

MARECCHIA 2000



Promozione del benessere nella popolazione
giovanile dell'Alta Valmarecchia



*Consiglio Nazionale Delle Ricerche
Istituto di Fisiologia Clinica*



*Comunità Montana Alta
Valmarecchia Novafeltria*

Marecchia 2000

Promozione del benessere nella popolazione giovanile
dell'Alta Valmarecchia

Novafeltria, Dicembre 2006

Gli autori del Rapporto sono:

Luca Bastiani°, Francesca Denoth°, Andrea Pelliccia°, Sabrina Molinaro°, Olivia Curzio°, Fabio Mariani°.

°Istituto di Fisiologia Clinica Sezione di Epidemiologia e Ricerca sui Servizi Sanitari – CNR di Pisa.

Editing testuale e grafico a cura di: Andrea Boni°, Rosanna Panini°.

°Istituto di Fisiologia Clinica Sezione di Epidemiologia e Ricerca sui Servizi Sanitari – CNR di Pisa.

Si ringraziano i docenti, i presidi e i direttori didattici che hanno agevolato il nostro lavoro e che sempre hanno risposto con tanto entusiasmo alle nostre iniziative.

Un grazie sentito alle famiglie dei bambini e dei ragazzi che hanno reso possibile la realizzazione del progetto di prevenzione primaria contribuendo allo sviluppo delle conoscenze in questo ambito di così rilevante interesse.

Hanno realizzato il Progetto:

Per la Scuola dell'Infanzia presso la Direzione Didattica di Novafeltria (PU)

- Fiorella Mancin plesso di Secchiano
- Giuliana Flenghi plesso di Secchiano
- Silvia Meneghini plesso di Secchiano
- Giuseppina Zani plesso di Novafeltria
- Gloria Franceschetti plesso di Novafeltria

Per la Scuola Primaria presso la Direzione Didattica di Novafeltria (PU)

- Gabriella Varotti plesso di Novafeltria
- Daniela Nori plesso di Novafeltria
- Silvia Eusebi plesso di Novafeltria
- Veronica Manenti plesso di Novafeltria
- Rita Urbinati plesso di Novafeltria
- Marisa Sebastiani plesso di Novafeltria
- Monica Casadei plesso di Secchiano
- Santina Frisoni plesso di Secchiano
- Mirella Gianessi plesso di Secchiano
- Maria Cappelli plesso di Secchiano
- Adriana Bergantini plesso di Secchiano
- Manuela Cristofori plesso di Secchiano
- M.Grazia Crescimbeni plesso di Secchiano

Per la Scuola Media Inferiore, Istituto Statale Comprensivo "A. Battelli" di Novafeltria (PU)

- Graziella Berardi
- Bruna Giacobbi
- Mario Sartini
- Alessandro Ugolini

Per la Scuola Media Superiore, Istituto d'Istruzione Superiore "L. Einaudi"
di Novafeltria (PU)

- Eva Mariani

Per l'Istituto di Fisiologia Clinica Sezione di Epidemiologia e Ricerca sui
Servizi Sanitari – CNR di Pisa

- Luca Bastiani
- Francesca Denoth
- Sabrina Molinaro
- Olivia Curzio
- Fabio Mariani

INDICE

Introduzione

- Presupposti teorici dell'infanzia e dell'adolescenza..... 9
- Principali fattori di disagio..... 12

1. I principi della prevenzione

- Fattori di rischio e fattori protettivi..... 21
- Panoramica sulle tipologie degli interventi di prevenzione..... 24

2. Il Progetto "Marecchia 2000"

- Indagine sulla popolazione dell'Alta Valmarecchia..... 30
- La formazione dei docenti..... 30
 - Il modulo neurolinguistico..... 31
 - Il modulo psicologico..... 32
 - Il modulo tecnologico..... 32
 - Moduli di aggiornamento..... 33

3. La sperimentazione nelle classi

- Sperimentazione con le tecniche neurolinguistiche nella didattica..... 38
- Valutare la prevenzione..... 39
- Imparare ad apprendere..... 40

4. Articolazione operativa della didattica

- Attività "Alla ricerca della soluzione"..... 45
 - Cosa penso di..... 47
 - Le relazioni..... 47
 - Il gioco di Tiresia..... 48

•	Attività "Lavorare in gruppo".....	49
○	I modi di percepire.....	50
○	Come ci si comporta.....	52
○	Quali competenze.....	52
•	Attività "Comprendere l'emotività".....	53
○	Ad ognuno un ruolo.....	54
○	Presupposti e comportamenti.....	55
○	Fare il regista.....	55
5.	La valutazione degli interventi	
•	Gli strumenti di valutazione.....	59
•	Sperimentazione delle tecniche neurolinguistiche.....	65
•	Valutare la prevenzione.....	69
•	Imparare ad apprendere.....	82
6.	Conclusioni e prospettive.....	129
	Allegati	
•	"Alla ricerca della soluzione".....	133
•	"Lavorare in gruppo".....	136
•	"Comprendere l'emotività".....	139
	Bibliografia.....	143

INTRODUZIONE

PRESUPPOSTI TEORICI DELL'INFANZIA E DELL'ADOLESCENZA

Questo breve introduzione ha l'obiettivo di fornire una panoramica relativa ad alcuni aspetti della fase infantile e di quella adolescenziale; saranno inoltre illustrate alcune diverse tipologie d'intervento nell'ambito della prevenzione primaria e secondaria del disagio giovanile.

L'infanzia

L'infanzia, per definizione, è quel periodo esistenziale che va dalla nascita alla comparsa dei primi segnali della pubertà che introducono l'individuo nella fase adolescenziale. Si tende a fare riferimento ad un periodo assai esteso sia dal punto di vista temporale, oggettivo (va da 0 a circa 12 anni), sia da quello dell'esperienza soggettiva del bambino.

Fin da piccolissimo, attraverso le ripetute interazioni con i genitori, il bambino sviluppa un insieme di schemi intesi come elementi fondamentali per il processo di formazione della propria identità, del proprio modo di relazionarsi agli altri e di percepire la realtà. Attraverso ripetuti cicli di bisogno-soddisfazione e mediante le cure genitoriali o delle figure di riferimento, il bambino si impara a percepirsi come un essere dotato di senso, di un'intenzionalità e degno di esistere.

