo, le emozioni sono state addirittura percepite come un elemento disturbante per la dimensione cognitiva, ritenuta come una dimensione da preservare e proteggere rispetto all'influenza esercitata dall'affettività.” (F. Valbusa, L. Mortari, 2017, p. 59). Al giorno d'oggi invece, è stato notato un capovolgimento effettivo in merito, che ha visto una rilevanza e un'attenzione maggiori rispetto la vita affettiva.

Soprattutto con alunni che presentano già un carattere particolarmente antisociale e un atteggiamento nei confronti della scuola marcatamente disinteressato, portare nella didattica questo tipo di dimensione affettiva può essere d'aiuto a tal punto da “(...) motivare la progettazione di specifiche esperienze educative, ma anche perché può favorire il dispiegamento di un'affettività positiva ad un livello più esteso, che può comprendere tutte le proposte disciplinari e le dinamiche relazionali che caratterizzano la quotidianità scolastica.” (F. Valbusa, L. Mortari, 2017, p. 60).

Nell'ambiente scolastico, infatti, spesso ci si trova ad avere esperienze di circostanze di disagio emotivo esternato dagli alunni, il quale assorbe molte energie dei docenti. Il ruolo dell'ambiente scolastico, però, è anche quello che concerne la sfera affettiva, e va evidenziato che “(...) la funzione primaria della scuola consiste nella facilitazione dello sviluppo personale e dunque anche dello sviluppo affettivo.” (F. Valbusa, L. Mortari, 2017, p. 37). L'insegnamento prende una sola parte di quanto concerne la sfera educativa che

va affrontata a scuola, infatti con il termine 'educazione' "(...) intendiamo la formazione dell'essere umano nel suo complesso, con tutte le sue forze e tutte le sue capacità." (F. Valbusa, L. Mortari, 2017, p. 38), ed educare in questo senso soprattutto bambini che hanno difficoltà nel contesto sociale a livello di relazioni può essere sicuramente un aiuto per gli alunni stessi e per la gestione del loro comportamento, a partire da quello che provano, dalle loro emozioni.

### **3.3 La Deontologia Professionale del Docente: una sfida quotidiana**

Dal punto lavorativo dell'insegnante, esiste un Codice Deontologico che può essere considerato come un manifesto per la professione stessa. Esso non costituisce una mera lista di norme comportamentali che il docente deve seguire, ma una dichiarazione pubblica che delinea ed esplicita sia i principi che gli obiettivi di questo lavoro. Il codice in questione è stato approvato e reso pubblico nel 1999, e contiene cinque punti fondamentali che riguardano l'etica nelle relazioni con i genitori e con il contesto esterno, verso la professione, gli allievi, i colleghi e l'istituzione scolastica. Entrando nello specifico, nella sezione che riguarda i principi e gli obiettivi nei confronti degli alunni da parte dell'insegnante, viene specificato che quest'ultimo "Favorisce lo sviluppo integrale e armonico della personalità dell'allievo, promuove la sua autostima e si adopera perché raggiunga significativi traguardi di sviluppo in ordine all'identità, all'autonomia e alle competenze." (Codice deontologico della professione docente, 1999). Inoltre, viene sottolineato anche che l'insegnante si deve sforzare di cogliere prima, e valorizzare poi, le potenzialità dei suoi studenti, non solo promuovendo la sua autostima ma anche cercando di far sì che l'allievo possa raggiungere importanti traguardi di sviluppo.

Un altro punto interessante dal punto di vista di questo elaborato riguarda la socializzazione e l'integrazione di tutti gli studenti sia nel gruppo-classe, che nella collettività del contesto sociale quotidiano. È un obiettivo al quale l'insegnante deve



mirare ogni giorno, consapevole del fatto che con i bambini con disturbi della condotta, che da diagnosi presentano effettivi disturbi del comportamento con atteggiamenti antisociali e aggressivi, sarà sicuramente più impegnativo trovarne l'efficace risoluzione e il concreto raggiungimento.

Anche in questo senso essere docenti risulta essere una sfida, soprattutto se non vi è collaborazione tra le parti che rientrano nella sfera sociale e affettiva del bambino.

L'etica della professione docente non può essere ridotta solamente al rapporto tra due agenti, ma avvenendo in un contesto e in mezzo ad altre persone essa dipende, infatti, anche proprio da questi elementi, ovvero il rapporto con gli altri insegnanti, con le famiglie e le strutture extrascolastiche. Come sostiene anche Damiano, autore e professore di Didattica generale, nell'insegnamento identificato come "oggetto o cosa complessa", vi sono diversi aspetti da valutare: "cognitivi e inconsci, relazionali ed istituzionali, spaziali e temporali, materiali e simbolici." (E. Damiano, 2007, p. 140).

Per concludere, quindi, si può ben intendere quanto la professione docente sia complessa e dinamica, perchè facente parte di un sistema intenso e ricco di relazioni tanto necessarie quanto complicate da instaurare. Una sfida, quindi, che viene intrapresa solo ed esclusivamente per un obiettivo finale, ovvero il benessere del bambino.

## CAPITOLO 4

### L'operatività in classe

*“Quando però arrivano le prime invalidazioni,  
le prime valutazioni scorrette, quel rapporto di fiducia viene meno e  
quel binario su cui il bambino viaggia armoniosamente  
si blocca, divenendo così il primo luogo della differenza.”*

(V. Palmieri, E. Grimaldi, F. Miraglia, 2013)

Il primo giorno di scuola, per ogni grado scolastico, è un giorno che rimarrà sempre nella memoria di ogni persona. In esso sono contenuti più elementi di quelli che si possono semplicemente osservare, perché ci sono quelli impliciti, che non si vedono ma che si *sentono* e che segnano la crescita di ognuno di noi.

Si affrontano, infatti, il distacco dai genitori, la gestione delle proprie emozioni, il contatto e la relazione con gli altri, la solitudine e quel sentimento di smarrimento che, puntuale, si presenta ogniqualvolta si è in un contesto nuovo, con persone poco o per nulla conosciute. In questo modo viene marcato l'accesso ad una nuova dimensione che, poco a poco, potrà aiutare il bambino a progettare la strada che ha davanti e che segnerà la progettazione del suo futuro. Il percorso scolastico, quindi, inizia in questo modo: determinante per ciò che avverrà e, per questo motivo, con la necessità di essere il più possibile contestualizzato in un ambiente positivo e propositivo, in grado di aiutare e sostenere tutti gli alunni che ne fanno parte.

Dalla letteratura in merito si può notare come i bambini che hanno un livello di aggressività molto alto e che presentano anche disturbi della condotta creino “(...) un grave problema nel contesto scolastico e interferiscano con lo sviluppo

dell'apprendimento dei compagni, nonché con le loro stesse prestazioni accademiche: l'apprendimento dei bambini, quindi, può diminuire significativamente in classi con alti livelli di aggressività.” (I. Bertacchi, C. Giuli, P. Muratori, 2016, p. 9).

L'insegnante che lavora in questo contesto e con questa tipologia di alunni deve avere una buona formazione a riguardo, in modo da poter giocare il proprio ruolo di figura di riferimento nel mondo scolastico favorendo “lo sviluppo di abilità sociali ed emozionali e prevenendo l'insorgenza di problemi comportamentali più gravi nei giovani adulti.” (I. Bertacchi, C. Giuli, P. Muratori, 2016, p. 9).

Un'ipotesi è quella di utilizzare aspetti e spunti del metodo cognitivo-comportamentale, individuato dagli studiosi del campo, che può risultare efficace in quanto lo stesso percorso educativo prevede la sensibilizzazione alla gestione delle emozioni e delle relazioni sociali, e si focalizza primariamente sulla riduzione di comportamenti problematici che i bambini con disturbi della condotta o disturbi oppositivo provocatori possono attivare nel contesto scuola incentivando, allo stesso tempo, le abilità di cooperazione e a carattere prosociale.

#### **4.1 Il *Coping Power***

Il *Coping Power* è un possibile modello di intervento a carattere cognitivo-comportamentale *evidence-based*, “(...) sviluppato per bambini e preadolescenti con problemi di aggressività e per bambini con diagnosi di disturbo oppositivo provocatorio e disturbo della condotta.” (I. Bertacchi, C. Giuli, P. Muratori, 2016, p. 9). Al fine di migliorarne l'efficacia, è stato più volte sottoposto a vari adattamenti anche per modularlo a seconda dell'ambiente in cui veniva utilizzato.

Inizialmente avviato da un programma di *coping* di Lochman e collaboratori (1984) inerente la rabbia dei bambini identificati con l'aggettivo 'aggressivi', al giorno d'oggi può essere utilizzato in contesti sfavoriti sia in modalità gruppale che individuale. Per

migliorarlo in termini di efficacia, però, sono stati inseriti sedici incontri per i genitori, dando vita ad un nuovo programma denominato *Coping Power Program* (CPP), che “(...) è stato progettato per affrontare l’aggressività nei bambini e preadolescenti alla fine della scuola primaria, per prepararli ai rischi che sperimenteranno durante la loro transizione verso la scuola secondaria e l’adolescenza.” (I. Bertacchi, C. Giuli, P. Muratori, 2016, p. 10). Attraverso un test, gli studiosi Lochman e Wells (2002) hanno esaminato se fattori di rischio prossimali, come ad esempio il coinvolgimento in un gruppo di pari devianti, il non rispetto delle regole da parte del bambino, il rifiuto da parte dei coetanei e lo scarso coinvolgimento dei genitori, venissero modificati, mediando a loro volta “(...) gli effetti dell’intervento stesso rispetto alla delinquenza, uso di sostanze, problemi scolastici e con gli insegnanti” (I. Bertacchi, C. Giuli, P. Muratori, 2016, p. 10) a distanza di un anno dopo l’attivazione dell’intervento. Ciò che si è potuto dedurre a seguito di tutto questo è come effettivamente i cambiamenti sollecitati da quest’ultimo abbiano avuto un impatto sui processi cognitivi e sociali dei bambini, oltre agli effetti sui comportamenti difficili e problematici, relativi anche alla devianza e all’uso di sostanze.

La guida che viene offerta dall’adulto durante l’intervento del *Coping Power Program* è fondamentale per aiutare i bambini non solo a riconoscere, ma anche a modulare la rabbia che provano a livello emozionale, attraverso esercizi strutturati e discussioni affrontate all’interno di un gruppo. L’obiettivo, infatti, è proprio “(...) quello di aiutare i bambini a diventare migliori osservatori delle proprie e delle altrui emozioni, insegnando loro che esistono diversi modi per elaborare internamente l’esperienza e per reagire.” (I. Bertacchi, C. Giuli, P. Muratori, 2016, p. 11).

La concettualizzazione della rabbia è la chiave che fa sì che i bambini possano imparare a riconoscerla nel momento in cui inizia a presentarsi, in modo da poter intervenire personalmente su di essa già fin dai primi segnali interni che manda al bambino stesso attraverso gli stati emotivi e il disagio che inizia a provare in una data situazione. In questo

modo, iniziando a riconoscerla fin dai livelli più bassi di rivelazione, diventa più gestibile rimediare e mediare gli stati fisiologici ed emotivi che si presentano.

#### **4.1.1 Il *Coping Power Program* in Italia**

L'Istituto che in Italia si occupa della sperimentazione del *Coping Power Program* è l'IRCCS Fondazione Stella Maris - Istituto di ricovero e cura a carattere scientifico.

Il programma viene somministrato come percorso specifico terapeutico ai bambini tra i sette e i quattordici anni di età con disturbo della condotta o oppositivo provocatorio e l'obiettivo, in questo caso a livello clinico, è quello di "(...) aiutare e sostenere i bambini con problematiche cliniche legate all'impulsività, ai comportamenti aggressivi e al difficile rispetto delle regole, attraverso l'uso di tecniche di modulazione della rabbia, l'attivazione di modalità non aggressive per interagire con gli altri e di abilità di resistenza alla pressione dei pari." (I. Bertacchi, C. Giuli, P. Muratori, 2016, p. 11).

È interessante notare come questo tipo di intervento, adeguatamente adattato, possa essere svolto direttamente dagli insegnanti in ambito scolastico, anche come attività di prevenzione, a seconda dei bisogni delle classi e degli alunni: in questo caso il programma assume il nome specifico di *Coping Power Scuola*.

#### **4.2 Il *Coping Power Scuola***

Questo programma, con questa dicitura specifica, è stato pensato e adattato specificatamente per le classi della scuola primaria, da presentare quindi agli alunni all'interno di una giornata scolastica, durante l'orario delle lezioni. Nonostante l'intervento sia finalizzato ad un miglioramento circa le condotte aggressive di alcuni alunni, è interessante l'opzione di poter lavorare con l'intero gruppo di alunni che fanno parte della classe, in quanto agendo su di essi è possibile trattare i problemi della classe stessa, se

per essa si intende “(...) un sistema complesso caratterizzato da interazioni e legami tra i soggetti che ne fanno parte.” (I. Bertacchi, C. Giuli, P. Muratori, 2016, p. 12).

In questo modo la modalità cooperativa che si viene a creare tra gli studenti è funzionale di fronte ai comportamenti aggressivi di alcuni studenti, i quali vengono aiutati da coloro che non presentano determinate problematiche, ma che hanno l’opportunità di utilizzare e sviluppare ugualmente le abilità socio-relazionali fungendo da modello positivo da seguire o imitare. È presumibile, quindi, che la riduzione di questi comportamenti, talvolta antisociali, avvenga anche grazie al clima collaborativo che si crea all’interno della classe.

#### **4.2.1 I vantaggi del *Coping Power* a scuola**

I benefici che il contesto scuola è in grado di offrire nella realizzazione di questo programma sono molteplici.

In questo ambiente educativo, e in particolar modo in quello più ristretto relativo alla classe, si possono manifestare facilmente alcune delle problematiche relative ai disturbi della condotta e all’aggressività, in quanto sono contesti dove viene chiesto un preciso rispetto delle regole e questo può portare alcuni alunni a “(...) mettere in atto comportamenti che possono creare danni agli altri ma anche alla persona stessa.” (I. Bertacchi, C. Giuli, P. Muratori, 2016, p. 15). Davanti a determinati comportamenti, inoltre, è probabile che alcuni alunni siano portati a imitare gli atteggiamenti disfunzionali dei compagni, mentre altri siano, al contrario, portati a chiudersi in sé stessi perché inibiti, ansiosi o semplicemente più timidi. In questo caso nelle classi si vengono a creare delle situazioni che possono diventare davvero difficili da gestire e per le quali il benessere scolastico, al di là del rendimento didattico degli alunni, risulta ridotto.

La scuola, però, può essere considerato un luogo efficace per interventi come il *Coping Power*, innanzitutto perché si possono attuare in maniera precoce; riuscire ad intervenire il prima possibile è un fattore di grande rilevanza, soprattutto sapendo che “(...) le

problematiche di condotta e aggressività, se non si interviene tempestivamente, possono portare a un significativo peggioramento del funzionamento del bambino o dell'adolescente in ambito scolastico, familiare e sociale.” (I. Bertacchi, C. Giuli, P. Muratori, 2016, p. 16). In secondo luogo, la scuola è effettivamente un “contesto unico di apprendimento e generalizzazione di tutte quelle abilità sociali, prosociali e di regolazione emotiva fondamentali soprattutto per le problematiche di rabbia e aggressività, da cui non è possibile prescindere nel progettare interventi in età evolutiva.” (I. Bertacchi, C. Giuli, P. Muratori, 2016, p. 16), di conseguenza è di primo interesse della scuola agire su questo tipo di condotte, così da poter rimediare alle possibili esperienze negative che potrebbero inficiare il clima della classe e il contesto in generale, a partire dai risultati didattici fino ad arrivare alle relazioni interpersonali tra compagni.

Lavorare a scuola su queste tematiche è particolarmente considerevole, in quanto “(...) dopo la famiglia, la scuola è il contesto educativo più significativo per quanto riguarda lo sviluppo del bambino, che trascorre, nella scuola dell'infanzia e primaria, gran parte della giornata all'interno di una classe.” (I. Bertacchi, C. Giuli, P. Muratori, 2016, p. 16).

La classe è definita come “ambiente naturale dei bambini”, proprio perché essi fanno parte di questo contesto per un numero di ore considerevole; inoltre in esso possono lavorare in gruppo e permettersi di conoscersi meglio, riducendo anche l'effetto di marginalizzazione che i comportamenti antisociali e aggressivi rischiano di attivare. La stigmatizzazione solitamente porta ad aggravare e cronicizzare questo tipo di comportamenti in età evolutiva, tanto che “i bambini che vengono etichettati come ‘cattivi’ a causa della loro aggressività, infatti, tendono facilmente a rassegnarsi a tale identità e destino approdando con grande facilità a gruppi devianti.” (I. Bertacchi, C. Giuli, P. Muratori, 2016, p. 16).

Infine, come ultimo vantaggio relativo all'attivazione del *Coping Power* a scuola, non si può non far notare che l'intervento proposto in questo specifico contesto offre

l'opportunità a molti bambini, che altrimenti rischierebbero di non accedervi, di poterne usufruire, essendo realizzabile anche a scuola. In questo modo essa diventa un contesto ad ampia offerta progettuale, che cerca di raggiungere più bambini possibili, o comunque tutti quelli che possono averne necessità. Un altro punto a favore di questo programma sviluppato nel contesto scolastico riguarda i benefici che gli interventi di gruppo con dei coetanei conosciuti e frequentati in quanto compagni di classe portano.

#### **4.2.2 L'autonomia degli insegnanti**

Il *Coping Power Scuola* è nato nell'anno 2009, con l'intento di intervenire nelle classi che presentavano alunni con disturbi della condotta. Prodotto per essere applicato dagli psicologi, è stato via via modificato fino ad essere interamente presentato e affrontato dagli insegnanti con i loro stessi alunni. Questo perché ci si è accorti che esso acquistava maggior senso se adattato alle richieste specifiche di ogni classe e degli insegnanti. Per questo motivo si è scelto anche di poterlo rendere integrabile nella didattica scolastica, così da rendere il docente completamente autonomo e, soprattutto dal punto di vista della metodologia, "(...) le attività sono state pensate per rispondere il più possibile ai criteri della didattica inclusiva, attraverso esperienze di apprendimento significativo e cooperativo, utilizzando diverse tipologie di linguaggi e strumenti per favorire i diversi stili di apprendimento." (I. Bertacchi, C. Giuli, P. Muratori, 2016, p. 20).

