

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

Scuola di Scienze Umane, Sociali e del Patrimonio Culturale

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

**CORSO DI LAUREA MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA**

**Promuovere l'ascolto attivo e le metodologie partecipative nella
scuola primaria**

Ricerca empirica per due classi quinte

Relatore:

Prof.ssa Mirca Benetton

Laureanda:

Laura Domenichelli

Matricola: 1196743

Anno accademico 2023/2024

Alla mia famiglia,
per avermi sostenuto in questo percorso.

A me stessa per averci creduto.

Indice

Introduzione.....	7
Capitolo 1. L'ascolto attivo.....	9
1.1. Fondamenti pedagogici: dalle prime Dichiarazioni per i Diritti dell'Infanzia alla scuola democratica di Mario Lodi.....	10
1.2. I benefici dell'ascolto attivo nelle relazioni e nel processo di apprendimento	13
1.3. L'ascolto attivo come metodologia: la "comunità di ascolto".....	15
1.4. L'ascolto attivo come tecnica: comunicazione e aspetto relazionale, il Metodo Gordon.....	17
1.5. Dall'ascolto attivo all'ascolto empatico	23
Capitolo 2. La costruzione della ricerca	25
2.1. Domanda e ipotesi di ricerca.....	26
2.2. Presentazione del contesto di ricerca	27
2.2.1. Il contesto	28
2.2.2. La classe di intervento	28
2.2.3. La classe di controllo	31
2.3. Indagine delle metodologie partecipative attivate nel contesto di ricerca.....	33
2.4. Analisi dei dati del contesto di ricerca	40
Capitolo 3. L'intervento	49
3.1. Il progetto iniziale	50
3.2. La realtà dell'intervento	52
IL PODCAST.....	69
IL FUMETTO.....	79
Capitolo 4. Sintesi dei risultati ottenuti e spunti interpretativi	86
4.1. Il post-intervento	87
4.2. Possibili sviluppi della ricerca e spunti interpretativi.....	94

Conclusioni	97
Bibliografia.....	101
Riferimenti normativi	105
Sitografia.....	105
Ringraziamenti.....	107

Introduzione

“Educare è liberare potenzialità, allargare gli sguardi, forgiare e mettere a punto conoscenze e strumenti in grado di moltiplicare le possibilità di scelta di ciascuno, ma non dovrebbe mai pretendere di portare dove vogliamo noi” (Lorenzoni, 2023, p. 11).

Il presente lavoro di ricerca dal titolo “Promuovere l'ascolto attivo e le metodologie partecipative nella formazione primaria” prende proprio avvio dalla volontà di sperimentare alla scuola primaria, pratiche educative che si ispirano alla pedagogia dell'ascolto, offrendo all'ambiente di apprendimento spazi e tempi da dedicare all'ascolto attivo, alla condivisione di esperienze personali per giungere a conoscere e comprendere se stessi e gli altri più profondamente e rendere gli studenti attivi nel loro processo di apprendimento.

La scelta metodologica che ha contraddistinto il lavoro di ricerca, si fonda sulla convinzione che una relazione educativa sincera ed aperta e un ambiente di apprendimento caratterizzato da ascolto e dialogo, sia essenziale per favorire apprendimenti significativi e contribuire alla crescita personale di ciascuno studente.

Un ulteriore obiettivo che la seguente ricerca si è posta, ha riguardato la possibilità di applicare il lavoro di gruppo per sviluppare un racconto autobiografico di scrittura collettiva al fine di narrare l'esperienza scolastica quinquennale delle due classi protagoniste dello studio, oltre al fatto di allenare e potenziare alcune abilità sociali attraverso occasioni di collaborazione e cooperazione, come la realizzazione di un fumetto digitale.

Nella parte iniziale dell'elaborato si propone una premessa teorica, necessaria per focalizzare le proposte didattiche sviluppate nel corso dell'itinerario di ricerca, in particolare l'importanza dell'ascolto attivo nel contesto scolastico secondo le teorie di alcuni illustri autori in materia.

Nel secondo capitolo, invece, viene descritta la domanda di ricerca che il seguente lavoro si è prefissato di attuare, con una presentazione del contesto di ricerca, alla luce di un'esperienza didattica diretta, realizzata in due classi quinte della scuola primaria “Ardigò” di Padova, situata nel centro storico della città.

Nel terzo capitolo, si narra il percorso empirico svolto nelle due classi quinte, in particolare si evidenziano le differenze progettuali tra la classe di intervento e quella di

controllo, messe in atto da chi scrive, alla luce dei feedback emotivi ricevuti e dei bisogni individuati per migliorare la partecipazione e la motivazione ad apprendere.

Infine, nel quarto capitolo si analizzano e discutono i dati e le evidenze raccolte nel corso della ricerca e vengono evidenziati i punti di forza dello studio ed eventuali suoi possibili sviluppi.

Una delle caratteristiche predominanti della presente ricerca riguarda l'efficacia degli approcci educativi basati sull'ascolto attivo e sulle metodologie partecipative per migliorare relazioni educative e interpersonali e favorire apprendimenti significativi. Nel corso della ricerca emergerà quindi il ruolo fondamentale dell'ascolto attivo-empatico e del dialogo nel creare legami educativi di qualità, promuovere la partecipazione e la motivazione ad apprendere. Inoltre, si dimostrerà l'importanza del lavoro di gruppo per favorire la collaborazione tra gli studenti e potenziare alcune importanti abilità sociali. Infine, emergerà il valore del racconto autobiografico collettivo come strumento per incoraggiare la riflessione degli studenti rispetto alle esperienze scolastiche e lasciare traccia del loro vissuto. Come affermato da Atkinson "la narrazione (autobiografica) rende esplicito l'implicito, porta alla luce ciò che è nascosto, dà forma a ciò che non ha forma, e porta chiarezza dove c'era confusione" (Atkinson, citato in Alberti, 2009).

Capitolo 1. L'ascolto attivo

Il primo capitolo della presente ricerca si propone di esaminare la tematica dell'ascolto attivo come metodologia da adottare nella scuola primaria e in generale nell'ambiente scolastico contemporaneo, al fine di favorire diversi aspetti della vita scolastica. A tal proposito per comprendere la necessità di utilizzare l'ascolto attivo, non solo come pratica quotidiana, ma proprio come metodologia, si farà riferimento agli studi di alcuni celebri autori in materia, tra cui Lodi, Ginzburg, Rogers, Gordon, Goleman, Sclavi, Scalari e altri, i quali concordano sull'importanza dell'ascolto attivo come strumento per favorire:

- il consolidamento di relazioni interpersonali positive caratterizzate da fiducia e rispetto;
- la creazione di ambienti di apprendimento sereni in cui coesistono impegno e momenti di distensione;
- la stimolazione della motivazione e della partecipazione degli studenti verso obiettivi comuni;
- lo sviluppo di competenze emotive;
- il potenziamento di apprendimenti significativi e duraturi.

1.1. Fondamenti pedagogici: dalle prime Dichiarazioni per i Diritti dell'Infanzia alla scuola democratica di Mario Lodi

Alla fine del XX secolo, dopo un lungo percorso di innovazione storica e culturale, iniziato con figure intellettuali come Ellen Key, Janusz Korczak e Maria Montessori che si sono battuti per i diritti dell'infanzia, l'umanità sembra aver preso coscienza circa la centralità del tema dei diritti (Macinai, 2009).

Le prime idee di dichiarazione dei diritti, agli inizi del XX secolo, trasmettono per la prima volta l'idea di "protezione" a cui l'adulto dovrebbe aspirare nella relazione personale con il bambino (Convenzione sulla tutela del minore del 1902 e Codice internazionale del lavoro del 1912). Questa protezione viene espressa come tutela del soggetto in temi come la salute, il lavoro e l'istruzione; solo nel 1959 a New York, l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite proclama la Dichiarazione dei diritti del fanciullo, documento nel quale viene riconosciuto al bambino un nuovo valore, non solo come soggetto da tutelare, ma come persona portatrice di diritti, quali il diritto ad avere un nome, una nazionalità, il diritto a un'educazione elementare gratuita, alla disponibilità di cure mediche e ad una protezione speciale. Questo processo culmina nel 1989 con l'approvazione da parte dell'ONU della Convenzione Internazionale sui Diritti dell'infanzia. Questo documento può essere considerato tutt'oggi il più importante strumento per la tutela dei diritti del bambino, poiché finalmente viene riconosciuto il bambino come un soggetto attivo di diritti al pari dell'adulto, a cui prestare protezione, ma anche promozione. Per la prima volta con questa Dichiarazione viene parlato di libertà fondamentali, quali il diritto ad essere ascoltati e il diritto alla libertà di espressione e di opinione (art. 12, 13, 14).

Il tema sul diritto all'ascolto è stato introdotto nel contesto italiano, già nella seconda metà del XX secolo, grazie all'operato del Movimento di Cooperazione Educativa, movimento fondato da un gruppo di insegnanti e pedagogisti che si sono ispirati alla Pedagogia Popolare di Célestin Freinet. Questa corrente pedagogica sosteneva che l'impianto didattico dovesse partire dagli interessi dei discenti e non il contrario e che l'apprendimento dovrebbe basarsi sull'esperienza concreta e sulla collaborazione tra compagni. Al fine di promuovere tali principi, il Movimento di Cooperazione Educativa ha supportato pratiche laboratoriali come il "testo libero" e la tipografia, ispirate alle idee di Freinet. Dall'ispirazione provenuta dal pedagogista francese, il MCE si è

occupato dell'importanza dell'ascolto da riservare agli studenti a scuola per creare benessere nella relazione educativa e nell'esperienza di apprendimento, attraverso pratiche cooperative che prevedevano l'impegno concreto, attivo e quotidiano degli alunni al fine di favorire una maggiore partecipazione.

Il più grande esponente del Movimento di Cooperazione Educativa, Mario Lodi, insegnante, pedagogista e scrittore italiano, nella sua carriera scolastica ed editoriale, ha promosso l'idea di una scuola democratica "di tutti e di ciascuno", in cui la libertà di espressione e partecipazione fanno da valori portanti. In un video del 1979 prodotto da Rai Scuola, il maestro racconta delle letture ad inizio mattina che favorivano un dialogo autentico, permettendo al maestro di conoscere gli studenti nella loro vita reale, una conoscenza imprescindibile senza la quale, a suo avviso, non sarebbe poi stato possibile educare (Colucelli, 2015). Il pedagogista, all'interno della sua scuola a Vho di Piadena, ha creato uno spazio educativo innovativo "classe laboratorio", basato su principi come la conversazione e il confronto per la costruzione del linguaggio e della conoscenza, la riorganizzazione degli spazi per favorire l'esplorazione autonoma e il lavoro cooperativo, l'apprendimento attraverso la scoperta e la differenziazione dei materiali, codici comunicativi ed esperienze per stimolare diverse tipologie di intelligenze e apprendimenti (Nigris 2002).

Alessandra Ginzburg è un'altra figura del Movimento di Cooperazione Educativa che ha lottato per il cambiamento della scuola negli anni '70. In contrapposizione all'idea di scuola tradizionale, trasmissiva e ripetitiva, la psicoanalista introduce una nuova dimensione educativa: "La pedagogia dell'ascolto". Questa metodologia pone al centro della didattica il rapporto e la relazione educativa insegnante e alunno, sottolineando l'importanza di dare voce e spazio alle esperienze e alle narrazioni degli alunni, poiché solo in questo modo il processo di apprendimento si può attivare (Penso, 2015). Infatti, secondo la pedagogia dell'ascolto, gli studenti apprendono solo se vi è stato un incontro affettivo, emotivo ed empatico con l'insegnante; successivamente a questo contatto, gli alunni avviano un percorso di conoscenza (Ginzburg, 1979). Ginzburg in questo modo attribuisce la responsabilità del successo formativo alla figura dell'insegnante e alla sua capacità di entrare in empatia e relazione con gli studenti, sconvolgendo le convinzioni riguardo al ruolo dell'insegnante, tradizionalmente visto come trasmissivo e passivo.

L'esperienza di Mario Lodi, gli studi di Alessandra Ginzburg e di molti altri esponenti del MCE, evidenziano l'importanza fondamentale di partire dalla conoscenza delle storie e dalle esperienze di ciascun alunno; dalle relazioni che egli ha con amici, famiglia e con altri adulti di riferimento. Al fine di favorire questo aspetto, la scuola deve essere organizzata in modo da accogliere lo studente come persona, utilizzando il dialogo motivato come tecnica introduttiva alla ricerca. La scuola dovrebbe costituire, dunque, un ambiente in cui vengono superati l'individualismo e la competizione e dove vengono consegnati gli strumenti necessari per permettere allo studente di orientarsi e comprendere il mondo (Lodi, 1983). Come affermato da Janusz Korczack, la scuola dovrebbe essere concepita come un luogo "che non schiaccia ma libera, non trascina ma innalza, non opprime ma forma, non impone ma insegna, non esige ma chiede, poiché non esiste educazione senza partecipazione del bambino" (2013).

Attualmente, la situazione nelle scuole italiane come si presenta?

Sembrerebbe che il diritto all'ascolto non sempre venga esercitato e praticato nella relazione educativa tra insegnanti e alunni. Secondo la letteratura contemporanea e alcune recenti ricerche in campo scolastico, infatti, la relazione educativa tra insegnante e alunno non sempre è contraddistinta dall'ascolto attivo. Il motivo si potrebbe ritrovare nella mancanza di tempo o nel bisogno di produrre e quantificare affinché si possano raggiungere i risultati tanto richiesti dalla società della conoscenza e del merito (Benetton, 2017), a discapito del bisogno degli studenti di essere riconosciuti nella loro identità personale e di poter esprimere le proprie competenze.

Tuttavia, secondo alcuni esperti del settore, sono proprio le relazioni personali poco costruttive dal punto di vista comunicativo, a ostacolare l'apprendimento: "Gli studenti [...] hanno un acuto bisogno di riflettere sulle gioie e le sofferenze, sulle prove e sulle sfide della maturità sociale e umana connesse alla convivenza fra pari e al formarsi, in questo contesto, delle loro identità. Su tutto questo la scuola fa qualcosa di più grave del semplice tacere: si dimostra incapace" (Sclavi & Giornelli, 2020, p. 31). Questo approccio alla relazione educativa mette in luce la necessità prioritaria di comprendere i bisogni sociali e relazionali degli studenti, prima di concentrarsi sugli obiettivi formativi.

Sembrerebbe proprio questo, dunque, il dilemma che affiora tutt'oggi nelle nostre classi e che coinvolge il processo di insegnamento: se gli insegnanti si mettessero

nelle condizioni di provare un nuovo modo di fare scuola, una scuola che utilizza come metodologia l'ascolto attivo, empatico, si renderebbero conto che lo svolgimento del programma continuerebbe parallelamente e oltretutto si creerebbero nuove occasioni per affinare capacità relazionali, sociali e ne gioverebbe, così la partecipazione, la riflessione, la responsabilità e la motivazione negli apprendimenti (Alberti, 2009). Inoltre, tale approccio potrebbe favorire la capacità degli studenti di fare scelte intelligenti, di auto-orientarsi, di agire in modo autonomo, di assumersi la responsabilità delle proprie azioni e di collaborare efficacemente con gli altri (Rogers, 1997).

Documenti recenti, come le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, sottolineano l'importanza delle relazioni, del dialogo e dell'ascolto nella formazione degli studenti, ponendo il soggetto al centro dell'azione educativa. Gli insegnanti sono chiamati a progettare interventi educativi e didattici che rispondano ai bisogni e ai desideri di ciascun alunno, favorendo un clima accogliente e promuovendo la partecipazione attiva degli studenti a un progetto educativo condiviso (2012).

1.2. I benefici dell'ascolto attivo nelle relazioni e nel processo di apprendimento

Dopo aver esaminato i fondamenti pedagogici che hanno portato a un rinnovamento dell'idea di scuola come spazio "democratico" e aperto all'ascolto, si tratta ora di analizzare i benefici dell'ascolto attivo nelle relazioni e nel processo di apprendimento, grazie al lascito di alcuni illustri esperti in materia. Secondo autori come Gordon, Roger, Sclavi e altri, l'ascolto attivo arricchisce le interazioni e, se praticato dagli insegnanti, può migliorare la partecipazione e la motivazione degli studenti nel processo di apprendimento.

Le relazioni educative basate sull'autenticità, sull'ascolto attento, sull'empatia e sulla condivisione possono favorire l'insegnamento dei contenuti disciplinari; gli studenti coinvolti nel processo di apprendimento potrebbero dare un nuovo senso, significato alla loro esperienza perché verrebbero coinvolte diverse capacità: cognitive, relazionali, affettive; e verrebbero attivate diverse modalità di espressione (Alberti,

2009), in questo modo gli studenti si sentirebbero riconosciuti nel loro essere persone, con specifici bisogni e necessità.

Se la trasmissione dei contenuti da parte degli insegnanti avviene senza coinvolgimento emotivo e personale, l'apprendimento degli studenti potrebbe risultare demotivato e poco significativo. Gli studenti potrebbero cadere, dunque, in passività e svogliatezza e di riflesso il loro sentimento potrebbe danneggiare la soddisfazione degli insegnanti che non ritroverebbero nella relazione educativa quel rispetto, quell'attenzione e quella fiducia necessaria per dare senso al proprio lavoro.

Secondo Carl Rogers, un'atmosfera di accettazione, comprensione e rispetto può favorire un apprendimento efficace a scuola. Conformemente agli studi dello psicologo, infatti, tale processo è possibile poiché l'apprendimento che lega un paziente al suo terapeuta è pressoché simile a quello che lega uno studente al suo insegnante. Questa idea ha portato all'approccio dell'"Insegnamento centrato sullo studente", che si basa sull'idea di un ambiente educativo democratico, "libero da condanne e giudizi" (Rogers, 1997), un luogo dove si respira un clima di accettazione, rispetto e massima espressione del sé.

In tutte le ipotesi descritte da Rogers nella sua idea di scuola "democratica", manca quella che Gordon definirebbe una tra le più importanti, ovvero il mezzo per ottenere un'istruzione o per meglio dire un apprendimento significativo: l'ascolto attivo. "Uno strumento molto efficace per favorire l'apprendimento, per chiarire, per incentivare la ricerca, per creare un clima in cui gli studenti si sentano liberi di pensare, discutere, porre questioni ed esplorare" (Gordon, 2018, p. 86). Secondo lo psicologo, l'ascolto attivo, avviato in modo empatico da parte degli agenti educanti, può creare un clima che promuove l'apprendimento significativo, poiché aiuta gli studenti ad accogliere, fronteggiare e familiarizzare con le forti emozioni. L'ascolto attivo, dunque, fortifica le relazioni sociali fra pari e tra insegnanti e alunni, permettendo la comprensione reciproca e favorendo la risoluzione dei propri problemi grazie all'esternazione di pensieri e sentimenti.

In aggiunta, le più recenti ricerche della psicologa Daniela Lucangeli e dei suoi collaboratori relative alla *Warm Cognition*, dimostrano come l'intelligenza emotiva e razionale siano strettamente collegate e interdipendenti: l'intelligenza emotiva svolge un ruolo fondamentale in tutti i processi cognitivi, poiché la motivazione e la

disposizione a imparare nuove nozioni, funziona meglio se uno studente associa il momento di apprendimento a emozioni positive (Lucangeli & Vicari, 2019). Dunque, la scuola ha l'obbligo di tenere in considerazione anche gli aspetti emotivi dei propri alunni, se il fine ultimo è promuovere apprendimenti permanenti e significativi e creare così un ambiente di lavoro ottimale.

Per questo motivo, si pensa che sia proprio la scuola ad avere il compito di mettere insieme mente e cuore, nell'unico modo possibile, ovvero educando all'autoconsapevolezza, all'autocontrollo, all'empatia, all'arte di ascoltare, di risolvere i conflitti e di cooperare (Goleman, 1999) e gli insegnanti, come sostenuto da Nathaniel Cantor, hanno il compito fondamentale di mantenere al centro del processo di insegnamento l'attenzione per i problemi e i sentimenti dello studente (Cantor, citato in Rogers, 1997, p. 218).

1.3. L'ascolto attivo come metodologia: la "comunità di ascolto"

Il concetto di ascolto attivo non deve essere considerato solamente come un'azione occasionale o una pratica educativa per affrontare le sfide che caratterizzano l'ambiente scolastico contemporaneo o per favorire relazioni positive tra insegnanti e studenti. Piuttosto, l'ascolto attivo dovrebbe essere concepito come una metodologia da promuovere per creare quella che si potrebbe definire una "comunità di ascolto", in cui ogni studente è riconosciuto come individuo, i cui pensieri e parole sono accolti con cura e attenzione, un ambiente dove viene favorita la partecipazione, la collaborazione e la riflessione.

Il concetto di "comunità di ascolto" si può evincere dal libro di Mario Lodi, "Il paese sbagliato", nel quale descrive quali dovrebbero essere i doveri della scuola e degli insegnanti, ossia: "Distruggere la prigione, mettere al centro della scuola il bambino, liberarlo da ogni paura, dare motivazione e felicità al suo lavoro, creare intorno a lui una comunità di compagni che non gli siano antagonisti, dare importanza alla sua vita e ai sentimenti più alti che dentro gli si sviluppino, questo è il dovere di un maestro, della scuola, di una buona società" (Lodi, 1970, p. 23).

L'ascolto attivo diviene, per questo motivo, un mezzo necessario per promuovere un tipo di scuola attiva, una scuola che incoraggia i metodi partecipativi, poiché questi consentono un dialogo continuo tra studente e insegnante; un dialogo mosso dal desiderio di collaborare insieme con il fine di migliorare l'apprendimento, ma anche la socializzazione, poiché è questo che fa il "gruppo" genera un insieme di prospettive diverse e diventa il gruppo stesso un luogo di apprendimento collaborativo (Agosti, 2015).

Simona Alberti sottolinea l'importanza di fornire opportunità concrete per praticare l'ascolto come metodologia, anziché limitarsi a lezioni teoriche, al fine di creare una comunità di ascolto autentica e dinamica, offrendo agli studenti occasioni, tempi e luoghi in cui essi "possano vivere l'ascolto, mettendosi in gioco, provando, sbagliando e scoprendo" (2009, p. 40). Il ruolo dell'insegnante in questa comunità di ascolto è fondamentale poiché egli funge da regista, da guida, da arbitro, deve curare l'ambiente di ascolto, ma allo stesso tempo deve saper cogliere ogni stimolo per poter rispecchiare e rimandare al resto della classe quanto ascoltato, educando così all'empatia e alla condivisione di idee e sentimenti.

Valerio Belotti sottolinea l'importanza di considerare i bambini come soggetti attivi e di incoraggiare la loro partecipazione e narrazione, poiché ciò può portare a prospettive inedite e illuminanti sulle dinamiche intergenerazionali (Belotti, 2017). La scuola, dunque, dovrebbe trovare il giusto modo per restituire agli allievi il valore dei loro pensieri, offrendo un luogo per esprimere loro stessi, per alimentare il loro desiderio di conoscere e interrogarsi (Parigi & Lorenzoni, 2019).

Infine, l'ascolto attivo rappresenta una competenza trasversale che riveste importanza non solo nel contesto educativo, ma anche nel mondo del lavoro. Coltivare l'ascolto attivo nelle scuole non solo aiuta gli studenti e gli insegnanti a migliorare le proprie capacità comunicative, ma anche a promuovere un apprendimento permanente, in ottica "lifelong learning". A tal proposito Marianella Sclavi scrive: "Ho scoperto che per raggiungere questa meta (amare l'apprendimento) sono decisive due azioni: la prima è ascoltarli (gli studenti), capire veramente cosa per loro è la scuola, quali sono le coordinate su cui si muovono; la seconda è metterli nella condizione di inventare/scoprire punti di vista differenti, di tracciare insieme nuovi percorsi per coniugare crescita personale e impegno scolastico" (Sclavi & Giornelli, 2020).

1.4. L'ascolto attivo come tecnica: comunicazione e aspetto relazionale, il Metodo Gordon

Il discorso sull'ascolto richiede una riflessione accurata sull'importanza della comunicazione e del suo contesto relazionale. Secondo gran parte della letteratura specialistica, la comunicazione tra individui si verifica quando un messaggio viene trasmesso, ricevuto e interpretato da un destinatario. De Beni e Cisotto (2000) citano gli studi della Scuola di Palo Alto per sottolineare che la comunicazione va oltre la mera trasmissione di informazioni, coinvolgendo anche la natura dei legami esistenti tra i partecipanti. La comunicazione diviene così una fitta rete di scambi di informazioni e relazioni sociali che caratterizza la vita di ogni essere umano e pertanto assume, sia un aspetto sociale che relazionale, è il mezzo utile per rendere noto a chi ci sta intorno il nostro pensiero, le nostre emozioni e le nostre decisioni (Antonacci, 2015).

L'aspetto relazionale della comunicazione riguarda il modo in cui le persone si relazionano durante l'interazione verbale, ovvero il modo in cui si pongono rispetto all'altro (Gasperi, 2002). Spesso, uno stesso messaggio può avere lo stesso contenuto formale, ma essere interpretato in modi diversi a seconda della relazione esistente tra gli interlocutori. Un esempio esplicativo di ciò, è riportato nel testo "Il linguaggio e la comunicazione nella formazione dell'educazione" (2002, p. 25).

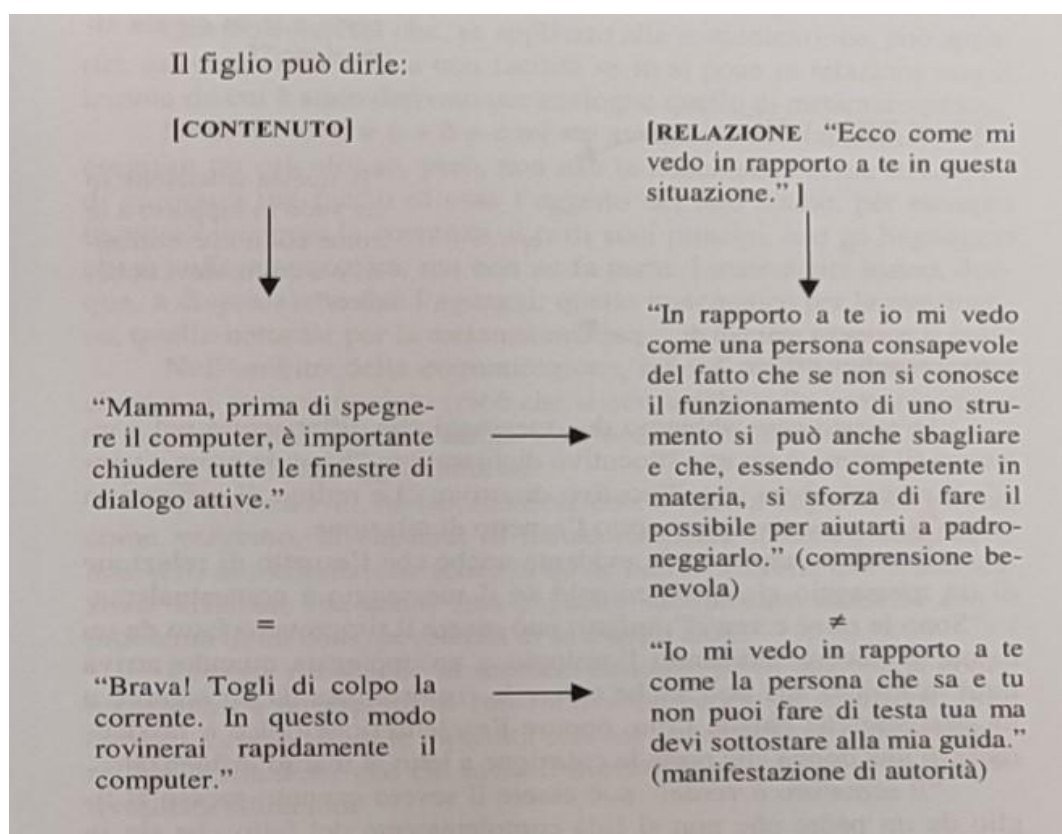


Immagine 1.1: Contenuto e relazione, p. 25
tratto da Gasperi (2002). Il linguaggio e la comunicazione dell'educatore

Questo esempio dimostra chiaramente come il modo in cui viene espressa una frase possa influenzare notevolmente la dinamica di relazione tra i due interlocutori. Nel primo caso, la madre viene affrontata con comprensione e supporto, creando un clima di collaborazione e reciproco rispetto. Nel secondo caso, invece, il figlio si pone in una posizione di autorità e superiorità rispetto alla madre, suggerendo un rapporto meno equilibrato e più sbilanciato. La scelta delle parole e dei toni utilizzati può fare la differenza nel definire il tipo di relazione che si instaura tra le persone.

Allo stesso tempo, la comunicazione può differire per l'aspetto relazionale, tenendo conto del contesto in cui si svolge. Ad esempio, il modo di comunicare all'interno di un ambiente familiare può differire da un altro, in quanto i soggetti coinvolti possono presentare esperienze di vita, pensieri e dinamiche relazionali diverse. Lo stesso principio può essere riscontrato all'interno di un contesto scolastico, dove gli studenti

possono comunicare in modi differenti con ciascun insegnante a seconda del tipo di relazione instaurata con quest'ultimo e viceversa.

La comunicazione è quindi una continua influenza reciproca, emittente e destinatario, in base alla relazione instaurata e al modo in cui comunicano, trasmettono all'interlocutore una precisa risposta che può determinare una specifica risposta comportamentale, secondo una sequenza teoricamente infinita. Pertanto, per garantire un efficace scambio comunicativo, è necessario considerare diversi aspetti fondamentali, uno fra tutti è la costruzione di una relazione positiva, basata sulla fiducia, nonché “[...] l’impegno rigoroso a trovare e verificare le condizioni che facilitano tale processo o lo riattivano quando è stato interrotto” (Gordon, 2018).

Nel contesto relazionale della comunicazione, è fondamentale che l'emittente manifesti un atteggiamento di fiducia verso il proprio interlocutore al fine di garantire un efficace processo di trasmissione del messaggio. Dall'altro lato, il destinatario del messaggio deve dimostrare abilità nell'ascolto per mantenere elevati livelli di positività ed efficacia nella comunicazione. Si può, infatti, ascoltare in modi differenti: passivamente o attivamente.

Il concetto di ascolto passivo si basa sulla presupposizione che il destinatario del messaggio rimanga in silenzio, mostrando solo occasionali segni di conferma per indicare la propria attenzione. Sebbene il silenzio giochi un ruolo cruciale nella comunicazione tra individui, esso può anche costituire un ostacolo per una comunicazione efficace e positiva se prolungato e se utilizzato esclusivamente come veicolo ricettivo. In questo contesto, la comunicazione potrebbe essere definita più come un atto di "sentire l'altro" piuttosto che di "ascoltare l'altro". La chiave per una comunicazione efficace sta nel modo in cui si ascolta l'interlocutore: prestando attenzione al messaggio, alle parole utilizzate e allo stato emotivo dell'altro, al fine di comprenderne appieno il punto di vista. Secondo il "Metodo Gordon", questo approccio assume il nome di ascolto attivo, un metodo finalizzato a rafforzare anziché compromettere la relazione (Gordon, 2014).

L'ascolto attivo rappresenta un modo di ascoltare l'altro, è uno sforzo intenzionale nel capire il punto di vista altrui, le motivazioni, i pensieri e le aspettative degli altri, grazie a un atteggiamento aperto, empatico, disponibile, imparziale e non giudicante. Come sostenuto da Gordon, ogni volta che si decide di comunicare, lo si fa perché c'è un

bisogno (2014), se a tale bisogno, il destinatario del messaggio rispondesse con scarsa empatia o con una risposta che giudica, critica, etichetta o comanda, la comunicazione rischierebbe di essere interrotta e la relazione potrebbe venir così danneggiata. Al contrario, lo stesso autore sostiene che "l'ascolto attivo è un modo splendido per collegare mittente e ricevente. Il ricevente diviene attivo quanto il mittente" (2014, p. 38) poiché nel comunicare il ricevente non invia un messaggio proprio, utilizzando quelle che lo psicologo statunitense definisce le "*dodici risposte tipiche*", ovvero risposte che tendono a giudicare, valutare, consigliare, analizzare o domandare, ma invia esclusivamente la propria decodifica del messaggio del mittente, senza aggiungere né togliere nulla ad esso. In questo modo il ricevente tenta di capire i sentimenti del mittente o il significato del messaggio grazie a dei feedback di decodifica, *frasi in seconda persona* che mostrano comprensione ed empatia, poiché cercano di verificare l'accuratezza del proprio ascolto e allo stesso tempo assicurano il mittente che il messaggio è stato recepito correttamente, trasmettendogli così comprensione e vicinanza.