Molto importante in questo periodo è la figura della madre e la sua funzione di "contenimento" e di "sintonizzazione affettiva" che permette al bambino un adeguato sviluppo affettivo e la capacità di regolare le proprie emozioni, specialmente gli stati di paura e di dolore. Nei primi 15 mesi di vita si consolida il legame di attaccamento alle figure significative, connotato da un senso di sicurezza e di fiducia che permette al bambino di crearsi aspettative positive nei rapporti futuri. Già dalla nascita il bambino presenta un insieme di competenze (il pianto, il succhiare, l'aggrapparsi, l'orientamento verso il volto umano) che lo predispongono ad entrare in relazione con l'adulto.

Vista l'originaria natura simbiotica del legame con la figura materna, non è errato parlare di "diade" madre-bambino intesa, da diversi autori, come unità indistinguibile. In seguito, con la maturazione di diverse abilità che favoriscono l'esplorazione dell'ambiente, inizia il delicato processo di *separazione-individuazione* che, se portato a termine con successo, conduce alla costruzione di un concetto di sé e degli altri positivo e stabile (costanza d'oggetto). E' molto importante in questa fase che il bambino non percepisca le proprie spinte all'autonomia come una minaccia al legame con la madre. La fluidità dei movimenti di allontanamento-riavvicinamento, la percezione della madre come una fonte sicura di "rifornimento affettivo", accessibile quando se ne sente il bisogno e non "bloccante", permette al bambino di costruirsi una personalità indipendente, capace di rapportarsi agli altri senza scivolare nella dipendenza simbiotica.

Erikson (1960), tenendo conto dell'evoluzione della relazione tra individuo ed ambiente, divide il periodo dell'infanzia in 4 stadi, ognuno dei quali ha come obiettivo una conquista. Nella prima fase della vita il bambino si rapporta quasi esclusivamente alla madre ed esprime il bisogno di "incorporare" al fine di soddisfare le proprie esigenze di amore e sicurezza. Se la madre risponde in maniera adeguata a tale necessità il bambino acquisisce un sentimento di fiducia; in caso contrario, si può presentare un senso di sfiducia. Nella fase successiva, acquisendo la maturità

neuromuscolare per il controllo degli sfinteri, il bambino impara che il "trattenere" o l'"eliminare" sono sotto il suo controllo. In condizioni favorevoli questo permette di sviluppare l'esperienza dell'autonomia, altrimenti si possono consolidare sentimenti di insicurezza e vergogna. Questa fase risulta determinante per sviluppare lo spirito di collaborazione o la tendenza al dominio, la libertà nell'espressione di sé o la soppressione della stessa.

Successivamente la realtà emotiva del bambino vede l'ingresso della figura paterna. È qui che si attua il passaggio dalla struttura diadica a quella triadica. In questo periodo, definito da Erikson (1960) "età del gioco", il bambino affronta i problemi relativi alla differenziazione sessuale. Fondamentale in questo momento risulta essere l'interiorizzazione delle regole generali, principi cardine dell'autosservazione, dell'autocontrollo e dell'autopunizione. Per evitare che il bambino venga bloccato dai sensi di colpa e per far sì che sviluppi l'iniziativa, è necessario che gli si crei intorno un ambiente favorevole.

Nell'ultimo stadio dell'infanzia, corrispondente all'età scolastica ed indice dell'ingresso nella società, di primaria importanza è il ruolo del processo di socializzazione che necessita di essere costantemente incoraggiato, pena l'assenza di industriosità e il sorgere del senso di inferiorità.

L'infanzia non è un periodo di disimpegno e spensieratezza, ma un'età di lavoro intenso e di profonde trasformazioni in cui vengono gettate le fondamenta della vita futura. È importante prestare attenzione alle dinamiche dell'infanzia nella costruzione della personalità adulta ed alle prime esperienze relazionali all'interno delle quali si mettono in atto forme di elaborazione della realtà, in stretto legame con il contesto ambientale.

L'adolescenza

L'adolescenza si caratterizza come un processo di transizione di chi, perse le sicurezze dell'infanzia, non possiede ancora le prospettive dell'adulto. È "l'età che partecipa allo squilibrio psico-fisico-relazionale di un individuo sospeso tra il ricordo di uno stato di ieri e la paura-speranza del futuro" (Caprara G, 1997). Il tempo dell'adolescenza si è oggi decisamente ampliato rispetto al passato: il bombardamento di informazioni e di stimoli che la società propone, fa sì che l'infanzia si concluda in anticipo e ceda il posto ad una fase dell'esistenza caratterizzata da una proliferazione di desideri, conoscenze e capacità spesso immaturi e limitati.

Nello sviluppo dell'identità, che pone le sue radici nell'infanzia, è fondamentale il rapporto con l'altro: l'adolescente ha infatti bisogno di un quadro strutturato di idee per avere qualcosa con cui confrontarsi e/o da contestare per forgiare i propri valori.

Il bambino ha una struttura mentale rivolta all'esplorazione del mondo esteriore, è più legato al presente concreto. L'adolescente, invece, è sospeso tra il "non più" e il "non ancora", faticando a individuare una linea continua lungo la quale organizzare la propria crescita: è costretto a fare i conti col passato, con ciò che lo circonda e col futuro che percepisce incerto e problematico.

È opportuno a questo punto parlare brevemente del concetto di *prospettiva temporale* inteso come dimensione temporale vissuta nella quale un individuo definisce il proprio comportamento. Mentre la fase infantile è caratterizzata dal "qui ed ora", nella fase adolescenziale si

assiste ad un allargamento della prospettiva temporale fino ad includere vasta parte del passato e del futuro. L'individuo acquisisce, inoltre, la capacità di fissare delle mete imparando a distinguere le proprie fantasie dalle aspettative razionali.

Risulta perciò evidente come il *corpus* di azioni e di motivazioni individuali dipendano dalla prospettiva temporale inteso come fattore determinante per il raggiungimento dello scopo. Alla luce del ruolo prioritario ricoperto dai *progetti di realizzazione del sé* nel corso dell'adolescenza, di fondamentale importanza è anche la definizione di una serie di obiettivi tra loro interdipendenti, tutti diretti verso l'obiettivo principale della realizzazione del sé. La crisi adolescenziale è fisiologica per raggiungere uno sviluppo adeguato della personalità.