È stato ipotizzato che rendendo più autonomo l'insegnante, previa adeguata formazione in merito, esso potesse non solo acquisire maggiori abilità di intervento, ma anche diventare una risorsa per l'istituto scolastico in cui egli si trova a lavorare. I docenti che sono interessati a svolgere questo tipo di corso di formazione, infatti, possono svolgere il *training* con i formatori ed essere successivamente supervisionati per migliorare la loro stessa pratica: "il fatto che siano gli insegnanti e non più gli specialisti ad applicare il programma può inoltre favorire l'assunzione da parte degli insegnanti di atteggiamenti



educativi positivi che probabilmente costituiscono un fattore specifico di riduzione delle condotte aggressive e oppositore.” (I. Bertacchi, C. Giuli, P. Muratori, 2016, p. 21).

Un miglioramento, quindi, non solo per il contesto classe e la condotta aggressiva di qualche alunno, ma anche per la professione del docente e la sua esperienza lavorativa. Essendo stato riadattato per essere inserito nella didattica, inoltre, è facilmente sviluppabile durante le ore di scuola, infatti “(...) mentre si fa *Coping Power* si fa anche la didattica, mentre si fa la didattica si fa il *Coping Power*.” (I. Bertacchi, C. Giuli, P. Muratori, 2016, p. 21).

#### **4.2.3 Il *Coping Power* integrato nel percorso didattico**

Dal momento in cui è nato il *Coping Power* Scuola si è potuta notare la grande rilevanza che, via via negli anni, ha sempre più assunto all'interno della didattica scolastica.

Vi sono, infatti, molti focus e obiettivi comuni tra le normative scolastiche e il programma del *Coping Power*: uno dei motivi parte dalla richiesta sempre maggiore che arriva dal contesto sociale, infatti noi tutti viviamo “in una società che è in continua evoluzione, si è assistito a un cambiamento dei contesti sociali e la scuola è uno di quelli che ha subito più di ogni altro questo mutamento (...)” (I. Bertacchi, C. Giuli, P. Muratori, 2016, p. 22).

Con il cambiare della società, quindi, è cambiata anche la scuola, soprattutto per le richieste che hanno iniziato ad essere fatte a questo contesto, soprattutto riguardo “quelle che dovrebbero essere le strategie e le competenze che i futuri cittadini dell'Europa e del mondo dovrebbero possedere, per costruire una società efficiente, eterogenea e pacifica.” (I. Bertacchi, C. Giuli, P. Muratori, 2016, p. 22). Le normative che riguardano le Competenze europee o le Indicazioni Nazionali del 2012 hanno alcuni obiettivi che riguardano, ad esempio, la capacità di imparare ad imparare, di pianificazione di strategie da attivare e di *problem solving*, anche per affrontare i rapidi mutamenti ai quali la società va incontro e rispondere, quindi, a tutte le esigenze che

avanzano con il tempo. Tutto questo congloba “(...) il potenziamento di molte abilità sociali, la consapevolezza delle proprie emozioni, la capacità di autoregolarle ed esprimerle al meglio (...)” (I. Bertacchi, C. Giuli, P. Muratori, 2016, p. 22), che risultano essere obiettivi previsti anche dal programma di *Coping Power* previsto a scuola. È stato ritenuto necessario ampliare il quantitativo di ore adibito allo svolgimento di questo programma a scuola: un’ora a settimana è risultato troppo poco e, per questo, si è reso necessario l’ampliamento in termini di tempistiche, prevedendo l’intervento anche in diverse discipline. La possibilità di integrarlo in maniera interdisciplinare ha portato un altro punto di forza, favorendo “(...) la presentazione dello stesso argomento con strumenti e in situazioni differenti, in modo che potessero essere favoriti stili di apprendimento diversi e soprattutto che ci fosse un apprendimento significativo, tale da portare i bambini ad applicare nel contesto di vita extra-scuola quelle abilità sperimentate con i compagni.” (I. Bertacchi, C. Giuli, P. Muratori, 2016, p. 22).

Al fine di migliorare la qualità dell’apprendimento, e renderlo quindi un *apprendimento significativo* che non dipenda e, anzi, vada oltre all’aspetto contenutistico della didattica, è necessario portare il focus sulle strategie e metodologie utilizzate in esso, infatti “(...) se si favorisce l’autonomia e la padronanza di quest’ultime, ogni alunno potrà accedere in modo responsabile a qualsiasi contenuto e sfruttarlo al meglio.” (I. Bertacchi, C. Giuli, P. Muratori, 2016, p. 23).

Un altro punto da considerare nella valutazione del *Coping Power* come programma, da utilizzare o meno in una classe in cui vi sono evidenti difficoltà legate al comportamento, è l’uso delle tecnologie digitali. Potendo evidenziare il grado molto ridotto del livello di attenzione che hanno i bambini con disturbi della condotta, anche in virtù della frequente comorbidità con la sindrome da deficit di attenzione e iperattività, e resa nota la loro tendenza a stancarsi molto facilmente, l’utilizzo delle tecnologie digitali disponibili a scuola può essere un metodo che solleva anche queste difficoltà. Si possono trovare,

infatti, “(...) programmi in gran parte gratuiti per agevolare questa metodologia interattiva sia su LIM che su tablet (...)” (I. Bertacchi, C. Giuli, P. Muratori, 2016, p. 24), al fine di comportare “(...) una grossa acquisizione di competenze da parte dei bambini che le utilizzano, un potenziamento degli stili di apprendimento diversi e un piccolo passo verso la risoluzione di difficoltà.” (I. Bertacchi, C. Giuli, P. Muratori, 2016, p. 24). La modalità interattiva e cooperativa ancora una volta si rivela altamente funzionale di fronte ad una didattica che potrebbe risultare bloccata o limitata dalle difficoltà comportamentali di alcuni alunni.

#### **4.2.4 Un esempio di strutturazione del programma**

A partire dallo spunto fornito dal volume “*Coping power* nella scuola primaria” edito da Erickson, il quale offre un’idea di intervento per bambini con disturbi della condotta e disturbi oppositivo provocatori, è possibile presentare la struttura del programma *Coping Power* Scuola, ipotizzandone la realizzazione in una classe di bambini della scuola primaria.

I moduli che costituiscono il programma intero sono sei e ognuno di essi può essere svolto in un arco di tempo che va dai venti ai quarantacinque giorni, in base all’età degli alunni e alle richieste o necessità della classe. Le abilità che ci si aspetta di incrementare sono (I. Bertacchi, C. Giuli, P. Muratori, 2016, p. 49):

- saper intraprendere obiettivi a lungo e a breve termine;
- riconoscere e modulare i segnali fisiologici delle emozioni;
- riconoscere il punto di vista altrui;
- risolvere adeguatamente le situazioni conflittuali;
- riconoscere le proprie qualità e quelle degli altri.

In ogni modulo è prevista la lettura di una storia che ha come argomento una tematica del programma e, a seguire, sono presenti delle attività connesse ad essa.

Ad esempio, nel Modulo tre è quello riguardante la gestione delle emozioni con l'autocontrollo: in questo caso alcuni degli obiettivi specifici riportati dal volume della Erickson sono (I. Bertacchi, C. Giuli, P. Muratori, 2016, p. 95):

- apprendere strategie per fronteggiare le emozioni a seconda dell'intensità;
- sviluppare l'autocontrollo attraverso il dialogo interno;
- evitare il conflitto e sperimentare altre tecniche per calmarsi.

Le attività correlate in questo caso hanno tutte un risvolto sulla gestione delle emozioni e sulla capacità di autocontrollo, infatti riguardano esercizi come la costruzione del termometro delle emozioni (I. Bertacchi, C. Giuli, P. Muratori, 2016, p. 108), *brainstorming* su comportamenti per abbassare l'intensità e la forza di un'emozione e lavori di gruppo secondo le tecniche del *cooperative learning*, lavorando direttamente sulle emozioni dei personaggi presentati durante la lettura della storia, all'inizio dell'attività.

Per quanto riguarda le tematiche degli altri cinque moduli, invece, viene proposto un approfondimento inerente il concetto di traguardi a breve e a lungo termine nel primo, in quanto esso ha una finalità introduttiva per quanto riguarda le tematiche più importanti del programma e gli strumenti che dovranno essere utilizzati per svilupparle.

Nel secondo modulo, invece, sono previste attività per portare gli alunni ad una consapevolezza delle emozioni che provano e dei rispettivi livelli di intensità, anche con esercizi di psicomotricità per approfondirne il concetto. I bambini, in questo caso, "(...) approfondiscono alcuni aspetti importanti per la conoscenza e l'espressione di stati d'animo diversi, in particolare della rabbia, ma anche della paura, della tristezza e della felicità." (I. Bertacchi, C. Giuli, P. Muratori, 2016, p. 82).

Il quarto e il quinto modulo, rispettivamente dai titoli “Cambiare punto di vista” e “*Problem solving*”, accompagnano gli studenti in un primo momento a capire che le situazioni che la vita propone possono essere osservate da più punti di vista, che ognuno di noi ha il proprio modo di vederle e che non ne esiste uno di completamente giusto o completamente sbagliato, ma è importante saperli accettare e pensare che tutti possono essere validi. Il quinto modulo, invece, accompagna gli studenti alla conoscenza del *problem solving*, affinché possano essere in grado di ipotizzare le conseguenze delle loro azioni, scegliendo quindi di agire seguendo quelle più valide ed efficaci. In questa fase sono previste anche delle attività di *role play*, secondo il quale gli alunni devono drammatizzare delle situazioni problematiche ed entrare nel vivo della scena, essendo loro stessi gli attori, mettendo in scena in un secondo momento anche le soluzioni che hanno ipotizzato per queste situazioni difficili. In questo modo gli alunni sono altamente coinvolti e l’attività può essere più incisiva ed efficace nel raggiungimento dell’obiettivo. L’ultimo modulo, il sesto, riprende un po’ tutte le attività dei moduli precedenti e, nello specifico, l’argomento centrale è proprio “(...) imparare a riconoscere le qualità, le cose ‘belle’ di ciascun compagno di classe, anche di quelli con cui abbiamo meno affinità e si va meno d’accordo.” (I. Bertacchi, C. Giuli, P. Muratori, 2016, p. 145).

In conclusione, questo programma che prevede attività di gruppo, di *cooperative learning*, di drammatizzazione, di rimodulazione dei propri punti di vista e di approfondimento nella conoscenza di sé stessi può essere funzionale ed efficace se sviluppato correttamente: in questo modo “(...) è possibile responsabilizzare i bambini e renderli maggiormente consapevoli delle proprie difficoltà, potendo esercitarsi a individuare quei comportamenti che devono essere modificati.” (I. Bertacchi, C. Giuli, P. Muratori, 2016, p. 26).

## Conclusioni

Analizzando quali sono le situazioni e le dinamiche che durante lo sviluppo di un bambino sono più efficaci e possono essere un sostegno per la sua crescita sana e positiva, è bene sottolineare quanto possa effettivamente essere difficile assumere uno di questi ruoli, di insegnante o di genitore, e sbagliare il meno possibile.

Sentirsi adeguati anche a solo uno di questi non è facile, soprattutto se si pensa a quanto impattanti e determinanti possono essere le proprie azioni di fronte ad un bambino che sta crescendo e sta costruendo le fondamenta per il suo futuro.

Davanti a questa consapevolezza, però, è necessario che non venga perso il focus di quello che si sta facendo, ovvero dell'ottenimento o del mantenimento del benessere psicofisico del bambino che abbiamo con noi.

La relazione di cura è un percorso tanto labirintico quanto coinvolgente, necessario per ognuno di noi, ma soprattutto di diritto per tutti. È per questo che, specialmente nella veste di insegnante, è efficace che ognuno operi con le migliori intenzioni davanti a tutti i suoi alunni, con il massimo rispetto delle situazioni che ognuno di loro ha alle spalle e porta con sé, sapendo di dover entrare in punta di piedi nella vita di ogni bambino e, allo stesso modo, di uscirne una volta concluso il suo lavoro.

Educare significa letteralmente “tirare fuori”, e questo è ciò che un insegnante deve fare: permettere a tutti gli alunni di diventare chi sono realmente, accompagnandoli per una parte del loro percorso di vita e, allo stesso tempo, essere in grado di lasciarli andare quando sarà necessario.

Non tutti saranno uguali, e magari molti avranno bisogno di maggior sostegno nel creare il proprio progetto di vita, ma essere dei buoni insegnanti non significa saper realizzare

cose straordinarie in modi altrettanto speciali, quanto essere in grado di stare accanto nel migliore dei modi ad ogni bambino, riuscendo ad ascoltare le sue emozioni e cercando tutti i modi possibili per fargliele raccontare.

## Ringraziamenti

Non sono mai stata brava a dire grazie.

O meglio, l'ho sempre pensato tante volte e ho sempre ritenuto importante la presenza nella mia vita di tutte le persone che ho attorno, ma forse non ve l'ho mai detto abbastanza e non perché io non mi sia accorta di quanto siate importanti per me e i miei traguardi, ma perché a parole ho sempre fatto fatica.

Ora ve li scriverò, anche perché "*scripta manent*" è parte di un proverbio che non solo ricorda l'importanza dei testi scritti e dei documenti, ma che offre l'occasione di ricordare di non mettere per iscritto qualcosa che in futuro un giorno potrebbe essere occasione di danno: questo, però, non è tecnicamente possibile vista l'importanza che avete avuto per me e considerato che se sono arrivata qui, a questa laurea, è anche merito vostro. Quindi: intanto ringrazio me stessa, per non aver mai mollato, per aver capito che le cose che più si desiderano è splendido arrivare ad ottenerle, anche se non è mai facile.

Poi dico grazie:

A chi ha sbarrato gli occhi quando gli ho riferito che mi ero iscritta a questo corso di laurea;

A chi prima ha pensato che stessi scherzando, e poi che fossi veramente matta quando ho iniziato a dare effettivamente gli esami;

A chi avrebbe voluto poter intraprendere la mia stessa strada, ma invece poi ha scoperto che la vita le aveva riservato altre mille sorprese e soddisfazioni;

A chi mi ha insegnato che niente è più importante che volersi bene e mi dimostra che è possibile farlo ogni giorno, anche dopo tanti anni;

A chi mi ha sostenuta anche quando ho pensato di non potercela più fare;

A chi ha lottato con i denti e tutte le sue forze per essere ancora qui oggi;

A chi spesso mi ha detto "fai del tuo meglio sempre, e sarai contenta per tutta la vita";



A chi credeva che gli esami delle discipline scientifiche avrei dovuto affrontarli per sempre, ed è rimasto incredulo con me e come me quando, alla fine, i bollini del libretto online sono diventati verdi;

A chi mi ha ripetuto più volte “un giorno alla volta, una cosa alla volta. Ce la farai.”

A chi ha visto in me più di quanto non vedessi io, suggerendomi di crederci sempre;

A chi mi ha perdonata per i miei ritardi e le mie assenze, consapevoli che potrei migliorare (o forse no);

A chi mi diceva “dai, che poi hai finito, sì che ce la fai.”

A chi c'è stato sempre, anche quando io vacillavo;

A chi ha scelto una presenza costante ma silenziosa e invisibile;

A chi mi ha insegnato l'amicizia;

A chi avrà voglia di ridere con me da qui in avanti.

Questo percorso di laurea è stato bello anche grazie a voi, la complessità della mia vita e la mia forza, sempre.

Grazie.

## Bibliografia

Ammaniti M., (2022). Psicopatologia dello sviluppo. Modelli teorici e percorsi a rischio. Raffaello Cortina Editore.

Damiano E., (2007). L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale. Cittadella editrice, Assisi.

Fabbro F., (2019). Manuale di neuropsichiatria infantile. Una prospettiva psicoeducativa. Carocci editore.

Meneghini D., Tomassetti S., (2022). Il Parent Training oltre la diagnosi. Il metodo ReTe per aiutare i genitori dei bambini in difficoltà. Guide Neurosviluppo, Erickson. [https://static.erickson.it/prod/files/ItemVariant/itemvariant\\_sfogialibro/188461\\_9788859031369\\_y840\\_il-parent-training-oltre-la-diagnosi.pdf](https://static.erickson.it/prod/files/ItemVariant/itemvariant_sfogialibro/188461_9788859031369_y840_il-parent-training-oltre-la-diagnosi.pdf) .

Muratori P., Lambruschi F., (2020). I disturbi del comportamento in età evolutiva. Fattori di rischio, strumenti di assessment e strategie psicoterapeutiche. Guide psicologia, Erickson.

Murray L., (2015). Le prime relazioni del bambino. Dalla nascita a due anni, i legami fondamentali per lo sviluppo. Raffaello Cortina Editore.

Palmieri V., Grimaldi E., Miraglia F., (2013). I Malamente. Le nuove marginalità: ragazzi messi alla prova. Armando Editore.

Pecini C., Brizzolara D., (2020). Disturbi e traiettorie atipiche del neurosviluppo. Diagnosi e intervento. McGraw Hill.

Pellai A., (2016). L'educazione emotiva. Come educare al meglio i nostri bambini grazie alle neuroscienze. Buy Rizzoli.

Schmidt, H., Daseking, M., Gawrilow, C., Karbach, J., & Kerner auch Koerner, J. (2022). *Self-regulation in preschool: Are executive function and effortful control overlapping constructs?*. *Developmental Science*, 25(6), e13272.

Valbusa F., Mortari L., (2017). *L'orto delle emozioni. Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*. Franco Angeli.

## **Sitografia**

Codice Deontologico ADI: <https://adiscuola.it/pubblicazioni/il-codice-deontologico-della-professione-docente/>.

Giunti scuola [http://media.giuntiscuola.it/tdz/@media\\_manager/722994.ps-3-clima-positivo](http://media.giuntiscuola.it/tdz/@media_manager/722994.ps-3-clima-positivo).

Vocabolario Treccani on line, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana. Ultima consultazione: 5 ottobre 2023 (<https://www.treccani.it>).