A tal proposito, si forniscono tre esempi tratti dal testo "Genitori efficaci" di Gordon, che mettono in luce la differenza tra un ascolto basato sul codice del messaggio e un ascolto empatico, in cui il genitore riesce a cogliere e riflettere i sentimenti dell'interlocutore (Immagine 1.2).

1.

Paolo: Non riesco mai ad acchiappare una palla quando cominciano a giocare i ragazzi più grandi.

(a) Genitore: Non riesci mai ad acchiappare una palla quando ci sono i grandi. (Ripetere a pappagallos)

(b) Genitore: Vorresti giocare anche tu e non ti sembra giusto essere escluso. (Replicare evidenziando il vero significato)

2.

Betta: Per un po' sono andata bene, ma adesso vado peggio che mai. Tutto quello che faccio non serve a niente. Che senso ha continuare a provare?

(a) Genitore: Ora va peggio che mai e sembra che quello che fai non serve a nulla. (Ripetere a pappagallos)

(b) Genitore: Sei proprio scoraggiata e vorresti mollare tutto. (Replicare evidenziando l'emozione)

3.

Sandro: Papà, guarda! Ho fatto un aereo con i miei attrezzi nuovi!

(a) Genitore: Hai fatto un aereo con i tuoi attrezzi. (Ripetere a pappagallos)

(b) Genitore: Sei proprio orgoglioso dell'aereo che hai fatto. (Replicare evidenziando l'emozione)

Immagine 1.2: Il genitore "pappagallos"

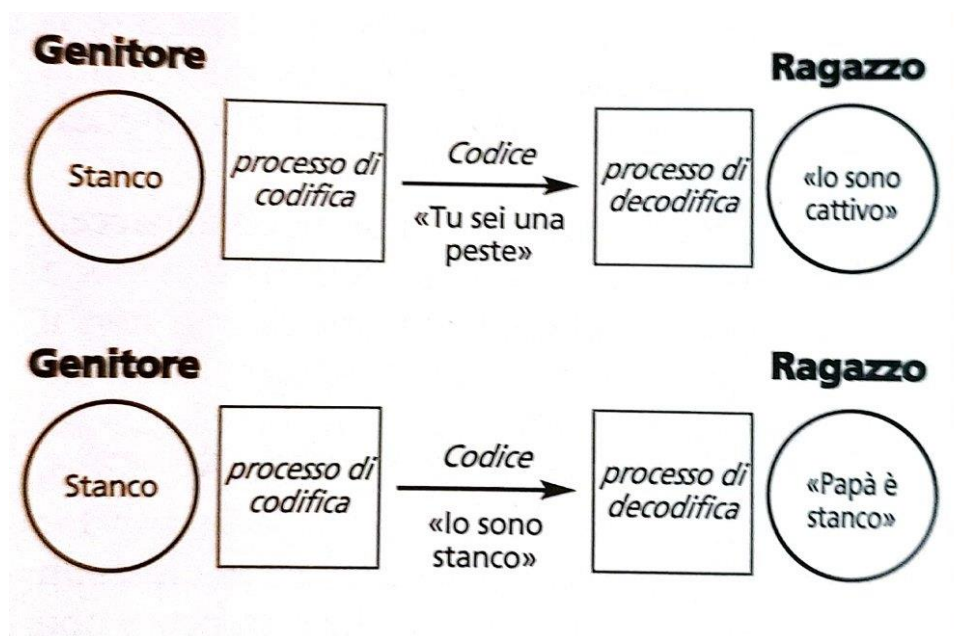
tratto da Gordon (2014). Genitori efficaci, p. 55

Da questi esempi emerge chiaramente la differenza di ascolto tra i genitori (a) e i genitori (b): i primi manifestano una mancanza di empatia nell'interazione con i figli, limitandosi a replicare meccanicamente "a pappagallos" il contenuto dei messaggi ricevuti, senza mostrare alcuna comprensione emotiva. Al contrario, i genitori (b) si distinguono per una risposta attentamente calibrata e orientata all'ascolto attivo, capace non solo di decodificare correttamente il messaggio comunicato, ma anche di cogliere e rispecchiare i sentimenti dell'interlocutore, favorendo così lo sviluppo di un dialogo comunicativo autentico e costruttivo.

Secondo Gordon, l'efficacia e la positività di una relazione dipendono anche dal modo in cui l'emittente comunica il proprio messaggio. In particolare, il modo corretto, secondo lo psicologo, è l'utilizzo di *messaggi in prima persona*, poiché sono espressioni che comunicano il sentimento che in quel momento si prova rispetto a determinati comportamenti e/o affermazioni dell'altro (2014) e così inducono solitamente il ricevente a entrare in empatia, attuando un ascolto attivo.

I messaggi in prima persona, poiché riflettono in modo autentico i sentimenti dell'emittente, incoraggiano il ricevente a rispondere con altrettanta sincerità, contribuendo così a instaurare una relazione autentica e costruttiva basata sulla fiducia, sull'amore e sul rispetto reciproco. Al contrario, l'adozione di messaggi giudicanti, autoritari o minacciosi può danneggiare l'autostima del ricevente, generare sensi di colpa e determinare una mancanza di riconoscimento da parte dell'altro, rappresentando così delle vere e proprie barriere alla comunicazione e alla comprensione. Secondo Rogers, tali modalità di comunicazione non solo ostacolano la costruzione di una relazione positiva, ma si dimostrano inefficaci nel tentativo di modificare comportamenti indesiderati (1997).

Gordon illustra queste differenze mediante un esempio concreto, evidenziando l'importanza dei messaggi in prima persona (Immagine 1.3).



*Immagine 1.3: Il messaggio in prima persona
tratto da Gordon (2014). Genitori efficaci, p. 70*

Il messaggio inviato dal primo genitore, ossia "Tu sei una peste", viene erroneamente percepito dal figlio come un giudizio alla sua persona, mentre nel secondo caso il

genitore comunica semplicemente il proprio stato emotivo dicendo "lo sono stanco", senza formulare alcuna valutazione nei confronti del figlio. Inoltre, quest'ultimo tipo di comunicazione coinvolge il figlio nella situazione emotiva del genitore, stimolando una risposta empatica e favorendone il cambiamento di comportamento. Tale modalità comunicativa potrebbe quindi favorire una maggiore comprensione reciproca e la costruzione di una relazione più empatica e soddisfacente tra genitore e figlio, ma anche tra insegnante e alunno.

1.5. Dall'ascolto attivo all'ascolto empatico

Il *messaggio in prima persona* diviene un'occasione per poter approfondire un altro tema: l'empatia e le modalità con cui questa può agevolare l'ascolto attivo.

Ma che cos'è l'empatia?

Daniele Trevisani, esperto in comunicazione, la definisce come: "Uno stato di apertura all'ascolto, di predisposizione a cogliere i dati e le emozioni che arrivano dall'altra persona, a "sentirli", arrivando a capire una situazione con immedesimazione [...]" (Trevisani, 2019, p. 5).

Fino a questo momento si è sempre parlato di ascolto attivo, ma per spiegare meglio che cosa si intende con tale termine bisognerebbe far riferimento all'*ascolto empatico*, poiché è l'ascolto delle emozioni che permette di conoscere la persona con cui si sta comunicando.

Come sostenuto da Marianella Scalvi, nella quarta regola dell'arte di ascoltare: "Le emozioni sono degli strumenti conoscitivi fondamentali [...]" (Scalvi, 2003), infatti l'ascolto attivo non può prescindere dall'ascolto empatico, poiché è proprio attraverso le emozioni che si può veramente comprendere l'altro. Se l'ascolto attivo si limita a una raccolta di dati, diventa un ascolto di tipo tecnico-informativo, un ascolto che non sa cogliere, distinguere e apprezzare le più sottili sfumature dell'anima e dell'emozione; ma se per ascolto attivo si fa riferimento a una somma di entrambi i processi, si ha una visione dell'uomo completa, come persona che "sente" e che "ragiona". Come affermato da Dale Carnegie, pioniere della scrittura motivazionale "Quando trattiamo con la gente, ricordiamo che non stiamo trattando con persone dotate di logica. Noi

stiamo trattando con creature dotate di emozioni” (Carnegie, 2013, citato in Trevisani, 2019, p. 6).

L'empatia, secondo Rogers, è un agente educante, poiché favorisce il senso di appartenenza e l'apertura al sociale, promuovendo una connessione interpersonale profonda (Rogers, 1997, citato in Gordon, 2018). Educare all'ascolto attivo considerando anche il processo emotivo si rivela quindi fondamentale per creare un ambiente positivo dove le persone si sentano libere di esprimersi e apprendere in modo significativo e permanente.

Secondo il Professor Bruno Rossi, docente di Pedagogia generale presso l'Università degli studi di Siena, la felicità è un requisito essenziale per il processo di apprendimento e si rivela dunque necessario “far riemergere le persone con la loro singolare soggettività, i loro vissuti, le loro aspettative e i loro significati, le loro qualità e risorse, e di metterle al primo posto” (Rossi, 2016, p. 63). Per questo motivo, si può affermare che un contesto educativo che favorisce l'espressione delle idee e dei desideri personali, promuovendo un ascolto attivo e coinvolgendo emotivamente tutti i soggetti coinvolti, può avere un impatto significativo non solo sull'ambiente stesso, ma anche sugli apprendimenti e sulla qualità della vita di coloro che partecipano a tale contesto.

Capitolo 2. La costruzione della ricerca

Il presente capitolo descrive il disegno di ricerca che ha guidato l'esperienza empirica di dialogo e ascolto attivo condotta in due classi quinte del II Istituto Comprensivo di Padova. L'intervento proposto agli studenti aveva l'obiettivo di favorire lo sviluppo di abilità sociali, come l'ascolto attivo (empatico), l'assertività, il rispetto e l'autocontrollo, attraverso la partecipazione a un processo di scrittura collettiva finalizzato a narrare e condividere le esperienze scolastiche, le paure, le difficoltà e le gioie vissute durante il percorso educativo.

Attraverso la narrazione dell'intervento, si intende dimostrare la possibilità di creare un terreno fertile per potenziare l'apprendimento, la partecipazione e l'interesse degli studenti, a partire dalla creazione di un ambiente di apprendimento che favorisca l'ascolto attivo e l'espressione di sentimenti, idee e desideri personali. Tale approccio permette di offrire opportunità che favoriscono lo sviluppo di relazioni positive all'interno della comunità educativa.

2.1. Domanda e ipotesi di ricerca

Il processo di ricerca è stato avviato con l'individuazione di un problema comune nelle scuole primarie, relativo alle difficoltà nell'affrontare esperienze di apprendimento di gruppo a causa di complessità legate a sfide relazionali, autoregulative, di ascolto reciproco e capacità di gestire conflitti. La ricerca si è posta come obiettivo la risoluzione della seguente domanda: "È possibile favorire apprendimenti significativi nella scuola primaria tramite un intervento che promuova una relazione basata sull'ascolto e il dialogo in cui gli studenti sono al centro con le loro emozioni, idee e desideri e attraverso attività di gruppo che incoraggiano la cooperazione, la collaborazione e il rispetto reciproco?".

Per la ricerca empirica, si è scelto di condurre lo studio con due classi quinte della scuola Primaria, poiché si ritiene che gli alunni di tale livello di istruzione siano in grado di interagire positivamente con i propri compagni e con il corpo docente, nonché di possedere le competenze necessarie per lavorare in gruppo nel rispetto delle regole condivise. Si fa riferimento alle competenze chiave per la cittadinanza, tra cui "Collaborare e partecipare" e "Agire in modo autonomo e responsabile", delineate nel Decreto Ministeriale n. 139 del 22 agosto 2007. Tale decreto allinea l'Italia alle Raccomandazioni Europee del 2006, che promuovono l'apprendimento permanente nelle scuole al fine di favorire il pieno sviluppo della persona nella costruzione del sé e incoraggiare relazioni positive con gli altri e con l'ambiente naturale e sociale.

Secondo le Indicazioni Nazionali per il curriculum della Scuola dell'Infanzia e del primo ciclo di Istruzione del 2012, al termine del primo ciclo di istruzione gli studenti dovrebbero dimostrare di possedere competenze fondamentali, tra cui la capacità di fare scelte consapevoli, di rispettare le regole condivise, di collaborare per il bene comune ed esprimere le proprie opinioni e sensibilità (2012).

Per tali motivi, durante l'intero percorso è stato privilegiato un approccio dialogico ed euristico con gli studenti, volto a favorire l'accesso a nuovi contesti di conoscenza e per promuovere nuovi apprendimenti partendo dalle esperienze, pensieri e interessi dei bambini, in accordo con autori quali Mario Lodi e il Movimento di Cooperazione Educativa, Thomas Gordon, Carl R. Rogers e Daniel Goleman.

Per poter esprimere al meglio le finalità della ricerca, è doveroso fare una puntualizzazione: con la seguente esperienza empirica non si aveva la pretesa di modificare il contesto di ricerca e la relazione educativa che intercorreva tra gli “attori” presi in esame, mediante un intervento di soli tre mesi, ma di provare a migliorarlo mettendo in pratica ciò che la letteratura pedagogica internazionale degli ultimi decenni suggerisce. In particolare, si è cercato di instaurare fin da subito una relazione con gli studenti che abbracciasse i postulati metodologici studiati, in particolare l’uso di “messaggi in prima persona” (Gordon, 2014), l’utilizzo di un ascolto attivo ed empatico e un’attenzione particolare ai desideri e ai bisogni degli studenti.

Il presente disegno di ricerca è stato caratterizzato principalmente da due fasi: la prima di carattere più esplorativo-conoscitivo e la seconda fase di carattere più progettuale-operativo.

2.2. Presentazione del contesto di ricerca

Lo scopo della fase iniziale “esplorativa-conoscitiva” era quello di acquisire conoscenze e rappresentazioni dei diversi soggetti coinvolti, vale a dire alunni e insegnanti. Tale operazione si è resa possibile grazie all'osservazione dei momenti di gioco libero degli alunni e delle lezioni condotte principalmente dalle docenti di italiano e tecnologie. Inoltre, un importante contributo si è rilevato essere la somministrazione di due questionari, uno rivolto agli insegnanti e l'altro agli alunni delle due classi, al fine di indagare su vari aspetti, quali le metodologie didattiche adottate, il clima della classe, la qualità delle relazioni interpersonali e il tempo dedicato all'ascolto attivo.

Le domande di ricerca che hanno guidato questa prima fase possono essere riassunte nei seguenti interrogativi:

- Qual è il clima sociale presente nelle classi (relazioni tra insegnanti e alunni, tra i pari, equilibrio tra lavoro e momenti di leggerezza)?
- Quali abilità sociali emergono nelle interazioni tra gli studenti?
- Quali sono le principali metodologie utilizzate dagli insegnanti per la presentazione dei contenuti?

- Quanto tempo viene dedicato alle metodologie partecipative? E questo tempo viene considerato dagli studenti sufficiente?

2.2.1. Il contesto

Il luogo in cui è stato sviluppato il progetto di ricerca è la scuola primaria "Ardigò", facente parte del II Istituto Comprensivo Statale di Padova, situato nel centro storico della città. Nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa 2022-25, è evidenziato che la scuola Ardigò accoglie principalmente alunni provenienti da famiglie con un livello socio-economico-culturale medio-alto, con una preparazione scolastica superiore alla media provinciale, regionale e nazionale. Il numero di alunni stranieri o di seconda generazione è limitato rispetto ad altre scuole della Provincia, come indicato nel PTOF. La posizione geografica nel centro storico e le risorse economiche delle famiglie consentono alla scuola di offrire iniziative culturali come visite a musei, mostre e laboratori, arricchendo l'esperienza formativa degli studenti.

2.2.2. La classe di intervento

La classe di intervento in questione è la 5B ed è composta da 21 alunni italiani, di cui 12 femmine e 9 maschi. Gli alunni sono tutti italiani ed è presente un solo alunno a cui è stato diagnosticato un disturbo dell'apprendimento (L. 170/2010). Mediante un'intervista condotta all'insegnante curricolare, sono emerse caratteristiche cognitive positive nella classe, tuttavia sono stati individuati problemi comportamentali che coinvolgono un cospicuo gruppo di studenti. In particolare, si segnalano difficoltà di autoregolazione, di rispetto delle regole e di gestione delle relazioni tra pari. La storia scolastica della classe è stata caratterizzata da una grande instabilità a causa del cambio frequente di insegnanti nel corso degli anni, che non ha permesso agli studenti di stabilire relazioni stabili con il personale docente. Inoltre, durante la pandemia da Sars-Covid19, la classe è stata divisa in due gruppi per motivi di sicurezza igienico-sanitaria, poiché lo spazio a disposizione non permetteva il rispetto delle normative locali.

Durante la fase preliminare della ricerca, è emerso che la classe in esame si caratterizza per un alto livello di vivacità e rumorosità, con un'adesione non sempre rigorosa alle regole di convivenza stabilite. Alcuni studenti manifestano comportamenti disturbanti e immaturi che rendono faticoso e proficuo lo svolgimento delle lezioni. In particolare, un gruppo di alunni richiede costante supervisione e sollecitazione, mostrando una motivazione superficiale verso l'apprendimento. Inoltre, sono frequenti conflitti verbali e fisici tra i compagni. Per una più chiara analisi, sono stati presi appunti dettagliati e l'osservazione è stata guidata da una griglia di valutazione delle abilità sociali del gruppo, basata sul "Manuale di insegnamento delle abilità sociali" (1986) di McGinnis e altri autori. Di seguito viene presentata la griglia di valutazione delle abilità sociali della classe di intervento (Immagine 2.1).

Abilità prerequisite per la vita di classe	Pochi	Una parte	Più della metà	Tutti o quasi tutti
Ascoltare	X			
Chiedere aiuto		X		
Ringraziare	X			
Portare l'occorrente per la lezione		X		
Seguire le istruzioni	X			
Portare a termine un compito	X			
Partecipare alla conversazione		X		
Aiutare un adulto		X		
Rivolgere domande		X		
Ignorare le distrazioni	X			
Correggere gli errori	X			
Decidere cosa fare		X		
Fissare un obiettivo		X		
Abilità per fare o mantenere amicizie	Pochi	Una parte	Più della metà	Tutti o quasi tutti
Presentarsi agli altri		X		
Avviare una conversazione		X		
Concludere una conversazione		X		
Partecipare		X		
Osservare le regole del gioco	X			
Chiedere un favore		X		
Aiutare un compagno	X			
Fare un complimento	X			
Proporre un'idea		X		
Condividere	X			
Chiedere scusa	x			
Abilità di gestione delle emozioni	Pochi	Una parte	Più della metà	Tutti o quasi tutti
Conoscere le proprie sensazioni		X		
Comunicare le proprie sensazioni	X			
Cogliere le sensazioni altrui	X			
Capire le sensazioni altrui	X			
Mostrare sensibilità verso gli altri	X			
Controllare la propria collera	X			
Affrontare la collera degli altri	X			
Esprimere affetto		X		
Affrontare la paura		X		
Abilità per controllare l'aggressività	Pochi	Una parte	Più della metà	Tutti o quasi tutti
Dar prova di autocontrollo	X			
Chiedere un'autorizzazione	X			
Non reagire alle provocazioni	X			
Evitare guai	X			
Non lasciarsi coinvolgere nei litigi	X			
Problem solving		X		
Accettare le conseguenze	X			
Affrontare le accuse	X			
Trovare un accordo	X			
Abilità per gestire lo stress	Pochi	Una parte	Più della metà	Tutti o quasi tutti
Affrontare la noia		X		
Individuare la causa di un problema		X		
Saper perdere	X			
Avere spirito sportivo	X			
Affrontare l'esclusione	X			
Affrontare l'imbarazzo	X			
Affrontare l'insuccesso		X		
Accettare il rifiuto	X			
Resistere al desiderio di prendere cose altrui		X		
Essere sinceri		X		

Immagine 2.1: Abilità sociali della classe di intervento

Tratto da Mc Ginnis e altri. (1986). *Manuale di insegnamento delle abilità sociali*. Trento: Erickson

2.2.3. La classe di controllo

La classe di controllo, la 5A, appartenente sempre al plesso "Ardigò," è composta da 19 alunni, di cui 7 femmine e 12 maschi. All'interno della classe sono presenti tre studenti nati all'estero, con background sudamericano, australiano e rumeno ed è presente una studentessa con diagnosi di mutismo selettivo (L. 104/1992).

La classe presenta una maggiore stabilità nella sua storia scolastica rispetto alla classe di intervento, in quanto gli studenti hanno instaurato relazioni con i docenti fin dal primo anno di scuola primaria. Tuttavia, la composizione della classe ha subito variazioni significative negli ultimi due anni, a causa di alcuni trasferimenti di alunni che sono stati sostituiti da nuovi inserimenti. Nonostante ciò, l'equilibrio e il clima all'interno della classe non sembrano essere stati compromessi, in quanto sia le osservazioni durante le lezioni che le interviste con l'insegnante curricolare indicano relazioni positive tra gli studenti e con gli insegnanti.

Gli alunni si mostrano collaborativi, accoglienti e rispettosi verso i propri compagni e le regole del contesto scolastico. In caso di conflitti, dimostrano capacità di ascolto, rispetto per il punto di vista altrui e capacità di mediazione per trovare una soluzione al problema. Non emergono comportamenti problematici e la relazione all'interno della classe risulta essere estremamente positiva.

Si riporta di seguito la griglia di osservazione delle abilità sociali della classe 5 A (Immagine 2.2).

Abilità prerequisite per la vita di classe	Pochi	Una parte	Più della metà	Tutti o quasi tutti
Ascoltare			X	
Chiedere aiuto		X		
Ringraziare			X	
Portare l'occorrenza per la lezione			X	
Seguire le istruzioni			X	
Portare a termine un compito			X	
Partecipare alla conversazione			X	
Aiutare un adulto				X
Rivolgere domande			X	
Ignorare le distrazioni		X		
Correggere gli errori			X	
Decidere cosa fare			X	
Fissare un obiettivo			X	
Abilità per fare o mantenere amicizie	Pochi	Una parte	Più della metà	Tutti o quasi tutti
Presentarsi agli altri			X	
Avviare una conversazione			X	
Concludere una conversazione			X	
Partecipare			X	
Osservare le regole del gioco			X	
Chiedere un favore			X	
Aiutare un compagno			X	
Fare un complimento			X	
Proporre un'idea			X	
Condividere			X	
Chiedere scusa			X	
Abilità di gestione delle emozioni	Pochi	Una parte	Più della metà	Tutti o quasi tutti
Conoscere le proprie sensazioni			X	
Comunicare le proprie sensazioni		X		

Cogliere le sensazioni altrui			X	
Capire le sensazioni altrui			X	
Mostrare sensibilità verso gli altri			X	
Controllare la propria collera			X	
Affrontare la collera degli altri		X		
Esprimere affetto				X
Affrontare la paura			X	
Abilità per controllare l'aggressività	Pochi	Una parte	Più della metà	Tutti o quasi tutti
Dar prova di autocontrollo			X	
Chiedere un'autorizzazione				X
Non reagire alle provocazioni			X	
Evitare guai			X	
Non lasciarsi coinvolgere nei litigi			X	
Problem solving			X	
Accettare le conseguenze			X	
Affrontare le accuse			X	
Trovare un accordo			X	
Abilità per gestire lo stress	Pochi	Una parte	Più della metà	Tutti o quasi tutti
Affrontare la noia			X	
Individuare la causa di un problema			X	
Saper perdere			X	
Avere spirito sportivo			X	
Affrontare l'esclusione			X	
Affrontare l'imbarazzo			X	
Affrontare l'insuccesso			X	
Accettare il rifiuto			X	
Resistere al desiderio di prendere cose altrui			X	
Essere sinceri			X	

Immagine 2.2: Abilità sociali della classe di controllo

Tratto da Mc Ginnis e altri. (1986). *Manuale di insegnamento delle abilità sociali*. Trento: Erickson

2.3. Indagine delle metodologie partecipative attivate nel contesto di ricerca

Al fine di approfondire l'analisi della qualità delle relazioni che caratterizzano l'ambiente scolastico in questione e le modalità di apprendimento offerte agli studenti (metodologie, situazioni di condivisione, ascolto attivo), si è ritenuto utile somministrare due questionari qualitativi, uno destinato ai docenti e uno agli alunni delle due classi quinte.

Il questionario somministrato al corpo docenti è un questionario che mira ad indagare la percezione che hanno gli insegnanti sulle relazioni instaurate con i propri studenti e i rapporti sociali che caratterizzano i legami di classe. Inoltre, con il questionario si intende conoscere le metodologie utilizzate dagli insegnanti per la presentazione dei contenuti disciplinari e quanto tempo viene dedicato all'ascolto attivo e come questo viene promosso all'interno della classe.

Il questionario destinato agli alunni, invece, è finalizzato a esaminare le relazioni instaurate dagli studenti con gli insegnanti e con i propri compagni di classe, il clima emotivo che caratterizza l'ambiente di apprendimento, le metodologie utilizzate dagli insegnanti per la presentazione dei contenuti disciplinari, e la quantità di tempo dedicata all'ascolto come momento di condivisione per esprimere emozioni, stati d'animo, preoccupazioni ed esperienze personali.

Nella strutturazione del questionario si è ritenuto opportuno partire dalla formulazione di alcune "domande filtro", che permettessero di conoscere meglio ed inquadrare adeguatamente i soggetti protagonisti dell'indagine. Successivamente si è lasciato spazio a delle domande introduttive che permettessero agli alunni e ai docenti di descrivere le relazioni che intercorrono tra i soggetti presi in causa: rapporti con il gruppo dei pari, con gli insegnanti, con i colleghi. Infine, si è proceduto con l'inserimento delle domande di centrale interesse, specifiche ai fini della suddetta ricerca. I questionari somministrati sono stati articolati sulla base della letteratura raccolta, prevedono domande strutturate secondo un ordine tematico e risposte di tipo qualitativo, presentate secondo una scala di valori crescente (Nulla/Mai, Sufficiente/Qualche volta, Buona/Spesso, Ottima/Sempre).

Entrambi i questionari sono stati somministrati in forma anonima, differenziandosi per lo stile linguistico utilizzato, con un linguaggio più semplice per quello destinato agli studenti.

A seguire, vengono presentati i questionari completi per gli studenti e gli insegnanti, utilizzati nel contesto della presente ricerca.

Questionario sulla pratica dell'ascolto attivo dedicato agli studenti

1. Sesso?

☐Maschio ☐Femmina

2. Età?

☐9 anni ☐10 anni ☐11 anni

3. Da quanti anni frequenti questa classe?

☐5 anni ☐4 anni ☐Meno di 3 anni

4. Come descriveresti la relazione (stima, affetto, condivisione) che hai con i tuoi insegnanti?

Insegnante 1 ☐Nulla ☐Sufficiente ☐Buona ☐Ottima

Insegnante 2 ☐Nulla ☐Sufficiente ☐Buona ☐Ottima

Insegnante 3 ☐Nulla ☐Sufficiente ☐Buona ☐Ottima

Insegnante 4 ☐Nulla ☐Sufficiente ☐Buona ☐Ottima

Insegnante 5 ☐Nulla ☐Sufficiente ☐Buona ☐Ottima

5. Come descriveresti la relazione (stima, affetto, condivisione) che hai con la maggior parte dei tuoi compagni/e?

☐Nulla ☐Sufficiente ☐Buona ☐Ottima

6. Ti capita di ritrovare i/le tuoi/e compagni/e al di fuori della scuola (per giocare, per studiare)?

☐Mai ☐Qualche volta ☐Spesso ☐Sempre

7. Come descriveresti il clima emotivo all'interno della tua classe?

☐Brutto ☐Così così ☐Buono ☐Ottimo

8. Quale tecnica didattica viene utilizzata dai tuoi insegnanti più spesso tra quelle elencati qui sotto?

☐Spiegazione (l'insegnante spiega un argomento, l'alunno ascolta)

☐Tecniche di interazione verbale (discussioni, raccolta di idee per la risoluzione di problemi)

☐Tecniche attive (giochi di ruolo, lavori di gruppo, laboratori)

9. Quanto spazio avete per l'ascolto attivo (esperienze personali, curiosità, problemi, confronti, dialoghi) con i vostri insegnanti durante le ore scolastiche?

Insegnante 1 ☐Mai ☐Qualche volta ☐Spesso ☐Sempre

Insegnante 2 ☐Mai ☐Qualche volta ☐Spesso ☐Sempre

Insegnante 3 ☐Mai ☐Qualche volta ☐Spesso ☐Sempre

Insegnante 4 ☐Mai ☐Qualche volta ☐Spesso ☐Sempre

Insegnante 5 ☐Mai ☐Qualche volta ☐Spesso ☐Sempre

10. Quanto spesso i tuoi insegnanti vi propongono attività di collaborazione e cooperazione, lavori di gruppo in un mese?

☐Mai ☐1 o 2 volte al mese ☐dalle 2 alle 5 volte al mese ☐Più di 5 al mese

11. Ritieni di essere una percorsa che ascolta gli altri?

☐Mai ☐Qualche volta ☐Spesso ☐Sempre

12. Come alunno ti ritieni soddisfatto dell'ascolto che ti riservano i tuoi insegnanti?

Insegnante 1 ☐Mai ☐Qualche volta ☐Spesso ☐Sempre

Insegnante 2 ☐Mai ☐Qualche volta ☐Spesso ☐Sempre

Insegnante 3 ☐Mai ☐Qualche volta ☐Spesso ☐Sempre

Insegnante 4 ☐Mai ☐Qualche volta ☐Spesso ☐Sempre

Insegnante 5 ☐Mai ☐Qualche volta ☐Spesso ☐Sempre

13. Ti è capitato di sentirti "solo" a scuola (non ascoltato, non compreso, abbandonato dai compagni e/o dagli insegnanti)?

☐Mai ☐Qualche volta ☐Spesso ☐Sempre

14. Se ti è capitato, di più nella relazione con i compagni/e o nella relazione con gli insegnanti?

☐Nella relazione con i/le compagni/e ☐Nella relazione con gli insegnanti

15. Quanto ti senti coinvolto, partecipe durante le lezioni (vieni interpellato, ti senti autonomo nelle scelte)?

☐Mai ☐Qualche volta ☐Spesso ☐Sempre

16. Quanto partecipi attivamente durante le lezioni (intervieni, domandi, chiedi spiegazioni)?

☐Mai ☐Qualche volta ☐Spesso ☐Sempre

17. Ritieni che in classe ci sia un equilibrio tra serietà nel lavoro e momenti di leggerezza?

☐Mai ☐Qualche volta ☐Spesso ☐Sempre

18. Nella relazione con i tuoi insegnanti ti senti valorizzato, rispettato?

Insegnante 1 ☐Mai ☐Qualche volta ☐Spesso ☐Sempre

Insegnante 2 ☐Mai ☐Qualche volta ☐Spesso ☐Sempre

Insegnante 3 ☐Mai ☐Qualche volta ☐Spesso ☐Sempre

Insegnante 4 ☐Mai ☐Qualche volta ☐Spesso ☐Sempre

Insegnante 5 ☐Mai ☐Qualche volta ☐Spesso ☐Sempre

19. Gli insegnanti condividono con la classe la scelta di scopi e obiettivi didattici (argomenti della lezione, progetti a tema)?