L'adolescente è costretto a compiere un grosso investimento su di sé per costruire la propria identità alla ricerca di soluzioni idonee ai compiti di sviluppo che incontra; il mancato superamento di uno di questi può pregiudicare l'evoluzione della personalità.

Tali compiti di sviluppo non possono essere soggetti a schemi universali ed assoluti perché strettamente legati a variabili sociali, culturali, sessuali e personali.

La capacità di far fronte a questi compiti è definita coping (Lazarus e Folkman 1984). Le strategie di coping, numerose e diverse fra loro, possono avere un andamento produttivo, portando ad un cambiamento nella direzione dello sviluppo, oppure possono creare un impedimento. Esistono infatti strategie di coping devianti, ad esempio l'anoressia o la tossicofilia, in cui il soggetto, davanti ad una problematica apparentemente irrisolvibile, cerca conforto in un atteggiamento assoluto, come nel caso dell'uso di sostanze psicotrope, che lo coinvolge al punto da celare ai suoi occhi la problematica scatenante.

Riassumendo:

- l'adolescenza può rappresentare un periodo in cui si consolida uno stile personale di coping;
- lo stile di vita post-adolescenziale è fortemente influenzato dalle competenze, dalle aspirazioni e dalle scelte di vita sviluppate nell'adolescenza;
- la capacità di fronteggiare i problemi permette all'individuo di continuare il proprio processo di maturazione nel periodo adulto della vita.

Il gruppo dei pari gioca un ruolo particolarmente rilevante nell'influenzare il processo di costruzione del sé laddove l'emancipazione dell'adolescente passa attraverso il processo di differenziazione da figure adulte più significative in direzione dell'ingresso nel gruppo degli amici.

Nel caso in cui il gruppo di riferimento abbia atteggiamenti fortemente devianti ed antisociali, l'adolescente, che vi si identifica e ne accetta le regole, si trova molto spesso ad adottare le stesse forme comportamentali poiché la trasgressione è un modo di presentare solo gli aspetti di sé "più eroici" per nascondere, a sé e agli altri, gli aspetti più deboli e meno agevoli di sé stessi.

Il ricorso a sostanze stupefacenti, all'alcol e ad atteggiamenti devianti che possono mettere a repentaglio la vita (come i comportamenti di sfida durante la guida di veicoli) rappresentano un classico esempio.

PRINCIPALI FATTORI DI DISAGIO

Il disagio è un fenomeno complesso e multifattoriale (Amerio P. 1995). Nell'attuale contesto scientifico il disagio non è più inteso secondo il modello freudiano delle pulsioni, in cui i bisogni vengono letti in chiave endogena ed il legame con l'ambiente umano non viene enfatizzato.

Da una concezione di uomo come "organismo biologico" si è passati ad una concezione di essere umano come "soggetto relazionale", continuamente impegnato a riposizionarsi all'interno di un contesto fatto di relazioni con altri esseri umani e quindi ad attivare processi adattivi di integrazione delle dimensioni intrapsichiche ed interpersonali.

Il tipo e la qualità degli incontri e delle relazioni intersoggettive affrontate influenzano il funzionamento della persona.

Potenziali costruttori di benessere/malessere

I fattori che contribuiscono alla costruzione del benessere/malessere nelle istituzioni scolastiche possono essere individuati nell'organizzazione del sistema didattico, nelle strutture presenti nella scuola, nelle relazioni all'interno del corpo docente e non docente, nella relazione docente/alunno, docente/famiglia, ragazzo/famiglia e nella relazione dell'adolescente con il gruppo dei pari.

Il disagio scolastico può essere di origine *esterna* e/o *interna* al soggetto.

Fattori di origine esterna

Famiglia

La famiglia ha sicuramente una funzione primaria nella costruzione del benessere/malessere all'interno della scuola.

I fattori che influenzano questa costruzione all'interno dell'ambito familiare, possono essere di carattere sociale, educativo e relazionale:

Fattori sociali

- Livello di istruzione dei genitori e delle altre figure parentali;
- Condizioni socio-economiche;
- Presenza o assenza di stimoli linguistici e culturali;
- Integrazione/isolamento della famiglia dal contesto sociale.

Fattori educativi inadeguati:

- *atteggiamento iperprotettivo*: può determinare una carenza di impegno nell'affrontare nuove situazioni e/o difficoltà quotidiane;
- *atteggiamento autoritario*: il dispotismo dei genitori impone frequenti frustrazioni all'adolescente alle quali può reagire con chiusura o rinuncia all'iniziativa, oppure tendenza all'opposizione, all'aggressività;
- *atteggiamento permissivo*: il cedere del genitore ad ogni richiesta del figlio può essere percepito come manifestazione di non interesse; inoltre, il venir meno del senso di frustrazione causato da un eccesso di liberalismo, non consente lo sviluppo della capacità di tollerare la frustrazione che, inevitabilmente, i rapporti interpersonali e le situazioni extrafamiliari provocano;
- *manca di valorizzazione degli sforzi*: non sottolineare mai il raggiungimento di obiettivi prefissati, anche se conseguiti in

maniera non troppo brillante, è un atteggiamento che genera un senso di inferiorità generalizzato e un senso di impotenza di fronte alle situazioni da affrontare, nonché difficoltà nei rapporti con i compagni. È facilmente comprensibile, quindi, che l'adolescente, svalutato, tenderà a rispondere con aggressività e/o assumendo un ruolo di sudditanza;

- *incoerenza negli atteggiamenti*: la mancanza di unità e continuità nel modo di comportarsi degli adulti si ripercuote sull'affettività del ragazzo aumentandone le difficoltà di adattamento.

Carenze nei fattori relazionali:

- povertà, in termini qualitativi, delle relazioni proposte;
- bassa capacità di esercitare il ruolo genitoriale nell'adottare adeguate modalità di comunicazione e di mediazione con il rischio di riduzione della complessità sociale.

Tra i fattori esterni altri importanti elementi di valutazione del disagio sono attribuibili ad una delle più importanti agenzie di socializzazione: la scuola.