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

## ILLUMINIAMO LE IDEE

Un viaggio alla scoperta di sé in una classe Prima della Scuola Primaria  
attraverso la realizzazione di un *silent book*

Relatrice: *Grotto Michela*

Studentessa: *Trevisiol Valentina*

Matricola: 1219183

Anno Accademico: 2022/2023



# INDICE

INTRODUZIONE.....	p. 4
<b>CAPITOLO 1 - Mollare. L'insegnante che vorrei essere.....</b>	<b>p. 6</b>
1.1 Cosa vorrei essere?.....	p. 6
1.2 Che cosa vuol dire essere insegnante.....	p. 7
<b>CAPITOLO 2 - Quale rotta? La necessità del contesto.....</b>	<b>p. 11</b>
2.1 Osservazione del contesto scolastico ed extrascolastico.....	p. 11
2.2 Il punto di arrivo è quello di partenza.....	p. 14
2.3 La promessa di un'insegnante.....	p. 15
2.3.1 Azione di cura e nascita della singolarità.....	p. 16
<b>CAPITOLO 3 - Il varo della nave. Il percorso e la valutazione.....</b>	<b>p. 17</b>
3.1 Il percorso.....	p. 17
3.1.1 La lettura dei <i>silent book</i> .....	p. 17
3.1.2 I repertori di storie.....	p. 19
3.1.3 La realizzazione dei <i>silent book</i> .....	p. 21
3.2 Gli imprevisti: riorganizzazione delle attività.....	p. 26
3.2.1 Nella mia testa cosa c'è?.....	p. 26
3.3 La valutazione.....	p. 28
<b>CAPITOLO 4 - A fil di ruota. Che insegnante sono stata?.....</b>	<b>p. 37</b>
4.1 La riflessione autocritica.....	p. 37
<b>CONCLUSIONI - Il ritorno al porto.....</b>	<b>p. 40</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>p. 41</b>
<b>SITOGRAFIA.....</b>	<b>p. 42</b>
<b>NORMATIVA.....</b>	<b>p. 43</b>
<b>ALLEGATI.....</b>	<b>p. 44</b>

## INTRODUZIONE

Quello che si vuole far emergere da questo scritto è la sensazione di un viaggio.

Un viaggio, per ognuno di noi, porta delle impressioni diverse: emozioni, esperienze, ricordi. Mi risulta semplice paragonare il percorso di tirocinio a tutto questo, tanto più ora che ne sono giunta a conclusione. Se penso a quanto vissuto e affrontato, mi sembra proprio di ripercorrere un viaggio e tra tutti, custodisco in maniera preziosa quelli che ho fatto in barca a vela. Per questi motivi ho scelto di raccontare il percorso di tirocinio proprio come uno dei miei viaggi, dove gli imprevisti sono sempre all'ordine del giorno, ma non solo: si redigono diari di bordo, si ipotizza una rotta da raggiungere, si collabora con altre persone, ci si mette in gioco, proprio come nel tirocinio e nella professione.

Nel primo capitolo ho deciso, quindi, di parlare di me ed ho affiancato al titolo un termine specifico del gergo nautico, Mollare, che significa precisamente: "Sciogliere un legame o un nodo, per esempio nella manovra di partenza si mollano i cavi lasciando libera la nave di andare." (da "Dizionario della Vela") Qui narrerò di quanto ho dovuto modificare di me stessa per intraprendere il percorso di insegnante, di che cosa vuol dire veramente esserlo sul campo, in aula, con gli alunni e non solamente attraverso i libri. Nel secondo capitolo, invece, cercherò di descrivere qual è il tipo di contesto che ho incontrato nell'Istituto Comprensivo di Montecchio Maggiore (VI), in modo da poter accompagnare il lettore a comprendere le motivazioni delle scelte che ho fatto nella realizzazione del progetto, illustrato poi nel capitolo successivo, il terzo. In esso sarà presente anche la ridefinizione del *Project Work* fatta in itinere, in seguito ad alcuni imprevisti che si sono presentati. Il varare della nave sta a significare proprio questo: "Mettere in acqua un'imbarcazione dopo l'alaggio o la costruzione", proprio come la progettazione e tutto il percorso che si è costruito attorno conseguentemente, che insieme hanno dato forma a un grande viaggio. Infine, l'ultimo capitolo porta l'espressione "A fil di

ruota”, che significa “Andatura di poppa piena, ovvero con il vento che proviene perfettamente da poppa (dalla ruota di poppa della barca)”, questo perché si tratta della conclusione, del momento in cui guardo indietro ed effettivamente cerco di raccogliere tutto quello che ho pescato in tutti questi anni, cercando di costruire un bagaglio di conoscenze ed esperienze sempre più grande, indispensabile per iniziare un altro, nuovo, viaggio.



# CAPITOLO 1

## Mollare.

### L'insegnante che vorrei essere

#### 1.1 Cosa vorrei essere?

Nel mio percorso di studentessa ho spesso avuto difficoltà nell'approcciarmi ad alcune discipline. Fin da subito quelle scientifiche non sono state le mie preferite e per molto tempo mi sono interrogata sulla motivazione degli ostacoli che incontravo. Non mi è mai bastato pensare che io fossi così in difficoltà "perché la matematica è una materia difficile", come mi sono sempre sentita rispondere dagli insegnanti che ho incontrato. Solo una volta affrontato questo percorso di studi mi sono resa conto che l'amore verso una disciplina proviene da quello che l'insegnante è in grado di trasmetterti, e che il piacere verso di essa è direttamente proporzionale alla passione che viene messa nel processo di insegnamento, oltre alle strategie che vengono utilizzate in esso per facilitarne l'apprendimento. Nel momento in cui mi immagino insegnante, in classe davanti agli alunni, penso a come vorrò riuscire a far sentire adeguati i miei studenti, far sì che essi si sentano sempre all'altezza, motivati verso l'apprendimento in generale. Se questa immagine dovrà comunque perfezionarsi con il tempo, e consapevole che le strategie saranno costruite volta per volta in base al gruppo di alunni con il quale dovrò lavorare, so ben definire l'idea di ciò che non vorrei essere. Non vorrò essere quell'insegnante che fa star male i miei alunni al pensiero di dover fare un'ora di lezione insieme o di dover fare una verifica, non utilizzerò le minacce per convincerli a studiare e non vorrò appesantirli di compiti per casa come se fossero una punizione per un comportamento poco adeguato avuto in classe. Come fare, però, per motivare gli alunni? Più volte nella mia esperienza lavorativa e di tirocinante mi sono chiesta quali siano le leve su cui agire per poter coinvolgere e trainare gli studenti. Secondo il volume "Processi cognitivi, motivazione e apprendimento" (Cornoldi, Meneghetti, Moè, Zamperlin, 2018) vi sono dei motivi impliciti che portano il soggetto ad essere attratto in maniera inconsapevole da stimoli e situazioni riferiti a tre ambiti, come si nota dalla tabella seguente (Tab. 1):

MOTIVO	TENDENZA	
	AVVICINAMENTO – SPERANZA	ALLONTANAMENTO – PAURA
Riuscita	Affrontare compiti e situazioni per avere successo ed esperire senso di padronanza	Paura dell'insuccesso, di non riuscire a padroneggiare compiti e situazioni
Dominanza	Riuscire ad avere impatto sugli altri attraverso azioni, comportamenti, idee; riuscire a persuadere	Paura di essere dominati, controllati, che altri abbiano potere su di noi spingendoci a fare ciò che non vorremmo
Affiliazione	Desiderio di vicinanza, di sentirsi accolti e accettati	Paura di essere rifiutati o esclusi

Tab. 1: Caratteristiche dei motivi impliciti e delle tendenze ad affrontare o evitare i compiti (Cornoldi, Meneghetti, Moè, Zamperlin, 2018, p. 116).

Come si può notare, “[...] ognuno dei tre motivi genera una tendenza motivante all’avvicinamento del compito, per il desiderio-speranza di soddisfare il motivo, o una tendenza ad allontanarsi per una serie di paure” (Cornoldi, Meneghetti, Moè, Zamperlin, 2018, p. 116). Riuscita, dominanza e affiliazione, quindi, sono i tre ambiti ai quali prestare attenzione affinché gli studenti siano spinti ad essere motivati verso la didattica e gli argomenti a loro proposti. Per rendere possibile questo tipo di meccanismo, i compiti e le situazioni a loro proposte devono essere calibrati su di loro, sulle loro competenze e sulla zona di sviluppo prossimale di ognuno, in modo che tutti possano sentirsi in grado di affrontarle. Nel volume gli autori sottolineano ancora come “all’origine del percepirsi competenti c’è la motivazione alla riuscita che porta ad affrontare i compiti e a voler dominare le situazioni attraverso specifici comportamenti che si traducono nel ‘voler fare da soli’ [...]” (Cornoldi, Meneghetti, Moè, Zamperlin, 2018, p. 118). In questo caso sono proprio gli atteggiamenti e le modalità relazionali che gli adulti mettono in atto nei confronti degli studenti che possono supportare o ostacolare il processo. Ritengo che l’insegnamento sia a sua volta stimolante anche per questo: cercare di catturare tutti gli studenti, giorno per giorno, in maniera sempre diversa e ragionata, demolendo frasi come “questa cosa non la so fare”, trasformandole in sfide.

## 1.2 Che cosa vuol dire essere insegnante

Essere un progettista-insegnante non è una sfida facile, perché spesso agli alunni una nostra proposta che consideriamo degna di valore e interesse “può apparire poco chiara, astratta - insignificante o senza valore.” (Wiggins e McTighe, 2004, p. 46). È necessario, quindi, che gli insegnanti conoscano bene i propri alunni, in modo

da sapere come e cosa proporre loro durante le lezioni, considerato il fatto che spesso i libri di testo non sono adatti al processo di apprendimento di tutti e che propongono argomenti talvolta in maniera così schematica da riassumere concetti importanti in poche frasi. “Le nostre progettazioni devono aiutare lo studente a cogliere ciò che merita di essere compreso in profondità, ciò che necessita di ulteriori spiegazioni e comprensione attraverso attività di apprendimento e letture.” (Wigghins e McTighe, 2004, p. 46); forte di questa convinzione, l'esperienza che ho condotto ha avuto lo scopo di accompagnare i bambini nella scoperta di nuove competenze, attraverso quella che possiamo definire “comprensione profonda”. La missione dell'insegnante è, infatti, proprio quella di sviluppare una comprensione di questo tipo, così come la definiscono gli autori Wigghins e McTighe, che “dovrebbe far emergere e chiarire idee complesse, astratte e contrarie alle proprie intuizioni coinvolgendo gli studenti in attive discussioni, in un pratico collaudo delle idee e nel ripensamento di ciò che pensavano di sapere” (Wigghins e McTighe, 2004, p. 46), in modo da “svelare” piano piano e poco per volta chiarire i concetti da affrontare, rendendoli così più interessanti e, allo stesso tempo, accessibili. È molto importante che i docenti riflettano sulle modalità di procedura per quanto riguarda la narrazione dell'argomento che introducono e che tratteranno con gli allievi: il termine “svelare” fa proprio riferimento al modo in cui si cerca di catturare l'attenzione dei ragazzi, creando tensione e desiderio di conoscere, stimolando anche la curiosità, tradotta in domande da parte dei ragazzi e, di conseguenza, interesse e partecipazione. Portare allo scoperto e chiarire le idee per renderle significative è un'azione che va fatta attraverso la progettazione.

Al di là della didattica, ritengo che il mestiere dell'insegnante sia un mestiere complesso. Molte volte, nella mia breve esperienza di docente alla Scuola Primaria, mi sono sentita dire che il mio lavoro non fosse, in realtà, un vero lavoro. “Tu non fai fatica!”, oppure “Con tutti i periodi di vacanza che avete siete fortunati voi insegnanti. Poi finite all'ora di pranzo e avete tutto il pomeriggio libero! Cosa volete di più?” sono state le frasi più gettonate che i miei interlocutori mi hanno saputo rivolgere. Di fronte a queste affermazioni non ho mai saputo come o cosa rispondere, ma mi sono interrogata molte volte: è davvero così? È questo il lavoro dell'insegnante? Pensare solo di arrivare alla fine delle lezioni della mattinata per poter passare i restanti momenti della giornata a fare dell'altro? Prima di essere insegnante non avrei mai pensato che alcune persone potessero formulare

determinati pensieri relativi a questo mestiere e sarebbe bello che loro capissero che, in realtà, esso è tutt'altra cosa: l'insegnamento è relazione, è avere dei valori e dei principi e saperli declinare in un'azione educativa, è fatto di passione, competenze e responsabilità.

L'insegnante è, quindi, un'*artigiano morale* (Damiano, 2007, p. 232). Ma quanto è difficile rimanere all'interno di questa cornice etica e agire in maniera corretta? Per riflettere sulle azioni di un insegnante che possono essere considerate corrette o meno, mi sono avvalsa del Codice Deontologico degli insegnanti: esso può essere considerato come un vero e proprio *manifesto* per la professione stessa, ma non vuole essere una mera lista di norme comportamentali che il docente deve rispettare per essere un "buon docente", in quanto costituisce una dichiarazione pubblica che delinea ed esplicita i principi e gli obiettivi della professione.

Approvato e reso pubblico nel 1999, il Codice Deontologico della Professione Docente contiene cinque punti che riguardano:

1. l'etica verso la professione;
2. l'etica verso gli allievi;
3. l'etica verso i colleghi;
4. l'etica verso l'istituzione scolastica;
5. l'etica nelle relazioni con i genitori e con il contesto esterno.

L'importante, per un docente, è non confondere questo codice come un elenco di norme e di doveri, ma di principi che possono essere presi in considerazione dagli insegnanti e che poi vengono utilizzati da ognuno di essi in maniera singolare.

L'agire morale dell'insegnante vede, alla luce di tutto questo, una concretizzazione dei valori e dei principi del codice nell'azione educativa e professionale: si devono tradurre, quindi, in competenze e atteggiamenti professionali, con una costante riflessione su ciò che effettivamente alimenta la crescita degli studenti stessi. La caratterizzazione etica dell'insegnamento può essere valutata dal punto di vista del rapporto tra educatore e educando. Non si può, però, limitare questa natura etica della professione docente al solo rapporto tra i due agenti sopra descritti: essendo una relazione che avviene in un contesto e in mezzo ad altre persone, essa dipende proprio anche da questi elementi, ovvero il rapporto con gli altri insegnanti e colleghi, con le famiglie e con le strutture extra-scolastiche. Come sostiene anche

Damiano, nell'insegnamento identificato come "oggetto o cosa complessa", vi sono molteplici aspetti da considerare: "cognitivi e inconsci, relazionali ed istituzionali, spaziali e temporali, materiali e simbolici" (Damiano, 2007, p. 140). Le dimensioni etiche della professione docente, quindi, si possono raggruppare in tre categorie: la prima riguarda la relazione educativa con gli alunni, la seconda il contesto professionale, ovvero il rapporto con i colleghi, e la terza si può indicare nella dimensione che riguarda il ruolo sociale e che è relativa, ad esempio, ai rapporti con le famiglie degli alunni.

L'insegnante è un doppio agente morale, come professionista e come colui che si occupa dell'educazione morale dell'educando. Egli deve, quindi, mettere in atto comportamenti morali, considerati come deontologici, ma anche educare alla moralità, portando lo studente alla consapevolezza del proprio comportamento etico e morale. In questo senso è proprio necessario che l'insegnante si prenda la responsabilità di compiere delle scelte, in vista del bene dei suoi alunni, e le metta in pratica attraverso degli interventi reputati migliori di altri. Il bene dell'alunno è ciò che riguarda il superiore interesse del bambino, nel riconoscimento dei suoi diritti come persona. Nel percorso che ora descriverò, il bene degli alunni è stato quello di poter avere la possibilità di acquisire competenze per sviluppare le abilità linguistiche e comunicative, in particolare quelle orali.

## CAPITOLO 2

### Quale rotta? Le necessità del contesto

#### 2.1 Osservazione del contesto scolastico ed extrascolastico

Dopo attente osservazioni svolte nel primo periodo nell'Istituto Comprensivo di Montecchio Maggiore 2, dove ho cercato di capire come la scuola sia strutturata e organizzata nella mattinata scolastica, sono entrata in classe. Qui ho trovato tredici bambini su sedici, sempre presenti, mentre gli altri non si sono mai presentati a scuola per diversi motivi. Dei primi, due erano accompagnati anche dalle insegnanti di sostegno, e ciò ha creato un'elevata presenza di insegnanti in classe. Non mi sono sentita in difficoltà nel dover lavorare con così tante figure professionali che mi osservavano e partecipavano alle mie lezioni, anzi: il riscontro è stato più vario e più ampio e mi ha permesso di poter migliorare su più punti. Lavorare con tutte le insegnanti e con tutti gli alunni sempre in classe è stato molto importante per me, perché questo ha reso possibile un'azione educativa inclusiva: "insegnare è insegnare, indipendentemente dalla gamma e dalle necessità degli alunni, e un prerequisito essenziale per l'inclusione, nel nuovo senso della parola, è l'acquisizione di responsabilità da parte di tutti gli insegnanti a lavorare con tutti i bambini, che abbiano o meno bisogni educativi speciali. Solo quando gli insegnanti si assumeranno tale responsabilità allora l'inclusione potrà essere realmente raggiunta" (Ghedin, Aquario, Di Masi, 2013, p. 160). Secondo queste parole si può delineare l'idea di 'pensiero inclusivo', sottolineando come le difficoltà incontrate da ogni bambino siano causate anche dall'ambiente di apprendimento e non solo dalle peculiarità del bambino stesso: in questo caso è molto importante l'azione di *co-teaching* tra insegnanti, curricolari e di sostegno, i quali per offrire supporto a tutti gli studenti della classe è necessario che mettano in pratica azioni di co-progettazione, co-insegnamento e co-valutazione, predisponendo una didattica adeguata a tutti gli studenti, a partire dall'ambiente di apprendimento, "per un gruppo eterogeneo di studenti all'interno della medesima aula, nella stessa realtà scolastica, con differenti approcci" (Ghedin, Aquario, Di Masi, 2013, p. 160).