Insegnante 1 ☐Mai ☐Qualche volta ☐Spesso ☐Sempre

Insegnante 2 ☐Mai ☐Qualche volta ☐Spesso ☐Sempre

Insegnante 3 ☐Mai ☐Qualche volta ☐Spesso ☐Sempre

Insegnante 4 ☐Mai ☐Qualche volta ☐Spesso ☐Sempre

Insegnante 5 ☐Mai ☐Qualche volta ☐Spesso ☐Sempre

20. Ti è mai capitato di avere atteggiamenti di preferenza/avversione verso qualche insegnante?

☐Sì ☐No ☐Non saprei

21. Se sì, di preferenza o avversione?

☐Preferenza ☐Avversione

Questionario sulla pratica dell'ascolto attivo dedicato agli insegnanti

1. Insegni nella classe 5^a sezione?

☐A ☐B ☐entrambe

2. Sesso?

☐Maschio ☐Femmina

3. Da quanti anni insegni?

☐Meno di 5 ☐Tra i 5 – 10 anni ☐Più di 15 anni

4. Qual è la tua posizione lavorativa?

☐Insegnante di ruolo ☐Supplente

5. Qual è il tuo titolo di studio?

☐Diploma magistrale ☐Laurea in SFP ☐Altra laurea ☐Altro

6. Da quanti anni insegni in questa classe?

☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5

7. Come descriveresti la relazione che hai con i tuoi studenti?

☐Nulla ☐Sufficiente ☐Buona ☐Ottima

8. Come descriveresti la relazione che hai con i/le tuoi/e colleghi/e?

☐Nulla ☐Sufficiente ☐Buona ☐Ottima

9. Come descriveresti la relazione tra il gruppo dei pari all'interno della classe?

☐Nulla ☐Sufficiente ☐Buona ☐Ottima

10. Quanto ti ritieni soddisfatto del tuo metodo di insegnamento?

☐Per nulla ☐Non del tutto ☐Abbastanza ☐Pienamente

11. Quale tecnica didattica utilizzi più spesso tra quelle elencate qui sotto (puoi segnare più di una risposta. Nel caso usassi tutte le tecniche, numera le risposte con questo ordine: 1= quella maggiormente usata; 3= quella meno usata)?

☐Spiegazione (lezione frontale)

☐Tecniche di interazione verbale (discussione, brainstorming, circle-time, conversazione clinica)

☐ Tecniche attive (role playing, storytelling, cooperative learning)

12. Quanto spazio lasci alla pratica dell'ascolto attivo (discussioni di gruppo, spazio per esternare ed analizzare sentimenti ed avvenimenti) durante le tue ore di insegnamento?

☐Mai ☐Qualche volta ☐Spesso ☐Sempre

13. Quanto spesso proponi ai tuoi studenti attività di collaborazione e cooperazione, lavori di gruppo in un mese?

☐Mai ☐1 o 2 volte al mese ☐dalle 2 alle 5 volte al mese ☐Più di 5 al mese

14. Ritieni di essere un insegnante che ascolta i propri studenti?

☐Mai ☐Qualche volta ☐Spesso ☐Sempre

15. Come insegnante ti ritieni soddisfatto dell'ascolto che ti riservano i tuoi studenti?

☐Mai ☐Qualche volta ☐Spesso ☐Sempre

16. Quanto rendi partecipi i tuoi studenti durante le tue lezioni?

☐Mai ☐Qualche volta ☐Spesso ☐Sempre

17. Quanto partecipano attivamente i tuoi studenti durante le lezioni?

☐Mai ☐Qualche volta ☐Spesso ☐Sempre

18. Ritieni che in classe ci sia un equilibrio tra serietà nel lavoro e "momenti di leggerezza"?

☐Mai ☐Qualche volta ☐Spesso ☐Sempre

19. Pensi di far sentire ciascun alunno/a valorizzato/a?

☐Mai ☐Qualche volta ☐Spesso ☐Sempre

20. Quanto condividi la scelta di scopi e obiettivi con la classe?

☐Mai ☐Qualche volta ☐Spesso ☐Sempre

21. Ti è mai capitato di avere atteggiamenti di preferenza/avversione verso qualche alunno in particolare?

☐Sì ☐No ☐Non saprei

22. In entrambi i casi hai fatto qualcosa per porre rimedio o per cambiare il tuo stato d'animo nei confronti di quello/a alunno/a?

☐Ho provato a parlare all'alunno/a ☐Mi sono confrontato con colleghi o altri
☐Non ho dato peso all'accaduto

Contestualmente, con il fine di poter comparare i dati raccolti, in sede di analisi dei risultati, si ipotizza di trasformare la scala quantitativa da ordinale a cardinale e di attribuire i punti secondo quanto riportato nella tabella 2.1, in questo modo sarà possibile assegnare un punteggio agli item in cui è richiesto di esprimere un valore per ogni singolo insegnante. Dalla somma dei punteggi ottenuti si potrà quindi ricavare una media che rispecchi nel complesso l'indice di gradimento degli studenti in merito alle singole voci di indagine.

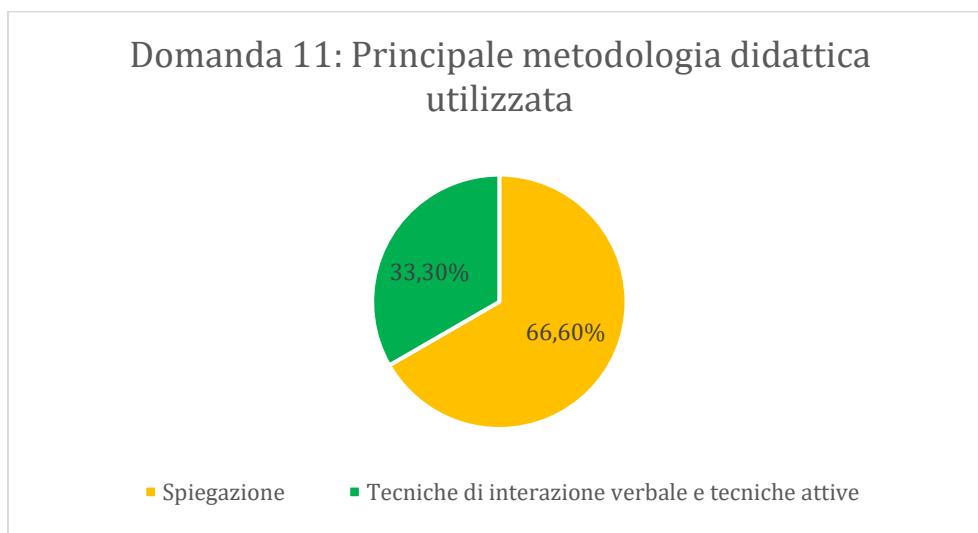
Risposta	Punteggio
Ottima/o, Sempre	4
Buona/o, Spesso	3
Sufficiente, Qualche volta, Così così	2
Nulla, Brutto, Mai	1
Risposta nulla/assente	0

Tabella 2.1: Trasformazione della scala qualitativa da ordinale a cardinale

2.4. Analisi dei dati del contesto di ricerca

Il questionario rivolto ai docenti è stato somministrato all'inizio dell'osservazione delle classi e ha coinvolto sei partecipanti, di cui cinque donne e un uomo. Due docenti insegnano solo in una delle due classi (materie umanistiche), mentre il restante svolge il proprio lavoro in entrambe le sezioni. Le risposte ricevute evidenziano che la maggior parte degli insegnanti è inserita nell'ambiente scolastico da 5 a 15 anni e presenta come titolo di accesso "altra laurea" (4 risposte), è presente un solo docente laureato in Scienze della Formazione Primaria e un docente con diploma magistrale. I quesiti più cogenti rispetto all'avvaloramento della tesi di ricerca sono stati quelli inerenti alla metodologia didattica utilizzata per la proposta dei contenuti disciplinari e al tempo, spazio dedicato all'ascolto degli studenti. Quattro docenti hanno risposto di utilizzare come principale tecnica didattica presente tra gli item proposti, la spiegazione, seguita da tecniche di interazione verbale e infine tecniche attive (2 tra questi docenti dichiarano di non utilizzare affatto le tecniche attive); mentre due insegnanti hanno

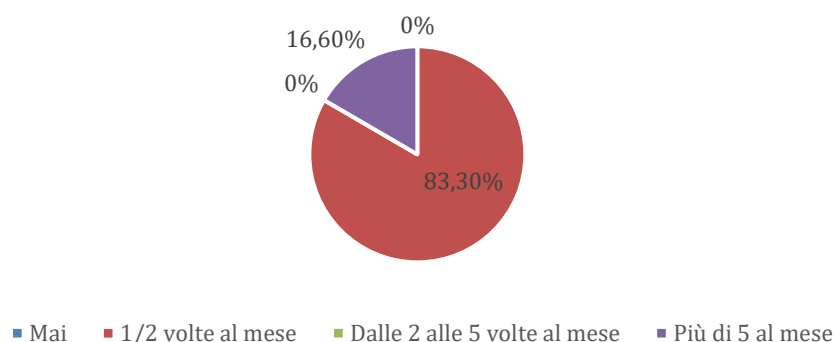
risposto di utilizzare principalmente tecniche di interazione verbale, seguite da tecniche attive e spiegazione (Graf. 2.1). Curiosamente, questi ultimi due docenti sono coloro che hanno una laurea in Scienze della Formazione Primaria o un diploma magistrale.



Graf. 2.1: Metodologia didattica

Un ulteriore interrogativo riguarda la frequenza con cui vengono proposte attività di collaborazione e cooperazione agli studenti in un arco temporale di un mese (cfr. Graf. 2.2): fatta eccezione per un docente che ha indicato una frequenza superiore a cinque volte al mese, tutti gli altri insegnanti hanno dichiarato di proporre lavori di gruppo una o due volte al mese.

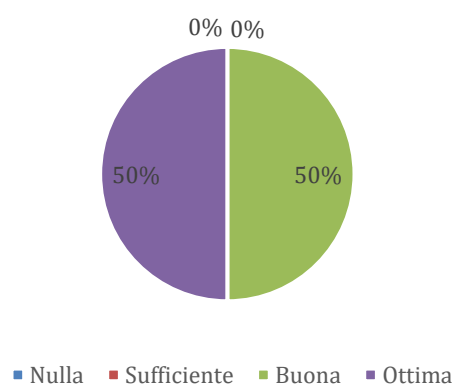
Domanda 13: Quanto spesso proponi ai tuoi studenti attività di collaborazione e cooperazione, lavori di gruppo in un mese?



Graf. 2.2: Frequenza lavori di gruppo

In merito al tempo dedicato all'ascolto attivo degli studenti, è emerso che gli insegnanti spesso concedono spazio al dialogo, alle discussioni di gruppo e all'esternazione dei sentimenti. Infine, per quanto riguarda la relazione instaurata con gli studenti (cfr. Graf. 2.3), la metà degli insegnanti ha dichiarato di avere una relazione "buona", mentre l'altra metà ha sostenuto di avere un rapporto "ottimo" con i propri allievi.

Domanda 7: Come descriveresti la relazione che hai con i tuoi studenti?

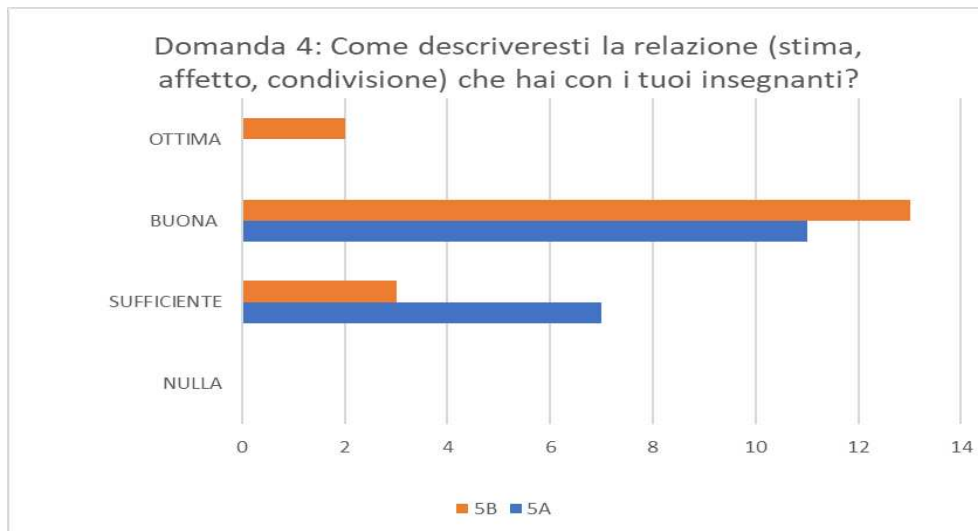


Graf. 2.3: Relazione insegnante-alunni

Il questionario rivolto agli studenti è stato somministrato al termine del terzo giorno di osservazione, con la partecipazione di 18 alunni per classe, a causa dell'assenza di alcuni studenti quel giorno. Ai fini della ricerca risulta già importante evidenziare le differenze che hanno contraddistinto le due classi nell'approccio al questionario: la classe di controllo ha dimostrato un interesse evidente, manifestato dal tempo speso per rispondere alle domande e dall'interesse espresso attraverso richieste di chiarimento su alcuni punti. Al contrario, la classe di intervento ha mostrato uno scarso interesse, con alcuni studenti che hanno completato il questionario in gruppo in pochi minuti, rispondendo in modo affrettato e senza riflessione. Solo una piccola parte della classe ha dedicato il tempo necessario per completare il questionario in modo adeguato. Per questo motivo, è importante sottolineare che i risultati potrebbero non essere attendibili a causa della superficialità dimostrata da alcuni alunni della classe di intervento nella compilazione del questionario (8 questionari risultano identici riportando la stessa risposta in tutti gli item). Nonostante ciò, si procederà con l'analisi dei risultati dei questionari per comprendere la relazione esistente in ciascuna classe, prestando maggiore attenzione agli item più rilevanti rispetto alla domanda di ricerca, in particolare quelli che riguardano le relazioni tra gli attori coinvolti e il clima di classe (quesiti 4, 5, 7, 17 e 18) e quelli relativi alle metodologie partecipative utilizzate nel contesto di apprendimento (quesiti 9 e 12).

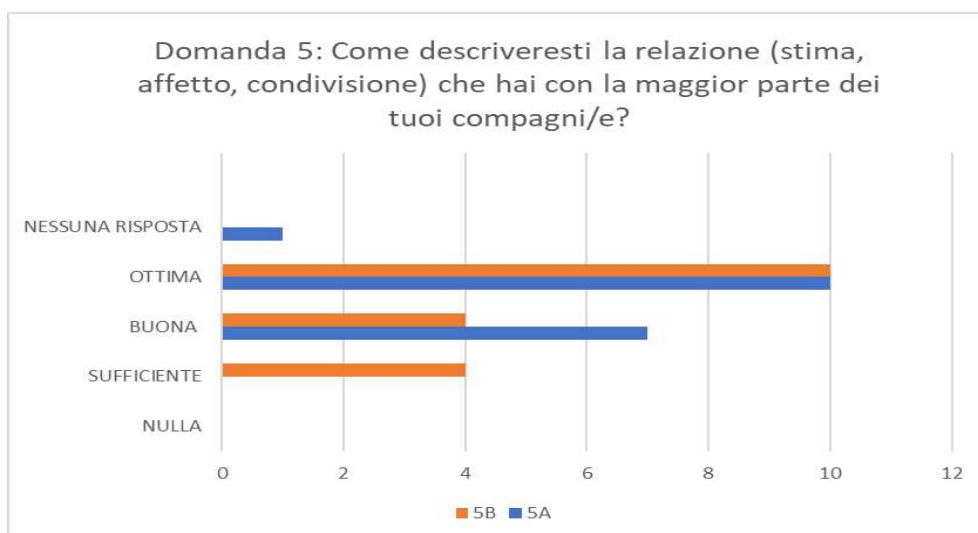
In primo luogo, come osservabile dall'istogramma sotto riportato (Graf. 2.4), si è provveduto a considerare e a mettere in relazione le risposte delle due classi ¹ considerando il legame con i propri insegnanti. Dal confronto operato è emerso che la maggior parte della classe di intervento (13 alunni) ritiene di avere una relazione "buona" con i propri insegnanti, mentre gli studenti della classe di controllo ritengono la relazione con i propri docenti per la maggior parte "buona" (11 alunni), ma un significativo gruppo di bambini ha valutato tale relazione come "sufficiente" (7 alunni).

¹ Le classi di intervento e di controllo nei grafici sono identificate rispettivamente come 5B e 5A.



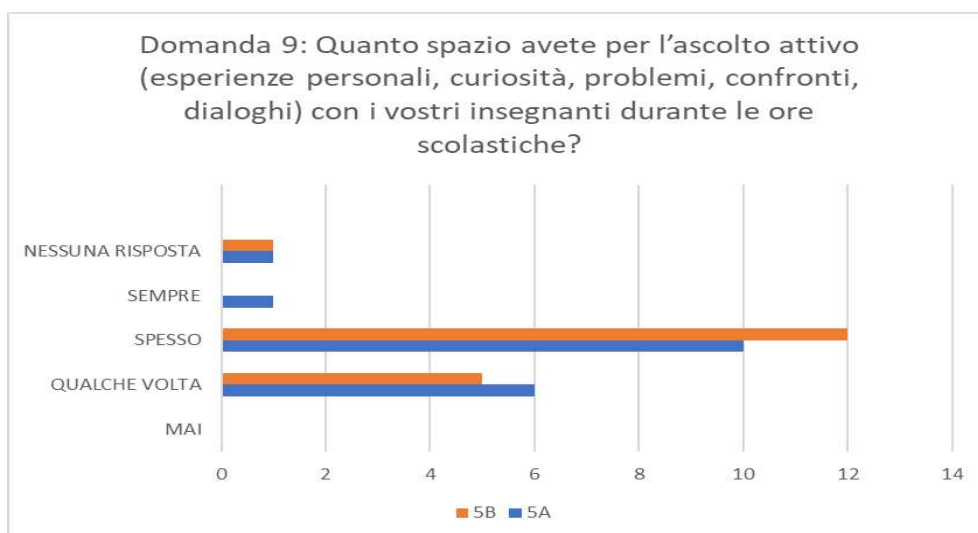
Graf. 2.4: Relazione alunni-insegnanti

Per quanto concerne l'analisi relativa alla relazione tra i pari (cfr. Graf. 2.5), si evidenzia che una percentuale superiore alla metà degli studenti di entrambe le classi ha valutato il legame con i propri compagni come "ottimo". Per quanto riguarda la classe di intervento, il resto degli studenti si divide equamente tra coloro che considerano la relazione come "sufficiente" e coloro che la definiscono come "buona". Per quanto riguarda la classe di controllo, gli studenti che non hanno valutato il proprio rapporto con i compagni come "ottimo" (10 risposte) hanno invece espresso un giudizio positivo definendolo "buono" (7 alunni).



Graf. 2.5: Relazione gruppo dei pari

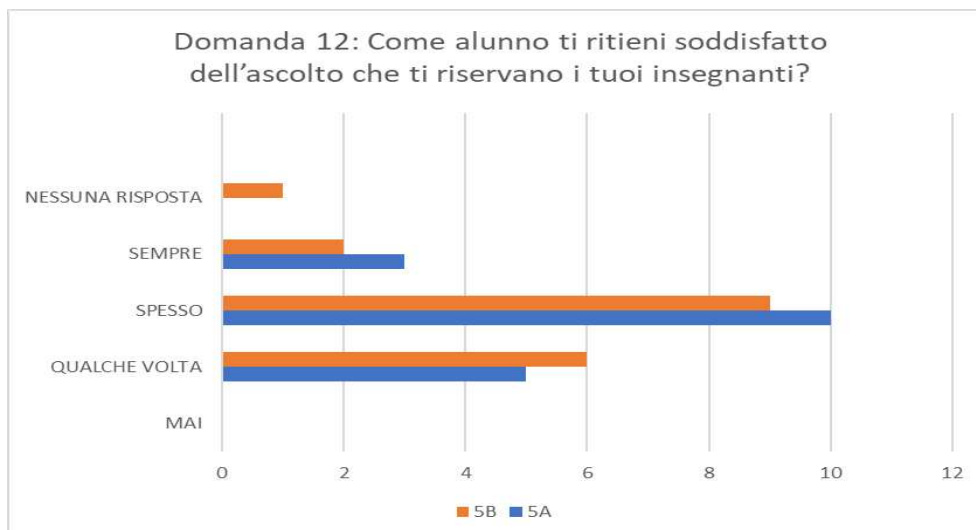
Analizzando i dati relativi allo spazio dedicato all'ascolto attivo (cfr. Graf. 2.6), emerge che la maggior parte degli alunni della classe di intervento considera le occasioni dedicate a tale pratica come "spesso" (12 alunni). Tuttavia, la classe di controllo mostra una maggiore varietà di opinioni: 10 alunni ritengono che l'ascolto attivo venga svolto "spesso" con i propri insegnanti, mentre per 6 alunni avviene "qualche volta" e per un solo alunno è una pratica che caratterizza "sempre" le ore scolastiche.



Graf. 2.6: Spazio dedicato all'ascolto attivo

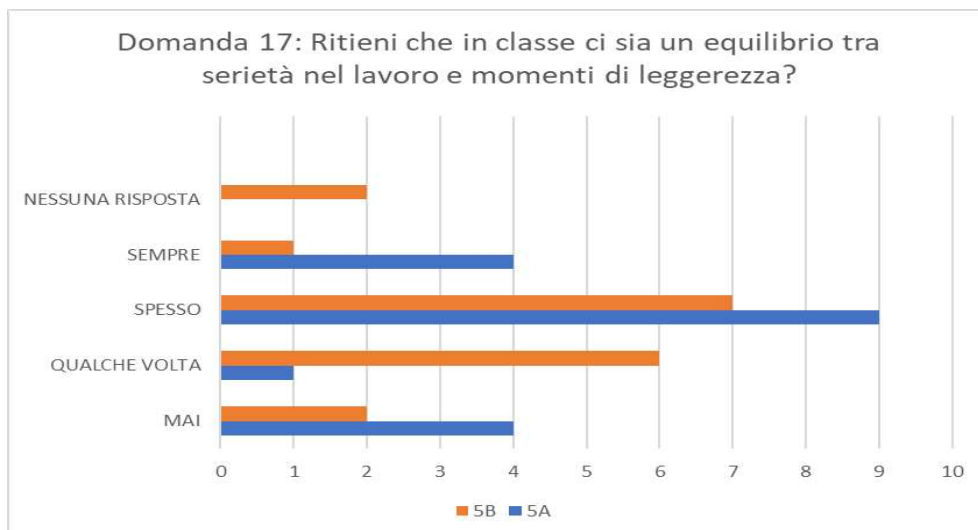
Dall'analisi dei dati raccolti è emerso che la maggior parte degli studenti delle due classi, sia della classe d'intervento che della classe di controllo, si ritengono soddisfatti dell'ascolto attivo che viene loro riservato nel contesto scolastico, come rappresentato nel Grafico 2.7. In particolare, la maggioranza degli alunni si definisce "spesso" soddisfatto, con 9 e 10 alunni che condividono questa opinione. Tuttavia, vi sono anche studenti, 6 della classe di intervento e 5 della classe di controllo, che dichiarano di essere soddisfatti solo "qualche volta". Una piccola parte degli studenti, 3 e 4 alunni rispettivamente, si ritiene soddisfatta "sempre" del tempo di ascolto dedicato loro.

In generale, dall'analisi dei questionari somministrati, si può affermare che le occasioni di ascolto offerte dal corpo docenti sono ritenute più che sufficienti da entrambe le classi.



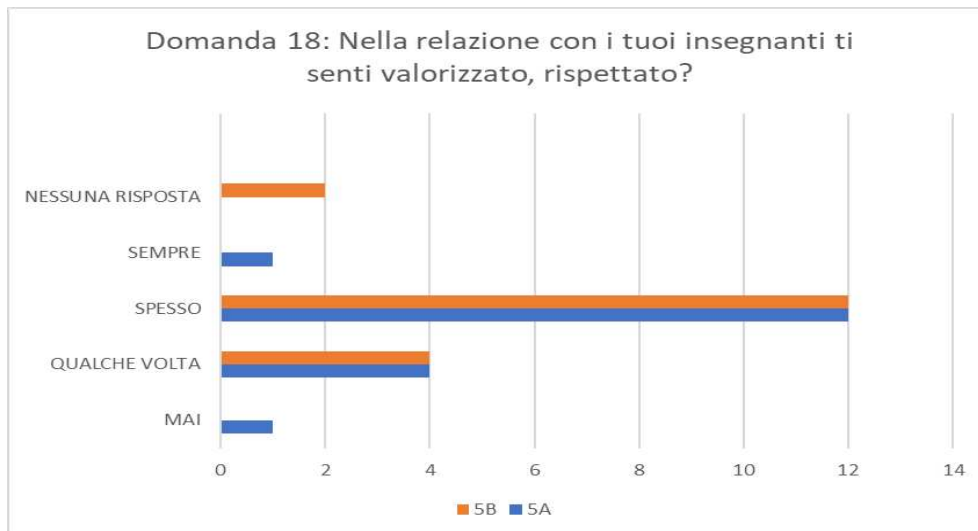
Graf. 2.7: Soddisfazione del tempo dedicato all'ascolto attivo

In merito all'analisi sulla percezione degli alunni riguardo al clima che caratterizza l'ambiente in classe, con particolare attenzione all'equilibrio tra serietà nel lavoro e momenti di leggerezza (cfr. Graf. 2.8), si evidenzia che nella classe di controllo le opinioni si differenziano notevolmente: 9 alunni ritengono che ci sia frequentemente un equilibrio, 4 alunni affermano che tale equilibrio è sempre presente, un alunno sostiene che si verifica a volte, mentre 4 alunni ritengono che non vi sia mai armonia tra serietà nel lavoro e momenti di leggerezza. Diversamente, gli studenti della classe di intervento presentano una visione più omogenea, poiché la maggior parte di essi indica che l'equilibrio tra lavoro e leggerezza è frequentemente presente (9 risposte), seguito da quelle che lo considerano presente a volte (6 risposte).



Graf. 2.8: Clima di classe

Infine, l'analisi dell'istogramma presentato sotto (cfr. Graf. 2.9) evidenzia un equilibrio nella percezione degli studenti delle due classi per quanto riguarda la valorizzazione nella relazione con i propri docenti. La maggioranza degli alunni (12 studenti) ritiene di sentirsi "spesso" valorizzata, mentre una minoranza (4 risposte) dichiara di sentirsi "qualche volta" valorizzata. Tuttavia, nella classe di controllo emergono due casi particolari: un alunno afferma di non sentirsi "mai" valorizzato, mentre un altro si dichiara sempre valorizzato. Complessivamente, si può concludere che la relazione insegnante-alunno è per lo più positiva, poiché la maggior parte degli studenti esprime di sentirsi "spesso" valorizzato nelle interazioni con i propri insegnanti.



Graf. 2.9: Relazione insegnanti-alunni

Dall'analisi dei dati raccolti emerge che gli studenti della classe di controllo interpretano le loro esperienze scolastiche in modo variegato e a volte contrastante. Tuttavia, il risultato più significativo riguarda la relazione positiva che esiste tra il gruppo di pari e il livello di soddisfazione per quanto concerne il tempo dedicato all'ascolto da parte dei docenti. Al contrario, nella classe di intervento un consistente numero di studenti non considera favorevole la relazione con i compagni, il che spiega i molteplici contrasti presenti nelle attività cooperative e ludiche e l'ambiente scolastico, che non sempre bilancia il rigore nel lavoro con momenti di distensione. Complessivamente, l'analisi dei questionari utilizzati all'inizio dello studio ha fornito all'autore una panoramica approfondita del contesto di intervento, consentendo di modulare e pianificare le azioni con l'obiettivo di stimolare l'interesse e la partecipazione degli studenti.

Capitolo 3. L'intervento

Tra la prima e la seconda fase, sono stati analizzati i dati pervenuti tramite le osservazioni e la somministrazione dei questionari e dalla lettura di essi è stato possibile elaborare una proposta educativo-didattica, coerente con l'ipotesi di ricerca. Lo studio si prefiggeva di dimostrare la possibilità di sviluppare apprendimenti significativi a partire dalla predisposizione di ambienti di apprendimento ricchi di tempi, spazi e occasioni di dialogo, ascolto attivo ed empatico con particolare attenzione alle relazioni, ai bisogni e agli interessi degli alunni.

Le stesse *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* sottolineano le finalità da perseguire nella scuola di oggi, ovvero l'importanza di partire dalla persona che apprende: "Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali [...]" (MIUR, 2012). Da qui ne consegue l'importanza per i docenti di definire le proprie proposte educative in costante relazione con i bisogni fondamentali e i desideri dei bambini già dalle prime fasi della loro istruzione.

La seconda fase, definita "progettuale-operativa", è stata caratterizzata, per l'appunto, dalla pianificazione-attuazione di un percorso che potesse offrire tali caratteristiche all'ambiente di apprendimento in cui la ricerca ha preso vita. Le occasioni proposte sarebbero state da stimolo per gli studenti e avrebbero permesso di condividere narrazioni di esperienze personali e/o sociali, di scambiare versioni, visioni e interpretazioni riguardo le emozioni provate e l'esperienza scolastica vissuta, attraverso attività, giochi e momenti dedicati all'ascolto.

3.1. Il progetto iniziale

Il presente lavoro di ricerca si articola in 10 incontri per classe da due ore ciascuno, per un totale di 40 ore di intervento a partire da fine marzo 2023 fino al termine delle attività didattiche.

La ricerca si ispira ad alcune attività descritte nel testo di Marianella Sclavi e Gabriella Giornelli, intitolato “La scuola e l’arte di ascoltare. Gli ingredienti delle scuole felici” (2020). Le attività proposte mirano a valorizzare gli studenti partendo dalle loro esperienze e risorse personali; l’obiettivo è mettere gli studenti al “primo posto” del processo educativo affinché possano esprimere le proprie idee e desideri, sviluppando capacità creative e propositive. In questo modo, gli studenti vengono spinti ad andare oltre il ruolo di semplici esecutori ripetitivi, diventando attori vivi e creativi nel processo di apprendimento (Rossi, 2016).

Le attività offerte hanno, dunque, l’obiettivo di allestire un ambiente di apprendimento costruttivo, significativo e interattivo, favorendo la condivisione soggettiva e lo sviluppo di esperienze organizzative e produttive di apprendimento collaborativo. In particolare, gli studenti realizzeranno un artefatto digitale che racconti la storia delle due classi quinte attraverso scritture collettive di gruppo.

L’intervento di ricerca è stato strutturato secondo quanto articolato nella tabella di seguito riportata (Tabella 3.1).

Incontro	Attività	Obiettivo	Tempo
1° incontro	Gioco “Chi sono”	- Seguire le regole del gioco - Conoscere me stesso attraverso lo sguardo di altri - Scoprire quanto conosco i miei compagni	2 ore
2° incontro	Attività “Disegno analogico dell’emozione rabbia”	Parlare di sentimenti, emozioni a scuola, cercando di definirli e di condividerli con il	2 ore

		gruppo classe, scoprendo affinità e/o diversità	
3° incontro	Attività "Valli e montagne"	- Descrivere le più importanti esperienze positive e negative della propria vita scolastica; - Riconoscere e nominare le emozioni connesse a queste esperienze; - Riflettere sul concetto di esperienze e di imparare da essa	2 ore
4° incontro	Brainstorming "A cosa servono le regole?"	- Riflettere sull'importanza delle regole in una comunità - Fare emergere problemi comuni per poi affrontarli insieme	2 ore
5° incontro	Formazione dei gruppi di lavoro e divisione dei ruoli; Attività "Formulazione delle regole del gruppo"	- Riflettere sull'importanza delle regole in una comunità - Elaborare delle regole condivise dall'intero gruppo	2 ore
6° incontro	Presentazione dell'elaborato finale: il fumetto Divisione dei ruoli	Presentazione delle parti fondamentali di un fumetto. Suddivisione dei ruoli di gruppo (disegnatori, vignettisti, sceneggiatori)	2 ore
7°	Creazione del fumetto	Attività di collaborazione di gruppo	2 ore

8°	Creazione del fumetto	Attività di collaborazione di gruppo	2 ore
9° incontro	Creazione del fumetto	Attività di collaborazione di gruppo	2 ore
10° incontro	Presentazione dell'elaborato finale prodotto	Riflessione sul percorso vissuto	2 ore

Tabella 3.1: Pianificazione degli interventi

3.2. La realtà dell'intervento

Prima di procedere alla descrizione delle fasi di questa ricerca empirica, risulta indispensabile fornire una panoramica sugli strumenti e le metodologie che hanno guidato e ispirato il presente lavoro. Tale contesto introduttivo è essenziale per consentire al lettore di acquisire una comprensione più profonda del processo di ricerca e delle ragioni alla base delle scelte metodologiche adottate.