Scuola

Il tipo di organizzazione dell'Istituto incide notevolmente sul vissuto scolastico del ragazzo, agevolando o rendendo difficili le prestazioni didattiche, le relazioni interpersonali e conseguentemente un'adeguata costruzione/percezione del sé.

Strutturale

- mancanza di strutture e servizi adeguati (aule, palestra, laboratori, mensa, ecc.);
- organizzazione didattica poco funzionale come ad esempio carenza di interdisciplinarietà e di attività non curricolari;
- scarsa utilizzazione delle risorse culturali del territorio;
- rapporti non collaborativi con la famiglia;
- formazione degli insegnanti non idonea alla prevenzione del disagio.

Metodologica

- stile di insegnamento di tipo trasmissivo-nozionistico;
- stile educativo autoritario;
- offerte di apprendimento poco motivanti;
- programmazione strettamente legata ai programmi curricolari ma non all'efficacia didattica di ciò che viene proposto;
- scarso utilizzo dell'interazione sociale (lezione dialogata, discussione tra pari, attività di gruppo, ecc.);
- valutazione di tipo selettiva;
- scarsa competenza relazionale dell'insegnante: con i bambini/ragazzi, con i colleghi

Relazionale

- stile di insegnamento direttivo e unidirezionale secondo cui l'alunno non partecipa con uno scambio ma si limita a ricevere passivamente le informazioni;

- scarsa attenzione alle esigenze dell'alunno;
- mancanza di collegialità tra i docenti;
- inadeguate conoscenze rispetto alle strategie di conduzione della classe;
- frattura comunicativa con la famiglia.

Contesto sociale

Il contesto sociale d'origine esercita sul ragazzo influenze di tipo ambientale e culturale. Tanto più una società è complessa, tanto più crea diversità al suo interno. Una società così costituita rischia di allontanare dal nucleo produttivo integrato le fasce deboli con conseguenti possibili fenomeni di marginalità.

Ambiente

- provenienza da aree economicamente e/o socialmente disagiate
- presenza di fenomeni di devianza
- disgregazione del nucleo familiare
- lavoro minorile
- inadempienze territoriali e istituzionali
- tossicodipendenze, alcolismo
- prostituzione, riduzione in schiavitù lavorativa-sessuale

Cultura

- cultura dell'indifferenza
- cultura della mercificazione favorita dal bombardamento pubblicitario
- cultura del rischio e/o della sfida
- modelli socio-culturali violenti

Fattori di origine interna

Un'ulteriore difficoltà che il ragazzo deve affrontare nella costruzione del benessere/malessere è rappresentata dal fatto di dover conciliare i fattori di origine esterna con i fattori di origine psicologica cognitiva ed emozionale, propri della sua personalità.

Caratteristiche psicologiche generali

Il disagio può avere origine da diversi fattori fra i quali si possono evidenziare: la *bassa autostima* cioè il percepire se stesso come inadeguato rispetto a più dimensioni: scolastica, emotiva, familiare, corporea, interpersonale (dimensioni tra loro sovrapponibili); la *scarsa motivazione intrinseca* cioè la poca curiosità e il limitato interesse cognitivo-epistemologico; la *scarsa motivazione estrinseca* indotta dall'ambiente per l'accumulo di insuccessi e fallimenti.

Inoltre altri elementi come lo scarso controllo emotivo, l'ansia da separazione, la bassa tolleranza alla frustrazione, l'attribuzione delle cause degli eventi a fattori esterni indipendenti dal soggetto e il senso di impotenza appreso, vengono definiti come *fattori di immaturità dell'io* e sono spesso concatenati al disagio giovanile.

Anche lo *scarso livello di conoscenza* dato da una povertà di contenuti cognitivi, di informazioni immagazzinate e rappresentate ma frutto anche

di uno stile di apprendimento poco funzionale, determinano problemi relativi alle modalità di organizzazione delle informazioni e di rappresentazione nella memoria delle informazioni stesse. Un apprendimento mnemonico, infatti, tende alla descrizione più che alla comprensione e crea forme di elaborazione dell'informazione di tipo impulsivo e superficiale risultando, perciò, carente in termini di abilità metacognitiva e quindi inefficace dal punto di vista dell'arricchimento reale dei contenuti personali.

Difficoltà emozionali

Tra questi aspetti é necessario citare alcuni aspetti psicopatologici di comportamento, presenti solo in una minima parte della popolazione giovanile.

Iperemotività:

- Estremizzazione di reazioni emotive come entusiasmo, soddisfazione, delusione, tristezza senza un rapporto logico-causale;
- reazioni fisiche eccessive come rossore, pianto, pallore, balbuzie, scoppi di riso, scoppi di pianto, gestualità disordinata.

Disturbi d'ansia

- sindrome da prestazione con eccessiva preoccupazione per la riuscita;
- sindrome ansiosa generalizzata: preoccupazione non ricollegabile a situazioni particolari;
- sindrome fobica: eccessiva paura nei confronti di particolari oggetti, animali o situazioni che interferiscono con il normale funzionamento;
- sindrome da ansia sociale: eccessiva timidezza nei confronti di figure poco familiari.

Sindrome ossessiva-compulsiva:

- pensieri, immagini o impulsi che si presentano con una certa frequenza e interferiscono con il comportamento adeguato.

Disturbi depressivi:

- stato di permanente tristezza, accompagnato da disistima, totale mancanza di interessi, vuoto profondo, abulia, spesso associato a perdita del sonno e dell'appetito.

Possibili manifestazioni del disagio a scuola

La scuola è una delle maggiori agenzie di socializzazione, luogo dove quotidianamente il ragazzo si rapporta con le istituzioni, con il gruppo dei pari e con gli adulti. L'intera giornata è scandita dai tempi determinati dall'istituzione scolastica: le lezioni al mattino, i compiti e/o le ripetizioni al pomeriggio (Soresi S, 1978). I modelli offerti da essa costituiscono quindi un fondamentale input per la costruzione delle abilità socializzanti. Non si può tuttavia trascurare alcune forme di disagio che possono presentarsi anche fra studenti con eccellenti performance scolastiche.

Difficoltà di apprendimento

Gli studenti con difficoltà di apprendimento presentano spesso una discrepanza tra il potenziale cognitivo stimato e le modalità di funzionamento a livello di apprendimento scolastico (Cornoldi, 1995).