L'anno scorso io e la mia tutor, l'insegnante Rumere, abbiamo lavorato insieme per tutto il mio percorso di tirocinio del quarto anno, ed è stato bello ritrovarsi anche per quest'ultimo. La nostra conoscenza pregressa ci ha permesso di poter entrare in sintonia subito, e questo mi ha permesso non solo di sentire di poter avere un appoggio sicuro nel momento in cui io mi fossi trovata in difficoltà, ma anche di attuare una buona pratica di *co-teaching* come descritta in precedenza. Nella classe in cui ho svolto quest'anno il mio percorso erano presenti alunni di diverse e molteplici nazionalità e non tutti parlavano bene e comprendevano l'italiano, in quanto non è la lingua che parlano in famiglia, al ritorno da scuola. In particolar modo, si noti come il territorio in cui si trova l'IC2 di Montecchio sia composto da persone provenienti da diverse aree geografiche e portatrici di culture e tradizioni disparate. Ciò implica necessariamente che all'interno delle classi stesse vi sia una moltitudine di alunni provenienti da nazioni diverse, con una percentuale maggiore riferita a quella bengalese. Come si può leggere anche nel PTOF, infatti "La realtà sociale è molto eterogenea sul piano delle attività economiche/lavorative, con conseguenti diversità di tenore di vita. Inoltre, è da sottolineare che su tutto il territorio si riscontra una forte componente immigratoria e ciò determina una spiccata eterogeneità socioculturale che influenza, in modo molto significativo, la percentuale degli alunni stranieri che nel nostro Istituto Comprensivo si attesta intorno ad una media del 40,40%, con punte massime che superano il 72,73% nel plesso "J. Piaget" della scuola dell'infanzia." (PTOF, pag. 4).

Il mio desiderio era quello di portare qualcosa di nuovo in questa classe così varia, con una fortissima necessità di potenziare il linguaggio, l'arricchimento lessicale e l'espressione verbale. Volevo regalare delle esperienze diverse agli studenti, che potessero essere uno strumento fuori dall'ordinario. Durante il mio percorso universitario, infatti, ho potuto apprendere quante siano le modalità e gli strumenti per proporre gli argomenti didattici agli studenti in maniera alternativa, in modo da poter creare un'offerta didattica che possa andare bene per tutti gli studenti, ognuno con il proprio stile di apprendimento. In particolare modo, considerando nello specifico la disciplina "italiano", "l'insegnante si deve occupare, insieme agli altri colleghi di madrelingua, di sviluppare le abilità dal punto di vista anche cognitivo [...]" (Balboni, 2014, p. 132) e incrementare soprattutto la comprensione, che è l'abilità centrale di ogni apprendimento.

Come strategie di apprendimento ho fatto riferimento alla tabella (Tab. 2) che Balboni propone, riportata di seguito. Data la specificità del contesto, ho sentito di dover adottare le strategie relative all'italiano come lingua seconda, o L2:

	Italiano come lingua seconda (L2)	Italiano come lingua straniera
<b>Strategie di apprendimento</b>	Prevalgono le strategie induttive: si ascolta, si legge, si creano ipotesi e le si verifica, autonomamente o chiedendo a un madrelingua o al docente. Lo scopo finale delle strategie adottate è riuscire a comunicare sempre meglio e più approfonditamente.	Prevalgono le strategie deduttive, soprattutto nella didattica tradizionale. Lo scopo finale della strategia è prepararsi a un'eventuale, futura, incerta comunicazione in italiano, ma nella contingenza è superare le prove scolastiche, avere una buona valutazione, per ottenere una certificazione.

Tab. 2: Tabella delle strategie di apprendimento secondo Balboni (Balboni, 2014, p. 20-21).

Come si può leggere nella tabella, le strategie migliori in questo caso sono quelle di tipo induttivo, che prevedono l'ascolto, la lettura, e che hanno come obiettivo finale una comunicazione sempre più approfondita. Così, una volta stabilito che uno dei bisogni degli alunni fosse incrementare il loro vocabolario personale e migliorare l'espressione orale, ho pensato subito agli albi illustrati incontrati durante il corso di Letteratura per l'infanzia con la professoressa Campagnaro, che ad oggi in questa classe non erano ancora stati presentati. Gli albi illustrati sono dei *picture book* che utilizzano due codici narrativi per raccontare una storia: la narrazione verbale, ovvero il testo, e quella iconica, cioè le immagini. In questi il testo e le illustrazioni sono inscindibili, in quanto le figure diventano veicolo per la fruizione del libro stesso: "Nell'albo illustrato testo e immagini sono un tutt'uno indisgiungibile, un ecosistema che si regge sull'osmosi fra parole e figure" (Barsotti, Cantatore, 2019, p. 131).

Il testo solitamente è breve e non esiste senza le immagini, non si può leggere il libro senza di esse.

L'idea di accompagnare gli alunni all'interno di un percorso dedicato alla *visual literacy* ha colpito e convinto subito sia me che la mia mentore, proprio perché le immagini, intese sia come disegni che come fotografie, possono sviluppare diverse abilità a livello comunicativo; infatti: "[...] le narrazioni visive possono configurarsi come uno straordinario dispositivo pedagogico per coltivare questa competenza [narrativa]" (Barsotti, Cantatore, 2019, p. 126).



Per *visual literacy* si vuole intendere quella “abilità di ‘saper guardare’ alle immagini visive e di saper inferire significati a partire da esse” (Barsotti, Cantatore, 2019, p. 126). In questo modo, facendo sviluppare la capacità di leggere, capire e comprendere le informazioni contenute nelle immagini, ci si aspetta di stimolare gli alunni verso un arricchimento lessicale notevole, affinché, cercando di spiegare determinate raffigurazioni pittoriche, essi siano portati ad utilizzare termini alternativi, nuovi e fuori dall’uso quotidiano, incrementando così il loro vocabolario di base. Una volta stabilito il nucleo tematico forte del mio percorso, quindi, ho affrontato la progettazione che sono riuscita ad elaborare grazie agli elementi raccolti fino a quel punto del percorso.

## **2.2 Il punto di arrivo è quello di partenza**

Capire che cosa si intende veramente per progettazione a ritroso è stato un passo fondamentale non solo per questo viaggio, ma per tutti quelli che affronto quotidianamente come insegnante in classe. Spesso ci si focalizza sui bisogni dei bambini che ci sono dati dai manuali e ci si lascia condizionare dalle proposte editoriali che, per quanto congeniali e curate, non possono definire gli alunni che incontriamo, o i loro stili di apprendimento. Non sono i libri stessi a definire che tipo di alunni abbiamo davanti, quali sono i modi in cui apprendono, specifici per ognuno. Ritengo sbagliato affidarsi totalmente ad essi: possono essere di supporto, possono offrire uno spunto su come affrontare alcuni argomenti, ma ritengo che l’insegnante debba essere consapevole che prima di iniziare ad affrontare un tema specifico abbia in mente quale sarà il punto finale, di arrivo. Quest’ultimo, infatti, sarà anche quello di partenza, perché una volta identificato, l’insegnante dovrà andare esattamente a ritroso per ideare un percorso di apprendimento che sia adatto al raggiungimento dell’obiettivo. In questo modo sarà più facile individuare quali saranno i micro obiettivi da raggiungere in itinere: il segreto nel mio percorso progettuale è stato partire da una domanda iniziale, che è stata “Di che cos’hanno bisogno questi alunni?”, ancor prima di pianificare le esperienze di apprendimento e concentrandomi sulle evidenze performative da raggiungere.

Operazionalizzare gli scopi, quindi, è quello che la progettazione a ritroso mi ha chiesto di fare, all’interno di un contesto interculturale: “il rischio è quello di pensare all’intercultura come ad un problema da risolvere, ad esempio rispetto a quello che viene indicato come integrazione o relativo a difficoltà linguistiche.” (Portera, 2013, p. 68). L’idea di arrivare alla condivisione culturale non ha mai

significato, per me, un'enfaticizzazione dei diversi tratti culturali che avrei potuto affrontare, quanto una co-costruzione di una dimensione culturale tra tutti gli alunni, a partire dai loro bisogni, affinando la capacità di comunicare tra di loro in maniera dialogica. Trattare l'intercultura in questo percorso è stata una scelta, talvolta portata avanti con difficoltà, e in questo mi sono ritrovata nelle parole che Agostino Portera riporta nel suo libro 'Competenze interculturali': "[...] una scelta faticosa perché richiede continui sforzi per rispondere ai bisogni crescenti che si esprimono nel contesto scolastico." (Portera, 2013, p. 67).

Il processo richiesto all'insegnante, come sostengono anche Wiggins e McTighe, è simile a quello di "pensare come un giudice" alle evidenze di apprendimento: "[...] non li aiuta - gli insegnanti - semplicemente a chiarire a se stessi gli scopi da perseguire, ma produce come risultato anche obiettivi di apprendimento e insegnamento più chiaramente definiti, il che favorisce negli studenti migliori prestazioni, dal momento che conoscono più precisamente l'obiettivo da raggiungere." (Wiggins e McTighe, 2004, p. 31).

Realizzando che nella classe in cui ho svolto poi il tirocinio, il bisogno degli alunni fosse relativo al livello orale e orientato all'ampliamento del lessico e al miglioramento dell'espressione orale, non è stato difficile pensare subito all'utilizzo dei libri come strumento principale. L'idea dei *silent book* e degli albi illustrati è stata la chiave di volta che ha stimolato anche me nel condurre questo intervento.

### **2.3 La promessa di un'insegnante**

Ritengo che la professione docente abbia come scopo quello di proporre una didattica pronta a far fronte alla richiesta che arriva direttamente dal contesto in cui si trova ad insegnare, ovvero dagli alunni che ha in classe. Talvolta saper leggere il contesto o averne una percezione chiara è difficile, ma ho appreso in questi anni di tirocinio che un'insegnante può servirsi dei documenti scolastici per agevolare questo percorso di lettura del contesto scolastico ed extrascolastico. In particolar modo, in quest'anno di tirocinio, io mi sono servita dei documenti scolastici come il RAV e il PTOF presenti sul sito dell'Istituto Comprensivo, nei quali sono descritte le situazioni della popolazione territoriale della scuola, i relativi bisogni, punti di forza e di complessità. Ad esempio, dove ho svolto il tirocinio quest'anno, ma nell'Istituto di Montecchio Maggiore in generale, vi è un'alta percentuale di pluralità culturale; anche dal PTOF dell'Istituto si evince

che: “Alcune classi della scuola d'Infanzia e della Primaria presentano una percentuale di alunni di diversa nazionalità che supera abbondantemente il tetto del 30% per classe fissato dalla circolare ministeriale n.2 del gennaio 2010.” (PTOF, p.1). Di fronte a questo, nello stesso documento si afferma che: “La cospicua presenza di alunni stranieri, di prima e seconda generazione, ha permesso l'attivazione di buone pratiche d'insegnamento che hanno favorito i processi di integrazione, scambio e socializzazione degli alunni.” (PTOF, p.1). Per questi motivi ho dovuto prevedere una particolare differenziazione tra studenti italiano L1 e italiano L2, dove per L1 si intende la lingua (in questo caso l'italiano) appresa dalla nascita, e per L2 la lingua seconda, intesa come “nazionale”, ovvero: “l'italiano per i cittadini di lingua minoritaria” (Balboni, 2014). Anche la parte del PTOF che rientra nella sezione “Scelte strategiche - obiettivi formativi prioritari” e che sostiene la “valorizzazione e potenziamento delle competenze linguistiche, con particolare riferimento all'italiano nonché alla lingua inglese [...]” (PTOF, p.9) mi è stata utile e l'ho utilizzata come guida nella stesura della progettazione didattica.

### **2.3.1 Azione di cura e nascita della singolarità**

La promessa di un'insegnante, quindi, non deve essere relativa solamente alla didattica, ma deve considerare i soggetti in sé, al di là del gruppo classe, focalizzandosi su ogni bisogno diverso di ciascun alunno, assicurandogli un percorso scolastico adeguato e che possa permettergli di far fiorire la propria singolarità. Questa seconda nascita è considerata da Cusinato come una *epochè* della soggettività, che prevede un autotrascendimento del soggetto, ove “la singolarità fa infatti l'esperienza di non avere più una base su cui poggiare.” (Cusinato, 2017, p. 55). In questo senso l'insegnante accompagna nella crescita attraverso una relazione di cura, dando l'esempio e lasciando che l'alunno abbia la possibilità di cominciare un nuovo inizio.

“Ciò di cui ha bisogno un'esistenza che precipita nel vuoto è il vedere un'altra singolarità che, nel precipitare, rinuncia a rimanere aggrappata a se stessa e che, in questo atto catartico di rinuncia, guadagna tutto.” (Cusinato, 2017, p. 57), così intendo l'atto dell'affidarsi e del “fiorire” proprio dei bambini inseriti in contesti multiculturali.

## CAPITOLO 3

### Il varo della nave. Il percorso e la valutazione

#### 3.1 Il percorso

La nave *vara* nel momento in cui parte, lascia il porto, è pronta per affrontare il suo nuovo viaggio. Prima di partire per questo viaggio di tirocinio, però, è stato opportuno ideare il progetto che io e la tutor abbiamo ipotizzato durante le prime ore di osservazione. In termini nautici, questa fase può essere denominata come “fase di carteggio”, dove per *carteggio* si intendono: "tutte le operazioni grafiche che si effettuano sulla carta nautica per programmare e seguire la navigazione (tracciatura della rotta, punti nave, ecc.)." (dal Dizionario della Vela) e per me, rimanendo all'interno della metafora della barca a vela, scrivere il progetto di tirocinio è stato proprio come tracciare la rotta del percorso da seguire, consapevole del fatto che verrà modificata in itinere. Intraprendere un percorso con gli alunni della prima primaria è stata per me una delle più grandi sfide che mai avrei potuto immaginare per questo ultimo anno di tirocinio universitario, perché ho dovuto trattare argomenti che non avevo mai affrontato prima, partire dalle basi della lingua italiana: la scelta conclusiva circa il macro argomento, infatti, è ricaduta sulle competenze narrative, cioè “[...] il fulcro e il punto di snodo delle abilità e delle competenze linguistiche” (Cisotto, Gruppo RDL, 2009, p. 17). Ho incluso attività che hanno potenziato le abilità di ascolto, la produzione orale anche attraverso le interpretazioni di immagini, con lo scopo di incrementare il vocabolario degli alunni, cercando di arricchirlo attraverso la conoscenza dei *silent book* e degli albi illustrati.

#### 3.1.1 La lettura dei *silent book*

L’idea che mi ha accompagnato nella creazione delle attività a livello progettuale è ricaduta sul desiderio di allenare, almeno inizialmente, gli alunni ad un’attenta osservazione delle immagini, a cercare i termini più adeguati per descrivere le figure di cui avrebbero avuto esperienza, portarli a porsi delle domande su quanto avrebbero visto, a condividere le opinioni e, in secondo luogo, a rappresentare le loro idee attraverso dei disegni che, una volta raggruppati tutti insieme, avrebbero

dato forma a dei *silent book* personalizzati per ognuno di loro. Data l'alta percentuale di alunni provenienti da diverse parti del mondo, ho ritenuto necessario ipotizzare un lavoro circa la comunicazione interpersonale, ovvero quel "processo di trasmissione di complessi concettuali di significato tra soggetti dialoganti secondo un codice condiviso di linguaggio." (Portera, 2013, p. 19). Un percorso, quindi, orientato al racconto e all'ascolto, alla condivisione orale di storie personali prima, e poi di narrazione di esse attraverso i *silent book* che gli alunni si ritroveranno a creare, portando così un pezzettino di loro stessi all'interno della classe. Il compito autentico, ovvero la realizzazione di una piccola biblioteca di classe con i loro *silent book*, vuole non solo avvicinare i bambini al mondo della lettura, ma anche far sì che si possano sentire liberi di condividere parti della loro cultura con gli altri compagni di classe. Nella prima parte degli incontri ho previsto una fase introduttiva per indagare la loro conoscenza verso questa specifica tipologia di libri, partendo non solo dallo scoprire un po' per volta come possono essere letti, ma focalizzando l'attività anche sulle sole singole immagini decontestualizzate: quale sarà la differenza tra "leggerne" una dietro l'altra seguendo il nesso logico della storia, e leggerne una sola presa in maniera isolata? Quanti tipi di interpretazione potrà avere un'immagine? Come elaboreranno il loro pensiero di fronte alle due situazioni? Durante la lettura dei *silent book* ho preferito rimanere in silenzio per la maggior parte del tempo e far sì che fossero i bambini a farsi sentire: non sempre rimanevano senza parole, talvolta qualcuno spiegava una scena ad un compagno perché particolarmente attratto, oppure tutti insieme iniziavano a ridere o a sorridere. I momenti che ho preferito di più sono stati quelli in cui essi rimanevano talmente tanto stupiti da uno svolgimento inaspettato che dal silenzio denso di attenzione verso le immagini, la situazione si tramutava in una clamorosa manifestazione collettiva di stupore, in cui tutti insieme gli alunni esclamavano all'unisono. Alcune volte mi sono sentita di dover spiegare qualche scena, interrompendo la loro silenziosa lettura, perché notavo degli sguardi incerti nei loro occhi, altre volte invece loro stessi mi facevano delle domande a riguardo o, addirittura, mi descrivevano l'immagine appena vista proprio perché inattesa. Ogni momento di lettura ha assunto un aspetto leggermente diverso dall'altro, ma via via ho notato come i bambini fossero sempre più autonomi e abituati ad interpretare le varie immagini dei *silent book* proposti. Di seguito la lista dei *silent book* letti agli alunni:

1. "Nella testa di Alice" di Arturi S., Aldegheri L., La Margherita Edizioni;
2. "Un rifugio dentro di me" di Booth A., Litchfield D., Sassi editori;
3. "Io sono blu" di Guglielmi I., Carthusia editori;
4. "Mi piaci (quasi sempre)" di Llenas A., Gribaudo editori;
5. "Lucio" di Coppo M., Emme edizioni;
6. "Orso, buco!" di Grossi N., Minibombo edizioni;
7. "Gita sulla luna" di Fare J., Babalibri editori;
8. "Il buco" di Llenas A., Gribaudo editori;
9. "La gara di coccinelle" di Nielander A., Terre di mezzo editori;
10. "Qualcosa di gentile" di Martinez A., Babalibri editori.