La conduzione della ricerca empirica si è fondata sull'analisi critica del testo "La scuola è l'arte di ascoltare. Gli ingredienti delle scuole felici" (2014), da questa analisi è scaturita la selezione e la revisione di alcune attività, al fine di renderle accessibili agli alunni di quinta primaria. Inoltre, sono stati apportati numerosi adattamenti alle attività pianificate (Tabella 3.1), con l'obiettivo di mantenere costantemente elevata la motivazione e l'engagement emotivo degli alunni. Infatti, in questa fase della ricerca, i feedback e le reazioni emotive e comportamentali degli studenti hanno rappresentato un elemento fondamentale per valutare l'efficacia delle pratiche didattiche adottate, nonché per personalizzare l'insegnamento al fine di incontrare le esigenze specifiche degli studenti e promuovere il loro processo di apprendimento.

Le attività sono state strutturate in base a un preciso principio logico, che va "dal sentire individuale al sentire collettivo" (Berto, 2012), al fine di favorire un coinvolgimento progressivo e sempre più collettivo degli studenti.

Di conseguenza, il seguente paragrafo descriverà in dettaglio le tappe dell'intervento condotto al fine di delineare una panoramica esaustiva e comprensiva della ricerca,

con lo scopo di garantire un fondamento robusto per la comprensione e l'analisi dei dati che saranno presentati in seguito.

La ricerca è stata avviata con l'attuazione di un gioco denominato "Chi sono", si rimanda all'immagine 3.1 per la descrizione dettagliata dell'attività.

1° Intervento: Gioco del "Chi sono"					
Tempi	Ambiente/i di apprendimento (setting)	Contenuti	Metodologie	Tecnologie (strumenti e materiali didattici analogici e digitali)	Attività
2 ore	Cortile	Indovinare il proprio "personaggio di classe" attraverso una serie di domande	Gioco	Biglietti con nome degli alunni, scotch	Gli alunni si dispongono in cerchio e l'insegnante spiega il gioco "Chi sono?". Per prima cosa vengono spiegate le regole del gioco: non si deve mai guardare il proprio biglietto e non si può suggerire ai compagni. Ad ogni alunno viene attaccato sulla schiena un biglietto contenente il nome di un compagno, a turno ogni alunno dovrà indovinare il proprio "personaggio" ponendo delle domande specifiche che richiedono delle risposte da parte dei compagni di tipo affermativo "sì" o negativo "no" (per es. "Sono maschio", "Sono alta?", "Gioco a pallavolo?"). L' insegnante fa da mediatrice e conduttrice del gioco.

Immagine 3.1: Format progettazione

Ai fini della ricerca, iniziare con questo gioco, ha permesso di conoscere il livello di "intimità" raggiunto nel corso di questi cinque anni dalle due classi protagoniste, la qualità delle relazioni e le dinamiche che caratterizzano il gruppo dei pari. In particolare, il rispetto per i compagni e per le regole condivise dal gioco, l'attenzione e la partecipazione degli alunni, le modalità di interazione tra pari e le abilità inerenti all'ascolto.

I risultati ottenuti dalle due classi coinvolte sono stati diversi: la classe di controllo, la 5A, ha mostrato fin da subito interesse ed entusiasmo per il gioco, rispettando le regole stabilite e partecipando attivamente per tutta la durata dell'attività. Anche se sono emersi momenti di tensione per alcune affermazioni di un gruppo ristretto di alunni, la maggior parte degli studenti ha dimostrato capacità di discutere in modo costruttivo, di autoregolarsi emotivamente e di dimostrare empatia verso i compagni in difficoltà. Durante il gioco è emerso il comune interesse per i fumetti e i manga, questa

informazione è risultata essere fondamentale per il successivo lavoro di scrittura collettiva.

Contrariamente la classe d'intervento si è dimostrata poco incline al rispetto delle regole del gioco e delle norme sociali, generando tensioni tra i suoi membri. Nonostante il coinvolgimento e il divertimento che il gioco suscitava nel gruppo, si è evidenziata una forte propensione a trasgredire la regola da parte di un consistente numero di alunni. Tale atteggiamento si è manifestato attraverso diverbi accesi durante lo svolgimento dell'attività, che ha portato alla sua interruzione anticipata.

In questa fase iniziale si sono evidenziate importanti difficoltà legate all'autoregolazione e alla capacità assertiva di alcuni partecipanti della classe di intervento, le quali hanno indubbiamente influito sul benessere complessivo della classe data la preponderante personalità dei soggetti coinvolti. Tuttavia, la sperimentazione ha permesso di individuare un interesse comune all'interno della classe: lo sport, in particolare il calcio. Questa scoperta si è rivelata cruciale per la ridefinizione delle attività successive, tenuto conto delle molteplici difficoltà riscontrate nel coinvolgimento degli alunni della classe 5B.

Alla luce di queste considerazioni, nel secondo incontro con la classe di intervento, la pianificazione dell'attività è stata adattata per rispecchiare gli interessi degli studenti e per favorire una relazione aperta e positiva che potesse catturare la loro attenzione, motivazione e partecipazione (Lodi, 1970). A tale riguardo, è stata implementata un'attività ispirata alla tecnica didattica del "Tutoring", in cui alcuni alunni hanno interpretato il ruolo di "esperti" del calcio. Un gruppo di studenti ha ricevuto il compito di analizzare il tema delle "regole", mentre un altro gruppo ha dovuto approfondire i "ruoli" del calcio. Ogni gruppo ha letto un testo, identificato le principali nozioni, organizzato il materiale e concordato sull'esposizione. Nel frattempo, gli altri studenti hanno osservato e valutato il comportamento di un compagno "esperto" utilizzando una griglia che valutava le abilità sociali per il lavoro di gruppo (Immagine 3.2). Alla fine delle presentazioni, gli studenti osservatori hanno condiviso le loro osservazioni e fornito suggerimenti ai propri compagni. Questo approccio ha suscitato un notevole interesse da parte degli studenti, che si sono sentiti valorizzati e coinvolti attivamente nell'attività.

Questo incontro è stato cruciale per la ricerca in corso, poiché ha sottolineato l'importanza dell'ascolto attivo e della partecipazione degli studenti nella costruzione di conoscenze. Inoltre, la metodologia adottata ha permesso di elaborare una nuova idea di scrittura collettiva, finalizzata alla creazione dell'artefatto digitale conclusivo del progetto: lo sviluppo di un podcast in cui gli studenti raccontano la storia della loro classe utilizzando una metafora sportiva.

FEEDBACK DEI COMPAGNI: *F*

Nome: <i>[redacted]</i>	PER NULLA	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
Partecipa in modo attivo (esprime il suo parere, pone domande...)			X	
Collabora positivamente alla progettazione	<i>XX</i>		X	
Ascolta i compagni di gruppo		<i>XX</i>	X	
Chiede aiuto ai compagni se necessario		X		
Aiuta i compagni se necessario		X		
Dimostra MOTIVAZIONE in quello che fa			X	
Controlla le proprie reazioni emotive	X			
Si dimostra ATTENTO al compito	X			
Rispetta il turno di parola	<i>XX</i>	<i>X</i>	<i>XX</i>	
Nell'esposizione è chiaro			X	

Vorresti aggiungere qualche altro feedback al lavoro del tuo compagno/a?

Partecipa e gioca bene, ma non rispetta la parola dei compagni.

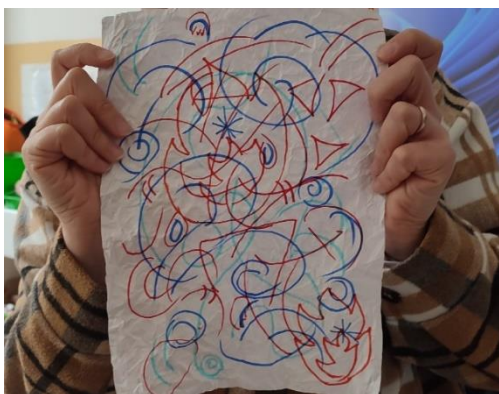
Immagine 3.2: Esempio di feedback ricevuti

Nel contesto della ricerca, l'incontro con la classe di controllo ha seguito rigorosamente la pianificazione prestabilita. Durante il secondo incontro, gli alunni hanno partecipato all'attività denominata "Disegno analogico delle emozioni: la rabbia" (Sclavi & Giornelli, 2020, p. 35). L'obiettivo di tale attività è incentrato sulla promozione della discussione riguardante i sentimenti ed emozioni all'interno dell'ambito scolastico, invitando gli studenti a definirli, inizialmente attraverso la pratica del disegno e successivamente condividendoli verbalmente con il resto della classe, al fine di individuare possibili affinità e/o differenze.

Il disegno analogico della rabbia rappresenta un'utile strategia per stimolare e attivare una “reazione affettiva empatica” (Vianello, Gini, Lanfranchi, 2015) all'interno del gruppo dei pari. Infatti, secondo le teorie di Martin Hoffman: “l'esperienza empatica del bambino comincia ad essere influenzata dalla conoscenza della vita degli altri [...]” (2008).

L'attività di introspezione emotiva è stata un'esperienza profonda e coinvolgente per i partecipanti, che hanno manifestato una totale e partecipe condivisione delle proprie emozioni. La narrazione delle emozioni vissute ha favorito la reciproca identificazione e lo scambio di esperienze e sensazioni, promuovendo un genuino ascolto empatico tra gli alunni.

Successivamente, l'attività del "disegno analogico delle emozioni" è stata proposta anche alla classe di intervento, dopo il precedente incontro focalizzato sulle regole e i ruoli nel calcio. Rispetto alla classe di controllo, il coinvolgimento emotivo è risultato inferiore, poiché non tutti gli alunni hanno aderito in modo coscienzioso all'attività. Nonostante ciò, la partecipazione è stata ampia, con momenti di condivisione emotiva e scambio di esperienze. Anche gli alunni che inizialmente si sono mostrati disinteressati nel ricordare e condividere le emozioni vissute, hanno evidenziato un legame profondo con il calcio e con la manifestazione della rabbia in questo contesto. Nella presente sezione sono presentate delle immagini raffiguranti i disegni rappresentativi della "rabbia" creati dagli studenti della classe di intervento e controllo; tali immagini sono corredate dalle parole utilizzate dagli alunni per descrivere l'emozione sperimentata.



“Ero talmente arrabbiata che mi sentivo come in una bolla, non riuscivo a dire nulla, neanche ad urlare” (O. – classe di controllo)



“Ho fatto un buco perché volevo solo sparire quel giorno [...] ma forse ero più triste perché il mio amico mi aveva tradito” (G. – classe di controllo)



“La rabbia è arrivata così forte che mi è venuto da strappare il foglio, perché così mi sentivo, volevo spaccare tutto” (M. – classe di intervento)



“Ero talmente arrabbiato per aver sbagliato il tiro che mi sentivo morire dal mal di pancia, come se mi avessero colpito” (T. – classe di intervento)

Durante il successivo incontro con le due classi è stata presentata l'attività denominata "Valli e Montagne", la quale è stata consigliata nel testo di Sclavi e Giornelli (2020). Per una descrizione esaustiva dell'attività, si invita a consultare l'immagine 3.4 allegata al testo.

3° Intervento: Attività "Valli e montagne"					
Tempi	Ambiente/i di apprendimento (setting)	Contenuti	Metodologie	Tecnologie (strumenti e materiali didattici analogici e digitali)	Attività
2 re	Aula della classe	Ripensare alla propria esperienza scolastica	Transfer in situazione reale (dialogo con le proprie emozioni)	Fogli di carta, pennarelli, matite, penne	Agli alunni viene consegnato un foglio bianco (orientamento orizzontale), quest'ultimi devono disegnare una riga orizzontale al centro del foglio "la linea del tempo". Sul lato sinistro devono scrivere "Settembre 2018" e su quello di destra la data attuale. Ogni alunno successivamente è invitato a concentrarsi su quali sono stati i più importanti eventi della propria vita scolastica, sia positivi che negativi. Per ogni evento positivo lo studente deve, in corrispondenza con il periodo nel quale si è verificato, tracciare una curva verso l'alto, una montagna. Più importante è l'evento e più alta deve essere la montagna. Invece per ogni evento negativo lo studente deve tracciare una valle, sotto la linea orizzontale. Più l'evento è negativo e più la valle è profonda. Gli eventi, in questo modo, sono fissati da un tracciato che rispetta la processione temporale. Accanto a ogni vetta o a ogni fondo valle lo studente può scrivere un nome, una data, un simbolo, un disegno o un qualcosa che ricordi l'episodio specifico. Una volta terminata la linea del tempo, gli alunni si dividono in gruppo di 4/5 persone e condividono con i compagni il proprio percorso scolastico.

Immagine 3.4: Format di progettazione

L'analisi condotta durante tale attività ha portato all'individuazione delle tematiche che avrebbero ispirato il processo di scrittura collettiva previsto per il lavoro finale. L'obiettivo di questo lavoro è quello di stimolare gli studenti ad esplorare e descrivere le principali esperienze sia positive che negative vissute durante il percorso scolastico ed extra-scolastico, al fine di identificare e nominare le emozioni ad esse collegate e riflettere sul concetto di "esperienza" e sul "processo di apprendimento" ad essa correlato.

Inizialmente, l'incontro con la classe di intervento è stato caratterizzato da una certa agitazione dovuta alla prossimità dei colloqui scuola/famiglia. Tuttavia, una volta avviata l'attività e condivisa la propria linea del tempo, gli studenti hanno dimostrato un interesse particolare verso i vissuti emotivi espressi dai compagni riguardo ad eventi

specifici accaduti a scuola. Questo ha portato a una discussione in classe su tematiche quali il disagio nel fronteggiare cambiamenti frequenti di insegnanti e la percezione di essere ingiustamente accusati per situazioni spiacevoli (Immagine 3.5 e 3.6). Il fenomeno dell'"Effetto Pigmalione", noto in psicologia come la "Profezia che si autodetermina", sembra riflettere il sentimento condiviso dagli alunni della classe 5B, secondo il quale il timore di essere accusati porta alcuni di loro a comportarsi in modo "negativo", alimentando così una spirale disfunzionale di comportamenti (Watzlawick, 2018). Questa dinamica potrebbe aver contribuito alla manifestazione di atteggiamenti problematici all'interno della classe di intervento.

In conclusione, un'analisi approfondita di tali dinamiche potrebbe essere fondamentale per comprendere e affrontare i comportamenti disfunzionali emersi, favorendo così un clima scolastico più positivo e inclusivo per tutti gli studenti coinvolti.

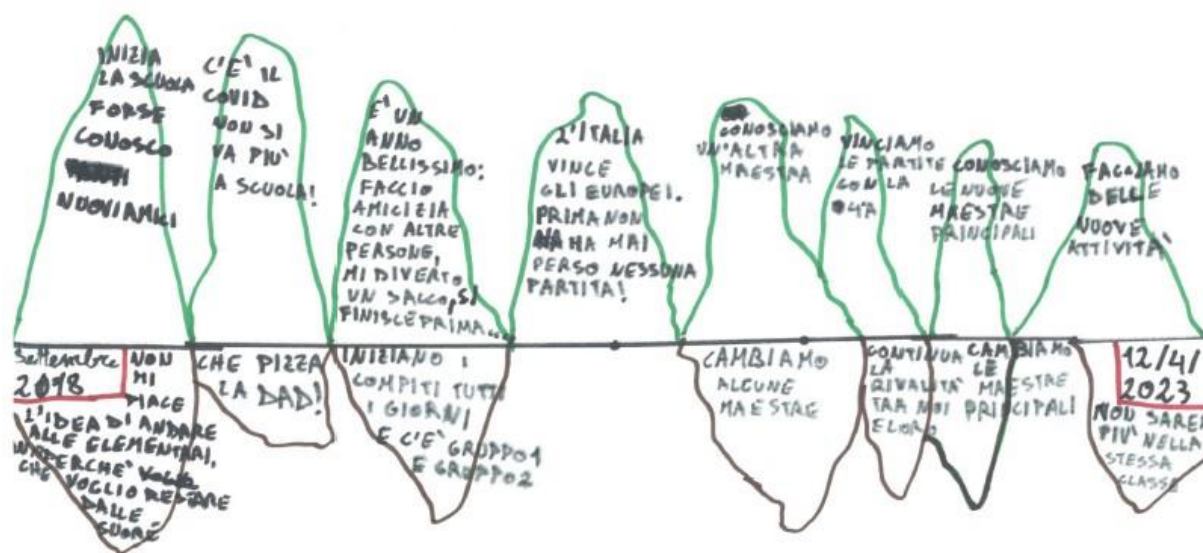


Immagine 3.5: Linea del tempo di un alunno della classe di intervento

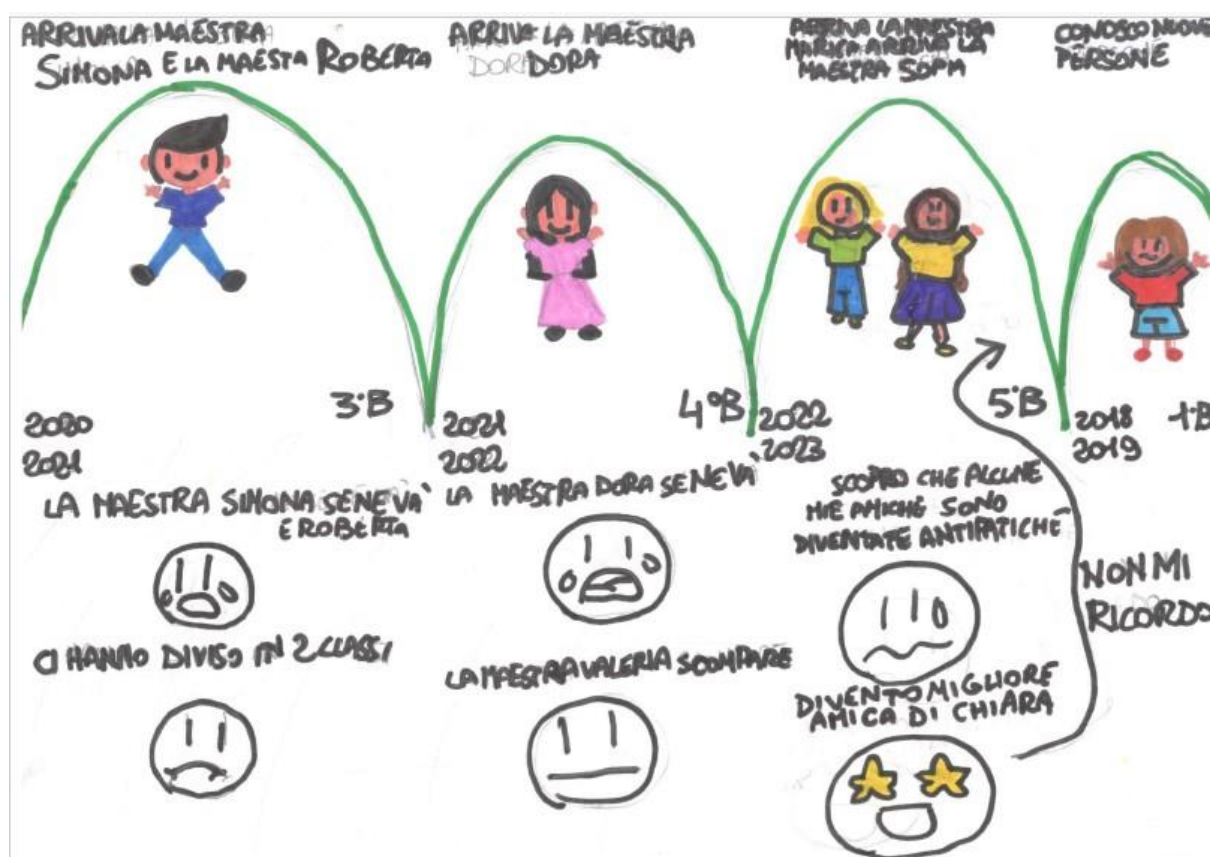


Immagine 3.6: Linea del tempo di un'alunna della classe di intervento

L'incontro si è concluso con alcuni bambini che hanno manifestato la propria frustrazione in un momento di maggiore riservatezza, condividendo che l'esercizio è stato molto utile perché si sono sentiti ascoltati e compresi, cosa che non accade loro spesso all'interno dell'ambiente scolastico.

L'attività, in conclusione, ha permesso di selezionare alcuni temi ricorrenti per la scrittura dell'artefatto digitale, in particolare sono state scelte le avversità incontrate dagli alunni nel corso dei cinque anni di scuola primaria; queste rappresenteranno nello sviluppo del podcast, gli avversari con cui gli studenti dovranno sfidarsi. Infatti, gli alunni racconteranno le proprie esperienze scolastiche come se fossero delle telecronache sportive: ogni puntata del podcast, sarà una partita giocata dalla classe 5B contro una difficoltà che ha caratterizzato lo specifico anno scolastico (Tabella 3.2).

1 ° anno	5 B vs. Paura per l'inizio della scuola primaria
2° anno	5 B vs. Covid19
3° anno	5 B vs. Divisione della classe
4° anno	5 B vs. Cambiamenti
5° anno:	5 B vs. Ansia per le medie

Tabella 3.2: Temi/sfide per la scrittura del podcast

Con la classe di controllo, la 5A, l'incontro si è rivelato estremamente gratificante e positivo. Come per tutte le altre attività proposte, gli alunni hanno mostrato un forte impegno e entusiasmo nel condividere esperienze sia soddisfacenti che sfidanti. Tra gli eventi dolorosi maggiormente espressi dagli alunni vi sono stati l'addio ad alcuni compagni e la solitudine causata dall'arrivo del Covid. Al contrario, gli eventi positivi maggiormente condivisi dagli studenti narrano la bellezza dei legami affettivi stabiliti all'interno della classe (Immagine 3.7 e 3.8).



Immagine 3.7: Linea del tempo di un'alunna della classe di controllo

Nell'incontro successivo, si è deciso di coinvolgere gli alunni delle due classi quinte nel tema delle "regole", poiché a questo punto del progetto di ricerca si rendeva necessario un ambiente più collaborativo che permettesse agli studenti di sviluppare, in piccoli gruppi, il podcast e il fumetto digitale previsti per la conclusione del progetto. All'inizio dell'incontro, è stato presentato e successivamente approvato dalla classe il lavoro di analisi svolto sulle linee del tempo, create dagli stessi alunni, che ha portato all'individuazione dei temi principali per la stesura dello storyboard degli elaborati finali. Dopo aver condiviso gli argomenti specifici per ogni anno scolastico, gli alunni sono stati invitati a suddividersi in gruppi di lavoro.

Per la classe di controllo, la fase di divisione nei gruppi di lavoro si è rivelata particolarmente delicata poiché la realizzazione del fumetto richiedeva una suddivisione preliminare dei ruoli operativi: autori della sceneggiatura, disegnatori e vignettisti. Ogni alunno ha espresso le proprie preferenze in base alle proprie competenze, dopodiché gli studenti sono stati invitati a formare cinque gruppi, uno per ogni anno scolastico, cercando di bilanciare equamente i ruoli (uno o due disegnatori, un vignettista e uno sceneggiatore per gruppo). Questo processo è stato condotto con la mediazione di alcuni compagni e l'insegnante, ma è risultato estremamente conteso: gli alunni hanno discusso per quasi un'ora poiché ciascuno riteneva legittimo aspettarsi di essere completamente soddisfatto del proprio gruppo di lavoro. La formazione dei gruppi è avvenuta solamente quando tutti i componenti della classe hanno ritenuto di aver raggiunto una soluzione accettabile, giungendo così a dei compromessi. Successivamente, agli studenti è stato chiesto quali fossero gli elementi essenziali per rendere l'esperienza di lavoro di gruppo positiva, e sono emerse diverse idee, con particolare riferimento al rispetto, all'ascolto e alla collaborazione. In seguito, a ciascun gruppo è stato consegnato un elenco di regole ed è stato chiesto di individuarne quattro fondamentali per il lavoro di gruppo, in particolare due riguardanti il comportamento e due le procedure decisionali.

Questo tipo di attività si propone di stimolare una riflessione critica tra gli studenti sull'importanza delle regole all'interno di una comunità e di favorire l'identificazione e la risoluzione anticipata di problemi comuni, al fine di soddisfare i bisogni di tutti i partecipanti. Una volta definite le regole, ciascun team ha presentato alla classe il proprio "Patto di gruppo" e ha manifestato il proprio impegno a rispettarle.

Di seguito vengono presentate le regole proposte agli studenti per la redazione del "Patto di gruppo". Al fine di agevolare la comprensione da parte degli studenti, sono state selezionate solo alcune regole dalla fonte ufficiale (Sclavi & Giornelli, 2020, p. 224-226).

Regole sul comportamento dei partecipanti

- 1. Si parla uno alla volta e non si interrompe chi sta parlando.*
- 2. Ogni persona si impegna a formulare in modo diretto e chiaro la sua visione degli interessi che rappresenta.*
- 3. Ogni persona esprime unicamente il proprio punto di vista rinunciando a parlare per altri o ad attribuire loro delle motivazioni.*
- 4. I partecipanti si impegnano a mettere in discussione le idee e non le persone. Se si verificano attacchi personali, il facilitatore interverrà chiedendo di recedere da tale comportamento e/o sospenderà temporaneamente la riunione per consentire a ognuno di riprendere il controllo.*
- 5. Ogni persona farà tutto quanto è in suo potere per rispettare i tempi dell'agenda e per fare progredire il processo deliberativo.*
- 6. Ogni persona concentrerà l'attenzione sugli aspetti positivi di ciò che viene detto, sforzandosi in piena buona fede di comprendere le preoccupazioni altrui. Le domande tese a capire meglio sono le benvenute, quelle retoriche e i commenti altezzosi vanno evitati.*

Regole sulle procedure decisionali

- 1. Ogni persona si impegna a partecipare pienamente e con continuità ai lavori, oppure a dimettersi. Chi pensa di dimettersi accetta di spiegarne i motivi agli altri partecipanti, dando loro la possibilità di esprimere le proprie perplessità e di ascoltare le sue risposte.*

2. *Il consenso è raggiunto quando il pacchetto di proposte elaborato risulta per lo meno “accettabile” a tutti i partecipanti. Alcuni possono non essere completamente d'accordo con ogni aspetto del pacchetto, ma le loro riserve non sono così forti da richiedere una opposizione all'intera proposta.*
3. *La seguente scala di gradimento verrà usata periodicamente dal facilitatore per verificare il grado di soddisfazione.*
4. *Scala del gladiatore: pollice verso l'alto (gradimento); mano piatta (neutralità); pollice verso il basso (opposizione).*
5. *Se tutti i partecipanti manifestano il pollice alto allora l'oggetto in discussione viene approvato, quando qualcuno si trova in opposizione deve esprimere con chiarezza le proprie riserve e preoccupazioni e formulare delle alternative costruttive.*

Le regole più frequentemente selezionate, relative al comportamento, sono state la numero 1 e la numero 4. Tutti i gruppi hanno sperimentato l'importanza di identificare regole comuni per evitare conflitti, ad esempio, stabilendo l'importanza di parlare uno alla volta e di rivolgere commenti critici alle proposte anziché alle persone, al fine di evitare spiacevoli incomprensioni. Per quanto riguarda le regole per le procedure decisionali, i gruppi della classe di controllo hanno ritenuto essenziale stabilire fin da subito un metodo democratico per valutare il gradimento delle proposte, scegliendo la regola numero 3. Inoltre, la maggioranza dei gruppi ha ritenuto importante identificare una persona in grado di mediare in caso di disaccordi, scegliendo la regola numero 4. La classe di intervento ha manifestato un approccio completamente diverso: la mancanza di ruoli prefissati per la creazione del podcast e l'idea di realizzare il racconto delle esperienze scolastiche attraverso una simulazione di partite sportive ha immediatamente coinvolto l'intera classe. Senza alcuna difficoltà, gli studenti si sono organizzati in gruppi in base alle loro preferenze sportive (due gruppi per il calcio, uno per il tennis, uno per la pallavolo e uno per il rugby).

Il prosieguo dell'incontro, focalizzato sulla selezione e sul rispetto delle regole di gruppo, non ha coinvolto gli studenti in maniera significativa. Essi hanno manifestato

atteggiamenti poco collaborativi, scarsa partecipazione e motivazione nei confronti dell'attività proposta. La selezione delle regole è stata affrettata nella maggior parte dei gruppi, con solo un gruppo che ha dimostrato un approccio più serio, discutendo e valutando attentamente le opzioni disponibili.

L'atteggiamento di "riluttanza" verso le regole, anche quando gli alunni hanno la possibilità di selezionarle autonomamente, solleva interrogativi sulla sua origine. Una possibile spiegazione emersa dalle riflessioni è che la classe potrebbe essere abituata a un senso di fallimento, in cui ogni azione viene interpretata dall'autorità come una trasgressione alle regole. Di conseguenza, gli studenti potrebbero attivare un "auto-sabotaggio" come precauzione, adottando comportamenti che ostacolano il proprio successo e limitando il proprio impegno al fine di evitare potenziali critiche che potrebbero danneggiare la loro autostima.

Successivamente, questo ragionamento è stato discusso con gli studenti, e la loro risposta ha confermato l'ipotesi iniziale. Gli studenti hanno ribadito il loro sentimento di frustrazione e hanno ammesso di aver rinunciato a dimostrare il loro impegno, poiché percepiscono che l'opinione comune di alcune figure scolastiche nei loro confronti è irrimediabilmente negativa (Rosenthal & Jacobson, 1999). Queste manifestazioni di disagio, la spiegazione dei comportamenti disinteressati e della scarsa partecipazione non sarebbero emerse se non fosse stato avviato un processo di interrogazione sulle motivazioni, e se non si fosse istituito un canale di dialogo aperto all'espressione dei sentimenti da entrambe le parti. Come sottolinea Franco Lorenzoni, maestro e membro attivo del Movimento di Cooperazione Educativa, "Il dialogo rappresenta la forma più audace per costruire ponti e superare ostacoli" (2023, p.209). Pertanto, si è cercato di creare uno spazio e un tempo dedicati all'ascolto, alla condivisione e al tentativo di conoscenza reciproca al fine di raggiungere una comprensione più profonda ed empatica dell'altro.

La presente interazione comunicativa, caratterizzata da un reciproco scambio di idee sincero ed aperto, ha facilitato l'avvio della fase conclusiva del progetto con una maggiore consapevolezza e una più stretta connessione emotiva tra i partecipanti. In particolare, questa fase ha visto lo svolgimento di tre incontri focalizzati sullo sviluppo degli artefatti digitali. Tali artefatti sono stati concepiti utilizzando la metodologia dello Storytelling autobiografico, la quale si distingue per la sua capacità di costruire o creare

una narrazione partendo da dati e conoscenze preesistenti. Questo approccio ha permesso di favorire la diffusione della conoscenza, mentre simultaneamente ha posto la creatività al centro del processo di apprendimento (Savia, 2022).

Con la classe di intervento, previa condivisione dell'idea di creare un podcast focalizzato sulla narrazione della storia della classe, si è proceduto ad un'analisi approfondita del concetto di "podcasting". In collaborazione con gli studenti, sono state identificate app e risorse guida gratuite per facilitare la produzione del podcast. Inoltre, sono state ascoltate diverse registrazioni sportive, tra cui partite di calcio, tennis, rugby e pallavolo, al fine di fornire agli studenti suggerimenti per la scrittura collettiva e la successiva registrazione audio, in cui sarebbero stati coinvolti attivamente.

Una volta selezionato il software appropriato, il quale consiste in "Audacity", una piattaforma informatica gratuita utilizzata per la registrazione e la modifica dell'audio, i partecipanti della classe hanno iniziato a elaborare il contenuto del podcast in segmenti separati, operando in gruppi e concentrando il proprio sforzo nella stesura di una narrazione in forma di telecronaca sportiva. Tale narrazione è basata su vissuti, avvenimenti ed esperienze relativi a un particolare anno accademico, raccontati dagli stessi membri di ciascun gruppo.