In altri termini questi soggetti hanno buone capacità e ottime potenzialità, ma presentano delle difficoltà riconducibili ad uno scarso utilizzo delle proprie risorse cognitive.

Deficit motivazionale

Il deficit motivazionale può essere riconducibile a cause come: svantaggio socio-culturale, assetto comportamentale dei docenti, metodologie d'insegnamento non adeguate al soggetto e dinamiche interne alla classe, In presenza di situazioni di deficit l'apprendimento del soggetto diminuisce e così anche la performance, ciò può instaurare un circolo vizioso da cui lo studente non riesce ad uscire con le proprie forze.

Difficoltà relazionali:

Esse possono determinare forme di *aggressività* di natura fisica o verbale rivolta a compagni e insegnanti, ma anche verso oggetti della scuola stessa. Oppure possono essere alla base di comportamenti come: iperattività, incapacità di portare a termine compiti o esperimenti comuni, difficoltà di attenzione, emarginazione dal gruppo.

Esiti ed effetti del disagio scolastico

Gli effetti del disagio scolastico non si ripercuotono solamente sull'alunno, ma anche sugli adulti che partecipano e assistono alla costruzione del suo benessere/malessere.

Se lo studente può manifestare la propria sofferenza attraverso un senso di frustrazione, angoscia, apatia, nausea verso la realtà circostante e senso di rassegnazione.

Il disagio dell'insegnante può avere la sua origine nella distanza tra la realtà ed il modello ideale di insegnamento che ha interiorizzato nonché da fattori di contesto quali le relazioni interpersonali, i risultati ottenuti, le condizioni di lavoro, l'organizzazione scolastica.

I genitori, conseguentemente al disagio del figlio, possono reagire con l'allontanamento o la chiusura verso l'istituzione scolastica, al fine di evitare ulteriori frustrazioni.

I PRINCIPI DELLA PREVENZIONE

I PRINCIPI DELLA PREVENZIONE

Da anni si è acquisita la consapevolezza che gli interventi di prevenzione più efficaci risultano essere quelli effettuati sulle popolazioni dei più giovani (scuole elementari e medie). E' infatti con i giovanissimi che si ottengono maggiori risultati nel lavoro sullo sviluppo della autostima e delle capacità di coping.

Uno degli obiettivi da perseguire nella messa a punto di un programma di prevenzione è quello di aumentare i fattori protettivi ed invertire o ridurre i fattori di rischio (Hawkins ed altri, 2002).

Il rischio che un individuo inneschi comportamenti devianti è strettamente correlato al rapporto fra il numero ed il tipo di fattori di rischio (per esempio gli atteggiamenti violenti) e i fattori protettivi (per esempio il supporto parentale) (Wills e McNamara ed altri, 1996).

L'effetto potenziale del rischio specifico e dei fattori protettivi cambia con l'età. Per esempio, i fattori di rischio relativi alla famiglia hanno un effetto più incisivo nel periodo preadolescenziale, mentre comportamenti devianti da parte del gruppo dei pari possono configurarsi come fattori di rischio significativi nell'adolescente (Gerstein e Verde, 1993; Kumpfer ed altri, 1998). I fattori di rischio e quelli protettivi possono interessare ogni gruppo o popolazione, ma nell'ambito degli stessi avere effetti differenti e specifici in base all'età, al genere e alla cultura della singola persona (Beauvais ed altri, 1996; Moon ed altri, 1999).

Quindi ad esempio un programma di prevenzione relativo all'addiction dovrebbe prendere in esame la tipologia di problematiche relative ai consumi di sostanze presenti nel proprio territorio e metterle in relazione con le strutture socio-educative del contesto locale; designare come bersaglio i fattori di rischio, identificare e rinforzare i fattori protettivi (Hawkins ed altri, 2002).

Emerge inoltre l'importanza di costruire programmi specifici per target determinati per aumentare la potenzialità dell'intervento. (Oetting ed altri, 1997).

Programmi nella Famiglia

Nella costruzione di un buon intervento di prevenzione nella scuola è determinante il coinvolgimento delle famiglie. Sia perché una valorizzazione dello stesso da parte dei genitori amplifica la possibilità di riuscita del lavoro, sia perché la famiglia stessa può trarre giovamento dalla messa in discussione di alcune metodiche relazionali attive. Possono favorire lo sviluppo di un adeguata percezione del sé ,ad esempio, la messa a punto di specifici programmi finalizzati a rinforzare e definire i ruoli, l'insieme delle regole, le tecniche per il controllo delle attività e l'elogio per il comportamento appropriato (Kosterman ed altri, 2001).

Programmi nella Scuola

Programmi di prevenzione possono essere attuati sin dalla scuola dell'infanzia al fine di ridurre la comparsa di comportamenti a rischio quali l'aggressività, le scarse abilità sociali e le difficoltà scolastiche (Webster-Stratton, 1998).

Nella scuola elementare gli obiettivi primari da perseguire sono l'aumento di abilità emozionali, come ad esempio il controllo di sé, la capacità comunicativa oltrechè l'aumento di competenze scolastiche.

Anche i programmi di prevenzione per i ragazzi delle scuole superiori dovrebbero essere centrati sia sull'aumento abilità sociali che delle competenze scolastiche (Scheier ed altri, 1999) con un'attenzione particolare allo sviluppo della percezione del sé, alla capacità di resistere alle frustrazioni ed al rapporto con le istituzioni e con i pari.

E' preferibile che essi abbiano una lunga durata, con la possibilità di essere ripetuti, per il potenziamento degli obiettivi originali di prevenzione. La ricerca indica infatti che i benefici dai programmi di prevenzione della scuola media inferiore diminuiscono senza programmi di follow-up nelle scuole superiori (Scheier ed altri, 1999).

Necessaria inoltre una formazione specifica dell'insegnante circa la buona gestione del gruppo classe. Tali tecniche contribuiscono a promuovere il comportamento positivo degli allievi, il successo, la motivazione allo studio ed un buon legame con la scuola (Ialongo ed altri, 2001).

Un altro fattore che aumenta considerevolmente l'efficacia di un intervento di prevenzione è l'impiego di tecniche interattive quali i gruppi di discussione con i pari e gli interventi di role-play. Inoltre l'efficia migliora con programmi che tengono conto della partecipazione attiva all'informazione, circa l'utilizzo di sostanze, ed al rinforzo delle abilità (Botvin ed altri, 1995).