### **3.1.2 I repertori di storie**

Il lavoro sulle immagini è stato affiancato in un secondo momento all'individuazione degli elementi fondamentali di un'immagine di una storia, come: i personaggi, i luoghi, gli oggetti, l'interpretazione delle emozioni espresse dai personaggi stessi e la rappresentazione di questi, a partire dai disegni dei bambini. Un'attività particolarmente interessante che ha aiutato molto i bambini anche nella creazione dei loro silent book è stata "Repertori di storie"; ho adottato l'idea del volume: "Prime competenze di letto-scrittura. Proposte per il curricolo dell'infanzia e primaria" (Cisotto e Gruppo RDL, Erickson, 2009) e consisteva nella rappresentazione di personaggi, luoghi e oggetti che via via incontravamo leggendo albi illustrati e silent book incontro dopo incontro. In questo modo, attraverso l'approccio del Cooperative Learning, sono riuscita a far partecipare tutti i bambini proprio nella creazione di quello che può essere chiamato "bagaglio di materiali" utile per le rappresentazioni e le storie inventate successivamente dagli alunni stessi, dove le attività lo avrebbero richiesto. (Img. 1) Grazie a tale scelta metodologica, dove vige l'importanza non solo del gruppo ma anche del singolo studente, sono riuscita a coinvolgere tutti gli alunni: "È proprio in virtù dell'attribuzione di un ruolo che è possibile favorire l'assunzione di responsabilità nei confronti del compito" (Cacciamani, 2008, p. 37). Probabilmente nel mio caso sarebbe più corretto parlare di lavoro collaborativo, in quanto nei gruppi di Cooperative Learning, ad esempio, vi è un alto livello di interdipendenza tra i ragazzi e i soggetti controllano la loro interazione ed efficacia mentre lavorano. Proporre, quindi, un approccio di questo tipo a degli studenti che non l'hanno mai applicato prima è difficile, però per me è stato un primo tentativo. Ho avuto un forte desiderio nel provare a proporre una didattica di questo tipo, però con le poche ore

di tirocinio che ho avuto a disposizione non mi è stato possibile farlo in modo approfondito, ma solamente avviarli ad una proposta più simile possibile a quella del Cooperative Learning. Per introdurli a questo mondo, ho invitato i bambini a prestare attenzione, ad esempio, alla gestione del tempo durante l'attività, all'utilizzo del tono della voce, a quelle abilità che sono " [...] necessarie per gestire un gruppo di apprendimento operativo, come stare con il proprio gruppo e non gironzolare per l'aula, parlare sottovoce, fare a turno, essere educati con i compagni" (Johnson, Johnson, Holubec, 2015, p. 98). Un altro aspetto inerente le abilità sociali sul quale mi sono concentrata riguarda il funzionamento, ovvero "[...] le abilità necessarie per controllare le attività del gruppo nello svolgimento del compito e mantenere rapporti di lavoro efficienti tra i membri, come condividere le proprie idee e deduzioni, guidare il lavoro di gruppo e incoraggiare ogni membro a partecipare" (Johnson, Johnson, Holubec, 2015, p. 98). Inizialmente è risultato impegnativo dover portare all'attenzione dei bambini anche questi aspetti, non essendone abituati, ma ad ogni incontro si potevano notare dei miglioramenti anche da questo punto di vista.

Ad ogni incontro mi ero prefissata di leggere un albo illustrato o un *silent book* con i bambini, dal momento che "[...] permette di sviluppare interessanti e sofisticate competenze di *visual literacy*" (Barsotti, Cantatore, 2019, p. 127), non solo per stimolare l'interesse verso queste tipologie di libri di cui non avevano conoscenza, ma anche per stabilire una routine quotidiana che riuscisse a creare la giusta atmosfera durante ogni incontro.



Img. 1 - alcuni disegni dell'attività "Repertori di storie", bagaglio materiale per le attività successive dell'intervento.

I primi incontri, quindi, si sono incentrati sulla conoscenza dei “libri silenziosi” che non ho voluto chiamare “*silent book*” fin da subito, per non creare ulteriori ostacoli con la lingua: ho ipotizzato che ciò avrebbe potuto causare disinteresse verso l’argomento di fronte ad una ulteriore difficoltà linguistica. Già dai primi incontri ho potuto rendermi conto di come i bambini non avessero mai visto o letto un libro senza parole: così lo hanno subito identificato, “senza parole”. È stato molto bello vedere i loro occhi stupiti e concentrati sull’analisi delle figure, o sentire i versi di ovazione che nel momento in cui nella storia accadeva qualcosa di inaspettato o particolare erano all’unisono: non mi aspettavo una reazione così simultanea tra tutti!

### **3.1.3 La realizzazione dei *silent book***

Terminati questi primi incontri che ho dedicato allo studio delle immagini e alla narrazione attraverso esse, ho deciso di accompagnare piano piano gli alunni verso un’autonomia sempre maggiore nella rappresentazione di una storia narrata attraverso un silent book. Il modo per raggiungere tutto questo l’ho realizzato confrontandomi con la tutor che mi ha seguito durante questo percorso, la quale mi aveva suggerito che, prima di chiedere loro di realizzare un silent book da soli, fosse necessario avviarli a questo tipo di attività lavorando in gruppo. Per questo motivo ho pensato di chiedere loro di rappresentare una storia già esistente, affinché essi potessero avere uno spunto da cui partire per poi lavorare senza una guida. Ho letto loro il silent book “Io sono blu” di Irene Guglielmi, chiedendo poi loro di provare a riassumere oralmente i momenti salienti della storia, che ho annotato alla LIM attraverso delle immagini. In un secondo momento ho diviso in gruppetti gli alunni e ho assegnato loro alcuni punti da rappresentare in un foglio A4: ogni gruppetto aveva delle situazioni diverse da realizzare e alla fine abbiamo unito tutti i lavori per realizzare un silent book unico. Il risultato finale è stato molto più interessante di quello che mi aspettavo, come si può notare nelle immagini a seguire (Img. 4):





Img. 4: *Silent book* realizzato dagli alunni.

Questo tipo di attività ha occupato diverse ore del progetto, ma mi sono accorta come i bambini siano riusciti a capire cosa volesse dire rappresentare per immagini, dare forma ad un pensiero attraverso un proprio disegno. Se inizialmente mi chiedevano come fare per rappresentare una determinata emozione di un personaggio, volta per volta hanno iniziato sempre di più a rispondere a queste domande autonomamente, trovando delle strategie, osservando i libri che mettevo a disposizione, guardando come facevano i compagni. Incontro dopo incontro mi sono accorta di quanto importanti fossero gli step che avevo ipotizzato a partire dal compito autentico, ovvero l'elaborato conclusivo del percorso, che ho considerato di raggiungere: attraverso i micro-obiettivi, quali ad esempio l'analisi di un libro, la lettura delle immagini e la conseguente verbalizzazione di quanto visto, sono riuscita ad accompagnare gli alunni alla consapevole costruzione di competenze acquisite volta per volta, arrivando ad un'analisi più accurata degli albi o dei *silent book* incontrati e ad una realizzazione di essi semplice ma efficace.

Arrivare alla creazione di un *silent book* non è, però, stato così facile come ho pensato potesse essere fintantoché ricevevo *feedback* positivi dal resto delle attività. Questo non solo per gli imprevisti che mi si sono presentati durante il

percorso, ma anche perché mi sono accorta che il lavoro di realizzazione del compito autentico che pensavo di richiedere ad ogni alunno era effettivamente troppo pesante per loro. Se all'inizio l'idea era, infatti, quella di riuscire a creare tredici albi o *silent book*, uno per ogni studente, in modo da creare una libreria di classe con un numero consistente di materiale, alla fine ho dovuto continuare a lavorare per gruppetti perché il lavoro risultasse più semplice da affrontare agli occhi dei bambini, evitando così un rifiuto verso l'attività da parte dei bambini per paura di non riuscire a rispondere alla domanda dell'insegnante. Durante le ore dedicate alla realizzazione dei *silent book* come compito autentico, sono arrivate tante soddisfazioni sia a me come insegnante, che agli alunni che si sono resi conto di che tipo di miglioramenti stavano riuscendo ad ottenere, sotto diversi punti: dalla realizzazione di immagini per concretizzare un pensiero all'interpretazione di esse anche quando realizzate da un compagno, con una riproduzione non così perfetta e precisa come quelle incontrate nei libri. Per realizzare il loro *silent book* gli alunni, quindi, sono stati prima divisi a gruppi (Img. 5) e poi invitati a comunicare tra di loro: dovevano scegliere che cosa avrebbero rappresentato nel loro libro. Una scelta difficile apparentemente, in quanto inizialmente tutti i gruppi hanno manifestato una difficoltà in fase decisionale. Le opzioni proposte erano scegliere di rappresentare:

- una storia conosciuta cambiando la fine o l'inizio;
- rappresentare un sogno di uno dei partecipanti del gruppo;
- inventare una storia dall'inizio alla fine.

Nella realizzazione del loro compito autentico, essi avevano a disposizione tutto ciò che era stato creato durante il percorso, a partire dall'attività illustrata in precedenza "Repertori di storie", considerando anche tre dadi che, sempre in un'altra attività, erano stati creati proprio come gioco in cui dovevano lanciarne uno alla volta e inventare una storia con i personaggi, i luoghi e gli oggetti che uscivano volta per volta. (Cisotto, Gruppo RDL, 2009, p. 199). Questa attività nello specifico è stata molto interessante dal mio punto di vista, perché ha messo in gioco gli alunni fin da subito, richiedendo loro di essere rapidi nell'inventare una breve storia o un piccolo episodio a partire dagli elementi usciti dopo aver tirato i dadi. In questo modo ho potuto osservare anche l'atteggiamento di ognuno di loro di fronte ad un compito con un'alta percentuale di imprevedibilità, capendo anche chi degli alunni trovava questo lavoro più facile e chi, invece, aveva bisogno di più tempo o di

qualche suggerimento da parte mia o dei compagni per completarlo.

La realizzazione del *silent book* ha richiesto l'impiego di diversi incontri, alcuni dei quali più impegnativi rispetto ad altri, non solo nel realizzare praticamente quanto gli studenti avessero stabilito di fare, ma proprio nella fase di comunicazione con gli altri, quindi nella fase decisionale di quanto andava svolto. Aiutando gli alunni a gestire queste situazioni che si sono create volta per volta, cercando di insegnare loro quanto sia importante ascoltare le idee altrui, ma allo stesso tempo riuscire ad esporre le proprie in un clima il più possibile sereno e dialogico, tutti sono riusciti a portare a termine il compito autentico in maniera soddisfacente. Questo l'ho potuto notare durante la presentazione dei lavori da parte dei bambini, in quanto risultavano molto emozionati e fremevano all'idea di parlare di un loro prodotto, realizzato totalmente da loro con non poca fatica e impegno. Nella presentazione orale ai compagni sono stati tutti in grado di suddividersi i compiti, stabilendo dei ruoli all'interno dei gruppi: chi doveva sfogliare il libro, chi spiegava le varie mansioni che si erano dati tra di loro, chi narrava la storia e chi spiegava il motivo del titolo e della frase conclusiva finale scritta dietro ognuno dei libretti creati.



Img. 5 - Alunni della classe 1^B che lavorano in gruppo per realizzare il loro *silent book*.

Una volta conclusa quest'attività, la fine del percorso era ormai davvero vicina. Gli alunni si sono mostrati dispiaciuti una volta compreso che il lavoro attraverso i libri si sarebbe concluso con me. Hanno avanzato più volte l'ipotesi di continuare a leggere libri, o a rappresentare altri eventi, accaduti, sogni o storie inventate. Purtroppo il mio percorso è dovuto giungere al termine, ma a loro ho spiegato che questo tipo di attività poteva essere realizzata anche senza di me, dal momento che avevano tutti gli strumenti per continuare da soli. La cosa che più mi ha colpito è stata l'idea di una bambina di rappresentare altre storie da raccontare alla mamma e al papà a casa, per invitare anche loro a parlare italiano "un po' di più e un po' meglio". Anche grazie a questo suo intervento mi sono resa conto che l'idea di veicolare un messaggio, un'emozione e in questo caso anche una necessità attraverso l'espressione orale era stata compresa.

La modalità orale e grafica si è rivelata utile per tutti i bambini, anche sotto l'aspetto inclusivo: i disegni hanno avuto un potere comunicativo molto forte, che è andato al di là degli ostacoli relativi alla lingua, alla scrittura e alla lettura. Tutti gli alunni hanno, infatti, sempre partecipato a tutte le attività proposte. In questo caso ho fatto riferimento alle Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, che citano: "Al fine dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità è indispensabile ricordare che l'obiettivo fondamentale della Legge 104/92, art. 12, c. 3, è lo sviluppo degli apprendimenti mediante la comunicazione, la socializzazione e la relazione interpersonale." (Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, 2004, p. 14); nel mio intervento, infatti, ho cercato di far prevalere la comunicazione e la relazione tra gli alunni stessi, portandoli come fulcro centrale nello sviluppo delle attività. Tutti i bambini hanno dato il loro contributo nella realizzazione del manufatto creato e per tutta la durata dell'intervento stesso; tra di loro, inoltre, si respirava un'aria di collaborazione e aiuto reciproci che hanno reso il clima sempre più speciale.

Di seguito le pagine di un intero *silent book* (Img. 6):



Img. 6: *Silent book* "Quando non ci sei mi manchi tanto".

### **3.2 Gli imprevisti: riorganizzazione delle attività**

Durante il percorso spesso ho dovuto far fronte a diversi imprevisti che mi si sono presentati. In particolar modo, sono state due le situazioni che più mi hanno messo a dura prova. La prima si è presentata quando ho portato gli alunni nella biblioteca scolastica. Immagino che i bambini che incontrano un ambiente specifico come questo avrebbero sicuramente non solo il piacere di trovarlo ordinato, ma anche di avere l'attenzione degli insegnanti che sono con loro, in un momento di condivisione di una nuova esperienza. Inoltre, era la prima volta che vi entravano e per questo motivo si sono eccitati a tal punto da creare una situazione tale da attivarmi per far fronte a questo momento in cui ho sentito di dover arginare le loro energie in maniera tempestiva. L'ipotesi dell'attività riguardava la lettura degli albi illustrati e dei *silent book* trovati dagli alunni, in quanto "la lettura di un albo illustrato permette di sviluppare interessanti e sofisticate competenze di *visual literacy*." (Barsotti, Cantatore, 2019, p. 127), ma la scarsa attivazione dell'attenzione all'interno della biblioteca non ha permesso lo svolgimento così come lo avevo immaginato. L'attività, comunque, alla fine è stata portata a termine, ma con molte più difficoltà di quelle che pensavo di incontrare.

#### **3.2.1 Nella mia testa cosa c'è?**

Un altro imprevisto abbastanza determinante per il mio intervento è arrivato inaspettatamente, quando la tutor mi ha comunicato che la mamma dell'alunno che sarebbe dovuta venire in classe per raccontarci una storia tipica del suo Paese non poteva più svolgere l'intervento. La collaborazione, quindi, era saltata e da un giorno all'altro ho dovuto riprogettare gli interventi successivi, che inizialmente avevano come fulcro centrale proprio questo incontro. Grazie ad una pronta consultazione con la tutor, però, sono riuscita a trovare una valida alternativa a questa attività per far esercitare i bambini nella rappresentazione di immagini che li riguardassero in prima persona. Abbiamo pensato di far loro disegnare una cosa di cui loro non solo potevano avere esperienza diretta, ma che avevano ben in mente: un loro pensiero. Il titolo dell'attività è diventato: "Nella mia testa, cosa c'è?" e in questo modo i bambini hanno rappresentato in un solo foglio, dentro una sagoma che ho predisposto per loro, il loro volto e un loro pensiero. Anche se pensavo che per loro sarebbe stato difficile comprendere la consegna, sono riusciti a verbalizzare subito quanto richiesto, ovvero i loro pensieri personali nel momento in cui ho

chiesto di raccontarli uno per volta e di rappresentarli in maniera un po' insolita nei fogli predisposti per loro, appositamente per quest'attività. (Img. 6 - Attività "Nella mia testa cosa c'è?")



Img. 6 - Attività "Nella mia testa cosa c'è?"

L'attività è iniziata con una domanda stimolo che ho rivolto agli alunni, molto generale, e per questo pensavo che per loro fosse troppo difficile concretizzarla o definirla, ma ho deciso di provarci lo stesso e accompagnarli a rispondermi nella maniera più consona possibile. Una volta catturata la loro attenzione ho chiesto loro:

V: "Se io dovessi chiedervi di descrivermi a parole un vostro pensiero che fate spesso, che vi ritorna in mente più volte durante la giornata, cosa vorreste raccontarmi?".

Non ho ricevuto risposte subito, anzi: le facce degli alunni erano piuttosto stranite e pensierose e in classe era sceso subito un silenzio particolare, che sapeva di concentrazione e che mi portava a pensare che i ragazzi stessero davvero ragionando su quanto io avessi chiesto loro poco prima. Dopo meno di un minuto iniziai ad ottenere delle risposte:

H: "Che io voglio davvero tanto bene al mio compagno di banco!".

S: "...E io che non vedo l'ora di fare la mia festa di compleanno tra qualche giorno!".

V: "Bene! Molto bene. Sareste in grado di disegnare questi pensieri sui fogli che ho

preparato per voi?”.

Insieme i due alunni hanno risposto che avrebbero voluto provarci volentieri. Prima di farli iniziare, però, ho chiesto anche agli altri compagni.