La scrittura creativa e collettiva dei gruppi ha portato alla luce un interessante risultato: il percorso del quinquennio scolastico della classe 5B è stato rappresentato attraverso metafore sportive. Nel primo anno, è stata utilizzata l'immagine di una partita di calcio per descrivere l'incontro con il "Nuovo", simbolo di tutte le nuove esperienze e paure affrontate dagli alunni all'inizio dell'anno. Nel secondo anno, la sfida contro il "Covid19" è stata interpretata come una partita di calcio, con la solitudine, i vaccini, la D.a.d. come avversari. Nel terzo anno, il tema della divisione causata dalle restrizioni sanitarie è stato raccontato attraverso una partita di tennis. I "cambiamenti" affrontati nel quarto anno sono stati equiparati ad una partita di pallavolo. Infine, il quinto anno è stato descritto con una partita di rugby, con la 5B contro l'"ansia delle medie" come protagonista principale.

Il processo di creazione del podcast relativo al racconto dei vari anni scolastici ha coinvolto gli alunni della classe in un lavoro di gruppo che si è svolto in tre sessioni di due ore ciascuna. Durante questi incontri, l'attenzione è stata principalmente rivolta alla scrittura del contenuto del podcast, ma anche all'organizzazione e alla

suddivisione delle parti da registrare. Successivamente, i gruppi si sono alternati nell'utilizzo del programma Audacity per la registrazione delle proprie sezioni. Una volta completate tutte le registrazioni, queste sono state unite per creare il podcast finale.

In questo lavoro di produzione, la classe di intervento ha dimostrato competenze nel lavorare in modo collaborativo. L'alto livello di motivazione e partecipazione manifestato da ciascun alunno emerge come tratto distintivo.

L'attività svolta nella prima fase del progetto, finalizzata a favorire l'ascolto e la condivisione, ha gettato le basi per una collaborazione più proficua e significativa. L'impegno nel creare un prodotto personalizzato che ha coinvolto attivamente gli studenti con le proprie esperienze e interessi comuni ha portato a un risultato finale soddisfacente per tutti i partecipanti.

Di seguito viene presentato il testo redatto dalla classe di intervento durante il processo di scrittura collettiva, congiuntamente al codice QR attraverso la quale è possibile accedere all'ascolto del podcast ospitato sul canale privato Youtube, creato per l'occasione da chi scrive.

Il Podcast

La 5B si racconta...

Storie di vite scolastiche

2



(INTRO) “BENVENUTI AL PODCAST DELLA CLASSE 5 B DELLA SCUOLA PRIMARIA ARDIGO’ DI PADOVA. IL PODCAST RACCONTA ATTRAVERSO UNA METAFORA SPORTIVA CON LA TELECRONACA DI UNA PARTITA, GLI AVVENIMENTI E LE DIFFICOLTA’ CHE GLI ALUNNI E LE ALUNNE DELLA CLASSE HANNO INCONTRATO E SFIDATO NEL CORSO DEI 5 ANNI DI SCUOLA PRIMARIA”.

(Intro primo anno) “IL PRIMO ANNO VIENE RACCONTATO ATTRAVERSO UNA PARTITA DI CALCIO CHE VEDE COME PROTAGONISTI T., M., L. E G. CONTRO IL NUOVO, OVVERO LA PAURA PER L’INIZIO DELLA SCUOLA PRIMARIA, L’ANSIA PER LE NUOVE CONOSCENZE, COME PER ESEMPIO COMPAGNI DI CLASSE E MAESTRE”.

T: “BUONGIORNO CARI SPETTATORI E SPETTATRICI!

BENVENUTI ALLO STADIO ARDIGÒ DI PADOVA, STIAMO PER ASSISTERE ALLA PRIMA PARTITA DI CAMPIONATO. LE SQUADRE IN CAMPO SONO LA PRIMA B E “IL NUOVO”, ARBITRA MAESTRA V.

ECCO CHE INIZIA LA PARTITA! IL CALCIO D’INIZIO VIENE BATTUTO DA IL NUOVO.

² Il QR code è stato utilizzato nel rispetto della legge sulla privacy (art. 13 del Regolamento UE 2016/679 in materia di protezione dei dati personali), garantendo il trattamento dei dati personali degli studenti in conformità alle normative vigenti.

LA PRIMA B PARTE SVANTAGGIATA PERCHÉ I GIOCATORI APPAIONO
TERRORIZZATI DAGLI AVVERSARI SCONOSCIUTI. E' LA PRIMA VOLTA INFATTI
CHE LE DUE SQUADRE SI INCONTRANO...

IL NUOVO ENTRA IN AREA, MA IL TERZINO DESTRO DELLA PRIMA B, L.
INTERCETTA LA PALLA E LA PASSA A M. P., IL BOMBER 11 DELLA SQUADRA".

M: "ATTENZIONE FISCHIO DA PARTE DELL'ARBITRO MAESTRA V., SEMBRA
AVER VISTO UN FALLO DA PARTE DELLA PRIMA B, MA I GIOCATORI
PROTESTANO "FALLO INESISTENTEEEEEEEE!!!"

IL NUOVO BATTE VELOCE LA PUNIZIONE, MA PER FORTUNA PER IL TIRO
IMPRENDIBILE, G. Z., IL PORTIERE DELLA PRIMA B CHE VESTE LA MAGLIA
NUMERO 7.

LA PARTITA APPARE MOLTO EQUILIBRATA MA **IL NUOVO NON RIESCE A
SUPERARE LA METÀ CAMPO PERCHÉ LA PRIMA B È MOLTO AGGUERRITA E
UNITA IN QUESTO SECONDO TEMPO DI GIOCO".**

L: "IL NUOVO DOPO SETTE MESI DI SCUOLA INIZIA A STANCARSI, I GIOCATORI
SEMBRANO LENTI, MA LA SQUADRA HA TERMINATO I CAMBI, COSÌ LA PRIMA
B NE APPROFITTA PER RIPARTIRE E PORTARSI A CASA LA VITTORIA. IL
PORTIERE G. Z. CON UN RINVIO DA FONDO, PASSA LA PALLA AL TERZINO L.
CHE CORRE VELOCISSIMA FINO ALL'AREA AVVERSARIA E PASSA LA PALLA
AL BOMBER M. CHE CON UN DRIBBLING SCHIVA GLI AVVERSARI E FA
UN'ASSIST A T.

T. SI AVVICINA ALLA PORTA AVVERSARIA...T.....O,
T.....O.....GOAAAAALLLLLL!!!!!!!!!!!!!! INCREDIBILE ROVESCATA DI T.!!!!!"

G: "ORMAI SEMBRA NON ESSERCI PIÙ SPERANZA PER IL NUOVO, MANCANO
POCHI MINUTI ALLA FINE DELLA PARTITA.

ED ECCO CHE ARRIVA IL TERZO FISCHIO E LA PRIMA B VINCEEEEEEEEE!

**PARTITA STREPITOSA, SI È DIMOSTRATA UNA COMPETIZIONE CON MOLTA
SPORTIVITÀ FRA LE DUE SQUADRE, INFATTI ESCONO TUTTI DAGLI
SPOGLIATOI AMICI E CON UN APPUNTAMENTO ALL'ANNO PROSSIMO".**

(Intro secondo anno) "IL SECONDO ANNO VIENE SEMPRE RACCONTATO
ATTRAVERSO UNA PARTITA DI CALCIO, MA VEDE COME PROTAGONISTI L., V.,

R. E T. CONTRO IL COVID 19 E QUINDI LA SOLITUDINE, LA PAURA, LA D.A.D CHE LA PANDEMIA HA PORTATO NELLE LORO VITE”.

L: “BUONASERA CARISSIMI RADIOASCOLTATORI, SIAMO QUI AL ARDIGÒ STADIUM DI PADOVA PER COMMENTARE 2B CONTRO COVID19.

LA SQUADRA DI CASA SCHIERA 14 GIOCATORI (COMPRESA LA PANCHINA) PERCHÉ 7 SONO AMMALATI, MA ORA ANDIAMO IN CAMPO PERCHÉ L'ARBITRO HA FISCHIATO IL CALCIO D'INIZIO.

PARTE A FIONDA IL COVID19 CON UN DRIBBLING VINCENTE DI BOBO BATTERI CHE CROSSA IN MEZZO.....RETE!!!! BELLO STACCO DI TESTA DI GRIMOVID ED È 0 – 1, SI RIPARTE DAL CENTRO.

ATTENZIONE RECUPERA PALLA IL COVID19 CON COVIDÀO CHE CON UNA SKILL SI AVVICINA ALL'AREA E COSÌ INCUTE PAURA....MOOOOOOOLTA PAURA AI GIOCATORI DELLA 2B! ECCO VIROVICH CHE EFFETTUA IL PASSAGGIO DI RITORNO A COVIDÀO CHE CALCIA.....GOOOOOOAAAAALLLLL!!!! SIAMO 2 -0 PER IL COVID19”.

V: “UN BEL GOAL CHE ARRIVA DOPO UN DOMINIO NETTSSIMO! FORSE LA 2B È DEMORALIZZATA DALL'ADDIO DELLA VICE MAESTRA L.”.

L: “ALLORA ANDIAMO A BORDO CAMPO CON S.”.

R: “HAI RAGIONE, C'È MOLTA AGITAZIONE IN PANCHINA, L'ALLENATRICE V. PERÒ STA PROVANDO LE STRATEGIE PFIZER-MODERNA-ASTRZENKA-JOHNSON AND JOHNSON”.

L: “ASPETTA TI PRENDO LA LINEA PERCHÉ L'ARBITRO DOPO ESSERE ANDATO ALLA D.A.D. HA ASSEGNATO UN PENALTY PER LA 2B. IL RIGORE VIENE BATTUTO DA L., RINCORSA, TIRO....GOAL SOTTO IL SETTE! E COSÌ SIAMO 1 – 2.

RIPARTE IL GIOCO, LA 2B RIACQUISTA SUBITO IL POSSESSO PALLA, ATTENZIONE, T. CHE SERVE V., V. CHE GESTISCE, METTENDO IN MOVIMENTO R. CHE PARTE IN CONTROPIEDE, IN MEZZO PER T., DRIBBLING, TIRO...PAREGGIO!!!!!!! 2 – 2”.

V: “SUPER GOAL DOPO UNA CAVALCATA INARRESTABILE E UN BEL CROSS , CHE È VALSO IL 2-2”.

L: “ULTIMA AZIONE, T., T. ANCORA LUI CHE PASSA LA PALLA A L. CHE PROVA

L'INCURSIONE SI COORDINA...

GOAAALLLLLLL!!! AL 90' È 3-2 PER LA 2B, IL COVID 19 PROVA A SALIRE, MA ECCO IL TRIPLICE FISCHIO, È FINITA!!

V: "LA 2B È RIUSCITA A SFRUTTARE IL GIOCO AVVERSARIO E HA VINTO 3-2".

R: "QUI ABBIAMO T...HAI QUALCOSA DA DIRE?"

T: "NON HO PAROLE, ABBIAMO DATO IL MASSIMO E L'IMPEGNO HA DATO I SUOI FRUTTI!"

R: "ARRIVEDERCI E GRAZIE PER L' ASCOLTO, ALLA PROSSIMA!"

(Intro terzo anno) "IL TERZO ANNO VIENE NARRATO ATTRAVERSO UNA PARTITA DI TENNIS. I PROTAGONISTI REBECCA, PIETRO, DILETTA, SOFIA E FRANCESCA, DIVISI IN DUE GRUPPI SFIDANO IL COVID 19. IL TERZO ANNO INFATTI RACCONTA DELLA DIVISIONE CHE LA CLASSE HA SUBITO PER FAR FRONTE ALL'EMERGENZA SANITARIA E ALLE DIFFICOLTA' INCONTRATE NEL CORSO DELL'ANNO".

R: "BUON POMERIGGIO SIGNORI E SIGNORE, CI TROVIAMO DOPO IL LOCKDOWN AL CAMPO ARDIGÒ PER UNA BUONA PARTITA DI TENNIS: TERZA B CONTRO IL COVID19.

LA CLASSE TERZA B PARTE SVANTAGGIATA IN QUESTA PARTITA PERCHÉ LA SQUADRA È STATA DIVISA IN DUE GRUPPI E NON È POSSIBILE GIOCARE TUTTI INSIEME. INFATTI OGNI GIOCATORE HA QUALCOSA CHE SERVE PER VINCERE SE MESSO INSIEME AGLI ALTRI".

P: "IL GRUPPO A COMINCIA A GIOCARE CONTRO IL COVID E LA NUOVA ALLENATRICE MAESTRA S. LO METTE IN BATTUTA.

IL GRUPPO A BATTE, MA SFORTUNATAMENTE LA PALLA ESCE PERCHÉ TUTTI I COMPONENTI HANNO COMINCIATO A STARNUTIRE E SI SONO DISTRATTI.

L'ALLENATRICE URLA "METTETEVI SUBITO LA MASCHERINAAAAA" E FA ENTRARE IL GRUPPO B.

IL QUALE RICEVE LA PALLINA E LA RIMANDA NEL CAMPO AVVERSARIO E FA PUNTO PERCHÉ IL COVID È STATO INDEBOLITO DAL DISTANZIAMENTO E DALLE MASCHERINE.

L'ALLENATRICE E LA VICE ALLENATRICE MAESTRA R. ESULTANO "FORZA 3 B RIUSCIREMO A VIVERE QUESTA PARTITA".

D: "ECCO CHE SI FA PAUSA, I GIOCATORI DEL GRUPPO B VANNO VERSO LA PANCHINA E BEVENDO, DALLA STESSA BOTTIGLIA, COSÌ SI CONTAGIANO. LE ALLENATRICI FANNO ENTRARE IL GRUPPO A, CHE NEL FRATTEMPO SONO GUARITI.

IL GRUPPO A È IN BATTUTA...ECCO CHE ARRIVA IL SECONDO LOCKDOWN, IL GIOCO CONTINUA IN DAD E OGNI GIOCATORE HA UN DEVICE CON IL QUALE PUÒ CONTINUARE A GIOCARE VIRTUALMENTE".

S: "LA 3 B VA IN VANTAGGIO DI DUE PUNTI E IL RISULTATO È DI 40 A 15. DOPO CARNEVALE SI RITORNA IN CAMPO E RITORNA LA DIVISIONE IN DUE GRUPPI.

SI INDEBOLISCONO DI NUOVO.

IL COVID FA PUNTO E CONTAGIA LA MAGGIOR PARTE DEI COMPONENTI DEI DUE GRUPPI.

LE ALLENATRICI DICONO DI APRIRE LE FINESTRE PER ARIEGGIARE IL CAMPO DA GIOCO PER FAR RINFORZARE I GIOCATORI".

F: "NEL FRATTEMPO ARRIVA LA BELLA STAGIONE E IL COVID SI STA INDEBOLENDO.

I GIOCATORI DIVENTANO SEMPRE PIÙ FORTI E RIESCONO A FARE IL MATCH POINT E VINCONO LA PARTITA.

LE ALLENATRICI SI SONO DIMOSTRATE COSÌ BRAVE CHE SONO STATE INGAGGIATE DA UN'ALTRA SOCIETÀ SPORTIVA".

(Intro quarto anno) "IL QUARTO ANNO VIENE RACCONTATO CON UNA PARTITA DI PALLAVOLO CHE VEDE COME PROTAGONISTE AURORA, COSTANZA, CHIARA E CARLOTTA CONTRO I CAMBIAMENTI, OVVERO IL RITROVARSI DELLA CLASSE DOPO UN ANNO DI SEPARAZIONE, I LITIGI CHE SONO SORTI TRA COMPAGNI E COMPAGNE, L'ADDIO A VECCHIE CONOSCENZE E L'ARRIVO DI NUOVE INSEGNANTI CON IL LORO NUOVO METODO DI INSEGNAMENTO".

A: "BUONASERA BAMBINE E BAMBINI, OGGI PROPRIO NELLO STADIO ARDIGÒ DI PADOVA SI GIOCHERÀ LA QUARTA EDIZIONE DEL CAMPIONATO "LINEA DEL

TEMPO", QUESTA È L'ULTIMA PARTITA PER QUALIFICARSI ALLA FINALE. QUEST'ANNO COME SPORT È STATA SORTEGGIATA LA PALLAVOLO.

ENTRA IN CAMPO LA QUARTA B ANSIOSA DI SCOPRIRE QUALE SARÀ L'AVVERSARIO DI QUEST'ANNO..... DOPO QUALCHE MINUTO DI ATTESA I CAMBIAMENTI E IL MDSP SI PRESENTANO IN CAMPO. **SAPPIAMO BENE CHE LA QUARTA B HA AVUTO DIFFICOLTÀ AD ACCETTARE LA PERDITA DELLE ALLENATRICI PREFERITE, PER SOSTITUIRLE IL NUOVO COACH MAESTRA D. ENTRA IN CAMPO, AFFIANCATA DALL'ARBITRO MAESTRA V: UN DUO MOLTO RIGIDO E CHE FA INTIMORIRE MOLTI GIOCATORI".**

C: "INIZIA LA PARTITA CON LA PALLA ALLA QUARTA B CON C. IN BATTUTA CHE STA PER FARE ACE, PERÒ **MDSP, CIOÈ IL METODO DI STUDIO PESANTE,** RECUPERA LA PALLA CON IL SUO LIBERO SPAVENTOSO!

C'È UNA SOSTITUZIONE PER LA SQUADRA DEI CAMBIAMENTI ED ENTRA IN CAMPO IL GIOCATORE "LITIGIO" CHE DOPO UN'ALZATA PERFETTA RIESCE SUBITO A FARE PUNTO!!! I GIOCATORI DELLA QUARTA B INIZIANO A LITIGARE TRA DI LORO E REGALANDO MOLTEPLICI PUNTI ALLA SQUADRA AVVERSARIA. SIAMO 24-0 PER I CAMBIAMENTI. I CAMBIAMENTI BATTONO, C. RICEVE, C. ALZA AD A. CHE CERCA DI SCHIACCIARE, MA I CAMBIAMENTI SONO TROPPO FORTI E LA RESPINGONO CON UN MURO MICIDIALE.

ORMAI SONO TRASCORSI TRE MESI ED IL PRIMO SET È STATO VINTO DA LITIGIO E I SUOI COMPAGNI.

CI FERMIAMO PER POCHI MINUTI PERCHÉ PASSIAMO LA LINEA AL TG5B".

C: "BENTORNATI! TRA POCHI MINUTI IN CAMPO ENTRERANNO LE DUE SQUADRE PER GIOCARE IL SECONDO SET. LE RAGAZZE DELLA QUARTA B ENTRANO IN CAMPO UN PO' SCORAGGIATE DOPO LA SCONFITTA NEL PRIMO SET, MA ALLO STESSO TEMPO SEMBRANO MOLTO DETERMINATE A VINCERE. C. BATTE E CON UNA SUPER SCHIACCIATA STAVOLTA FAI ACE. IL SECONDO SET INIZIA MOLTO BENE! SIAMO GIÀ A METÀ PARTITA E IL PUNTEGGIO È DI 20 A 15 PER LA QUARTA B. IL MDSP BATTE MA C. RICEVE FANTASTICAMENTE, C. ALZA COME UNA REGISTA E A. SCHIACCIA: PUNTO PER LA QUARTA B!!!! E ANCORA PUNTO E UN ALTRO PUNTO ANCORA!!!! CHI LE FERMA ORA LE RAGAZZE DELLA 4B?!?! SIAMO 24 A 15 PER LA SQUADRA DI CASA.

SI RIPARTE, LITIGIO BATTE, MA C. RICEVE CON UNA SUPER RULLATA. ATTENZIONE L'ARBITRO MAESTRA V., VEDE UN FALLO DA PARTE DELLA 4B E REGALA TRE PUNTI AI CAMBIAMENTI. NON IMPORTA PERCHÉ COMUNQUE IL SET VIENE VINTO DALLA 4B”.

C: “IL COACH D. PER IL TERZO SET TIRA FUORI TUTTA LA GRINTA DALLE SUE GIOCATRICI CHE RIESCONO A FARE UNA SERIE DI PUNTI GIÀ A INIZIO SET. LA PARTITA AVANZA MOLTO BENE PER LA 4B CHE GRAZIE A UNA SERIE DI STRATEGIE COOPERATIVE E DI LAVORO DI GRUPPO, SUGGERITE DALLA LORO COACH MAESTRA D., ESPLODE IN UNA SERIE DI TOCCHI MAGICI CHE METTONO PARECCHIO IN DIFFICOLTÀ L'AVVERSARIO MDSP. FISCHIO DI FINE PARTITA LA 4B STRACCIA I CAMBIAMENTI CON UN BEL 25 A 4 E SI AGGIUDICA LA FINALE DEL QUINTO ANNO!!!!

ORMAI SONO PASSATI 9 MESI DI SCUOLA, È STATA UNA PARTITA LUNGA, SOFFERTA E RICCA DI COLPI DI SCENA. UN GRAZIE A TUTTI PER L'ASCOLTO, CI VEDIAMO IL PROSSIMO ANNO. BUONE VACANZE!”

(Intro quinto anno) “ARRIVIAMO DUNQUE ALLA FINE DI UN LUNGO PERCORSO CON IL QUINTO ANNO CHE VIENE NARRATO ATTRAVERSO UNA PARTITA DI RUGBY. I PROTAGONISTI MATTEO, GIUSEPPE, ALESSANDRO E FRANCESCO SFIDANO L'ANSIA PER LE MEDIE. CON QUESTA ULTIMA PARTITA GLI ALUNNI RACCONTANO ASPETTATIVE, PAURE RISPETTO AL FUTURO CHE SI FA SEMPRE PIÙ VICINO”.

M: “BENVENUTI SIGNORI E SIGNORE ALLO STADIO ARDIGÒ, CI ASPETTA UNA PARTITA BELLA E DIVERTENTE NEL BIGMATCH DELLA SETTIMANA TRA QUINTA B E ANSIA PER LE MEDIE.

C'È UNA NOVITÀ IN CASA QUINTA B, CON LA NUOVA ALLENATRICE MAESTRA S.

LA QUINTA B ARRIVA DA QUATTRO VITTORIE DI FILA E QUESTA È LA PARTITA DECISIVA, SE VINCE, VINCE ANCHE IL CAMPIONATO!

INIZIA LA PARTITA. DROP PER L'ANSIA PER LE MEDIE E POSSESSO PALLA PER LA QUINTA B, POSSESSO PALLA PER A., PASSAGGIO PER M., M. CORRE VELOCISSIMO SULLA FASCIA DESTRA, MA PROF BALDINELLI LO PLACCA

BENISSIMO. A., F. E G. VANNO SUL PROF A RUBARE LA PALLA. ATTENZIONE F. FA UNA RACK E PASSA LA PALLA A C. CHE VIENE BUTTATA FUORI CAMPO DAL PROF MR BEAN CON UN BEL 5".

G: "RIMESSA LATERALE PER L'ANSIA DELLE MEDIE, TIRA PROF SIC. G. E F. SOLLEVANO M. CHE AFFERRA LA PALLA DAVANTI ALLA LINEA DI METÀ CAMPO. TUTTA LA 5B AVANZA, C'È LA POSSIBILITÀ PER LA SQUADRA DI FARE CINQUE PUNTI E COSÌ DI PORTARE LA PARTITA A UN 7-0. CALCERÀ G. G. PARTE E CE LA FA, LA PALLA VA IN MEZZO AI PALI. DALLA PANCHINA DELLA QUINTA B SI SENTE LA MAESTRA S. DARE INDICAZIONI. FINISCE COSÌ IL PRIMO TEMPO E ORA MINI SPOT".

A: "VUOI DIVENTARE ANCHE TU UN CAMPIONE DI RUGBY VIENI QUI ALLA DECATHLON.

RIECCOCI QUI ALLO STADIO ARDIGÒ ORA DROPPERÀ LA QUINTA B CON M., POSSESSO PALLA PER ANSIA PER LE MEDIE CHE GUADAGNA METRI CON PROF SILENTE CHE PERÒ PERDE LA PALLA CONTRO L. SILENTE PROVA A PLACARLO MA LO FA MALE E PURTROPPO L. CADE MALE, ATTENZIONE UOMO A TERRA, BRUTTE NOTIZIE CARI TELESPETTATORI LA QUINTA B PERDE L..

SI PREPARA LA MISCHIA. ECCO L'ARBITRO DIRE "BASSI, LEGA VIA", È PARTITA LA QUINTA B CHE PRENDE PALLA CON A., AVANZA, SI GIRA E LA PASSA A F. CHE A SUA VOLTA LA PASSA A G. CHE AVANZA E VA DRITTO, IN META SI TROVA DAVANTI UN MURO E QUINDI LA PASSA M. CHE È LIBERO E FA.... METAAAAAAA! STA VOLTA CALCERÀ A. CHE PARTE E FA PASSARE LA PALLA TRA I PALI...FIU FIU FIUUUUUU!!! IL SECONDO TEMPO SI CHIUDE 14 A 0 PER LA QUINTA B. ADESSO MINI SPOT".

F: "HO FAME, HO SETE, MI SCAPPA LA PIPÌ...AUTOGRILL!!!!

RIECCOCI QUI CON UN NUOVO TEMPO. DROPPA ANSIA PER LE MEDIE, AFFERRA LA PALLA C. CHE LA PASSA A F. CHE DROPPA TROPPO LUNGO, IL PROF PERNACCHIA INTERCETTA LA PALLA, POSSESSO PALLA PER ANSIA DALLE MEDIE CHE CON UNA FITTA RETE DI PASSAGGI AVANZA...FIU FIU FIUUUUUU. ATTENZIONE FINISCE LA PARTITA LA 5B È CAMPIONE DEL MONDO!!!!!!".

Ai fini della ricerca, si sono evidenziate le parti più rilevanti del testo prodotto dagli alunni, in cui vengono espressi i loro sentimenti, le loro difficoltà, le loro paure e le loro gioie, relativi alla loro esperienza quinquennale nella scuola primaria. Il lavoro degli alunni ha messo in evidenza l'impegno considerevole profuso da ciascun membro della classe, poiché è stato necessario esaminare attentamente le emozioni vissute durante le sfide annuali. Sebbene il processo di dialogo e introspezione emotiva con la classe sia risultato altalenante in termini di concentrazione e attenzione, a causa di momenti di difficoltà nella gestione della classe, nella regolazione emotiva e nell'apertura all'ascolto, si può affermare che tale processo sia stato fondamentale per favorire il lavoro di gruppo nella creazione del podcast. Questo ha consentito di strutturare una proposta adatta agli interessi degli alunni, facilitando lo sviluppo di un elaborato di scrittura collettiva arricchito da riflessioni personali e creatività.

Per la conclusione del progetto di ricerca, la classe di controllo ha seguito la pianificazione iniziale con la realizzazione di un fumetto digitale che narrasse la "storia della classe". Attraverso una ricerca di gruppo, gli studenti hanno approfondito il tema del fumetto per identificarne le caratteristiche principali. Successivamente, è stato presentato loro il software "Comic life 3" per la creazione del fumetto digitale, analizzandone le varie funzioni. La classe si è poi divisa in cinque gruppi, uno per ogni anno scolastico, e ha lavorato autonomamente alla realizzazione del fumetto seguendo i ruoli predefiniti, definendo la trama, gli elementi grafici e testuali delle vignette e producendo disegni, dialoghi e didascalie. Gli studenti sono stati impegnati nella realizzazione del fumetto per i tre incontri successivi.

La classe di controllo ha dimostrato abilità collaborative nel lavoro di gruppo, motivata dalla scelta del fumetto come mezzo comunicativo, il quale ha suscitato grande interesse tra gli studenti sin dalle fasi preliminari del progetto. È evidente l'importanza di ascoltare gli studenti per favorire lo sviluppo di abilità e apprendimenti tramite mezzi comunicativi che rispecchino le loro passioni.

L'analisi dei prodotti digitali delle due classi ha evidenziato che, nonostante la classe di controllo abbia dimostrato maggiore partecipazione nell'espressione emotiva di esperienze personali, il risultato finale è risultato meno riflessivo e personale rispetto alla classe di intervento, la quale, nonostante un iniziale scarso interesse per il tema,

ha prodotto un artefatto digitale più profondo. Questa disparità potrebbe essere ricondotta alla diversa esigenza di espressione e condivisione delle esperienze tra le due classi: verosimilmente, la classe di intervento manifestava una maggiore necessità di un mezzo che le consentisse di comunicare, attraverso il dialogo verbale, le sfide affrontate durante il quinquennio scolastico, a differenza della classe di controllo che ha vissuto un percorso scolastico caratterizzato da una maggiore gratificazione.

Di seguito viene riportato il fumetto realizzato dagli alunni della classe di controllo.

Il Fumetto

COME SUPEREROI



By:

Classe 5A

È COSÌ CHE TUTTO COMINCIÒ...

Oggi è il primo giorno di scuola e sono tutti un po' agitati...



dopo pochi minuti...



Le prime attività per conoscersi...



9 mesi dopo...



I primi litigi...



L'8 giugno 2020

DRIINNINN!

DRIINNINN!

SPLASH

TUTTI AL MAREEE

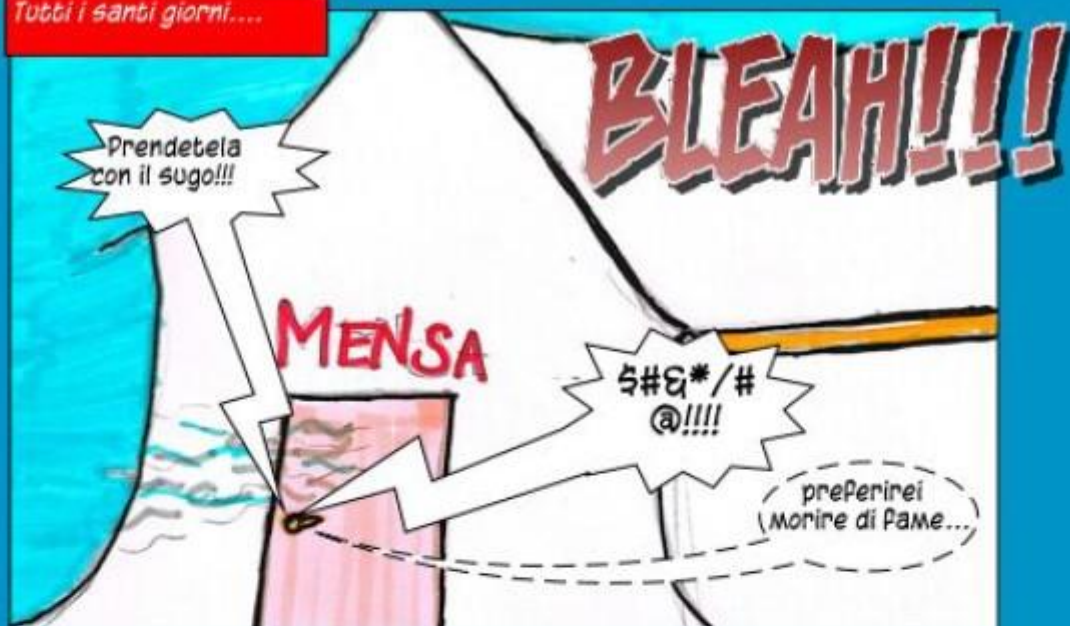
SIGH SIGH

Ma io devo
fare i compiti!!!!

**Viva
l'estate!!!!**



Tutti i santi giorni....



Purtroppo a fine anno...



Prattempo...Antonio....



SKIBIDIDOP

AAAAAAAAHHHHHHHHHH
HHHHHHHHHH!!!!

la quarta procede
in modo molto
tranquillo...



adesso ti
tiro una
cannonata!!!!

tira tira!!

L'ultimo giorno di scuola,
purtroppo...



SIGH SIGH

PERCHE'?!?!

ADDIOOO
OO

restate
con noi!!!!

NOOOO.
...non
andate!!!

A fine marzo...

siamo a
Villa Pisani,
un'antica
residenza di
Napoleone

E'
BELLISSIMAAAA

I have
the high
ground!

Alle olimpiadi di
primavera...

GUERRRAAAA
AAA!

Beccati
questo!!!

OUCH!

Ho
l'impressione di
essere
osservato.

SBANG

A maggio è
arrivata maestra
Laura e...

che bello
Pare il Pumetto
dei nostri 5
anni...

scusate posso
Pare una referenza
di star wars?!?!