FATTORI DI RISCHIO E FATTORI PROTETTIVI

Questo capitolo descrive l'influenza dei fattori di rischio e di quelli protettivi sui comportamenti di abuso di sostanze, quali sono i segnali anticipatori del rischio, il passaggio da un livello scolastico all'altro come un periodo ad alto rischio i modelli generali di abuso delle sostanze fra gli adolescenti. Un maggior focus è dato ai programmi di prevenzione che possono rinforzare la protezione o intervenire per ridurre i rischi.

Che cosa sono fattori di rischio e fattori protettivi

Gli studi degli ultimi 20 anni hanno provato a determinare le ragioni e le origini dell'abuso di sostanze, come il problema dell'uso comincia e come progredisce. Sono stati identificati molti fattori che aiutano a distinguere i soggetti che più probabilmente useranno sostanze da quelli che sono meno vulnerabili all'uso.

I fattori associati all'aumento del potenziale di assunzione sono chiamati "fattori di rischio", mentre quelli associati alla riduzione del potenziale di assunzione sono chiamati "fattori protettivi".

Per fortuna non tutti gli individui esposti al rischio d'uso di sostanze iniziano ad abusare, in quanto un fattore di rischio per un individuo può non esserlo per un altro.

Come discusso nell'introduzione, il rischio ed i fattori protettivi possono interessare i bambini durante lo sviluppo. Questo percorso spiega come differenti rischi si evidenziano nelle diverse fasi di vita del bambino. Per esempio, i rischi iniziali, quale comportamento aggressivo o perdita del controllo, si possono notare in età precoce. Se non richiamato con interventi a livello familiare, questo comportamento può condurre a rischi supplementari nel periodo scolastico. Il comportamento aggressivo a scuola può condurre al rifiuto da parte dei pari, alla punizione dagli insegnanti ed ad uno scarso profitto. Inoltre, se non richiamati con interventi preventivi, questi rischi possono condurre l'individuo a comportamenti più problematici quali l'abuso di sostanze.

I programmi di prevenzione possono intervenire nel contesto dello sviluppo del bambino per rinforzare i fattori protettivi e per ridurre i rischi.

La tabella 1.1 descrive una struttura che identifica il rischio ed i fattori protettivi in tre domini. Questi domini possono servire da focus per la prevenzione.

Tabella 1.1: Identificazione dei domini dei fattori di rischio e di quelli protettivi.

Fattori di rischio	Dominio	Fattori protettivi
Comportamento aggressivo iniziale	Specifico (dell'individuo)	Controllo degli impulsi
Mancanza di controllo parentale	Famiglia	Controllo parentale

I primi due esempi suggeriscono, come alcuni rischi e fattori protettivi sono mutuamente escludenti, la presenza di uno significa l'assenza dell'altro. Per esempio, nel dominio specifico, il comportamento aggressivo iniziale, un fattore di rischio, indica l'assenza di controllo di impulso, un fattore protettivo chiave. Quindi aiutare un bambino a controllare il comportamento impulsivo è un punto principale di alcuni programmi di prevenzione.

Un intervento può rinforzare le politiche della scuola in modo da generare fattori di protezione in quello specifico ambiente.

Questi fattori di rischio possono produrre effetti differenti secondo le caratteristiche della personalità dell'individuo, la fase di sviluppo e l'ambiente. Un intervento precoce può, quindi, contribuire a ridurre o invertire questi rischi e cambiare il percorso dello sviluppo del bambino.

Per un individuo che presenta fattori di rischio già in giovane età, l'intervento in adolescenza risulterà più complesso e meno efficace, in quanto in questo periodo gli atteggiamenti ed il comportamento sono già consolidati.

I fattori di rischio possono influenzare l'abuso di sostanze agendo in maniera sinergica. Ad esempio la probabilità che un bambino con comportamento problematico inizi l'abuso di sostanze, è tanto maggiore quanto più è esposto a fattori di rischio. Alcuni fattori di rischio sono particolarmente potenti, tuttavia non possono influenzare l'abuso di sostanze a meno che determinate circostanze prevalgano. Avere una storia in famiglia di abuso della sostanza, per esempio, espone un bambino al rischio di abuso. Tuttavia se il bambino vive in un ambiente in cui è assente un gruppo dei pari che fa uso di sostanze, sarà meno probabile che lo stesso assuma stupefacenti.

La presenza di molti fattori protettivi può diminuire l'effetto di alcuni fattori di rischio. Per esempio, una forte protezione come il supporto e la partecipazione familiare, può ridurre l'influenza dei rischi in maniera consistente.

Da quanto esposto emerge che un obiettivo importante della prevenzione è quello di modificare l'equilibrio fra il rischio ed i fattori protettivi in modo che il bilancio dei fattori protettivi superi il peso dei fattori di rischio.

In generale si può anche determinare come un individuo risponde ai fattori di rischio. Una ricerca sui rapporti familiari indica che le ragazze adolescenti rispondono più positivamente al supporto ed alle regole familiari, mentre i ragazzi adolescenti spesso rispondono negativamente. Ricerche che indagano sui primi comportamenti a rischio nel contesto scolastico, indicano che il comportamento aggressivo nei ragazzi e le difficoltà di apprendimento nelle ragazze sono le cause primarie di rapporti difficili con il gruppo pari. A loro volta, la difficoltà di relazione con i coetanei, può condurre l'individuo al rifiuto sociale, ad un'esperienza negativa della scuola e a condotte devianti, compreso l'uso e l'abuso di sostanze.

Si possono identificare alcuni fattori di rischio determinati dall'ambiente familiare come la mancanza di un solido ambiente familiare, la presenza di un ambiente familiare caotico, oppure la mancanza di un rapporto significativo con un adulto o la presenza in casa di un componente familiare che abusa di sostanze

Questi fattori di rischio, in particolare l'abuso di sostanze da parte dei genitori, possono impedire il consolidamento di un buon legame genitore-figlio, con un conseguente sviluppo inadeguato delle aree del sé.