In poco tempo tutti hanno iniziato ad alzare la mano e a raccontarmi episodi, desideri, emozioni in maniera davvero varia: c'è stato chi non vedeva l'ora di finire la scuola e tuffarsi in piscina, quindi ha disegnato se stesso su uno scivolo d'acqua colorato, chi ha preferito disegnare un pomeriggio al parco con il suo migliore amico, chi un grande gelato “per dare inizio alle vacanze estive”, come ha detto L. Durante quest'attività mi è rimasto impresso in particolare il disegno di un bambino, A., che al posto di rappresentare il suo pensiero in una sola metà del foglio, le ha usate entrambe. Alla mia domanda su come mai avesse deciso di usarle tutte e due lui mi ha risposto in maniera davvero spontanea dicendo: “Maestra, il mio pensiero era troppo grande e non ci stava in una sola parte del foglio. Ho dovuto usarle tutte e due!” (Allegato n. 2). Ad essere sincera, ho adorato la sua risposta: l'ho trovata davvero genuina e mi ha fatto capire che il compito non era stato sottovalutato, ma gli era stata data grande importanza ed era stato accolto in maniera positiva. Per questo motivo la riuscita dell'attività ha avuto un grande successo. Alla fine tutti i disegni dei bambini sono stati raccolti a formare un unico albo illustrato, a racchiudere un pezzetto di tutti gli alunni della classe.

Gli incontri avuti con gli alunni, in conclusione, sono stati diversi da come me li ero immaginata: molto più lenti nel ritmo e nell'evoluzione delle attività. Anche se nei primi incontri e durante le osservazioni loro mi avevano dato l'idea di essere molto frenetici nello svolgere qualsiasi cosa, qualsiasi attività, nella realtà, invece, si sono rivelati molto più controllati. Ho dovuto riadattare tempestivamente le attività dell'intervento, direttamente in classe, al momento, per seguire i loro ritmi: ho trovato molto più proficuo rispettare i loro tempi, d'altra parte la didattica deve adattarsi agli alunni, e non viceversa. Anche questo ha portato ad una nuova strutturazione, che mi ha fatto rendere conto di quanto le apparenze date dalle osservazioni, in questo caso, a volte possano essere totalmente errate, e di come la didattica si debba adattare agli alunni, proprio nel corso delle attività.

### **3.3 La valutazione**

Il processo valutativo degli studenti avviene insieme allo svolgimento dell'intervento stesso. In particolare, “Perché la valutazione sia realmente

formativa, è necessario mettere gli studenti nella condizione di riflettere sul loro percorso, sui punti di forza e sulle difficoltà incontrate.” (La vita scolastica, n. 7 anno 76°, marzo 2021, Giunti Scuola, p. 11): durante tutto il percorso essa viene utilizzata come monitoraggio sia del lavoro dell’insegnante, che come processo auto-valutativo. Proprio perché attraverso di essa avviene un controllo delle attività e del processo di insegnamento e apprendimento nella relazione educativa, fornisce dei *feedback* che sono in grado di permettere un riadattamento della progettazione, una revisione degli interventi e delle attività attraverso dei *feedback*, ridirezionando la didattica verso le richieste e i bisogni del gruppo classe.

La rubrica di valutazione che ho costruito in fase di progettazione iniziale è la seguente (Img. 7):

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

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI	LIVELLI			
			AVANZATO	INTERMEDIO	BASE	IN VIA DI P.A.
Ascolto e parlato	Ascolto	L'alunno presta attenzione alle letture che vengono svolte in classe.	L'alunno ascolta, comprende ed interviene in modo autonomo e con continuità, nelle situazioni note e non note utilizzando risorse reperite spontaneamente nell'ambiente di apprendimento o altrove.	L'alunno ascolta, comprende ed interviene in modo autonomo, nelle situazioni note e non note utilizzando risorse reperite nell'ambiente di apprendimento.	L'alunno ascolta, comprende ed interviene se sollecitato nelle situazioni note, utilizzando risorse messe a disposizione dall'insegnante.	L'alunno ascolta e interviene solo se sollecitato dall'insegnante.
	Espressione verbale	L'alunno esprime una propria idea in maniera adeguata, utilizzando un lessico adeguato al contesto.	L'alunno padroneggia strumenti espressivi ed argomentativi per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti in maniera autonoma, in situazioni note e non note, utilizzando un lessico ricercato.	L'alunno utilizza strumenti espressivi ed argomentativi per comunicare verbalmente in vari contesti, in maniera autonoma e in situazioni note, utilizzando un lessico adeguato.	L'alunno interviene nella discussione in classe se sollecitato da l'insegnante, esprimendosi in maniera semplice ma adeguata, con un lessico di base.	L'alunno comunica verbalmente quando è se stimolato dall'insegnante o dai compagni di classe, usando un lessico di base.
Osservare le immagini	Analizzare un'immagine proposta	L'alunno osserva, descrive e legge immagini e vignette che gli vengono presentate.	L'alunno riconosce gli aspetti significativi e i messaggi che l'immagine vuole veicolare ed è in grado di interpretarli in modo autonomo, in contesti noti e non noti.	L'alunno riconosce il messaggio che l'immagine vuole veicolare ed è in grado di interpretarlo in modo autonomo, in contesti conosciuti.	L'alunno capisce che l'immagine che sta osservando veicola un messaggio ed è in grado di interpretarlo con l'aiuto dell'insegnante.	L'alunno interpreta il messaggio veicolato dall'immagine grazie al supporto dell'insegnante.
Esprimersi e comunicare	Veicolare un messaggio attraverso un'immagine	Utilizza le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per produrre varie tipologie di elaborati.	L'alunno produce un ottimo elaborato in grado di veicolare il messaggio che intende comunicare, in maniera autonoma, utilizzando conoscenze e abilità relative al linguaggio visivo.	L'alunno produce un elaborato in grado di raccontare il messaggio che intende comunicare, in maniera autonoma, utilizzando le tecniche relative al linguaggio visivo.	L'alunno quando stimolato da l'insegnante produce un elaborato che veicola un suo pensiero, riprendendo alcune tecniche del linguaggio visivo.	L'alunno produce un elaborato che veicola un suo pensiero solo se stimolato dall'insegnante.
Partecipazione e impegno	Partecipare alle attività	Capisce qual è il compito da eseguire e si impegna per portarlo a termine in maniera consona alla richiesta dell'insegnante	Dimostra particolare interesse verso il compito e si impegna per svilupparlo al meglio con entusiasmo, pone domande relative ad esso per un miglior risultato.	Realizza il compito partecipando in maniera adeguata, elaborando un buon risultato.	Partecipa alla realizzazione del compito ed esegue le consegne date con il parziale aiuto dell'insegnante.	Esegue le consegne solo in seguito agli stimoli e agli aiuti offerti dall'insegnante.

Img. 7 - La rubrica valutativa.



Ho scelto di introdurla agli studenti fin da subito per condividerla con loro in quanto: “[Le rubriche di valutazione] aiutano gli studenti a ragionare sui criteri di qualità del prodotto che dovranno realizzare, ad autovalutarsi, a ragionare sui propri errori, ad identificare il proprio percorso di miglioramento continuo” (Grion, Aquario, Restiglian, 2019, p. 152). Illustrare la tabella a dei bambini di classe prima non è stato così facile: ho dovuto riadattare la terminologia utilizzata nella rubrica, in modo che potessero capire quanto stessi spiegando loro, oltre a voler far percepire loro il vero senso della valutazione, affinché questa fosse effettivamente valida. In tutto il percorso, grazie ai materiali prodotti e raccolti, ho cercato di attuare il processo valutativo secondo la prospettiva trifocale proposta da Castoldi nel volume “Valutare le competenze. Percorsi e strumenti”, la quale prevede tre poli di riferimento:

1. Il **polo oggettivo**, ovvero, nel percorso proposto, l'elaborazione dei *silent book*, per la quale i bambini stessi si sono dichiarati soddisfatti, testimoniando la consapevolezza di aver compiuto progressi tra l'inizio e la fine dell'intervento. In particolare, per tenere conto dei risultati raggiunti dai bambini durante tutta la fase dei lavori di gruppo per la realizzazione del *silent book* mi sono avvalsa di una rubrica, presente nel volume di Castoldi citato precedentemente.

In linea con la parte precedente, si può vedere nell'Img. 8 come essa sia costituita da dimensioni, le quali identificano quanto io abbia osservato, e tre livelli di padronanza: pieno (v), adeguato (-) e parziale (x).

Dimensioni	Pieno	Adeguato	Parziale
Accettare i compagni del gruppo	Accetta tutti i compagni spontaneamente	Se sollecitato, accetta tutti i compagni	Fatica ad accettare tutti i compagni
Interagire nel gruppo	a) Partecipa apportando il proprio contributo b) Ascolta gli altri senza imporsi	a) Partecipa apportando raramente il proprio contributo. b) Ascolta poco e tende a imporre le proprie idee	a) Si adegua al gruppo b) Non ascolta e disturba lo svolgimento del lavoro
Gestire i conflitti	È disponibile a confrontarsi con le idee dei compagni per la realizzazione di un prodotto comune	A volte, fatica a confrontarsi con le idee dei compagni e chiede la mediazione di un adulto	Fatica ad accettare le idee dei compagni, nonostante l'intervento di un adulto
Riconosce il valore del lavoro altrui	Ascolta, con interesse, la presentazione del lavoro degli altri gruppi ed esprime la propria opinione motivandola correttamente	Ascolta la presentazione del lavoro degli altri gruppi ed esprime la propria opinione, se stimolato dall'insegnante	Fatica ad ascoltare la presentazione del lavoro altrui, a esprimere la propria opinione e a motivarla
Accetta i giudizi sul proprio lavoro	Accetta, in modo consapevole, le opinioni sul proprio lavoro	Accetta le opinioni sul proprio lavoro	Fatica ad accettare le opinioni sul proprio lavoro

Img. 8: Rubrica utilizzata per l'osservazione durante l'attività di gruppo per la realizzazione del compito autentico. (Castoldi, 2009, p. 123)

Con il supporto di questa *checklist* ho creato un elenco per annotare le osservazioni relative a tutti gli studenti (in questo esempio ho riportato solo le annotazioni di quattro alunni) come si può vedere nella Tab. 3:

	Accettare i compagni del gruppo	Interagire nel gruppo	Gestire i conflitti	Riconoscere il valore del lavoro altrui	Accettare i giudizi sul proprio lavoro
<b>A. Z.</b>	√	√	√	√	√
<b>H. S.</b>	√	√	-	√	-
<b>G. L.</b>	√	-	√	-	√
<b>E. B.</b>	√	-	√	-	√

Grazie all'utilizzo di questo strumento, è stato possibile condividere oralmente con gli alunni i risultati ottenuti relativi al compito autentico in sé: questo ha permesso uno scambio di *feedback* molto più rapido, diretto e spontaneo sia tra compagni di classe, che tra me e loro.

Per valutare i miglioramenti di ogni singolo studente, durante gli interventi ho annotato in maniera veloce su un mio quaderno i progressi osservati o compiuti di volta in volta, ad esempio quando un bambino riusciva ad utilizzare un vocabolo discusso e appreso la volta prima, oppure se era in grado di riportare quanto svolto nella lezione precedente in maniera corretta e con attenzione nell'utilizzare la terminologia adeguata. In questo modo, intervento dopo intervento, ho potuto raccogliere in una tabella gli obiettivi, riconducibili alle dimensioni della mia rubrica, raggiunti dagli alunni, secondo dei descrittori specifici, come si vede nelle tabelle (Tab. 4, 5 e 6):

<b>ASCOLTO</b>	<b>BUONO</b>	<b>ABBASTANZA BUONO</b>	<b>DA MIGLIORARE</b>
<b>B. L.</b>		X	
<b>S. D.</b>	X		
<b>G. L.</b>		X	
<b>H. S.</b>		X	

<b>OSSERVAZIONE IMMAGINI</b>	<b>BUONO</b>	<b>ABBASTANZA BUONO</b>	<b>DA MIGLIORARE</b>
<b>B. L.</b>	X		

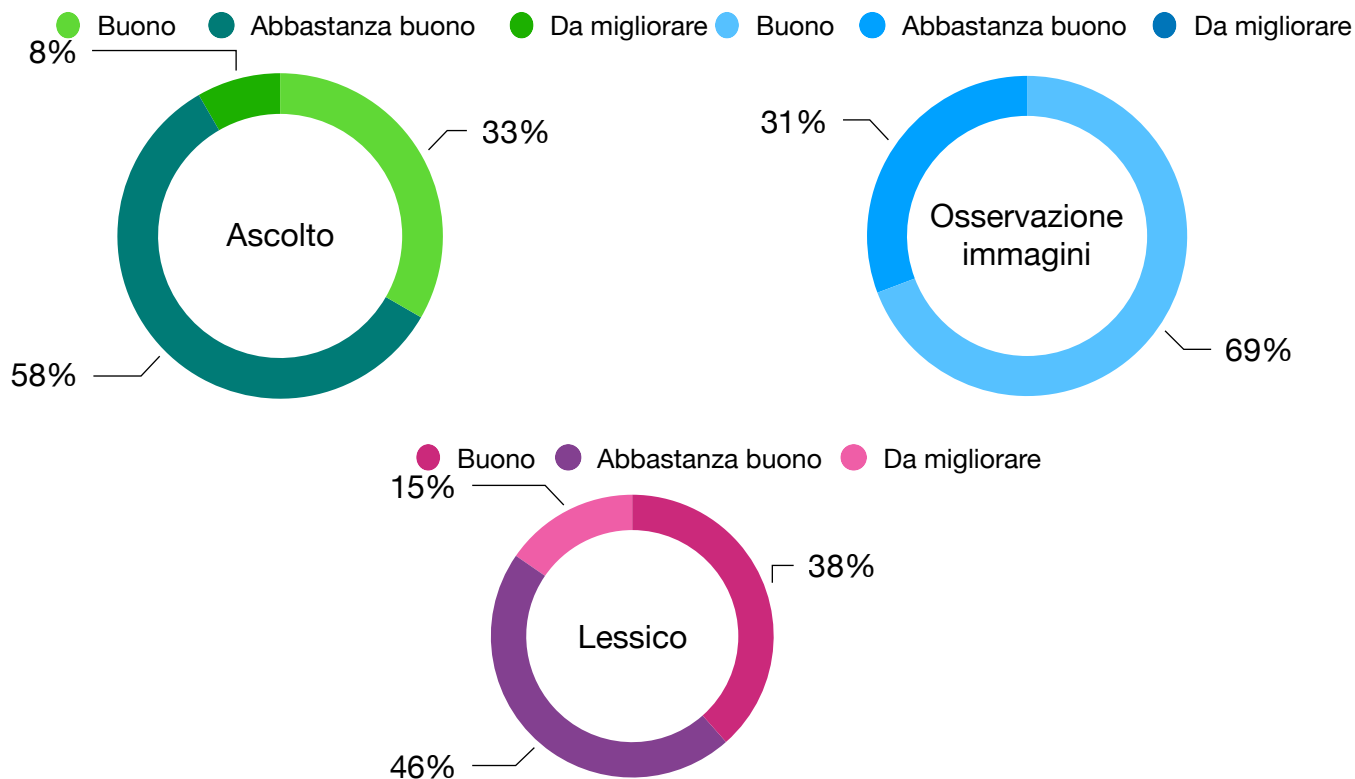
OSSERVAZIONE IMMAGINI	BUONO	ABBASTANZA BUONO	DA MIGLIORARE
S. D.	X		
G. L.	X		
H. S.	X		

LESSICO	BUONO	ABBASTANZA BUONO	DA MIGLIORARE
B. L.		X	
S. D.	X		
G. L.	X		
H. S.	X		

Tab. 5, 6 e 7: rendimento alunni in merito all'ascolto, l'osservazione delle immagini e al lessico.

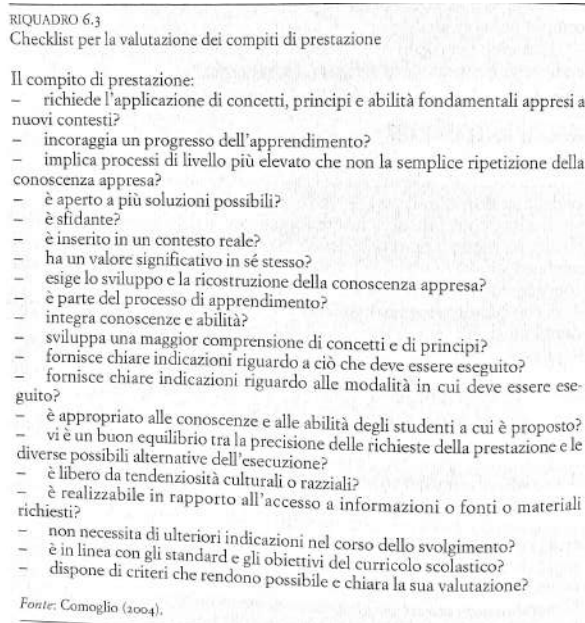
Successivamente ho potuto creare dei grafici che racchiudessero, per ogni obiettivo, il livello globale degli apprendimenti, così da avere un'idea più completa dell'andamento della classe.

Eccoli di seguito (Img. 9).



Img. 9: Grafici che racchiudono i risultati ottenuti dagli alunni.

2. Il **polo intersoggettivo**, si è concretizzato nell'osservazione dei processi di apprendimento e nello scambio di informazioni, opinioni e *feedback* tra me, la tutor e le altre insegnanti che hanno fatto parte del team docenti della classe. Nello specifico, avevo chiesto alla mia tutor di valutare, attraverso la *checklist* riportata di seguito (Img. 10), il compito di prestazione che ho proposto agli studenti, per capire se questo secondo lei fosse adeguato o meno. Ho confrontato la compilazione della lista effettuata dalla mentore con quella eseguita da me per vedere se i risultati delle due valutazioni fossero affini o meno. In realtà le nostre osservazioni sono state sovrapponibili, se non per qualche criterio. La comparazione ha permesso una mia riflessione riguardo la proposta del compito autentico: esso è risultato sfidante, motivante e inserito in un contesto di realtà. Ha permesso quindi, secondo la mentore e secondo le mie valutazioni finali, una reale crescita negli apprendimenti.



Img. 10: Checklist per la valutazione dei compiti di prestazione (Castoldi, 2009, p. 112).

3. Il **polo soggettivo**, per promuovere strategie autovalutative: in questo caso ho somministrato delle prove nelle quali gli alunni dovevano segnare con una crocetta la valutazione che avevano deciso di assegnare a loro stessi (Img. 11), condividendo a voce le domande poste. Ho cercato di dare molta importanza a questa fase, in quanto “la considerazione del punto di vista del soggetto rappresenta un punto irrinunciabile nella valutazione della competenza, per una serie di ragioni che riguardano sia le opportunità di esplorazione del costruito, sia il ruolo da assegnare allo studente nel processo autovalutativo.” (Castoldi,

2009, p. 159). È molto importante riconoscere i significati personali che l'alunno stesso attribuisce ai suoi lavori, ai suoi miglioramenti, alle sue prestazioni.