THE END

Capitolo 4. Sintesi dei risultati ottenuti e spunti interpretativi

Nel seguente capitolo, verranno esaminate le evidenze raccolte durante la ricerca empirica, confrontando le abilità sociali dimostrate dalla classe di intervento e di controllo durante l'osservazione con quelle emerse durante l'esperienza empirica di dialogo e ascolto attivo. Saranno inoltre esposti potenziali sviluppi della ricerca come strumento per favorire apprendimenti significativi in varie discipline e per promuovere relazioni positive tra i pari e tra insegnanti e studenti.

Le domande di ricerca che hanno guidato questa fase finale del lavoro includono:

- Il dialogo e l'ascolto attivo nell'ambito scolastico contribuiscono a migliorare le relazioni, la motivazione e la partecipazione degli studenti all'apprendimento?
- È possibile trarre dall'esperienza elementi utili per tracciare metodologie praticabili e riproponibili?

4.1. Il post-intervento

Durante la fase “esplorativo-conoscitiva”, i partecipanti della classe di intervento hanno manifestato comportamenti perturbanti ripetutamente, interferendo con le attività di gruppo e mostrando atteggiamenti non costruttivi sia verso i propri compagni che verso gli insegnanti. In particolare, sono emerse difficoltà nella gestione delle emozioni, dello stress, del controllo dell'aggressività e nell'utilizzo delle abilità sociali necessarie per il contesto scolastico.

Dopo l'esperienza di dialogo e ascolto attivo, è stato osservato un miglioramento nella partecipazione delle attività da parte della classe di intervento, il quale ha mostrato maggiore interesse e motivazione. Questo miglioramento non è stato istantaneo, ma si è manifestato come un processo graduale durante l'esperienza, con momenti di discontinuità dovuti alle varie attività proposte e al carico emotivo dei partecipanti.

Al fine della ricerca, viene condivisa la griglia osservativa delle abilità sociali utilizzata durante la fase di osservazione, con le modifiche apportate dopo l'intervento (Immagine 4.1), per evidenziare il beneficio dell'esperienza di dialogo e ascolto attivo nell'approccio all'apprendimento e nello sviluppo delle abilità sociali utili al lavoro di gruppo e alla creazione di un clima di apprendimento sereno.

Abilità per la vita di classe	Pochi	Una parte	Più della metà	Tutti o quasi tutti
Ascoltare	X		X	
Chiedere aiuto		X	X	
Ringraziare	X	X		
Portare l'occorrente per la lezione		X	X	
Seguire le istruzioni	X		X	
Portare a termine un compito	X			X
Partecipare alla conversazione		X	X	
Aiutare un adulto		X		
Rivolgere domande		X	X	
Ignorare le distrazioni	X		X	
Correggere gli errori	X	X		
Decidere cosa fare		X		X
Fissare un obiettivo		X	X	
Abilità per fare o mantenere amicizie	Pochi	Una parte	Più della metà	Tutti o quasi tutti
Presentarsi agli altri		X	X	
Avviare una conversazione		X	X	
Concludere una conversazione		X	X	
Partecipare		X	X	
Osservare le regole del gioco	X		X	
Chiedere un favore		X		
Aiutare un compagno	X		X	
Fare un complimento	X			
Proporre un'idea		X	X	
Condividere	X	X		
Chiedere scusa	X	X		
Abilità di gestione delle emozioni	Pochi	Una parte	Più della metà	Tutti o quasi tutti
Conoscere le proprie sensazioni		X		X
Comunicare le proprie sensazioni	X		X	
Cogliere le sensazioni altrui	X	X		
Capire le sensazioni altrui	X	X		
Mostrare sensibilità verso gli altri	X	X		
Controllare la propria collera	X		X	
Affrontare la collera degli altri	X	X		
Esprimere affetto		X	X	
Affrontare la paura		X	X	
Abilità per controllare l'aggressività	Pochi	Una parte	Più della metà	Tutti o quasi tutti
Dar prova di autocontrollo	X		X	
Chiedere un'autorizzazione	X		X	
Non reagire alle provocazioni	X	X		
Evitare guai	X	X		
Non lasciarsi coinvolgere nei litigi	X	X		
Problem solving		X	X	
Accettare le conseguenze	X	X		
Affrontare le accuse	X	X		
Trovare un accordo	X		X	
Abilità per gestire lo stress	Pochi	Una parte	Più della metà	Tutti o quasi tutti
Affrontare la noia		X	X	
Individuare la causa di un problema		X	X	
Saper perdere	X	X		
Avere spirito sportivo	X	X		
Affrontare l'esclusione	X	X		
Affrontare l'imbarazzo	X		X	
Affrontare l'insuccesso		X	X	
Accettare il rifiuto	X	X		
Resistere al desiderio di prendere cose altrui		X	X	
Essere sinceri		X	X	

Immagine 4.1: Abilità sociali pre-post intervento della classe di intervento
tratto da Mc Ginnis e altri, *Manuale delle abilità sociali*, Erickson, Brescia, 1982

La presente tabella confronta le abilità pre-intervento (indicati in nero) con quelli post-intervento (indicati in rosso) degli studenti. L'analisi evidenzia un miglioramento significativo nei descrittori che concernono la motivazione ad apprendere, la partecipazione e la consapevolezza emotiva degli alunni. In particolare, la maggior parte degli studenti ha dimostrato di portare a termine un compito, di riconoscere le proprie emozioni, di affrontare nuove sfide con determinazione e di fissare obiettivi.

Inoltre, la classe ha mostrato un miglioramento delle abilità sociali, come seguire le istruzioni, rispettare le regole, partecipare attivamente alle attività e alle conversazioni. Anche capacità come l'autocontrollo, la capacità di comunicare le proprie emozioni e il mediare di fronte ai conflitti sono migliorate, evidenziando il progresso compiuto dagli studenti nel corso del percorso educativo.

I dati post-intervento sono il frutto delle osservazioni condotte durante l'intero percorso di ricerca e colgono l'impegno investito dagli alunni nel mettersi in gioco con le proprie esperienze ed emozioni. La creazione di un elaborato digitale di classe personale e creativo ha favorito lo sviluppo delle competenze individuali e sociali, che sono state messe a disposizione dell'intero gruppo.

Il grafico riportato nella figura 4.2 sintetizza il miglioramento delle abilità sociali degli alunni della classe di intervento al termine dell'intervento. I dati sono stati elaborati trasformando la scala ordinale in scala cardinale e assegnando i punteggi in base alla tabella 4.1, consentendo così di stimare una media che rappresenta il livello complessivo di una specifica categoria di abilità sociale.

Risposta	Punteggio
Tutti o quasi tutti	4
Più della metà	3
Una parte	2
Pochi	1

Tabella 4.1: Trasformazione della scala quantitativa da ordinale a cardinale

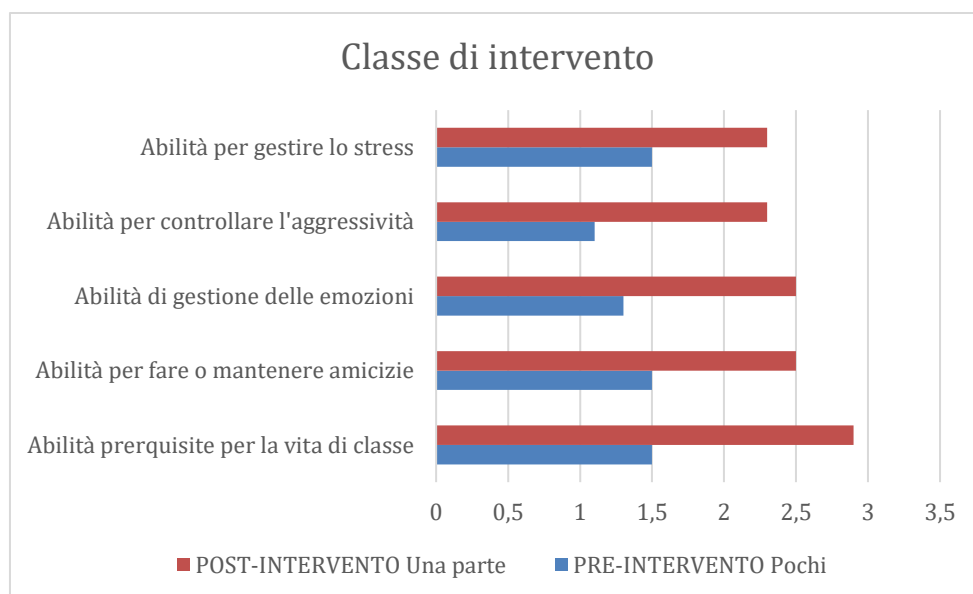


Immagine 4.2: Sviluppo delle abilità sociali al termine dell'intervento

Dai confronti effettuati tra i dati raccolti prima dell'intervento e quelli ottenuti successivamente emerge un chiaro miglioramento in tutte e quattro le categorie considerate, in particolare per quanto riguarda le abilità necessarie per la vita in classe. Tale miglioramento è stato particolarmente evidente nella fase finale del progetto, durante la creazione del podcast di classe, in cui le abilità sociali di ciascun alunno hanno giocato un ruolo fondamentale nel raggiungimento degli obiettivi di gruppo.

Un dato rilevante aggiuntivo riguarda il livello di abilità sociali raggiunto dopo l'intervento dalla classe di controllo. La figura 4.3 mostra chiaramente il confronto tra i dati pre-intervento (nero) e post-intervento (rosso) in tabella.

Abilità per la vita di classe	Pochi	Una parte	Più della metà	Tutti o quasi tutti
Ascoltare			X	
Chiedere aiuto		X	X	
Ringraziare			X	
Portare l'occorrenza per la lezione			X	
Seguire le istruzioni			X	X
Portare a termine un compito			X	X
Partecipare alla conversazione			X	X
Aiutare un adulto				X
Rivolgere domande			X	X
Ignorare le distrazioni		X	X	
Correggere gli errori			X	
Decidere cosa fare			X	
Fissare un obiettivo			X	
Abilità per fare o mantenere amicizie	Pochi	Una parte	Più della metà	Tutti o quasi tutti
Presentarsi agli altri			X	
Avviare una conversazione			X	X
Concludere una conversazione			X	
Partecipare			X	X
Osservare le regole del gioco			X	X
Chiedere un favore			X	
Aiutare un compagno			X	X
Fare un complimento			X	
Proporre un'idea			X	
Condividere			X	
Chiedere scusa			X	X
Abilità di gestione delle emozioni	Pochi	Una parte	Più della metà	Tutti o quasi tutti
Conoscere le proprie sensazioni			X	X
Comunicare le sensazioni		X		X
Cogliere le sensazioni altrui			X	
Capire le sensazioni altrui			X	
Mostrare sensibilità verso gli altri			X	
Controllare la propria collera			X	
Affrontare la collera degli altri		X	X	
Esprimere affetto				X
Affrontare la paura			X	
Abilità per controllare l'aggressività	Pochi	Una parte	Più della metà	Tutti o quasi tutti
Dar prova di autocontrollo			X	
Chiedere un'autorizzazione				X
Non reagire alle provocazioni			X	
Evitare guai			X	
Non lasciarsi coinvolgere nei litigi			X	
Problem solving			X	
Accettare le conseguenze			X	
Affrontare le accuse			X	
Trovare un accordo			X	
Abilità per gestire lo stress	Pochi	Una parte	Più della metà	Tutti o quasi tutti
Affrontare la noia			X	X
Individuare la causa di un problema			X	X
Saper perdere			X	
Avere spirito sportivo			X	
Affrontare l'esclusione			X	
Affrontare l'imbarazzo			X	
Affrontare l'insuccesso			X	
Accettare il rifiuto			X	
Resistere al desiderio di prendere cose altrui			X	
Essere sinceri			X	

Immagine 4.3: Abilità sociali pre-post intervento della classe di controllo
tratto da Mc Ginnis e altri, *Manuale delle abilità sociali*, Erickson, Brescia, 1982

I risultati ottenuti dall'osservazione delle abilità sociali maturate post-intervento nella classe di controllo evidenziano un miglioramento solo per un numero limitato di abilità, mentre per le restanti si confermano i dati pregressi (si veda Immagine 4.4). Tale incremento delle abilità non presenta un livello elevato, come riscontrato nella classe sottoposta all'intervento, poiché le competenze sociali già esibite dalla classe di controllo erano già molto elevate e caratterizzate da un clima aperto all'ascolto e da una serenità nel contesto scolastico.

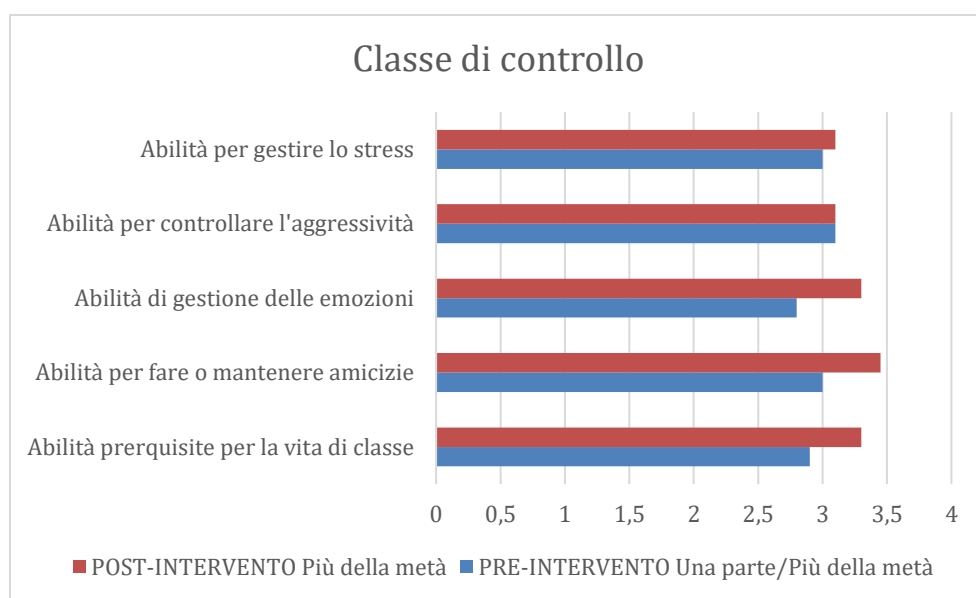


Immagine 4.4: Sviluppo delle abilità sociali al termine dell'intervento

Il dato emerso evidenzia l'importanza del dialogo e dell'ascolto attivo nel percorso educativo degli alunni, specialmente per la classe di intervento che presentava maggiori necessità di coinvolgimento attivo e di instaurare una relazione di fiducia con gli adulti. Grazie a questo approccio, i bisogni e gli interessi della classe sono stati presi in considerazione e integrati nelle proposte didattiche, consentendo alla classe di superare le proprie limitazioni e dimostrare impegno sia nel lavoro individuale che di gruppo. Durante l'ultimo incontro, in cui le due classi hanno presentato i propri elaborati e condiviso le riflessioni sul percorso seguito, un alunno della classe di controllo ha esposto la propria percezione sulla differenza dei due percorsi, rispondendo ad una domanda riguardante i motivi che hanno portato a sviluppare percorsi differenti (Immagine 4.5): "Perché alla 5B piace il calcio e quindi hai trovato

un modo per fargli esprimere delle cose che gli fanno schifo come le regole, con il calcio che gli piace tantissimo”.

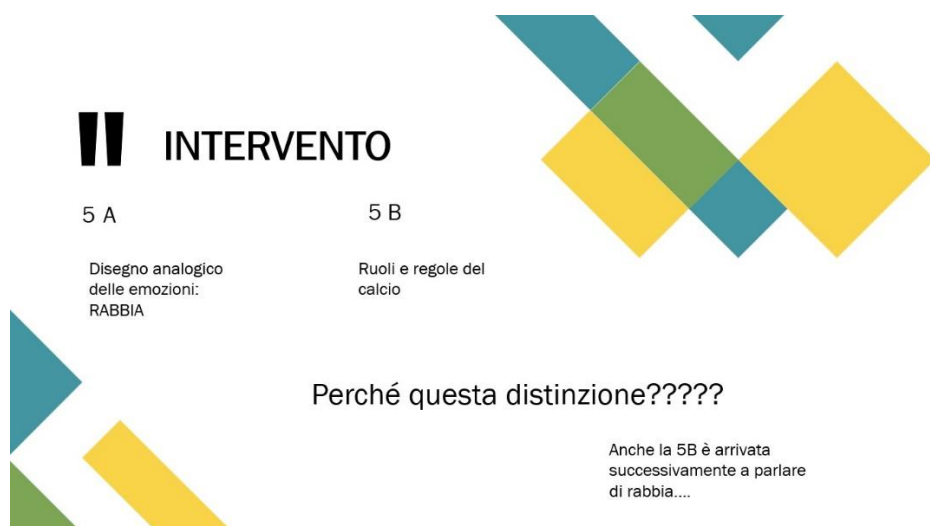


Immagine 4.5: Slide del power-point proiettato nell'ultimo incontro di presentazione degli elaborati e riflessione condivisa

In quest'ottica, la scelta del tema del calcio come attività, seguita dallo sport e poi dal podcast, ha rappresentato una decisione progettuale che ha privilegiato l'ascolto e l'attenzione nei confronti degli studenti, favorendo un aumento della motivazione, della partecipazione e lo sviluppo di abilità sociali. I risultati raggiunti sono il frutto di un approccio progettuale personalizzato, “sartoriale”, mirato a rendere gli studenti partecipi attivi del proprio processo di apprendimento, all'interno di una comunità che ha consentito di pianificare le proprie azioni e di esprimere le proprie esperienze ed emozioni attraverso la narrazione individuale e collettiva.

Come sostenuto dallo psicoanalista austriaco Bettelheim: “Non dobbiamo attenderci di modificare completamente i nostri bambini. Né di trasformarli in esseri perfetti. Cerchiamo solo di valorizzare quanto di meglio c'è in loro [...]” (1967); la presente ricerca, infatti, non mirava a modificare radicalmente il contesto e le relazioni degli studenti in soli tre mesi, bensì si proponeva di migliorarli tramite un approccio che favorisse l'ascolto attivo, il dialogo e un contatto profondo.

In conclusione, l'obiettivo della ricerca era di favorire il benessere emotivo e l'apprendimento degli studenti attraverso un approccio centrato sull'ascolto e la

comunicazione profonda, riconoscendo e valorizzando le loro esigenze e stimolando la loro crescita personale ed emotiva (Penso, 2016). I risultati ottenuti indicano che la ricerca empirica condotta ha portato a miglioramenti significativi nelle abilità sociali dimostrate dagli studenti e nell'elaborazione di lavori di gruppo. Questo suggerisce che l'approccio adottato possa essere efficace per migliorare la qualità delle relazioni, aumentare l'impegno degli studenti e favorire l'apprendimento significativo mediante metodologie partecipative come il lavoro di gruppo. Sebbene non sia possibile generalizzare i risultati, si può ipotizzare che in vari contesti un simile approccio possa portare a risultati positivi in termini di relazioni interpersonali e sviluppo di apprendimenti significativi.

4.2. Possibili sviluppi della ricerca e spunti interpretativi

La presente ricerca, pur non consentendo di trarre conclusioni definitive dal valore esteso, si propone di offrire un contributo significativo per individuare lo spazio e il tempo adeguati da dedicare agli alunni, senza trascurare l'importanza delle discipline e dei contenuti didattici. La scelta metodologica adottata si fonda sulla convinzione che una relazione educativa basata sul dialogo, sull'ascolto e sull'espressione delle emozioni sia essenziale per favorire apprendimenti significativi e contribuire alla crescita di ciascuno studente.

L'esperienza empirica condotta durante le ore di tecnologia, grazie all'utilizzo di metodi partecipativi che valorizzano la dimensione personale e sociale degli alunni attraverso il dialogo e l'ascolto, ha portato benefici evidenti sul piano educativo e formativo. In questo contesto, il ruolo dell'insegnante moderno è quello di essere “aperto, flessibile, accogliente e comprensivo” (Collacchioni, 2014, p.211), al fine di formare cittadini del domani consapevoli. Le metodologie partecipative, l'ascolto attivo, il dialogo rivestono quindi un'importanza cruciale poiché consentono di adattare la pianificazione degli apprendimenti alle esigenze degli studenti, riconoscendo la soggettività e la specificità di ciascuno, come sostenuto da Collacchioni: “Non esiste educazione che non produca cambiamento. Non esiste formazione senza trasformazione” (2014, p. 211).

L'ascolto attivo si rivela, dunque, un elemento fondamentale per favorire apprendimenti significativi, permettendo di rispondere in modo adeguato alle necessità degli alunni e

riconoscendo il “potenziale trasformativo e la voce degli studenti” (Piccioli, Reier, 2022, p. 194), trasversalmente alla disciplina affrontata, favorendo così il pieno coinvolgimento nel processo educativo e praticando quella che Rogers e molti altri definirebbero una didattica “democratica”.

Nella scuola tradizionale, invece, l'intervento educativo è spesso orientato verso il prodotto piuttosto che al processo, con una relazione unidirezionale in cui l'insegnante detiene la verità e gli alunni sono chiamati ad eseguire compiti imitativi (Finazzi, 2019). Al contrario, con approcci educativi attivi, partecipativi e cooperativi come quelli adottati nella presente ricerca, la relazione educativa diventa reciproca, dando agli studenti un ruolo attivo e centrale.

Il ruolo dell'insegnante nell'ambito educativo è di primaria importanza per favorire la creazione di un ambiente positivo e stimolante per gli studenti. La capacità dell'insegnante di instaurare una relazione empatica con gli studenti, accogliendoli e mostrandosi disponibile, è fondamentale per favorire la motivazione e il coinvolgimento degli stessi. In questo modo, l'insegnante contribuisce alla costruzione della personalità di ciascun individuo e al senso di solidarietà all'interno del gruppo.

Il confronto costante con gli altri, sia con gli adulti che con i pari, la comprensione reciproca, la narrazione e la scrittura di esperienze vissute sono elementi che possono contribuire al processo di crescita individuale e di consapevolezza emotiva sia di sé stessi che degli altri. Questo approccio pedagogico favorisce il miglioramento della conoscenza di sé e delle proprie emozioni, nonché della capacità di comprendere e relazionarsi con gli altri in modo positivo. Francesco Berto in merito a questo scrive: “È necessario favorire negli scolari la conquista della capacità di entrare in relazione con le proprie parole stimolandoli, fin dalla prima classe, a parlare e a scrivere su situazioni “forti”, vissute cioè affettivamente, attraverso l'offerta di occasioni, spazi e tempi per fermarsi a “creare pensieri” su eventi emotivamente significativi della loro vita quotidiana” (Berto, 2012, p. 91).

Secondo le recenti riflessioni di Arcidiacono e Ganazzoli, il cervello-mente è considerato un organo sociale che necessita di contesti esperienziali arricchiti da stimoli cognitivo-affettivi-relazionali al fine di favorire la costruzione di un'identità personale sana e una regolazione adeguata degli stati emotivi (2022). Pertanto, è compito della scuola valorizzare l'incontro e l'integrazione tra ragione ed emozioni

(Dato, 2008) e promuovere il senso di solidarietà e partecipazione nelle nuove generazioni, stimolando gli alunni attraverso la costruzione di legami autentici e significativi che favoriscano il senso di appartenenza e condivisione (Bianchini 2022).

Nel progetto di ricerca, il lavoro di gruppo ha giocato un ruolo cruciale nell'incrementare il processo di apprendimento, grazie alla creazione di un ambiente partecipativo che ha favorito lo scambio di idee, esperienze ed abilità diverse e ha sollecitato la creatività e l'individuazione di problemi e soluzioni (Tore, Tino, Fedeli, 2021).

La creazione del podcast e del fumetto digitale è stata solo un mezzo per favorire lo sviluppo di competenze trasversali, come il lavoro di squadra, la cooperazione, l'aiuto reciproco, la valorizzazione delle diversità e la costruzione di relazioni interpersonali sane ed equilibrate. Il risultato finale del lavoro rappresenta solo una parte del processo educativo; è attraverso la riflessione e il dialogo che si raggiungono obiettivi significativi in qualsiasi ambito disciplinare.

In conclusione, l'adozione di metodologie attive e partecipative quali l'ascolto attivo, il lavoro di gruppo e il racconto autobiografico è fondamentale per favorire la partecipazione degli alunni e creare un ambiente inclusivo che valorizzi sia l'individuo che il gruppo, su entrambi i piani educativi e sociali (Savia, 2022). Questo approccio riflessivo e dialogico si rivela essenziale per promuovere apprendimenti significativi in diverse discipline, supportando così lo sviluppo integrale degli studenti.

Conclusioni

Il presente studio ha voluto sperimentare l'efficacia di alcuni approcci metodologici proposti dai principali esponenti del Movimento di Cooperazione Educativa e da altri studiosi, concentrandosi sull'utilizzo dell'ascolto attivo-empatico e del dialogo per potenziare le relazioni educative e interpersonali, favorire la motivazione e la partecipazione alle attività di apprendimento, nonché promuovere lo sviluppo di abilità sociali utili per il lavoro di gruppo.

La ricerca è stata avviata nel mese di marzo con una fase iniziale di esplorazione e conoscenza, durante la quale sono stati osservati l'ambiente educativo e i momenti di vita scolastica delle due classi quinte coinvolte nello studio. Successivamente, si è passati alla fase progettuale e operativa, che ha previsto 11 incontri settimanali di due ore ciascuno per entrambe le classi. Durante questi incontri, sono state proposte attività di dialogo e ascolto attivo al fine di guidare gli studenti nella scoperta delle proprie emozioni e nella comprensione dei sentimenti degli altri. Infine, nella fase conclusiva gli studenti hanno collaborato alla creazione di due artefatti digitali distinti che narravano la storia scolastica delle rispettive classi: un podcast per la classe di intervento e un fumetto digitale per la classe di controllo.

Dal percorso di ricerca sono emersi due principali risultati: il ruolo centrale dell'ascolto nella relazione educativa tra insegnante e alunni, e l'importanza di mettere al centro del processo formativo gli studenti con le loro emozioni, bisogni ed esperienze di vita scolastica.

La proposta di riflettere e scrivere sulle emozioni e sulle esperienze scolastiche emotivamente intense, prima singolarmente e poi collettivamente, è stata un modo per conoscere gli alunni, per aiutarli a riconoscere e comprendere le loro emozioni e quelle degli altri, e si è rivelata una strategia efficace per costruire una relazione educativa positiva basata sulla fiducia. A tal proposito, Collacchioni suggerisce che “dare spazio alle emozioni nella scuola è l'unico modo per promuovere una relazione educativa di qualità” (2014, p. 213). Nel progetto di ricerca, si è privilegiato, infatti, l'ascolto per cogliere l'emotività degli studenti e “dare un senso al loro fare” (Scalari, 2012, p. 66), trasformando il loro bisogno di esprimersi e riflettere in una narrazione autobiografica significativa e collettiva dell'esperienza scolastica quinquennale.

Una strategia efficace che ha contraddistinto la presente ricerca è risultata essere la pianificazione “mutevole” delle attività. Come ha sottolineato Collacchioni, l'intervento educativo deve essere flessibile e adattabile alle situazioni impreviste che si presentano in classe (2014). Di fronte alle manifestazioni emotive e comportamentali della classe di intervento, si è attuato un adattamento progettuale che ha lasciato ancora più spazio all'espressione emotiva e attuativa dei singoli soggetti, attraverso attività, progetti personalizzati per il singolo gruppo classe, permettendo così agli alunni di partecipare con maggiore coinvolgimento e motivazione. A tal proposito, anche Diana Penso sostiene che la programmazione debba aver una stretta correlazione con l'ascolto: “Si tratta di conciliare l'intenzionalità dell'azione dell'insegnante con la ricchezza degli apporti del bambino e delle relazioni” (Penso, 2016, p. 97). Lo stesso sviluppo del podcast è il risultato di un incontro tra la progettazione iniziale e il bisogno degli studenti di narrarsi attraverso un mezzo di comunicazione più affine e un tema più amato, come lo sport; così che anche l'utilizzo delle tecnologie ha supportato l'esperienza di apprendimento, in un approccio personalizzato, sempre più vicino ai bisogni dello studente.

La metodologia utilizzata in questo studio ha ricercato nella relazione educativa quella che potrebbe essere definita come una "comunione di intenti", cioè il prendere in considerazione le volontà di ogni partecipante al fine di creare un senso di unità che permettesse di raggiungere un obiettivo comune: il benessere scolastico attraverso proposte collaborative come il lavoro di gruppo per favorire l'apprendimento. Il lavoro di gruppo ha rivestito, dunque, un ruolo fondamentale negli esiti della ricerca, in quanto ha favorito "l'interdipendenza positiva" (Dozza, 1993), permettendo agli studenti di ricevere sostegno dai compagni di classe e di ridurre ansia, stress e fatica. Inoltre, ha consentito agli alunni di condividere un obiettivo comune, di sperimentare l'organizzazione attraverso la suddivisione in ruoli e compiti, contribuendo così a creare un senso di appartenenza che ha costituito lo sfondo del racconto autobiografico. Il lavoro di gruppo ha inoltre facilitato lo sviluppo di competenze sociali, poiché, come afferma Johnson: "la capacità di interagire produttivamente con gli altri non è innata, ma si apprende con l'esperienza" (Johnson, 1996, p. 97); attraverso la realizzazione del podcast e del fumetto digitale, le classi hanno potuto constatare direttamente i benefici dell'interdipendenza positiva e del lavoro di gruppo.

Come sostenuto da Bruner nel suo libro “La cultura dell’educazione”: il bambino apprende prevalentemente nei processi sociali, nelle interazioni sociali con i pari e con gli adulti (2001). A tal proposito, porre al centro dell’azione educativa gli studenti e predisporre un ambiente di apprendimento costituito di tempi e spazi per l’ascolto, ha contribuito allo sviluppo di due elaborati digitali, creativi e ben strutturati sia da un punto di vista linguistico e artistico che da un punto di vista di contenuti. Inoltre, dalle evidenze emerse in sede di osservazione post-intervento, confrontate con i dati raccolti pre-intervento, l’esperienza di dialogo e ascolto ha contribuito all’incremento di alcune abilità sociali, quali il rispetto delle regole, l’autocontrollo, la capacità di comunicare le proprie emozioni, di mediare di fronte ai conflitti e di affrontare le nuove sfide con maggiore determinazione.

Un altro fattore che ha contraddistinto l’efficacia del presente studio è stato l’utilizzo del racconto autobiografico, in questo caso collettivo con lo sviluppo del podcast e del fumetto digitale. Come ci ricorda Alberti: “Narrare la propria storia significa ricordarla, guardarla con attenzione, scoprirla, oggettivarla, interrogarla, riconoscerla, pensarla” (2009, p. 138). Così è stato per gli studenti delle due classi quinte, che attraverso la narrazione della propria storia scolastica hanno potuto sperimentare la riflessione e l’autoriflessione, attribuendo un’emozione alle proprie esperienze scolastiche, confrontando i vissuti con il gruppo dei pari, ma soprattutto hanno potuto testimoniare la propria esistenza, affermare la propria individualità per essere riconosciuti nella comunità scolastica. Anche secondo Daniela Dato, “scrivere, raccontare o anche solo disegnare la propria storia, i propri affetti contribuisce al raggiungimento di tutti quegli obiettivi affettivi che caratterizzano lo sviluppo del bambino [...] oltre ad esercitare la collaborazione e lo spirito d’amicizia” (Dato, 2008, p.101).

In considerazione della positività dei risultati ottenuti dalla classe di intervento, si può affermare che l’utilizzo di un ascolto attivo ed empatico da parte degli agenti educanti e la predisposizione di spazi e tempi aperti al dialogo, sono aspetti fondamentali per contribuire allo sviluppo di apprendimenti significativi in un contesto di benessere. Pertanto, l’importanza di creare un ambiente favorevole alla comunicazione e all’ascolto reciproco è emersa come un elemento cruciale nel favorire il processo di apprendimento degli studenti. Inoltre, l’empatia e la capacità di mettersi nei panni degli altri sono state identificate come qualità indispensabili per promuovere relazioni

positive e costruttive all'interno della classe. In conclusione, si può affermare che l'adozione di pratiche educative basate sull'ascolto attivo, sull'empatia e sulla creazione di spazi di dialogo aperti è essenziale per favorire lo sviluppo di competenze cognitive, relazionali ed emotive negli studenti. Tali approcci educativi non solo contribuiscono al successo accademico degli studenti, ma anche al loro benessere e alla loro crescita personale.