D'altra parte, le famiglie svolgono una funzione protettiva quando al loro interno sono presenti ad esempio: un legame forte fra i bambini e la famiglia; la partecipazione di tutti gli adulti significativi nella vita del bambino; un supporto familiare su tutti i bisogni, soprattutto conoscitivi e sociali; limiti chiari e definizione dei compiti familiari di ciascuno

Al di fuori della famiglia altri fattori di rischio si riferiscono alla qualità dei rapporti dei bambini nelle relazioni fuori del contesto familiare, quali le scuole, i pari, gli insegnanti e le Istituzioni. Le difficoltà in queste relazioni possono essere cruciali per lo sviluppo delle diverse aree del sé sociale, cognitivo ed emozionale.

Alcuni di questi fattori di rischio sono:

- un comportamento inadeguato in aula, come l'aggressione e l'impulsività;
- fallimenti nel profitto;
- poche abilità per fronteggiare situazioni sociali difficili;
- condotte inadeguate nel gruppo con i pari;

Altri fattori, come la disponibilità delle sostanze, i modelli di traffico delle stesse e la credenza che l'abuso della droga sia controllabile, sono ulteriori rischi che possono influenzare i giovani nell'iniziare l'uso di sostanze.

Quando l'adolescente è all'esterno dell'ambito familiare, i fattori protettivi più rilevati sono:

- il controllo della famiglia rispetto al comportamento sociale in relazione all'età del ragazzo;
- l'accettazione del controllo della figura genitoriale al di fuori dell'ambiente domestico;
- il rispetto delle regole della famiglia;
- il successo scolastico e la partecipazione ad attività extracurricolari;
- i legami forti con le istituzioni prosociali, quali la scuola, le istituzioni religiose, associazioni sportive, associazioni a scopo educativo e altro.

PANORAMICA SULLE TIPOLOGIE DEGLI INTERVENTI DI PREVENZIONE

Per la promozione del benessere, gli approcci più recenti della psicologia della salute e della malattia adottano il modello bio-psicosociale, che parte dal presupposto che la salute e la malattia sono il risultato delle complesse e costanti interazioni tra fattori biologici, psicologici e sociali.

La psicologia della salute utilizza un modello di intervento di tipo circolare, interattivo e adattivo; non sempre è possibile individuare l'inizio di un processo, le differenti cause si rinforzano l'una con l'altra, e ciascuna singola causa può non essere sufficiente a determinare una patologia o una condizione di disagio (Solano, 2001).

Tutto ciò è valido anche per la prevenzione del disagio giovanile, dove l'azione preventiva, che riguarda tanto l'ambito biologico quanto l'ambito psicosociale e sociale, è particolarmente importante nel periodo adolescenziale poiché gran parte dei pattern comportamentali disadattivi si costituiscono in questa fascia di età.

Le azioni preventive più efficaci integrano programmi di prevenzione del rischio relativo sia alla salute fisica che psicologica, attuati nella scuola con attività specifiche di formazione e d'informazione rivolte agli adolescenti, alle loro famiglie e agli insegnanti.

L'ottica di intervento è di tipo psico-educativo con azioni mirate ad implementare le competenze emotivo/cognitive e le abilità orientate al fronteggiamento (coping), cioè alla capacità di affrontare le difficoltà e le condizioni di rischio (Caparra e Pastorelli, 1993).

Per la promozione della salute e il benessere degli adolescenti la Divisione di Salute Mentale dell'OMS considera centrali le abilità e le competenze psico-sociali o "abilità di vita", da riconoscere e sviluppare per favorire i percorsi dell'adattamento individuale e collettivo.

Esse sono rappresentate da:

- la capacità di prendere decisioni
- la capacità di risolvere i problemi
- il pensiero creativo
- il pensiero critico
- la comunicazione efficace
- la capacità di relazioni interpersonali
- l'auto-consapevolezza
- l'empatia
- la gestione delle emozioni
- la gestione dello stress

I modelli volti ad incrementare le risorse personali

Gli interventi protettivi rivolti all'individuo si fondano sull'idea che quanto più l'adolescente dispone di livelli elevati di autostima e di fiducia in sé stesso, tanto più è in grado di affrontare in modo attivo e consapevole i compiti e gli eventi con cui si confronta. Inoltre, l'adolescente sarà in grado di instaurare e mantenere relazioni con gli altri dimostrando tolleranza e flessibilità, di controllare i propri impulsi e di maturare aspettative ottimistiche nei confronti del futuro; nonché di sviluppare capacità di adattamento al cambiamento, esponendosi in maniera minore al rischio di esperienze di insuccesso e di fallimento che, incrementando il disagio personale, possono favorire il ricorso alla droga nel tentativo di alleviarlo.

Prevalgono due tipi di approcci, uno centrato sull'acquisizione di abilità e l'altro centrato sugli interventi di tipo formativo.

I programmi centrati sull'acquisizione di abilità di vita si propongono, nel loro insieme, di favorire svariate abilità personali e sociali utilizzando tecniche diversificate (modelling, istruzioni, feedback, rinforzo sociale, simulazioni; Wills, 1985).

I programmi centrati sugli interventi formativi sono rivolti a soggetti impegnati ad affrontare esperienze critiche del loro percorso di vita (Pombeni, 1996). Questi tipi di intervento sono rivolti ad accrescere la capacità di esercitare un controllo attivo sulla propria vita attraverso lo sviluppo di un "empowerment" personale (Fuligni C., Romito P., 2002). Lo scopo è quello di rendere l'adolescente più forte e di offrirgli maggiori strumenti per affrontare i problemi quotidiani connessi alla sua esperienza di crescita. Si tratta di interventi per lo più realizzati in piccoli gruppi.

I modelli volti a favorire ruoli e competenze sociali

Esistono anche programmi di intervento volti a favorire ruoli e competenze sociali, i quali partono dal presupposto che quanto più si incentivano esperienze che favoriscono uno sviluppo psicosociale equilibrato tanto minore è il rischio che l'adolescente si cimenti in comportamenti rischiosi.

Tali programmi di intervento possono essere suddivisi in:

Iniziative dirette a migliorare l'esperienza scolastica

L'idea portante è che quanto più l'adolescente ha l'opportunità di sentirsi coinvolto e considerato in un ambiente valorizzante, messo nelle condizioni di compiere delle esperienze personali interessanti e stimolanti, tanto più svilupperà un legame forte con esso, e potrà acquisire risorse in grado di proteggerlo dall'intraprendere comportamenti a rischio.