**AUTOVALUTAZIONE**

Colora una faccina per ogni domanda.

Come hai trovato l'attività?	MOLTO FACILE	FACILE	DIFFICILE	MOLTO DIFFICILE
Come ti sentivi durante il lavoro?	MOLTO BENE	BENE	UN PO' IN DIFFICOLTA'	MOLTO IN DIFFICOLTA'
Sei soddisfatto del tuo lavoro?	MOLTO SODDISFATTO	SODDISFATTO	POCO SODDISFATTO	PER NULLA SODDISFATTO

Img. 11 - Scheda autovalutativa proposta alla fine di ogni ciclo di attività.

Di seguito una prova di autovalutazione compilata da un alunno della classe (Img. 12):

**AUTOVALUTAZIONE**

Colora una faccina per ogni domanda.

Come hai trovato l'attività?	MOLTO FACILE	FACILE	DIFFICILE	MOLTO DIFFICILE
Come ti sentivi durante il lavoro?	MOLTO BENE	BENE	UN PO' IN DIFFICOLTA'	MOLTO IN DIFFICOLTA'
Sei soddisfatto del tuo lavoro?	MOLTO SODDISFATTO	SODDISFATTO	POCO SODDISFATTO	PER NULLA SODDISFATTO

Img 12: Prova di autovalutazione compilata da un alunno.

Alla fine di tutto il percorso, ho somministrato anche una scheda che racchiudeva obiettivi più precisi in riferimento a tutto l'arco dell'intervento. La scheda (Img. 13) era così strutturata:

Nome ..... Classe ..... Data .....

Colora la faccina corrispondente agli obiettivi che hai raggiunto.

	Molto bene	Altre volte bene	Devo esercitarmi
So .....			
So .....			
So .....			
So .....			

Img. 13 - La scheda valutativa proposta alla fine del percorso.

Gli obiettivi inseriti erano:

1. So esprimere una mia idea formulando una frase correttamente, con le parole giuste;
2. So osservare e descrivere un'immagine che mi viene proposta;
3. So rappresentare un pensiero, un'emozione, un'idea attraverso dei disegni;
4. Sono riuscito a partecipare alle attività cercando di fare sempre il meglio, ascoltando gli altri e l'insegnante.

Di seguito altre due prove di autovalutazione per gli alunni, con gli obiettivi specificati (Img. 14):

Colora la faccina corrispondente agli obiettivi che hai raggiunto.

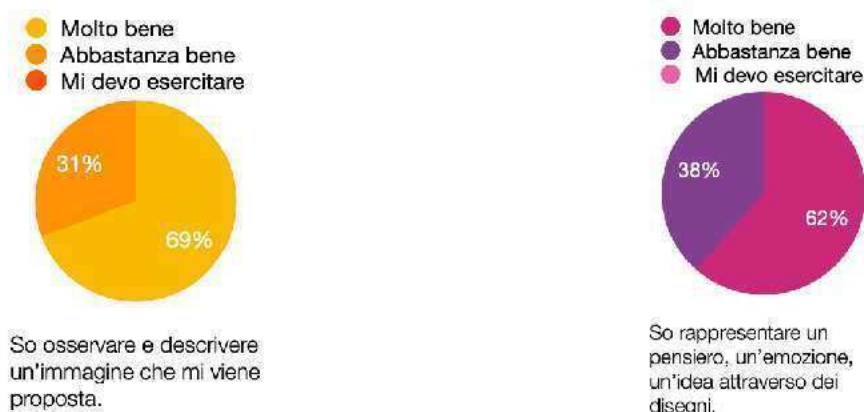
	Molto bene	Abbastanza bene	Devo esercitarmi
So esprimere una mia idea formulando una frase correttamente, con le parole giuste.			
So osservare e descrivere un'immagine che mi viene proposta.			
So rappresentare un pensiero, un'emozione, un'idea attraverso dei disegni.			
Sono riuscito a partecipare alle attività cercando di fare sempre meglio, ascoltando gli altri e l'insegnante.			

Colora la faccina corrispondente agli obiettivi che hai raggiunto.

	Molto bene	Abbastanza bene	Devo esercitarmi
So esprimere una mia idea formulando una frase correttamente, con le parole giuste.			
So osservare e descrivere un'immagine che mi viene proposta.			
So rappresentare un pensiero, un'emozione, un'idea attraverso dei disegni.			
Sono riuscito a partecipare alle attività cercando di fare sempre meglio, ascoltando gli altri e l'insegnante.			

Img. 14: Prove di autovalutazione con obiettivi.

Da quanto ho potuto raccogliere in seguito alle autovalutazioni dei bambini, grazie anche alle osservazioni e alle realizzazioni dei compiti autentici, posso dire che gli obiettivi da raggiungere che avevo fissato all'inizio del percorso anche insieme alla mia Tutor scolastica, sono stati raggiunti. Di seguito propongo due grafico relativi ai risultati che gli alunni sentono di aver raggiunto. Essi sono relativi e due degli obiettivi presenti nella scheda finale di autovalutazione. (Img. 15):



Img. 15: Risultati degli obiettivi raggiunti dagli alunni secondo la polarità soggettiva.

Sono giunta alla conclusione che la valutazione è un processo molto elaborato, che deve essere presente dall'inizio alla fine del percorso: la valutazione serve se offre continui *feedback* a tutti gli attori che si trovano nel processo di insegnamento e apprendimento. In questo caso l'alunno è soggetto centrale nel processo valutativo e questo stesso processo "concorre, con la sua finalità anche formativa e attraverso l'individuazione delle potenzialità e delle carenze di ciascun alunno, ai processi di autovalutazione degli alunni medesimi, al miglioramento dei livelli di conoscenza e al successo formativo" (DPR 122/2009, art. 1 comma 3).

Le pratiche didattiche devono rimanere focalizzate "sullo sviluppo di competenze come obiettivo di apprendimento" (Grion, Aquario, Restiglian, 2019, p. 82), dove per competenza si intende quella relazione tra il sapere e il saper fare: "non una semplice capacità di fare, non una semplice conoscenza, ma un 'saper agire'" (Grion, Aquario, Restiglian, 2019, p. 83).

## CAPITOLO 4

### A fil di ruota. Che insegnante sono stata?

#### 4.1 La riflessione autocritica

Nel processo di riflessione autocritica che ho fatto per questo percorso, mi sono servita di un'altra metafora che va al di fuori di quella relativa al mondo nautico, e fa riferimento all'onda di Hokusai. Quando ho studiato questo dipinto ho appreso come nell'immagine in sé, al di là di quello che rappresentava, vi poteva stare un'interpretazione molto più profonda che mi sono ricordata proprio riflettendo sul mio operato di quest'anno e, più in generale, di tutti gli anni di tirocinio. La rottura del frangente dell'onda che cade non è solo una rottura, ma è anche una forza dirompente, incontrollata. Come sostiene Cusinato in *"Periagoge"*, "L'onda frangente ha una funzione catartica: è una trasformazione che non si compie nel senso di una progettualità diretta dall'intenzionalità del soggetto erettivo, ma che viene sperimentata nel senso compatto di un essere travolti" (Cusinato, 2017, p. 55). In questo caso mi sono rivista proprio nell'onda stessa, che si alza per poi cadere, che si rompe, si sfalda, cade.

Il frutto del mio percorso è un risultato conclusivo che è dipeso dal fallimento, ovvero da tutte quelle volte in cui ho sbagliato a progettare qualcosa e sono caduta, provando a rialzarmi con tutte le mie forze trovando delle soluzioni che potessero essere all'altezza delle situazioni incombenti, che per alcuni momenti ho avvertito talmente sovrastanti da sentirmi totalmente immersa in esse. Tutto ciò che mi è accaduto, però, lo conservo come piccoli passi, piccoli traguardi che mi hanno portato fino a qui, mi hanno fatto prendere coscienza dei miei limiti e di come ho imparato e provato a superarli. Tutto questo ha contribuito a creare parte della mia futura figura docente e sono sicura che mi sarà sempre utile, perché fa parte della mia esperienza ora. Spero di custodire nel cuore quanto appreso, soprattutto di come nei momenti di difficoltà io debba solamente mantenere il focus sull'obiettivo senza cadere in balia degli eventi che accadono, ma decidere come utilizzarli per andare avanti, per reagire.



Ho imparato a conoscermi meglio e ho capito che una cosa farà sempre parte del mio essere insegnante, ovvero la voglia di continuare a pensare e ripensare agli interventi e alle attività nello specifico fino all'ultimo momento, entrando in classe dagli alunni. L'idea di poter sempre riadattare nella maniera più completa le attività che ho previsto, affinché esse siano il più possibile adeguate per gli alunni ritengo sia un processo che mentalmente metto in atto perché desidero offrire una proposta didattica sempre all'altezza, stimolante e accattivante per gli studenti. In questo modo riesco anche a ripensare, una volta a casa, a quanto svolto in aula e quanto avrei potuto fare, in modo da riorganizzare in maniera più critica gli interventi successivi. Un volume che in questo processo mi è stato utile è "Fare progettazione" di Wiggins e McTighe. Con esso ho compreso il valore della progettazione a ritroso, come descritta nei capitoli precedenti, e confermato che al centro dell'azione educativa ci devono essere gli alunni e i loro bisogni, non le attività che il libro adottato dalla classe propone, pensando solo a svolgere per intero i capitoli e gli argomenti proposti da esso.

Un'altra cosa sulla quale ho sentito di aver lavorato molto quest'anno e dove sento anche di essere migliorata è il rispetto dei tempi dei bambini. Una frase che ho sempre avuto in mente durante il percorso di tirocinio è stata: "Direi che la pedagogia odierna, e di conseguenza gli insegnanti, smorzano la creatività del bambino con la loro fretta di finire il programma", tratta dal libro "La pedagogia della lumaca" di Gianfranco Zavalloni, ed è vero: una delle preoccupazioni che vivevo inizialmente riguardava proprio il terminare in tempo il progetto. Ho scoperto però che anche in una gestione del tempo diversa rispetto a quella che avevo previsto si sono rivelate delle sorprese da parte degli alunni, i quali mi hanno portato degli spunti o degli interrogativi nuovi, altri argomenti da approfondire, dando attenzione ad elementi che magari non ritenevo interessanti per loro, oppure che non avevo proprio preso in considerazione. Tutto il percorso, quindi, è stata una continua scoperta, e spero che questo sentimento che mi ha lasciato, questo desiderio di far scorrere il tempo affinché possa farmi notare cose che non avevo pensato o vissuto prima non mi abbandoni mai, perché le scoperte inaspettate talvolta sono le più impattanti nel percorso di una persona, perché ci sorprendono e vanno al di là di quanto ci aspettavamo di ottenere.

Per concludere, desidero riportare una frase che lo psichiatra Paolo Crepet ha scritto nel suo libro "Passione", e che mi pare riassuntiva di tutte le sensazioni di cui

ho avuto esperienza in questo percorso: “Un uomo può dirsi davvero forte soltanto se ha riconosciuto la propria fragilità e dunque la passione che se ne può ricavare.” (Crepet, 2018, p. 45).

## CONCLUSIONI

### Il ritorno al porto

A questo punto non mi resta davvero che fermarmi e guardarmi indietro: cosa sono riuscita a diventare? Non mi voglio soffermare solamente su questo percorso di tirocinio, ma su tutti i cambiamenti che ho ottenuto in questi quattro anni. Se ripenso alla *me* che si iscrive a Scienze della Formazione Primaria mi sembra impossibile immaginare tutti gli eventi e gli apprendimenti che la trasformeranno in una futura docente pronta a partire con il suo percorso lavorativo. Allo stesso tempo rifletto: sarò in grado di conservare questo enorme bagaglio culturale che ho creato, farne tesoro e saperlo utilizzare? Riuscirò a lasciarmi trasportare più dalla passione per il lavoro e dagli eventi e meno dalla paura che un'attività possa non riuscire nella maniera esatta in cui l'avevo immaginata? Questi sono i quesiti che attualmente, a questo punto del mio cammino oramai quasi giunto alla fine, mi vengono in mente. Sento che partirò con dei punti saldi nella mia mente, che riguardano principalmente la didattica e la relazione: non dimenticherò che l'importante da considerare saranno sempre e prima di tutto i bisogni dei bambini, i quali dovranno essere indagati, capiti, compresi e accolti. Non tutti saranno uguali, non tutti gli alunni impareranno allo stesso modo, ma soprattutto non tutti avranno sempre voglia di farlo: è qui che partirà la mia sfida, far innamorare i bambini di quello che possono incontrare a scuola, che a dire la verità non è solo didattica. Prima di tutto verrà il loro benessere, dopodiché il resto giungerà, con calma. O meglio: con i loro tempi. Mi piacerebbe rivoluzionare la scuola almeno in questo, far capire che "perdere tempo" a scuola non è una mancanza, ma si tratta piuttosto di: "scovare le diverse strategie didattiche utili a rallentare. L'opera concreta è quella di ribaltare alcune pratiche educative e didattiche che ormai per inerzia sono entrate nelle consuetudini delle scuole." (Zavalloni, 2012, p. 21).

Nonostante sia insegnante da diversi anni, non so se sono totalmente pronta a quello che là fuori mi aspetta. So che ogni tanto avrò bisogno di tornare anche io al porto, nel mio porto, per ritrovare le sicurezze, le competenze e le forze per poi ripartire, sempre più forte di prima.

## Bibliografia

Balboni P. E. (2014) *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Roma: Bonacci editore.

Barsotti S. & Cantatore L. (2019). *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci editore.

Cacciamani S. (2008). *Imparare cooperando. Dal Cooperative Learning alle comunità di ricerca*. Roma: Carocci editore.

Castoldi M. (2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci editore.

Cisotto L. & Gruppo RDL (2009). *Prime competenze di letto-scrittura. Proposte per il curriculum di scuola dell'infanzia e primaria*. Trento: Erickson.

Cornoldi C., Meneghetti C., Moè A. & Zamperlin C. (2018). *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.

Crepet P. (2018). *Passione*. Milano: Mondadori.

Cusinato G. (2017). *Periagoge. Teoria della singolarità e filosofia come esercizio di trasformazione*. Verona: QuiEdit.

Damiano E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella editrice.

Grion V., Aquario D. & Restiglian E. (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Padova: Cleup.

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

*La vita scolastica*, n. 7 anno 76°, marzo 2021, Giunti Scuola.

Portera A. (2013). *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*. Milano: FrancoAngeli.

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

Zavalloni G. (2012). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*. Verona: Editrice Missionaria Italiana.

## **Sitografia**

Dizionario della vela, <https://www.assovelafirenze.it/saperne-di-più/dizionario-vela/>

Ghedin, E., Aquario, D., & Di Masi, D. (2014). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (11), 157–175. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/191>

PTOF IC2 Montecchio Maggiore, <https://ic2montecchio.edu.it/documento/ptof-2022-25/>

## **Normativa**

D.M. 254 del 16 novembre 2012, Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica n. 89 del 20 marzo 2009.

Legge 5 febbraio 1992, n. 104, "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate".

Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, Ministero della Pubblica Istruzione, 2014.

DPR 122/2009, art. 1 comma 3. Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169. (09G0130).

# Allegati

## Allegato n. 1: format di progettazione

### 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** (di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)

Italiano

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

- L'allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione.
- Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice, alle parti del discorso e ai principali connettivi.

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

- Prendere parola negli scambi comunicativi rispettando i turni di parola;
- Comprendere l'argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati in classe;
- Ascoltare testi narrativi ed espositivi mostrando di saperne cogliere il senso globale e riesporli in modo comprensibile a chi ascolta;
- Ricostruire verbalmente le fasi di un'esperienza vissuta a scuola o in altri contesti;
- Ampliare il patrimonio lessicale attraverso esperienze scolastiche ed extrascolastiche e attività di interazione orale e di lettura.

**Bisogni formativi e di apprendimento** (in relazione al traguardo indicato)

- l'ampiezza del lessico compreso e utilizzato;
- padroneggiare le tecniche di ascolto e di produzione orale
- imparare a comprendere e a produrre significati attraverso la produzione orale

**Situazione di partenza**

"I figli del Covid": queste sono state le parole con le quali mi è stata presentata la classe in cui sono entrata a novembre per svolgere la prima parte del mio percorso di tirocinio. Gli alunni della classe prima non hanno frequentato la scuola dell'infanzia in maniera continuativa o regolare, e per questo motivo, a detta dell'insegnante curricolare, hanno difficoltà nel rispettare le regole a scuola, nello stare in classe e talvolta nello staccarsi dalla figura genitoriale. Dovendo concentrare il tempo scolastico in obiettivi che prescindono dalla didattica prettamente scolastica, quindi, gli argomenti svolti per la parte di italiano ad oggi risultano pochi, limitati alla lettura delle vocali e di alcune consonanti: tre per la precisione (M, R, L). Data anche l'alta percentuale di differenza culturale tra gli alunni, i quali conoscono la lingua italiana ma che talvolta incontrano delle difficoltà a livello comunicativo, mi viene chiesto di poter concentrare l'intervento didattico sull'espressione orale e sull'arricchimento lessicale, considerati due punti deboli per la maggior parte degli alunni.

**Conoscenze e abilità**



#### CONOSCENZE

Conoscere la struttura di un silent book, riconoscendo dove si trovano alcuni elementi principali come il titolo e l'autore.

Conoscere i domini specifici degli argomenti trattati di volta in volta attraverso i silent book e gli albi illustrati proposti e analizzati.

Conoscere parte della propria cultura e della propria storia personale, anche a caratteri generali.

#### ABILITÀ

- Prende la parola negli scambi comunicativi ed interagisce formulando domande pertinenti, dando risposte e fornendo spiegazioni.

- Sa dedurre informazioni a partire dalle sole immagini o figure a disposizione.

- Presta attenzione all'adulto o al compagno che parla.