Bibliografia

Alberti, S. (2009). *Pratiche filosofiche a scuola. La classe, l'ascolto, il racconto autobiografico, il pensare simbolico*. Milano: IPOC

Arcidiacono, Ganazzoli. (2022). *A scuola si impara a vivere: la mediazione del conflitto tra pari*. Minorigiustizia (2), Franco Angeli

Belotti, V. (2017). *Ascolto e partecipazione dei bambini*. In Toffano Martini, De Stefani (A cura di), "Ho fiducia in loro". Il diritto di bambini e adolescenti di essere ascoltati e di partecipare all'intreccio delle generazioni (p.211). Roma: Carocci editore

Benetton, M. (2017). *L'ascolto a scuola: un'urgenza, un'opportunità o una velleità?* In T Toffano Martini, De Stefani (A cura di), "Ho fiducia in loro". Il diritto di bambini e adolescenti di essere ascoltati e di partecipare all'intreccio delle generazioni (p.363). Roma: Carocci editore

Bettelheim, B. (1967). *L'amore non basta: trattamento psicoterapeutico dei bambini che presentano disturbi affettivi*. Milano: Ferro editore

Berto, F. (2012). *Insegnare in relazione*. In Scalari, P. (A cura di), *A scuola con le emozioni* (p 91). Molfetta: Edizioni la Meridiana

Berto, Scalari (2012). *Da dilemma a problema*. In Scalari, P. (A cura di), *A scuola con le emozioni* (p 43). Molfetta: Edizioni la Meridiana

Bianchini, M. (2022). *Esperienze di partecipazione attiva delle studentesse e degli studenti al processo di decision-making: l'emozione della democrazia a Scuola-Città Pestalozzi*. Open journal of University, Vol. 3 (5), IUL Research

Bruner, J. (2001). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli

Collacchioni, L. (2014). *Costruire una professionalità docente riflessiva e eticamente fondata. Dalla didattica delle emozioni alla pedagogia della differenza*. Formazione & Insegnamento, Vol. 9 (3 Suppl.), Pensa MultiMedia

Coluccelli, S. (2015). *Un'altra scuola è possibile? Autori, esperienze e prospettive educative verso percorsi scolastici in ascolto dei bambini*. Torino: Edizioni Il leone verde

Dato, D. (2008). *La scuola delle emozioni*. Bari: Progedit

De Beni, Cisotto. (2000). *Psicopedagogia del linguaggio e della comunicazione*. Erickson

Dozza, L. (1993). *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza*. Scandicci: La nuova italia

Fedeli, Grion, Frison. (2016). *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce: Pensa Multimedia editore

Finazzi, F. (2023). *La critica di J. Piaget all'insegnamento tradizionale e i metodi educativi attivi fondati su una 'logica delle relazioni' contrapposta al verbalismo*. Formazione & Insegnamento, Pensa MultiMedia

Freinet, C. & Freinet, E. (1973) *Nascita di una pedagogia popolare*, Editore Riuniti

Gasperi, E. (2002). *Il linguaggio e la comunicazione nella formazione dell'educatore*. Padova: Cleup

Ginzburg, A. (1979). *Premessa ad una pedagogia dell'ascolto nella scuola dell'infanzia*. Comune di Rosa: assessorato scuola

Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva*. BUR Saggi

Gordon, T. (2014). *Genitori efficaci. Educare figli responsabili*. Molfetta: Edizioni la Meridiana

Gordon, T. (2018). *Insegnanti efficaci*. Firenze: Giunti Editore

Hoffman, M.L. (2008) *Empatia e sviluppo morale*. Il Mulino

Johnson, Johnson, Holubec. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe*. Trento: Erickson

- Korczak, J. (2013). *Come amare il bambino*. Luni Editrice
- Lodi, M. (1983). *La scuola e i diritti del bambino*. Torino: Giulio Einaudi editore
- Lodi, M. (1970). *Il paese sbagliato*. Torino: Giulio Einaudi editore
- Lorenzoni, F. (2023). *Educare controvento: Storie di maestre e maestri ribelli*. Palermo: Sellerio editore
- Lorenzoni, F. (2014). *I bambini pensano grande: cronaca di una avventura pedagogica*. Palermo: Sellerio editore
- Lucangeli & Vicari. (2019). *Psicologia dello sviluppo*. Milano: Mondadori Università
- Macinai, E. (2009). *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*. Edizioni ETS
- Mc Ginnins, Sprafkin, Goldstein, Gershaw. (1986). *Manuale di insegnamento delle abilità sociali*. Trento: Erickson
- Parigi, Lorenzoni. (2019). *Il dialogo euristico. Orientamenti operativi per una pedagogia dell'ascolto nella scuola*. Roma: Carocci editore
- Penso, D. (2015). *La pedagogia dell'ascolto nei nidi e nelle scuole dell'infanzia*. MCE
- Penso, D. (2016). *Quando l'ascolto diventa progetto: dalle relazioni affettive alla dimensione sociale dell'apprendimento*. Bergamo: Zeroseiup
- Piccioli & Reier. (2022). *La partecipazione di studenti e studentesse: una sfida nell'ambito della governance scolastica*. Open journal of University, Vol. 3 (5), IUL Research
- Rogers, C. R. (1997). *Terapia centrata sul cliente*. In Lucia Lumbelli (A cura di) *Terapia centrata sul cliente*. Firenze: La nuova Italia editrice
- Rosenthal & Jacobson. (1999). *Pigmalione in classe: aspettative degli insegnanti e sviluppo intellettuale degli allievi*. Milano: Franco Angeli

Rossi, B. (2016). *Essere felici per apprendere. Apprendere per essere felici*. In Fedeli, Grion, Frison (A cura di), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione* (p. 64). Lecce: Pensa Multimedia

Savia, G. (2022). *Empatia inclusa. La comunicazione empatica in ottica inclusiva*. Erickson

Scalari, P. (2012). *A scuola con le emozioni: un nuovo dialogo educativo*. Molfetta: edizioni la meridiana

Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili: Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Mondadori

Sclavi, Giornelli. (2020). *La scuola e l'arte di ascoltare. Gli ingredienti delle scuole felici*. Bergamo: Feltrinelli Editore

Toffano Martini, De Stefani. (2017). *“Ho fiducia in loro”. Il diritto di bambini e adolescenti di essere ascoltati e di partecipare all'intreccio delle generazioni*. Roma: Carocci editore

Tomlinson, C. A. (2006). *Adempire la promessa di una classe differenziata*. LAS

Tore, Tino, Fedeli. (2021). *Didattica attiva e sviluppo della creatività: una relazione possibile*. Formazione & Insegnamento, Vol. 19 (3). Pensa MultiMedia

Trevisani, D. (2019). *Ascolto attivo ed empatia. I segreti di una comunicazione efficace*. Franco Angeli

Vianello, Gini, Lanfranchi. (2015). *Psicologia, sviluppo, educazione*. UTET Università

Watzlawick, P. (2018). *Profezie che si autodeterminano*. In *La realtà inventata: Contributi al costruttivismo*. Milano: Feltrinelli

Zavalloni, G. (2008). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*. Bologna: EMI

Riferimenti normativi

Dichiarazione dei diritti del fanciullo, New York 1959

Convention on the rights of the child, New York 1989

Legge n. 104 del 5 febbraio 1992. Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 39 del 15 febbraio 1992

Legge n. 170 del 8 ottobre 2010. Disposizioni in materia di disturbi specifici di apprendimento, Gazzetta Ufficiale, 240, 3-4.

Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE)

D.M. 139 del 22/08/2007, Allegato 2. Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione

MIUR. (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Annali della Pubblica Istruzione, lxxxviii, Numero speciale

Sitografia

Antonacci, A. (2015). *Le parole della psicologia*. In Psiconline.it: <https://www.psiconline.it/le-parole-della-psicologia/la-comunicazione.html>

Lorenzoni, F. (2024). *L'emozione è la madre del pensiero*. Cenci casa-laboratorio: <https://www.cencicasalab.it/il-blog/emozione-e-la-madre-del-pensiero/>

Movimento di Cooperazione Educativa: <https://www.mce-fimem.it/>

Nigris, E. (2022). *Mario Lodi, il maestro dei maestri per una scuola "di tutti e di ciascuno"*. In 24 Scuola: <https://www.ilsole24ore.com/art/mario-lodi-maestro-maestri-una-scuola-di-tutti-e-ciascuno-AEQOliEB>

Sclavi, M. *Ascolto Attivo*: <https://ascoltoattivo.net/>

Povia, L. (2023). Apprendimento efficace in classe: strategie e tecniche. In *Didattica Persuasiva*: <https://didatticapersuasiva.com/apprendimento-efficace-in-classe-strategie-e-tecniche/>

Ringraziamenti

Al termine di questo lavoro di ricerca, ritengo doveroso dedicare uno spazio per ringraziare tutte le persone che, con il loro supporto, mi hanno accompagnato in questo faticoso, ma gratificante percorso di approfondimento e durante tutti questi cinque anni di università.

Un sentito ringraziamento va alla mia relatrice, la Prof.ssa Mirca Benetton, che mi ha guidato, con disponibilità e gentilezza nella realizzazione e stesura del presente elaborato.

Ringrazio la mia Tutor universitaria Nadia Zuccolotto per avermi accompagnato con dedizione nel percorso formativo di tirocinio; le Tutor mentori, le insegnanti Loredana Cacco e Giovanna Troisi, delle scuole Ardigò e Munari di Padova, in cui ho svolto gli interventi per la tesi di ricerca e il tirocinio del quinto anno, per l'ospitalità, le conoscenze trasmesse e il supporto ricevuto.

Ringrazio infinitamente la mia famiglia, mio marito Matteo, mio figlio Pietro, i miei genitori e mia sorella per la pazienza, il supporto, per aver creduto in me e per avermi permesso di realizzare questo incredibile viaggio.

Un grazie speciale alla mia "spalla", la persona senza la quale tutto questo non sarebbe stato possibile, il mio "sine qua non", la mia amica e compagna di studi Rachele.

Un ringraziamento va ai miei Amici, quelli che c'erano nei giorni di "crisi" e che nel lontano febbraio 2018 mi hanno spinto a provarci.

Concludo, ringraziando gli attori protagonisti di questo percorso di ricerca, la classe 5A e 5B e tutti i bambini e le bambine che durante gli anni di formazione ho incontrato e con cui ho rallentato e "perso tempo" a parlare e ad ascoltare poiché "perdere tempo è guadagnare tempo" (Zavalloni, 2008).



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

Scuola di Scienze Umane, Sociali e del Patrimonio Culturale

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

**CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA**

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

Un percorso educativo alla scoperta del quartiere

Educare all'aperto e integrare

la multiculturalità nella scuola dell'infanzia

Relatore

Nadia Zuccolotto

Laureando/a: Laura Domenichelli

Matricola: 1196743

Anno accademico: 2023/24

Indice

Introduzione	3
Capitolo 1. La costruzione di un progetto di senso	4
1.1 La scuola, il quartiere e le mie motivazioni	4
1.2 Dall'analisi del contesto alle scelte progettuali in ottica sistemica	5
Capitolo 2. Conduzione e valutazione dell'esperienza	7
2.1 Ricerca dei riferimenti normativi e teorici	7
2.2 Le scelte metodologiche e l'attenzione alle differenze individuali	8
2.3. Apprendimento inclusivo e "personalizzazione didattica"	10
2.4 Intrecciare relazioni e collaborazioni tra adulti e bambini	10
2.5 Valutazione formativa: osservazioni e narrazioni	12
Capitolo 3. Riflessioni di una maestra emergente	14
3.1 Accogliere, valorizzare e lasciarsi ispirare dalla fantasia dei bambini	14
3.2 Punti di forza e di debolezza: dalle competenze metodologiche-didattiche	16
e organizzative all'analisi S.W.O.T.	16
3.3 Esiti dell'esperienza e idea di "insegnante apprendente"	18
Bibliografia	21
Riferimenti normativi	22
Documentazione scolastica	23
Allegati	24
Allegato 1 – Format di progettazione	24
Allegato 2 - Ritratto dei commercianti	27
Allegato 3 – Brochure S. Bellino	28

Introduzione

Gradualmente, il bambino inizia a creare un legame affettivo con lo spazio che abita, passando da uno spazio neutro a un luogo vissuto (Rocca, 2010). Questo processo di familiarizzazione con lo spazio può essere un'opportunità di apprendimento anche nella scuola dell'infanzia, poiché esplorare e osservare in modo ludico stimola le relazioni sociali e la conoscenza (MIUR, 2012). Partendo da queste premesse, per il tirocinio del 5^a anno ho progettato, realizzato e valutato un percorso didattico presso una scuola dell'infanzia di Padova in collaborazione con il quartiere di S. Bellino. Il mio obiettivo era quello di educare all'aperto e integrare la multiculturalità, ascoltando il cuore della scuola e del territorio con cui interagivo.

Il titolo della mia relazione, "Un percorso educativo alla scoperta del quartiere: educare all'aperto e integrare la multiculturalità nella scuola dell'infanzia", riflette la volontà di creare un'esperienza di scoperta del quartiere in modo da costruire una storia comune e condivisa tra tutti i bambini, indipendentemente dalle loro origini familiari. Il progetto ha coinvolto i bambini di due sezioni, le famiglie della scuola, il quartiere e i suoi abitanti, creando così un legame significativo e condiviso tra tutti i partecipanti.

Nel primo capitolo ho descritto il contesto scolastico ed extracurricolare, le motivazioni personali e l'analisi dei bisogni di contesto che mi hanno portato a ideare un progetto di scoperta e narrazione del quartiere, coinvolgendo il territorio, le famiglie e il team docente.

Nel secondo capitolo, alla luce di alcune evidenze significative raccolte, presento le scelte metodologiche-didattiche, l'importanza delle relazioni, la valorizzazione dell'individuo e della collaborazione che hanno contraddistinto il mio agire didattico, riflettendo, infine, sul processo e sulla mia visione di valutazione alla scuola dell'infanzia.

Nel terzo e ultimo capitolo, alla luce del percorso ideato, condotto e valutato, rifletto sulle competenze acquisite per la professione docente e presento l'idea di insegnante che vorrei essere e che sento di essermi avvicinata ad essere, grazie all'esperienza formativa di tirocinio.

Capitolo 1. La costruzione di un progetto di senso

1.1 La scuola, il quartiere e le mie motivazioni

Il contesto nel quale si è inserito il mio progetto, è la scuola dell'infanzia "Bruno Munari", facente parte del servizio scolastico offerto dal Comune di Padova. La scuola è collocata nel quartiere periferico 2 nord della città, nella zona urbana di S. Bellino, nota per la ricchezza multiculturale, l'abbondanza di servizi pubblici e spazi verdi.

L'eterogeneità culturale che contraddistingue il quartiere è ben presente all'interno della scuola Bruno Munari, infatti quasi il 75% degli utenti è di provenienza straniera, di cui il 30% è non italofono. Nel corso degli anni, la scuola e le insegnanti hanno saputo far fronte a questo forte cambiamento culturale del quartiere, adattando la didattica alle nuove necessità dell'utenza e facendo di questo nuovo assetto culturale un valore aggiunto, come suggeriscono le stesse Linee guida per il sistema integrato 0-6: "La dimensione interculturale è una conquista educativa che richiede la capacità di trasformare una sezione composta da bambini diversi in un'opportunità di conoscenza reciproca, incontro, scambio [...] in un ambito educativo accogliente" (D.M. 334/2021, p. 16).

Scegliere la scuola Bruno Munari come sede per il mio ultimo progetto di tirocinio non è stato un caso, ma una scelta fortemente voluta e richiesta, in quanto questa scuola oltre a rappresentare un ricordo della mia infanzia e sempre più spesso menzionata da famiglie del quartiere e da colleghi insegnanti, come una scuola accogliente, da cui poter ricavare un'esperienza formativa arricchente sia da un punto di vista professionale che personale. Dunque, la scelta è stata dettata dalla volontà di mettermi in gioco in un contesto maggiormente sfidante "in continuo movimento" e più rappresentativo della società odierna.

1.2 Dall'analisi del contesto alle scelte progettuali in ottica sistemica

Diana Penso sostiene che la progettazione debba aver una stretta correlazione con l'ascolto: "Si tratta di conciliare l'intenzionalità dell'azione dell'insegnante con la ricchezza degli apporti del bambino e delle relazioni" (Penso, 2016, p. 97).

Il progetto che ho pensato, predisposto e realizzato, nasce da un mio particolare interesse per la didattica dell'Outdoor che da sempre mi affascina e incuriosisce per i risvolti positivi in termini di inclusione e apprendimento (Guerra, 2015). La tematica dell'educazione all'aperto ha fortunatamente incontrato le scelte pedagogiche della scuola, ovvero l'utilizzo dello spazio esterno come ambiente di apprendimento per lavorare in modo trasversale sui campi di esperienza menzionati nelle Indicazioni Nazionali (Farné, 2015).

Dopo aver individuato la tematica del progetto, ho analizzato il complesso contesto scolastico per cogliere fin da subito risorse, opportunità e vincoli che mi avrebbero permesso di progettare con sicurezza un'esperienza aperta al territorio, adeguata alle "caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo" (D.P.R. 275/1999). L'idea progettuale si è, così, arricchita di diverse sfumature a seguito delle osservazioni di contesto e degli scambi comunicativi avvenuti con le insegnanti della scuola, poiché da una più attenta analisi dei bisogni, è emerso che molti bambini non partecipano alla vita di quartiere e non lasciano traccia del loro vissuto e della loro appartenenza ai luoghi e un numero cospicuo di alunni non parla italiano e ha difficoltà ad esprimersi e a socializzare con il gruppo dei pari. La multiculturalità, la diversità dei contesti in cui i bambini vivono, la difficoltà espressiva e linguistica mi hanno orientato nella progettazione di un percorso didattico che valorizzasse l'esplorazione del quartiere e la narrazione dell'esperienza, attraverso esperienze comuni di scoperta e occasioni di dialogo con le persone che abitano il quartiere, con l'obiettivo di far sentire i bambini parte integrante dei luoghi, "anche per chi, in questi luoghi non può rintracciare impronte e racconti familiari perché la storia della famiglia si colloca altrove" (Favaro, 2021). Come suggerito dagli stessi Orientamenti interculturali, la scuola dovrebbe "promuovere le alleanze capaci di dare corpo non solo alla scuola come comunità educativa, ma alla promozione di quella

città “educativa” che è il contesto più adeguato per l’inclusione sociale e l’esercizio della cittadinanza attiva” (2022, p. 14).

Inoltre, ho considerato i campi di esperienza “Il sé e l’altro”, “Immagini, suoni e colori” e “La conoscenza del mondo” in relazione alle indicazioni metodologiche suggerite dalle recenti Linee guida per le discipline STEM, quali l’importanza di predisporre “un ambiente stimolante e incoraggiante, che consenta ai bambini di effettuare attività di esplorazione” e “la valorizzazione dell’innato interesse per il mondo circostante che si sviluppa a partire dal desiderio e dalla curiosità dei bambini di conoscere oggetti e situazioni” (MIM, 2023, p. 14).

Le scelte progettuali sono state sintetizzate nel format di progettazione (Allegato 1) che prevede una pianificazione a ritroso per competenze, partendo dai risultati desiderati e dagli obiettivi prefissati per poi ricavare il curricolo delle evidenze di apprendimento (Wiggins & McTighe, 2004).

Quest’anno, più di qualsiasi altro anno, mi è chiaro come la mia professione necessita di sviluppare competenze organizzative e comunicative, data la natura complessa del sistema scuola. Dunque, prima di avviare il progetto, ho condiviso tutte le informazioni con le insegnanti della scuola in sede di Collegio a inizio gennaio. Il tema e la pianificazione delle attività sono stati apprezzati da tutto il team docenti che ha deciso di sviluppare il percorso parallelamente per le classi non coinvolte nel progetto. La pianificazione delle attività e il materiale che ho predisposto è stato quindi condiviso con le insegnanti di altre due sezioni, che hanno così portato avanti e valorizzato il percorso da me pianificato come un progetto a tutti gli effetti di plesso; mentre, io ho lavorato con 16 bambini “grandi” delle sezioni verde e gialla.

Il gruppo di riferimento era composto da bambini che dimostravano grande curiosità e vitalità con discrete capacità sociali di interazione e condivisione, soprattutto manifestate a livello fisico e non verbale, in quanto era presente un cospicuo numero di bambini che non parlava la lingua italiana. Dopo aver concordato il progetto con la scuola e ottenuto l’approvazione dalla tutor universitaria, ho iniziato a organizzare incontri con le figure del territorio per concordare date e orari che soddisfacessero le esigenze di tutti i partecipanti. Ho anche avviato una prima interazione con le famiglie, attraverso lo strumento della bacheca scolastica, per coinvolgerle nel progetto, condividendo con loro l’idea di renderli partecipi attraverso racconti che esprimessero il loro legame con il quartiere.

Capitolo 2. Conduzione e valutazione dell'esperienza

2.1 Ricerca dei riferimenti normativi e teorici

Ho cercato di concretizzare questa mia idea di outdoor e di rapporto con il territorio, interrogando alcuni riferimenti normativi, come le *Indicazioni Nazionali*, gli *Orientamenti per i servizi educativi per l'infanzia* e le *Linee guida per il sistema integrato zero-sei*, per ricercare fondamenta solide che sostenessero le mie scelte didattiche ed organizzative. L'utilizzo dei documenti ministeriali e di una parte della letteratura pedagogica con cui sono venuta in contatto nel corso degli studi, mi ha permesso di progettare una didattica per competenze "in contesto sociale e cooperativo per dare rilievo ai contributi, alle capacità e alle attitudini diverse e per favorire la mutua collaborazione e la reciprocità" (Da Re, 2013, p. 20).

Attraverso lo studio di articoli come "Questa è casa mia: per crearsi il proprio spazio è necessario raccontarlo" e "A come alberi, B come biblioteca...alla scoperta del quartiere", ho potuto acquisire maggiori consapevolezze riguardo a percorsi di esplorazione del territorio come strumenti per sollecitare la narrazione, l'immaginazione e l'interazione sociale. Queste informazioni mi hanno così permesso di progettare un percorso di scoperta attento al contesto al fine di creare situazioni di vero contatto con il territorio per costruire memorie e narrazioni comuni.

Un ulteriore spunto è stato lo studio della "Geografia del cuore", argomento presentato dalla Professoressa Rocca nel corso di Didattica della Geografia e approfondito per l'occasione. Questo approccio alla geografia non si avvicina ai luoghi come spazi fisici, ma piuttosto è interessato al risvolto personale e affettivo che il luogo trasmette. In questo modo viene promossa la scoperta del territorio come spazio proprio di vita, come luogo del cuore perché intrinseco di significati e narrazioni proprie (Rocca, 2010).

Alla luce di questi riferimenti teorici e normativi, l'idea di progettazione nata dall'incontro dei miei interessi e dall'analisi del contesto, si è arricchita di valore e si è concretizzata in una pianificazione dettagliata e coerente, che tiene conto delle esigenze e delle possibilità offerte dal contesto in cui si inserisce.

2.2 Le scelte metodologiche e l'attenzione alle differenze individuali

L'attenzione ai bisogni dei bambini è una caratteristica che ha contraddistinto il mio agire didattico. La pianificazione delle attività, consultabile nell'allegato 1, è il risultato di molteplici revisioni, riadattamenti a seguito dei feedback ricevuti dagli alunni, in termini di partecipazione e motivazione, di riflessioni personali nel corso del progetto e di imprevisti organizzativi.

Le scelte metodologiche si basano sull'idea che un ambiente di apprendimento incentrato sull'ascolto e sul bambino, con le sue esperienze e i suoi bisogni, sia fondamentale per favorire un apprendimento significativo e contribuire alla crescita personale di ogni studente. L'approccio che ho cercato di favorire non si basa sull'approccio trasmissivo, ma si concentra di più sull'approccio esplorativo-collaborativo, in cui i bambini svolgono un ruolo attivo e centrale nel processo di apprendimento attraverso le loro azioni e i loro feedback. In questo modo, il processo di insegnamento viene modellato e adattato di conseguenza. In merito a ciò, desidero condividere un episodio accaduto circa a metà del progetto per esplicitare meglio il mio approccio didattico in base ai feedback ricevuti dagli alunni. Verso fine febbraio, ho notato che alcune attività programmate per i successivi incontri non erano adatte alle effettive esigenze del gruppo classe: alcuni bambini avevano dimostrato le proprie abilità narrative in più occasioni, mentre altri, a causa di difficoltà linguistiche o timidezza, non avevano ancora avuto l'opportunità di esplorare la narrazione. Di conseguenza, ho deciso di organizzare un laboratorio a postazioni, valorizzando la compresenza delle due insegnanti di sezione e suddividendo così il gruppo in 3 sottogruppi per garantire l'attenzione e la partecipazione di tutti i bambini.

Sperimentare il co-teaching in questa occasione ha permesso di seguire con attenzione le diverse modalità di apprendimento degli studenti e di adattare le strategie didattiche in modo più efficace. Ho potuto apprezzare il valore aggiunto che la presenza di due insegnanti porta in aula, con la possibilità di offrire una maggiore varietà di approcci educativi e di supporto personalizzato agli alunni. Sono convinta che questa pratica abbia un grande potenziale per migliorare l'apprendimento degli studenti e per arricchire l'esperienza di insegnamento di entrambi gli insegnanti coinvolti.

Per l'intervento, ho organizzato tre aree di lavoro: una dove i bambini hanno potuto sperimentare la scrittura emergente con le parole chiave delle esplorazioni nel quartiere, una seconda dove sono stati esposti tutti i lavori creati fino a quel momento dagli alunni e una terza dove è stata narrata, in piccolo gruppo, l'esperienza di esplorazione vissuta. La prima postazione nasce dall'idea di fornire un'attività più sfidante per coloro che avevano già dimostrato competenze narrative in più di un'occasione e avevano maggiormente bisogno di essere stimolati con altre proposte didattiche. Nel secondo tavolo, invece, avevo allestito una mostra delle opere d'arte realizzate dai bambini in modo che potessero ricordare e liberamente dialogare tra loro, visionando e commentando i prodotti da loro realizzati. Infine, nell'ultima postazione mostravo foto, video, disegni delle esperienze fatte e sollecitavo la narrazione dei bambini con delle domande. Questa ultima postazione si è rivelata essere fondamentale perché bambini molto restii a parlare in grande gruppo, hanno trovato la forza di farlo, probabilmente per il supporto che li ho dedicato in una situazione e relazione più intima (Figura 2).



Figura 2: Laboratorio a postazioni

2.3. Apprendimento inclusivo e “personalizzazione didattica”

Franco Lorenzoni nel suo libro “Educare controvento” scrive “Educare è liberare potenzialità, allargare gli sguardi, forgiare e mettere a punto conoscenze e strumenti in grado di moltiplicare le possibilità di scelta di ciascuno” (Lorenzoni, 2023, p. 11).

Durante il tirocinio ho cercato di mettere in pratica questo concetto, privilegiando una didattica inclusiva, facendo riferimento all'Universal Design for Learning (Savia, 2016), il quale promuove un approccio di insegnamento finalizzato ad offrire pari opportunità di successo a tutti gli studenti. Come affermato da Viviana Rossi, “Lo scopo della personalizzazione è far raggiungere agli alunni i medesimi obiettivi attraverso itinerari diversi, nuove forme di organizzazione didattica e piani di apprendimento coerenti con le capacità, i ritmi e i tempi di ciascun alunno” (Rossi, 2021, p. 401). Gli obiettivi del progetto erano centrati sull'esplorazione del quartiere e sulla narrazione delle esperienze personali e questi sono stati raggiunti da quasi tutti gli alunni, attraverso la proposta di molteplici mezzi di coinvolgimento, rappresentazione, azione e espressione (2016) in linea con le specifiche caratteristiche di ogni alunno. Anche nelle Indicazioni Nazionali troviamo esplicitato che “la definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità (che caratterizzano) le varie fasi di sviluppo e di formazione” (2012, p. 5). Per questo motivo, la narrazione delle esperienze è stata valorizzata non solo verbalmente, ma anche attraverso l'uso di espressioni artistiche come pittura e disegno per venire incontro alle competenze e alle necessità di ciascun alunno. Allo stesso modo, la conoscenza del quartiere è stata acquisita attraverso osservazioni dirette, giochi, incontri con le persone del luogo e con i racconti di famiglia; sono state, dunque, fornite molteplici forme di comunicazione (visive, uditive, tattili) ed è stata promossa la collaborazione tra alunni e tra bambini e adulti in ottica inclusiva.

2.4 Intrecciare relazioni e collaborazioni tra adulti e bambini

La scelta di esplorare il quartiere come tema del progetto si aggancia all'idea di “scuola democratica” di Mario Lodi. Nel suo libro “La scuola e i diritti del bambino”, il maestro

sottolinea l'importanza per la scuola di entrare in contatto con il territorio poiché “gli stimoli che offre il territorio sono vie aperte verso la comprensione dei meccanismi sociali” (Lodi, 1983, p. 159).

L'aspetto sociale è, infatti, una componente significativa della mia progettazione. Con il Project Work intitolato “Il mio, il tuo...il nostro mondo” volevo creare le condizioni affinché ciascun bambino potesse sperimentare l'appartenenza al luogo. Per realizzare questo, ho potuto contare sulla preziosa collaborazione di numerose figure, dalla scuola che ha partecipato attivamente, al responsabile dei servizi scolastici che ha concesso l'organizzazione delle uscite sul territorio. È stata preziosa, inoltre, la collaborazione dei commercianti che grazie alla loro disponibilità di tempo e spazio hanno permesso agli alunni di fare esperienza del quartiere e di ritrovare al termine del progetto la “traccia del loro passaggio”: i ritratti dei commercianti realizzati dai bambini sono infatti esposti nei vari negozi (Allegato 2). Infine, le famiglie dei bambini hanno contribuito con i loro messaggi a raccontarci le loro esperienze di quartiere; una parte di questi messaggi sono stati successivamente utilizzati per creare una sezione della brochure di quartiere (Allegato 3).

La collaborazione oltre a viverla in prima persona per l'organizzazione del progetto, ho ritenuto fondamentale farla sperimentare anche ai bambini attraverso attività laboratoriali e ludiche. Un esempio è la creazione dei ritratti dei commercianti con materiali naturali e di riciclo, a partire dall'osservazione delle fotografie che avevamo scattato insieme durante le uscite in quartiere. I bambini con questa attività laboratoriale a piccoli gruppi hanno dovuto mettere in campo abilità come la capacità



Figura 3-4: Laboratorio creativo a piccoli gruppi “Dalla fotografia al ritratto”

di mediare, di scendere a compromessi e di collaborare per la divisione di ruoli e materiali (Figura 3 e 4).

Anche la realizzazione della brochure è stato un lavoro di collaborazione in cui è stata preziosa la partecipazione di tutte le figure coinvolte, bambini e genitori. Per realizzarla, infatti, i bambini hanno dovuto non solo attivarsi dal punto di vista manuale per disegnare i luoghi, ma hanno dovuto prima di tutto discutere, confrontarsi, operare delle scelte di gruppo per decidere come realizzarla.

Nelle diverse attività proposte, sono stati attivati, dunque, molteplici processi di pensiero (Anderson & Krathwohl, 2001) in modo graduale, partendo da processi come “riconoscere” luoghi familiari e “rievocare e descrivere” situazioni di scoperta del quartiere; per poi passare a processi più complessi, come “costruire o creare” un prodotto partendo da un modello o da una richiesta, in collaborazione con il gruppo dei pari.