- Sa utilizzare un lessico adeguato al contesto e, talvolta, incrementarlo.

**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)

Comporre dei silent book che andranno a costruire una piccola biblioteca in classe, da incrementare anche durante tutto l'anno scolastico fino al termine delle lezioni. Dopo averne costruito uno insieme e averne analizzati altrettanti precedentemente, i bambini ne costruiranno di personali o a gruppetti di tre alunni, decidendo con le insegnanti che cosa rappresentare e che tipo di messaggio veicolare.

**Modalità di rilevazione degli apprendimenti in ottica trifocale**

- Autovalutazione finale degli alunni
- Realizzazione del compito autentico
- Osservazioni in itinere discusse anche con la Tutor
- Esposizioni orali

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

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI			LIVELLI	
			AVANZATO	INTERMEDIO	BASE	IN VIA DI P.A.
Ascolto e parlato	Ascolto	L'alunno presta attenzione alle letture che vengono svolte in classe.	L'alunno ascolta, comprende ed interviene in modo autonomo e con continuità, nelle situazioni note e non note utilizzando risorse reperite spontaneamente nell'ambiente di apprendimento o altrove.	L'alunno ascolta, comprende ed interviene in modo autonomo, nelle situazioni note e non note utilizzando risorse reperite nell'ambiente di apprendimento.	L'alunno ascolta, comprende ed interviene se sollecitato nelle situazioni note, utilizzando risorse messe a disposizione dall'insegnante.	L'alunno ascolta e interviene solo se sollecitato dall'insegnante.
	Espressione verbale	L'alunno esprime una propria idea in maniera adeguata, utilizzando un lessico adeguato al contesto.	L'alunno padroneggia strumenti espressivi ed argomentativi per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti in maniera autonoma, in situazioni note e non note, utilizzando un lessico ricercato.	L'alunno utilizza strumenti espressivi ed argomentativi per comunicare verbalmente in vari contesti, in maniera autonoma e in situazioni note, utilizzando un lessico adeguato.	L'alunno interviene nella discussione in classe se sollecitato dall'insegnante, esprimendosi in maniera semplice ma adeguata, con un lessico di base.	L'alunno comunica verbalmente quando e se stimolato dall'insegnante o dai compagni di classe, usando un lessico di base.

Osservare le immagini	Analizzare un'immagine proposta	L'alunno osserva, descrive e legge immagini e vignette che gli vengono presentate.	L'alunno riconosce gli aspetti significativi e il messaggio che l'immagine vuole veicolare ed è in grado di interpretarli in modo autonomo, in contesti noti e non noti.	L'alunno riconosce il messaggio che l'immagine vuole veicolare ed è in grado di interpretarlo in modo autonomo, in contesti conosciuti.	L'alunno capisce che l'immagine che sta osservando veicola un messaggio ed è in grado di interpretarlo con l'aiuto dell'insegnante.	L'alunno interpreta il messaggio veicolato dall'immagine grazie al supporto dell'insegnante.
Esprimersi e comunicare	Veicolare un messaggio attraverso un'immagine	Utilizza le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per produrre varie tipologie di elaborati.	L'alunno produce un ottimo elaborato in grado di veicolare il messaggio che intende comunicare, in maniera autonoma, utilizzando conoscenze e abilità relative al linguaggio visivo.	L'alunno produce un elaborato in grado di raccontare il messaggio che intende comunicare, in maniera autonoma, utilizzando le tecniche relative al linguaggio visivo.	L'alunno quando stimolato dall'insegnante produce un elaborato che veicola un suo pensiero, riprendendo alcune tecniche del linguaggio visivo.	L'alunno produce un elaborato che veicola un suo pensiero solo se stimolato dall'insegnante.
Partecipazione e impegno	Partecipare alle attività	Capisce qual è il compito da eseguire e si impegna per portarlo a termine in maniera consona alla richiesta dell'insegnante	Dimostra particolare interesse verso il compito e si impegna per svilupparlo al meglio con entusiasmo, pone domande relative ad esso per un miglior risultato.	Realizza il compito partecipando in maniera adeguata, elaborando un buon risultato.	Partecipa alla realizzazione del compito ed esegue le consegne date con il parziale aiuto dell'insegnante.	Esegue le consegne solo in seguito agli stimoli e agli aiuti offerti dall'insegnante.



**TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE**  
(Quali attività ed esperienze ritengo significative per l'apprendimento degli allievi?)

Tempi	Ambiente/i di apprendimento (setting)	Contenuti	Metodologie	Tecnologie (strumenti e materiali didattici analogici e digitali)	Attività
1h	Classe	Presentazioni Cos'è un silent book? Introduzione attività e lettura di un silent book Condivisione della rubrica di valutazione	Metodo affermativo Brainstorming	<ul style="list-style-type: none"> <li>- LIM per annotazione brainstorming e condivisione della rubrica di valutazione</li> <li>- Silent book da leggere</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brainstorming sulle caratteristiche del silent book</li> <li>- Lettura dell'alto/silent book preso dalla biblioteca comunale</li> <li>- Spiegazione attività "Repertori di idee"</li> <li>- Analisi di qualche immagine presa da Silent book e proposta digitalmente alla LIM</li> <li>- Condivisione della rubrica di valutazione</li> </ul>
2h	Classe	Cosa vedo?  Repertori di storie	Approccio didattico attivo Cooperative learning Attività pratico-manuale	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vignette da osservare</li> <li>- Silent book da leggere</li> <li>- Scatole per l'attività "Repertori di storie"</li> <li>- Fogli bianchi per disegnare</li> <li>- Colori e matite</li> </ul>	<p>Letture di un altro silent book preso in prestito dalla biblioteca.</p> <p>Attività di osservazione di immagine date. Riordino delle vignette dopo averle osservate e aver deciso in piccoli gruppi che cosa raffigurino. Attività che prevede un'attenta osservazione dei dettagli e uno scambio comunicativo importante al fine di realizzare l'attività. In seguito alla lettura dei due silent book affrontata nei primi due incontri, si propone agli studenti di illustrare su dei cartoncini i seguenti elementi: personaggi, luoghi o ambienti, oggetti o strumenti, emozioni dei personaggi. In seguito, vengono costruite delle scatole per ciascuna categoria, dove verranno riposte le immagini disegnate. Queste saranno i contenitori chiamati "repertori di immagini". In un secondo momento gli alunni verranno invitati a pescare da un repertorio un personaggio a caso, o un luogo a caso, e a costruire intorno ad esso una storia nuova.</p>
2h	Classe	Cosa penso?  Repertori di storie	Approccio didattico attivo Cooperative learning Attività pratico-manuale	<ul style="list-style-type: none"> <li>- LIM per proiettare le immagini/vignette</li> <li>- Vignette cartacee con immagini di una parte iniziale di una storia</li> <li>- Scatole "Repertori di storie"</li> <li>- Fogli bianchi per disegnare</li> <li>- Colori e matite</li> <li>- Albo illustrato da leggere</li> </ul>	<p>Fase 1 – perché? Vengono presentate delle immagini agli alunni, precedentemente divisi in gruppi. Vengono poste loro delle domande relative all'immagine osservata, che iniziano sempre con "Perché...?". Gli alunni cercano di discutere a gruppi la risposta da dare e poi la condividono con il gruppo classe.</p> <p>Fase 2 – completa la storia. Vengono consegnate delle vignette agli alunni rappresentanti la parte iniziale di una storia. Sempre suddivisi in gruppi dovranno decidere lo svolgimento della storia e dividerlo, poi, con il resto della classe.</p> <p>Nella seconda parte dell'incontro viene continuata l'attività "Repertori di storie". Lettura del silent book.</p>

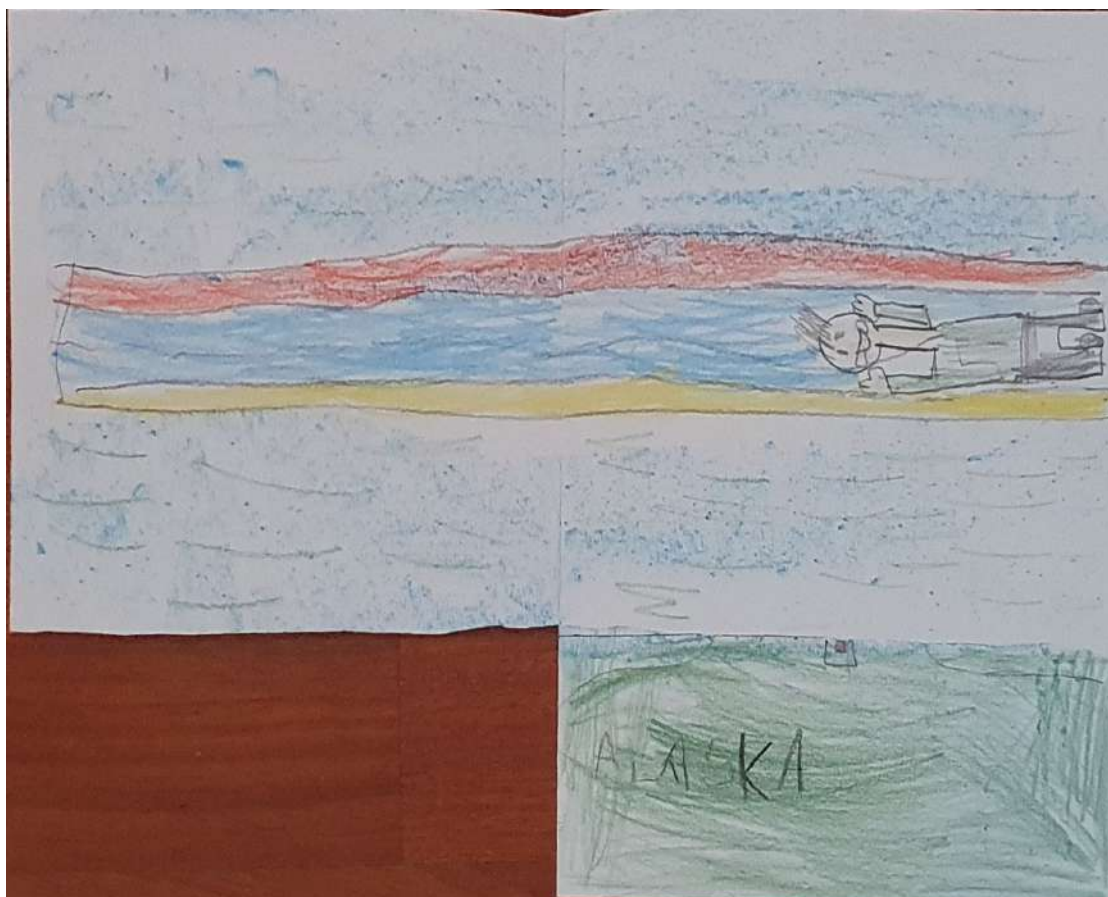
2h	Classe	Cosa immagino? Repertori di storie	Approccio didattico attivo Cooperative learning Attività pratico-manuale	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vignette cartacee con immagini di una parte centrale della storia</li> <li>- Scatole "Repertori di storie"</li> <li>- Fogli bianchi per disegnare</li> <li>- Colori e matite</li> <li>- Silent book da leggere</li> </ul>	<p>Letture di un silent book. Successivamente agli alunni vengono consegnate delle immagini raffiguranti una parte centrale di una storia. Essi dovranno cercare di immaginare cosa accade prima e dopo la scena rappresentata, cercando di disegnare il tutto su dei cartoncini della stessa grandezza della vignetta. Il lavoro svolto da ogni gruppo viene poi passato ad un altro gruppo di bambini, in modo che nessuno abbia il proprio. Una volta ricevuto le vignette degli altri compagni, ogni gruppo dovrà cercare di esporre oralmente quanto vede illustrato, dando un senso alle immagini.</p>
----	--------	---------------------------------------	--	--	--

2h	Biblioteca/ Aula	Letture condivisa Diario di classe	Approccio narrativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Libri della biblioteca</li> <li>- Diario di classe</li> <li>- LIM</li> </ul>	<p>Approccio con i libri, silent book e libri illustrati. I bambini saranno liberi di sfogliare i libri della biblioteca e di approcciarsi come meglio si sentono di fare. Per la seconda ora è prevista l'attività "Diario di classe". Verrà spiegato loro cosa dovranno fare nei giorni successivi, ovvero scegliere ogni giorno un evento da disegnare su un diario di classe creato appositamente per loro e spiegarmi, di volta in volta fino alla fine dell'intervento, cos'hanno scelto di disegnare, cos'era successo e perché.</p> <p>Successivamente verranno presentate altre immagini per allenarne l'osservazione e l'interpretazione.</p>
----	---------------------	---------------------------------------	---------------------	---	---

2h	Classe	Il nostro silent book Diario di classe	Sperimentazione pratica, laboratorio Approccio didattico attivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colori, fogli, carta e cartoncino</li> <li>- Diario di classe cartaceo</li> </ul>	<p>Sarà invitata a scuola la mamma di uno degli alunni per raccontare una storia tipica della sua cultura. Una volta ascoltata la storia, i bambini sceglieranno con la tirocinante come rappresentarla su un silent book e, conseguentemente, procederanno con la realizzazione dello stesso. Attività diario di classe e condivisione.</p>
2h	Classe	Il nostro silent book Diario di classe	Approccio didattico attivo Sperimentazione pratica, laboratorio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colori, fogli, carta e cartoncino</li> <li>- Diario di classe cartaceo</li> </ul>	<p>Continuazione dell'attività iniziata la volta precedente. Una volta terminata, il silent book costruito sarà il primo riposto nella libreria di classe che si vuole andare a realizzare. Attività diario di classe e condivisione.</p>
2h	Classe	Illustratori per un giorno Diario di classe	Approccio didattico attivo Sperimentazione pratica, laboratorio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colori, fogli, carta e cartoncino</li> <li>- Diario di classe cartaceo</li> </ul>	<p>Gli alunni con l'aiuto delle insegnanti scelgono una storia da raccontare, preferibilmente proveniente dalla loro cultura, o comunque riconducibile a delle esperienze personali (la storia della nonna, quella raccontata dalla nonna o dai genitori ad esempio).</p>

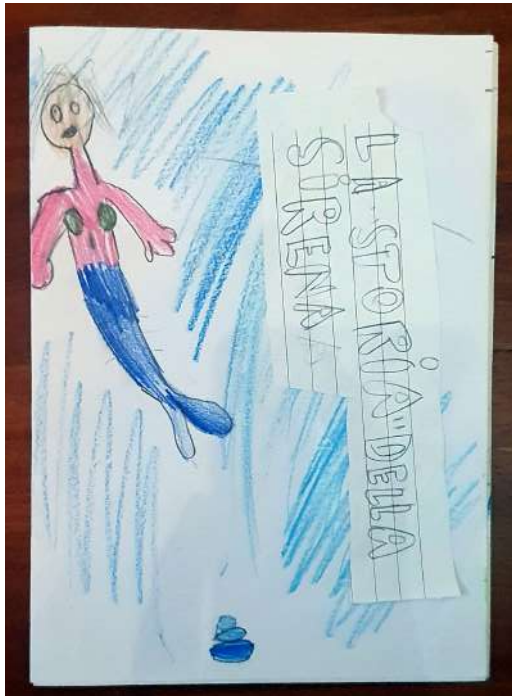
2h	Classe	Illustratori per un giorno Diario di classe	Approccio didattico attivo Sperimentazione pratica, laboratorio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colori, fogli, carta e cartoncino</li> <li>- Diario di classe cartaceo</li> <li>- LIM</li> </ul>	Inizio delle attività con interpretazione di alcune immagini proposte alla LIM, per continuare l'allenamento nell'interpretazione delle stesse e per cercare di esercitarsi sempre di più nell'espressione orale e nell'arricchimento lessicale. Continuazione dell'attività precedente e conclusione della stessa.
2h	Classe / Biblioteca	Un pezzo di me	Approccio narrativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Silent book creati dagli alunni</li> </ul>	Condivisione dei silent book creati, inaugurazione della nuova biblioteca di classe con i manufatti dei bambini. Durante la condivisione i bambini dovranno presentare quello che hanno creato, raccontando la storia; gli interlocutori potranno fare domande e intervenire. Questa attività rappresenta una parte di valutazione per i singoli studenti.
1h	Classe	Restituzione finale, autovalutazione e saluti finali	Apprendimento attivo Approccio comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schede di autovalutazione</li> </ul>	Resoconto finale delle attività, con autovalutazione da parte degli studenti. Saluti.

**Allegato n. 2:** disegno dell'alunno H. Z. Per l'attività "Nella mia testa cosa c'è?"

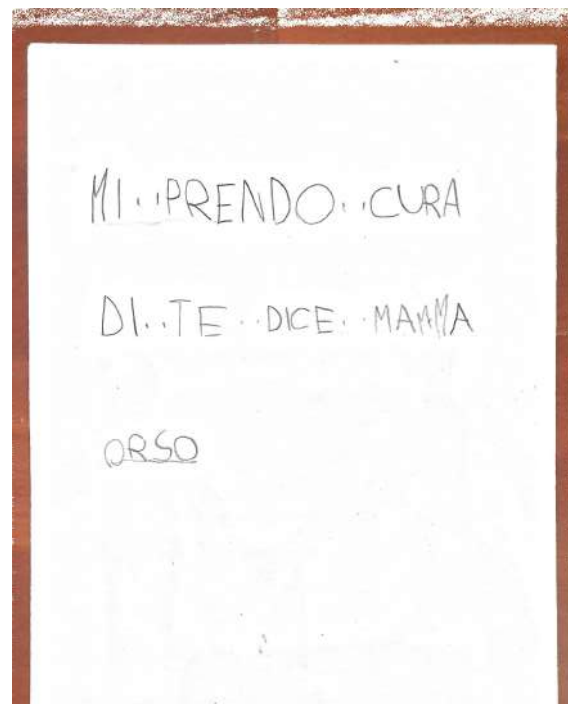


**Allegato n.3:** prime e ultime pagine di altri due *silent book* realizzati dagli alunni

*Silent book* 1: "La storia della sirena".



*Silent book* 2: "I 2 orsi".



Allegato n.4: disegni di altri alunni relativi all'attività "Nella mia testa cosa c'è?"