2.5 Valutazione formativa: osservazioni e narrazioni

Dopo aver riflettuto attentamente sull'opportunità di attribuire “livelli di apprendimento” alla scuola dell'infanzia, sono giunta alla conclusione che, considerando la continua evoluzione dei bambini di questa età e la rapidità con cui apprendono e cambiano le loro conoscenze, tali valutazioni assumono un significato relativo, e possono essere affiancate da forme più narrative, come suggeriscono le stesse Indicazioni Nazionali: “L'attività di valutazione nella scuola dell'infanzia risponde ad una funzione di carattere formativo, che riconosce, accompagna, descrive e documenta i processi di crescita, evita di classificare e giudicare le prestazioni dei bambini, perché è orientata a esplorare e incoraggiare lo sviluppo di tutte le loro potenzialità” (2012, p. 18). Pertanto, ho ritenuto opportuno e piacevole osservare e descrivere i bambini in molteplici situazioni di scoperta e di collaborazione, attraverso annotazioni carta-matita (Figura 5) che poi ho riassunto in una griglia di osservazioni che tiene conto dei miglioramenti in ottica formativa, con il fine di valorizzare il percorso dei bambini e trovare strategie per sostenerli.

Ho compreso, così, il valore “formativo” della documentazione, quale strumento necessario per orientare e migliorare il lavoro con i bambini (Nigris, Balconi, Zecca, 2019).

Ho cercato, inoltre, di cogliere nei segnali di difficoltà, ma anche in quelli di conquista, dei feedback per riadattare il mio intervento in ottica formativa, per trovare “strategie” didattiche che potessero valorizzare, coinvolgere, sostenere la motivazione e l'apprendimento dei bambini.

OSSERVAZIONI IN ITINERE			
VERDI	Partecipazione osservazione	collaborazione	Narrazione
Matilde	Buona, in aut.	Ottima	Timida, meglio in piccolo gruppo
Matteo	Buona, curioso, forte, dominante	Sì con gli amici e se gli piace il compito	Narra correttamente, sciolto
Anna	Ottima, curiosa	Sì, coinvolge anche B (ottima)	È un piacere ascoltarla
Giada	Buona	accondiscendente, si isola	timida, meglio (o un anticipo 5 anni) in piccolo gruppo
Noemi	Buona, curiosa	Sì, buona, aiuta i compagni	Buona, un po' fuori contesto, incoerente a volte (preziosa???)
Bettina	Sì, distrae, molto silenziosa	Ottima, in piccolo gruppo parla con i compagni	Poche parole ma corrette, bisogno di stimolo!
Adrian	Sembra perso	Fa il suo, silenzioso	Pochissime parole, sembra non capire le domande, ma a livello pratico fa correttamente i disegni <u>DA RIVEDERE</u>

Figura 5: Appunti carta-matita osservazioni in itinere

Capitolo 3. Riflessioni di una maestra emergente

3.1 Accogliere, valorizzare e lasciarsi ispirare dalla fantasia dei bambini

Il titolo di questo capitolo rappresenta la competenza più significativa che sento di aver maturato nel corso di questi cinque anni di tirocinio e di studio universitario: la competenza comunicativo-relazionale (Fumarco, 2006). "Lasciarsi ispirare dalla fantasia dei bambini" significa per me prendersi una pausa, ascoltare, rispecchiare e

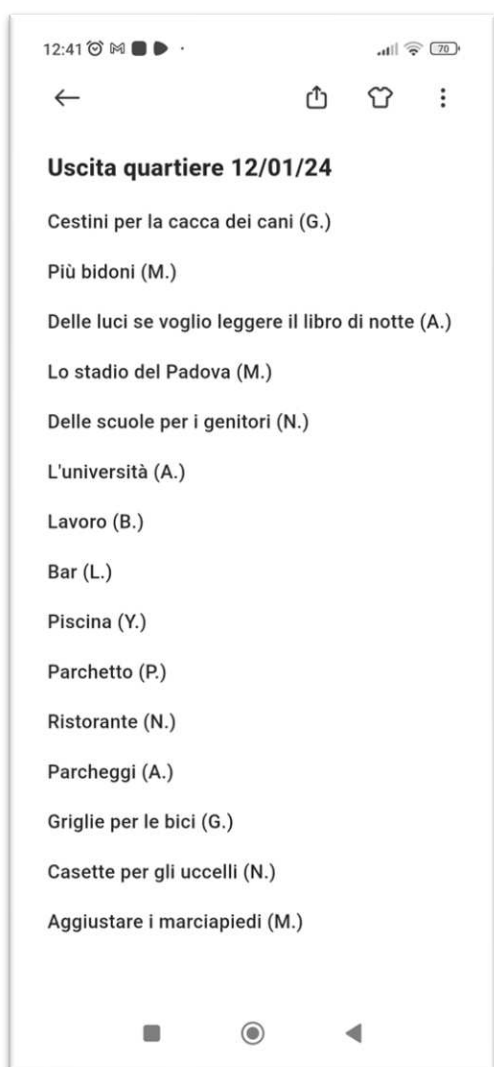


Figura 6: Proposte dei bambini per migliorare S. Bellino

ascoltare ancora una volta cosa i bambini hanno da dirti con le loro parole e i loro gesti. Come scrive Valerio Belotti, "Promuovere nonché incoraggiare una loro narrazione, individuale oppure collettiva, dei loro punti di vista e delle loro prospettive fa emergere spesso elementi impreveduti, prospettive inedite che gettano nuova luce sulla natura..." (Belotti, 2017, p. 211).

La mia idea di insegnante si è evoluta, comprendendo l'importanza di trovare il modo giusto per restituire ai bambini il valore dei loro pensieri, offrendo un ambiente lento e riflessivo, in cui "perdere tempo a parlare", rappresenta la premessa indispensabile per una corretta relazione educativa (Zavalloni, 2008, p. 23). Fin dai primi incontri e dalle prime esplorazioni del territorio, ho trovato piacevole "rallentare" con i bambini, ponendo attenzione a ciò che il quartiere poteva offrire per facilitare processi di apprendimento come ricordare esperienze passate e confrontare luoghi.

In particolare, un'esperienza significativa è stata quella in cui i bambini hanno immaginato miglioramenti per il quartiere. Un semplice evento come la ricerca di un

cestino per buttare un fazzoletto di carta, ha dato il via a una riflessione collettiva su cosa mancasse nel quartiere. Un "brainstorming improvvisato" ha permesso ai bambini di elencare oggetti, luoghi e servizi mancanti (Figura 6) che ho prontamente registrato in una nota del telefono. Questa esperienza non sarebbe mai accaduta se non avessi prestato attenzione alle manifestazioni, alle idee e alle intuizioni degli alunni.

Sono abituata a correre, a vivere con l'acceleratore, ma questo tirocinio mi ha fatto capire l'importanza di rallentare, soprattutto con i bambini, per offrire un'esperienza di apprendimento significativa. Coinvolgere i bambini nel pensare collettivamente a come migliorare il quartiere non solo ha allenato la loro immaginazione e il loro linguaggio, ma ha anche creato nuove connessioni e ha reso i bambini parte integrante di questi luoghi. Da questa esperienza è nata l'idea di scrivere una lettera al Settore Lavori Pubblici del Comune di Padova, con le idee emerse dai bambini per migliorare il quartiere di San Bellino.

Ritengo di aver dimostrato la mia professionalità e la mia competenza comunicativa in molteplici occasioni. Durante la conduzione degli interventi ho sempre impiegato una notevole concentrazione, presenza fisica ed energia. Ho sempre cercato di essere attenta nel selezionare le parole giuste, nel comunicare in modo chiaro ed equilibrato, ma al contempo coinvolgente con gesti ed intonazione, al fine di favorire la comprensione e la motivazione di tutti.

In questi cinque anni di Università e di tirocinio indiretto, grazie alla guida e al supporto della Tutor universitaria e allo scambio reciproco con le colleghe del gruppo di Padova centro, ho avuto modo di crescere e maturare, acquisendo maggiore confidenza con il mondo della scuola e consolidando sicurezze che mi hanno permesso di affrontare il mio percorso in modo più consapevole. Ho imparato ad osservare con occhi nuovi le dinamiche di classe e/o di sezione, cogliendo le molteplici sfaccettature presenti e comprendendo con maggior sicurezza i bisogni individuali degli alunni. Dunque, ad oggi il mio approccio didattico si focalizza sull'importanza dell'ascolto, sulla creazione di legami basati sulla fiducia e sul rispetto reciproco. Le esigenze e gli interessi dei bambini costituiscono la base per la creazione di proposte didattiche che li motivino e li coinvolgano pienamente.

3.2 Punti di forza e di debolezza: dalle competenze metodologiche-didattiche e organizzative all'analisi S.W.O.T.

In questo anno di tirocinio ho avuto modo di sperimentare diversi format e tecniche didattiche (Messina & De Rossi, 2015), mettendo alla prova sia le mie risorse personali che quelle professionali, scegliendo in particolare approcci metodologici di tipo attivo, permissivo (Goguelin, 1996) che potessero accompagnare gli alunni in un percorso di apprendimento attivo, per scoperta e inclusivo. L'utilizzo di differenti format, come transfer in situazioni reali e laboratori, è stato sempre accomunato dal desiderio di sviluppare negli alunni processi di apprendimento di tipo esperienziale, basate sull'osservazione e sulla narrazione del quartiere, comprendendo attività per scoperta, di tipo collaborativo, laboratori creativi con differenti materiali, narrazioni di gruppo e/o di piccolo gruppo e giochi di movimento.

Ciò che è stato significativo nel mio viaggio formativo è stata la continua revisione e integrazione di nuovi elementi, nozioni, tecniche e strumenti che hanno arricchito sempre più il mio bagaglio, permettendomi di accogliere le sfide professionali che si presentavano con curiosità e determinazione. A tal proposito condivido uno stralcio del diario di bordo dell'ultimo intervento, poiché mette in luce le competenze organizzative maturate nel corso di questi anni di tirocinio.

Di fronte all'imprevisto penso di aver reagito professionalmente, poiché mi sono attivata riprogrammando le attività in modo da tenere conto dei tempi e dei bisogni dei bambini in primis e delle necessità del contesto. La costruzione di una relazione positiva, collaborante, basata sul rispetto e la fiducia con i diversi soggetti coinvolti nel contesto scolastico, maestre e collaboratori scolastici, mi ha permesso di realizzare l'ultimo incontro senza lasciare niente indietro, senza perdere nessun tassello che avrebbe reso il percorso di scoperta del territorio meno completo. L'imprevedibilità del contesto scolastico è un dato con cui noi insegnanti dobbiamo fare i conti quotidianamente, la competenza dell'insegnante, a mio avviso, è il come si reagisce di fronte all'imprevisto: passivamente o attivamente. Con l'esperienza di tirocinio di quest'anno sento di aver maturato quella competenza che mi permetterà di abbracciare gli imprevisti, senza farmi sovrastare, ma di viverli come un'occasione di crescita professionale per mettere in gioco i miei punti di forza e lavorare sulle debolezze.

Particolarmente, ritengo di aver acquisito abilità come adattabilità, flessibilità e competenze relazionali e intersoggettive della professione (Ciambrone, s.d.). Di fronte alla imprevista cancellazione dell'uscita nel quartiere per via di una riunione sindacale straordinaria, ho dovuto ridefinire il mio intervento, adattandolo alle nuove limitazioni di spazio e tempo. Con l'ingresso dei bambini alle 11.00, il tempo a disposizione si è ridotto a un'ora. Poiché non c'era abbastanza tempo per uscire nel quartiere, ho scelto di organizzare i giochi di movimento e simbolici nel salone della scuola e leggere l'albo illustrato "Il muro" nel cortile, per concludere con una riflessione collettiva sull'importanza dell'integrazione e del vivere in una comunità multiculturale in un ambiente naturale esterno. Ritengo che la ristrutturazione degli spazi e dei tempi non mi abbia impedito di rendere questa ultima esperienza un momento significativo di gioco, memoria e riflessione sulle nostre esperienze condivise, grazie a una relazione positiva e collaborativa costruita con docenti e collaboratori che mi ha permesso di concludere il progetto in modo soddisfacente.

Gli imprevisti sono stati gestiti con professionalità e ottimismo poiché già in fase di progettazione è stato utile predisporre la matrice S.W.O.T. (Figura 7). Questo strumento mi ha permesso di sviluppare una pianificazione efficace, identificando potenziali variabili che avrebbero potuto influenzare il successo del progetto.

ANALISI S.W.O.T.

PUNTI DI FORZA (S)	PUNTI DI CRITICITA' (W)
- Scuola laboratoriale, ispirata all'ideologia di Bruno Munari (multisensorialità dei materiali, creatività, curiosità, libertà di espressione) - La scuola accoglie e predilige una metodologia legata all'outdoor education. - Contesto multiculturale - Disponibilità delle figure del quartiere (negozianti) e delle famiglie nel partecipare al progetto	- La scuola è impegnata in molte iniziative e progetti quindi i tempi saranno molto rigidi e ristretti. - Gruppo dei grandi molto ampio (32 alunni)
OPPORTUNITA' (O)	RISCHI (T)
- Occasione per costruire e condividere con il gruppo dei pari una pluralità di appartenenze. - Occasione per esercitare la lingua come veicolo di narrazione.	- Difficoltà di espressione di linguaggio da parte di alcuni alunni.

Figura 7: Analisi S.W.O.T.

Questa analisi iniziale mi ha permesso di valorizzare i punti di forza del contesto scolastico ed extrascolastico come pilastri del mio progetto, quali la disponibilità delle famiglie e del quartiere; e di affrontare con professionalità, flessibilità e organizzazione i punti critici e i rischi. In particolare, ho ritenuto opportuno fin da subito prendere accordi con la scuola e le insegnanti affinché il calendario del progetto fosse condiviso e approvato da tutto il team docenti, con la collaborazione dei collaboratori scolastici e delle famiglie. Invece, per quanto riguarda la varietà culturale e le conseguenti difficoltà linguistiche di alcuni alunni, ho scelto di accogliere queste caratteristiche di contesto, come un'opportunità per mettere alla prova le mie capacità professionali e personali, in particolare quelle che ritengo fondamentali per essere una insegnante inclusiva ed efficace. Ho scelto, quindi, di valorizzare gli alunni, promuovendo una didattica che fornisce molteplici mezzi di rappresentazione, narrazione e coinvolgimento, che promuove l'apprendimento collaborativo e la didattica laboratoriale, al fine di "elevare il livello di tutti gli studenti, anche di quelli in difficoltà" (Canevaro & Ianes, 2019).

Un insegnante di qualità è colui che riesce a mettere in discussione le proprie scelte e ad autovalutare le proprie azioni. Il rapporto professionale instaurato quest'anno con la Mentore è per me di grande valore formativo, rappresentando ciò che l'esperienza di tirocinio dovrebbe offrire. L'affiancamento, il supporto e la visione, a volte critica, dell'insegnante riguardo al mio agire didattico, mi hanno spinto a riflettere sulle mie proposte didattiche, a mettere in discussione me stessa e a cercare di migliorare. Ad esempio, ho realizzato di non aver calibrato correttamente le attività in base all'età e alle competenze tipiche della fascia di età dei bambini coinvolti. Questo è emerso quando alcuni bambini hanno avuto difficoltà con la spazialità del foglio nelle prime attività. Il feedback della Mentore mi ha spinto a rivedere i miei metodi e a modificare gli strumenti didattici per aiutare e guidare i bambini in base alle competenze da loro possedute.

3.3 Esiti dell'esperienza e idea di "insegnante apprendente"

È stato per me fondamentale creare legami e connessioni con i bambini, tra di loro, con gli insegnanti, con il territorio e con le famiglie attraverso questo progetto. Al termine delle attività posso dichiarare di aver raggiunto l'obiettivo principale, grazie alla pianificazione di obiettivi, traguardi e attività che hanno tenuto conto delle specifiche

esigenze del contesto. La collaborazione tra l'ambiente scolastico e quello extra-scolastico ha arricchito non solo i bambini, che hanno potuto condividere un'esperienza significativa con i loro coetanei e sperimentare la narrazione in diverse forme, ma anche le famiglie che hanno partecipato attivamente con messaggi che narravano la loro storia di quartiere, oltre al territorio che ha accolto positivamente e con entusiasmo l'iniziativa.

Alla luce di quanto progettato, condotto e valutato, la mia idea di insegnante si arricchisce di nuove vesti e consapevolezze: l'idea di un insegnante "riflessivo" che va oltre l'erogazione del sapere fine a se stesso, per predisporre molteplici itinerari didattici che permettono agli alunni di raggiungere in maniera progressiva differenti livelli di apprendimento. Il mio ruolo di insegnante "ricercatore" si basa sulla volontà di stabilire relazioni con gli studenti, riconoscendo la loro unicità e il loro diritto alla realizzazione personale. Con alcuni alunni, il percorso di scoperta del territorio è iniziato con lunghi silenzi, nel quale si coglieva una disperata voglia di raccontarsi, ma una difficoltà nel farlo per timidezza e/o per difficoltà linguistiche. Al termine del percorso di scoperta piccole parole, frasi pronunciate da questi bambini acquistano per me un grande valore, poiché mi permettono di affermare che le opportunità offerte e le risorse messe a disposizione sono servite a includere tutti i bambini, a renderli protagonisti attivi e partecipi dell'esperienza di apprendimento. Dunque, mi ritrovo molto nell'idea di "Insegnante ricercatore" del Professore Felisatti (2009): "Colui che sa mobilitare e combinare le proprie risorse personali, trovando riconoscimento nel contesto sociale dell'educazione e della scuola in cui opera", in particolare ritengo di aver instaurato relazioni improntate al riconoscimento dell'allievo in quanto persona unica e portatrice del diritto dell'autorealizzazione, identificando i bisogni formativi e il potenziale di apprendimento di ciascun alunno, stimolando la partecipazione attiva di tutti, utilizzando forme di collaborazione fra pari e sintonizzando il mio linguaggio alle diverse competenze linguistiche presenti. Inoltre, ritengo di aver mediato di fronte ai processi, facilitando e concretizzando il compito di apprendimento attraverso l'uso di diversi strumenti di comunicazione e di costruzione delle conoscenze. Ho incoraggiato l'esplorazione e l'ascolto, creato momenti dedicati alla narrazione sia in piccoli che in grandi gruppi, e organizzato attività che permettessero di raccontare le esperienze attraverso disegni o giochi.

In conclusione, mi considero un'insegnante "apprendente" (Rogers, 1997), sempre in cerca di nuove metodologie e approcci per migliorare la mia pratica, ma anche un'insegnante che cresce e cambia insieme ai propri studenti, che si lascia ispirare dallo scambio reciproco di conoscenze, esperienze e prospettive per creare un ambiente di apprendimento collaborativo e inclusivo. Per il mio futuro, mi auguro di essere in grado di riconoscere sempre il potenziale presente in ogni studente che mi viene affidato per poterlo aiutare a sviluppare al massimo le proprie capacità e i propri talenti.

Bibliografia

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., et al., (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley Longman, Inc

Belotti, V. (2017). *Ascolto e partecipazione dei bambini*. In Toffano Martini, De Stefani (A cura di), "Ho fiducia in loro". Il diritto di bambini e adolescenti di essere ascoltati e di partecipare all'intreccio delle generazioni (p.211). Roma: Carocci editore

Canevaro A., Ianes, D. (2019). *Un altro sostegno è possibile: Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erickson

Ciambrone, R. (n.d.). *Le competenze degli insegnanti*. LaboratorioFormazione.it

Da Re, F. (2013). *La didattica per competenze: Apprendere competenze, descriverle e valutarle*. Milano: Pearson

Farné, R. (2015). *I "campi d'esperienza" nell'outdoor education*. Infanzia, nn. 4-5

Favaro, G. (2021). *Alla scoperta del quartiere. Giunti scuola, lo più*: <https://www.giuntiscuola.it/articoli/come-alberi-b-come-biblioteca-alla-scoperta-del-quartiere>

Felisatti, E. (2009). *L'insegnante ricercatore*. In Felisatti, E. & Clerici, R. (A cura di) *La formazione dell'insegnante alla ricerca nell'integrazione metodologica*. Padova: Cleup

Fumarco, G. (2006). *Professione docente. Ruoli e competenze*. Carrocci

Guerra, M. (2015). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: FrancoAngeli

Lodi, M. (1983). *La scuola e i diritti dei bambini*. Torino: Giulio Einaudi

Lorenzoni, F. (2023). *Educare controvento: Storie di maestre e maestri ribelli*. Palermo: Sellerio

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

Nigris, Balconi, Zecca. (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica: Progettare, documentare, monitorare*. Londra: Pearson

Penso, D. (2016). *Quando l'ascolto diventa progetto: Dalle relazioni affettive alla dimensione sociale dell'apprendimento*. Bergamo: Zeroseiup

Redazione GiuntiScuola. (2015). *Qui è casa mia. Io più*: <https://www.giuntiscuola.it/articoli/qui-e-casa-mia>

Rocca, L. (2010). *Lo spazio da narrare*. Scuola dell'infanzia n. 4 (11) (p. 18)

Rogers, C. R. (1997). *Terapia centrata sul cliente*. In Lucia Lumbelli (A cura di) *Terapia centrata sul cliente*. Firenze: La nuova Italia editrice

Rossi, V. (2021). *L'inclusione degli alunni con disturbi specifici di apprendimento*. In Canevaro, Ciambrone, Nocera (A cura di), *L'inclusione scolastica in Italia*. Trento: Erickson

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

Savia, G. (2016). *Universal design for learning: Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Erickson

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

Zavalloni, G. (2008). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*. Emi

Riferimenti normativi

D.M. 254/2012. *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Annali della Pubblica Istruzione, lxxxviii, Numero speciale

D.M. 27/2012. *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione*

D.M. 43/2021. *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*

D.M. 334/2021. *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*

MIM (2022). *Orientamenti interculturali: idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*

MIM (2023). *Linee guida per le discipline STEM*

Progetto ICF. Dal modello dell'OMS alla progettazione per l'inclusione (2010/2012)

Raccomandazione del Consiglio europeo relativa alle Competenze chiave per l'apprendimento permanente e Allegato Quadro di riferimento europeo, Bruxelles, del 22 maggio 2018

Documentazione scolastica

PTOF 2022/2025, Settore servizi scolastici. Comune di Padova

Allegati

Allegato 1 – Format di progettazione

IL MIO, IL TUO...IL NOSTRO MONDO

Competenza chiave: Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare

Campi di esperienza: Il sé e l'altro; immagini, suoni, colori; la conoscenza del mondo.

Traguardi:

Il/la bambino/a sviluppa il senso dell'identità personale, come soggetto appartenente a una comunità che riconosce nella sua struttura e funzione;

Il/la bambino/a comunica, narra le proprie esperienze attraverso il linguaggio verbale e/o attraverso la pittura, il disegno o altre attività manipolative.

Obiettivi:

Esplorare e osservare i luoghi di vita (casa, scuola, quartiere) per conoscerli e/o riconoscerli, prestando attenzione agli ambienti, alle persone e alle azioni che li abitano;

Narrare il proprio vissuto facendo riferimento ai luoghi, alle persone e alle proprie esperienze di vita scolastica ed extrascolastica, attraverso discorsi, realizzazioni pittografiche, raccolta di oggetti e giochi

Conoscenze: La casa e la famiglia; la scuola e la sezione; il quartiere (punti di interesse, di ritrovo e servizi) e le figure del quartiere.

Abilità: Prestare attenzione agli ambienti, alle persone, alle azioni di cui si fa esperienza quotidianamente; raccontare i luoghi vissuti (casa, scuola, quartiere) attraverso discorsi, realizzazioni pittografiche e giochi

Pianificazione attività

Giorno 1: 2 ore, salone, fase di aggancio, metodo interrogativo.

Lettura dell'albo illustrato "Igor".

Avvio di una conversazione guidata per permettere ai bambini di raccontarsi (relazioni significative, contesto e storia di vita attraverso domande guida: "chi siete? dove vivete? con chi? che cosa vi piace fare nel tempo libero a casa e fuori?").

Produzione della propria carta d'identità in riferimento alle informazioni emerse durante la conversazione (disegno di sé stessi, della stanza preferita della propria casa, di un luogo dove ci piace andare e il disegno delle cose che ci piace fare nel tempo libero).

Giorno 2: 2 ore, salone, presentazione progetto, metodo interrogativo-attivo.

Presentazione e narrazione della propria carta d'identità al resto del gruppo.

Riflessione collettiva guidata rispetto ad eventuali analogie e differenze di vita.

Presentazione del percorso di scoperta del territorio "Il mio, il tuo...il nostro mondo": spiegazione di che cosa si andrà ad esplorare e a conoscere e che cosa verrà realizzato (brochure, ritratti).

Giorno 3: 2 ore, uscita nel quartiere, metodo attivo-interrogativo.

Esplorazione del territorio con il gioco della "Caccia al luogo" in riferimento ai luoghi del cuore narrati e disegnati dai bambini negli incontri precedenti.

Esplorazione di altri luoghi conosciuti e non, attraverso domande stimolo che guidano l'osservazione e il racconto da parte dei bambini di nuove esperienze di vita extrascolastica ("Qualcuno è mai stato qui? Con chi? ...Sapete che cos'è questo posto? Dove si va di là? E qui cosa si può fare?").

Raccolta di materiali naturali.



Giorno 4: 2 ore, uscita nel quartiere, metodo attivo-interrogativo.

Esplorazione del territorio con il gioco degli indovinelli: ai bambini, divisi per classe, verrà mostrato un indovinello scritto in CAA e sarà chiesto dove si possono compiere determinate azioni. Il loro compito sarà quello di orientarsi nel territorio alla ricerca dei luoghi indicati negli indovinelli.

Incontro con alcune figure del territorio (commercianti dei luoghi indicati negli indovinelli) che racconteranno il loro "ruolo" nel quartiere. Ai bambini sarà data la possibilità di fare domande, interagire con la figura con l'obiettivo di conoscerla meglio.

Raccolta di materiali naturali.

Giorno 5: 2 ore, aula, laboratorio creativo a piccoli gruppi, metodo attivo.

Momento di accoglienza per ricordare insieme quanto esplorato nelle prime due uscite e ricevere feedback da parte degli alunni su quanto proposto fin qui.

Attività di collaborazione in piccoli gruppi e/o coppie per realizzare con i materiali naturali raccolti e materiali di recupero, i ritratti dei commercianti conosciuti durante l'esplorazione. La rappresentazione sarà aiutata dalle foto dei commercianti.

Gli artefatti saranno esposti nelle botteghe, nei negozi delle persone della comunità coinvolte, in modo che i bambini possano rivivere l'esperienza e condividerla con la famiglia nei momenti di vita di quartiere e possano percepire la loro appartenenza ai luoghi conosciuti.

Giorno 6: 2 ore, aula, scelta luoghi più significativi per la brochure, metodo attivo.

Conclusione dei ritratti dei commercianti del quartiere.

Condivisione dell'idea di realizzare una brochure esplicativa del territorio, utile alle persone da poco trasferite, per conoscere meglio i punti significativi del quartiere e avviare una discussione di gruppo per scegliere i luoghi più significativi del quartiere, attraverso delle domande guida: "Cosa potremmo mettere nella brochure? Quali posti?..." e la condivisione di una cartina del quartiere e delle foto realizzate nelle uscite.

Il dialogo rappresenta un'occasione per ricordare le esperienze vissute e stimolare il linguaggio e la narrazione.

Condivisione del progetto con le famiglie: verrà chiesto ai genitori di condividere attraverso delle lettere, dei messaggi, la loro esperienza di quartiere, cosa amano o meno del luogo in cui vivono, attraverso un messaggio posto nella bacheca all'entrata della scuola.

Giorno 7: 2 ore, aula, realizzazione brochure, metodo attivo-interrogativo.

Lettura delle storie (messaggi) di famiglia legate all'esperienza di quartiere.

Realizzazione dei disegni dei luoghi più significativi del quartiere, scelti nei precedenti incontri attraverso la discussione di gruppo e in base a quanto sentito nelle condivisioni dei genitori. Il lavoro sarà individuale, ma i bambini dovranno trovare un accordo per scegliere il luogo da rappresentare.

I disegni andranno a comporre la brochure di quartiere, insieme alle scritture delle famiglie.

Giorno 8: 2 ore, aula, laboratorio a stazioni, metodo attivo

Attività a stazioni: un tavolo per fare esperienza di scrittura emergente con le parole scoperte durante le esplorazioni; un angolo dell'aula sarà allestito per una mostra delle opere d'arte dei bambini (ritratti dei commercianti, disegni dei luoghi più significativi del quartiere, carte d'identità del primo giorno). I bambini in questo modo potranno visionare quanto fatto finora e conversare liberamente. Come ultima postazione ci sarà un tavolo in cui verrà stimolata la narrazione, attraverso domande stimolo, foto, disegni, video delle esplorazioni fatte.

Lettura dei messaggi delle famiglie "seconda edizione" data l'enorme partecipazione dei genitori.

Giorno 9: 2 ore, uscita nel quartiere, metodo attivo-interrogativo.

Ultimo saluto al quartiere per osservare ed esplorare con maggiore consapevolezza, sicurezza e autonomia.

Consegna dei ritratti ai commercianti coinvolti.

Merenda alla pasticceria "Alfio"

Giorno 10: 2 ore, aula e cortile, Giochi simbolici e lettura, metodo attivo-interrogativo.

Mattinata di giochi: all'inizio gioco motorio "Albero-sottopasso-striscepedonali" per scaldare corpo e mente. Successivamente avvio di un gioco simbolico che ricrea l'idea del quartiere, vengono predisposti strumenti, giocattoli che ricordano le esperienze vissute e la conoscenza dei luoghi e delle persone.

Lettura dell'albo illustrato "il muro" per avviare un'ultima condivisione delle sensazioni provate rispetto all'esperienza vissuta e ricevere un feedback dai bambini.

Giorno 11: 1 ora, aula, consegna brochure e saluti.

Un ultimo saluto ai bambini delle due sezioni per consegnare le brochure realizzate con i loro disegni e le scritture delle famiglie. I dépliant saranno visionati insieme e verrà raccolto un loro commento "a caldo" rispetto al prodotto ultimato.

Allegato 2 - Ritratto dei commercianti

Il prodotto: realizzato con materiali naturali raccolti durante le esplorazioni del quartiere (foglie, erba, frutti), materiali di recupero (lana, cotone, tessuti) e oggetti che ricordano il mestiere (cappellino da chef, bulloni, rondelle, figurine...)



Allegato 3 – Brochure S. Bellino

Un quartiere ricco di scuole

LA SCUOLA DELL'INFANZIA B. MUNARI



LA SCUOLA PRIMARIA G. LEOPARDI



LA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO BRIOSCO



Le famiglie della scuola B. Munari di San Bellino dicono..

"E' un quartiere vivo, dinamico, comodo e giovane, adatto alle famiglie, ma anche molto "social""

"Viviamo in questo quartiere perché è una zona comoda, multiculturale e ben servita, più economica del centro con parchi e spazi verdi"

"Ci sono moltissimi servizi"

"E' un quartiere tranquillo e molto carino, con tante comodità: asilo, scuola, supermercati, mezzi di trasporto."

"E' vivo con tanti servizi"

"E' una zona tranquilla, bellissima e soprattutto ben servita"

"E' un quartiere con tanto verde e un po' più distante dal caos di centro città"

"Ci sono tanti parchi"

Abbiamo scelto questo quartiere per comodità lavorativa, per i servizi che offre e per il tessuto sociale"

"Abbiamo scelto San Bellino per la comodità dei mezzi pubblici, in oltre ci è apparsa la zona più verde e accogliente dell'Arcella per una famiglia con bambini"

"E' un quartiere tranquillo, poco trafficato e ben servito"



San Bellino

UN QUARTIERE TUTTO DA SCOPRIRE

I Quartieri e i suoi rioni costituiscono l'anima della Città, il luogo nel quale tutti noi cittadini viviamo, lavoriamo, sviluppiamo le nostre relazioni.

Dove si trova

San Bellino è situato nel quartiere 2 nord di Padova.



I servizi

LA FARMACIA



IL FERRAMENTA



LA PASTICCERIA



IL GIORNALAIO



IL PARRUCCHIERE



I SUPERMERCATI



e molti altri negozi e servizi: abbigliamento, mezzi di trasporto pubblici, bar, negozi per la casa.

L'OTTICO



Nel tempo libero...

con i bambini...IL PARCO GIOCHI



passegiate nei numerosi SPAZI VERDI che circondano il quartiere



spazi ricreativi per i giovani artisti del quartiere: LA STREET ART