I livelli di intervento in questo ambito sono diversificati:

- Rendere più piacevole e gratificante l'ambiente e la vita scolastica, qualificando l'offerta educativa con proposte ricche e diversificate.
- Migliorare l'interazione fra gli studenti e l'interazione studente-insegnante favorendo relazioni "calde".
- Contrastare fenomeni di marginalità, d'insuccesso e di abbandono scolastico.

Interventi centrati sull'influenza positiva dei pari

Utilizzando i pari come potenziali agenti di cambiamento, proprio in ragione della loro maggiore credibilità rispetto agli adulti, questi programmi stimolano l'apprendimento di forme nuove e positive di comunicazione e di interazione.

I livelli di intervento in questo ambito sono diversificati:

- Programmi volti a fornire azioni di sostegno, di facilitazione e di aiuto centrati sul ruolo che l'adolescente può svolgere nell'aiutare i coetanei in difficoltà. Il compito che essi hanno è, in sostanza, di facilitare il senso di fiducia, di apertura, di empatia dei coetanei che presentano dei problemi in rapporto alla loro specifica fase di sviluppo, di accettare le persone per quello che sono ecc.

- Programmi di intervento in cui gli adolescenti svolgono la funzione di insegnanti con lo scopo di fornire ai giovani ruoli significativi e l'opportunità di assumersi delle responsabilità.

I modelli centrati sull'impegno

I modelli centrati sull'impegno sono in grado di produrre degli effetti non solo sugli atteggiamenti delle persone, ma anche sulle loro condotte successive.

L'impegno è il legame che si instaura tra l'individuo e le proprie azioni. La messa in atto di certi comportamenti ha un effetto di "congelamento" su quegli stessi comportamenti in diversi ambiti.

Se un soggetto si sente costretto a comportarsi in un certo modo in una data circostanza, con forte probabilità in altre situazioni non tenderà ad adottare lo stesso comportamento; al contrario, se ha la sensazione di avere liberamente scelto quella condotta, sarà più portato a ripeterla in futuro.

Un esempio di modello centrato sull'impegno:

Il piede nella porta

E' una tecnica che si basa sull'ipotesi che una modificazione apparentemente innocua nel comportamento di una persona, può produrre modificazioni nei suoi atteggiamenti e nei suoi valori.

Se si chiede ad una persona di attuare un comportamento che non gli costa molta fatica ciò aumenta la probabilità che essa possa acconsentire ad attuare, in seguito, un comportamento dello stesso tipo ma molto più oneroso.

IL PROGETTO "MARECCHIA 2000"

IL PROGETTO "MARECCHIA 2000"

L'idea del progetto "Marecchia 2000" nasce all'interno delle attività orientate alla prevenzione primaria del disagio giovanile e alla promozione del benessere. La Sezione di Epidemiologia e Ricerca sui Servizi Sanitari del CNR (Consiglio Nazionale delle Ricerche) da anni opera in questo settore ricercando sempre nuovi e più efficaci sistemi di intervento.

A partire dalla fine degli anni '80 la Sezione di Epidemiologia e Ricerca sui Servizi Sanitari ha condotto vari progetti in diverse località nell'ambito nazionale con lo scopo di contrastare e ridurre i fenomeni di uso e abuso di sostanze lecite ed illecite che possono derivare dal disagio del giovane, cercando di promuovere un adeguato sviluppo del sé.

La prima esperienza nell'ambito della prevenzione si è realizzata attraverso il "Progetto Arianna", un progetto pilota che si è svolto nella Regione autonoma della Valle D'Aosta.

Tale progetto si è avvalso del supporto di operatori esterni, quali psicologi e psichiatri, per la formazione dei docenti e per gli interventi rivolti ai ragazzi. L'esperienza maturata attraverso questo progetto ha permesso di sviluppare ipotesi finalizzate a rendere gli insegnanti protagonisti nella prevenzione del disagio e a promuovere il concetto di benessere tramite l'interazione diretta dei docenti con i ragazzi all'interno delle materie curriculari. Si ritiene, infatti, importante che sia l'insegnante ad operare l'intervento, in quanto soggetto che vive costantemente a contatto con gli studenti ed attore partecipante all'interno del sistema socio-relazionale del territorio. (Rapporto n°6, Regione Autonoma Valle D'Aosta-Assessorato della Pubblica Istruzione, Assessorato della Sanità ed Assistenza Sociale-Institute of Clinical Physiology, CNR-Pisa, Italy).

Un'altra esperienza di riferimento, è il Progetto "Valutare la prevenzione" che nasce, nel territorio fiorentino, dalla necessità di valutare l'effettiva efficacia degli interventi di prevenzione e quindi di attuare una sistematizzazione e pianificazione il più possibile omogenea degli stessi nonché di valutare la tipologia e la qualità della loro ricaduta.

Il progetto è orientato alla valutazione degli interventi nelle scuole medie inferiori in quanto si è ritenuto che tale target fosse quello che maggiormente potesse usufruire delle stimolazioni offerte dalle iniziative (Molinari S, 2004).

Sulla base all'esperienza acquisita dai progetti precedentemente conclusi, uno dei principali obiettivi che il progetto MARECCHIA 2000 si è prefissato è stato il coinvolgimento del corpo docente e degli operatori del sociale al fine di renderli parte attiva e proponente nelle attività con i ragazzi mantenendo, allo stesso tempo, unita anche la rete di servizi sul territorio. L'intervento di formazione ha avuto lo scopo di fornire ai soggetti coinvolti conoscenze attraverso le quali sviluppare iniziative integrate alle attività curriculari grazie all'utilizzo di nuove tecnologie didattiche e formative. Il progetto partito nelle scuole medie inferiori si è esteso, nel corso della sua durata, a tutti gli altri livelli di scolarizzazione.

INDAGINE SULLA POPOLAZIONE DELL'ALTA VALMARECCHIA

L'efficacia di un progetto ad ampio raggio, come quello sviluppato nell'Alta Valmarecchia, dipende e non può prescindere da un'attenta e puntuale rilevazione dei bisogni della popolazione oggetto d'intervento. A tale scopo, all'inizio del progetto, è stata realizzata un'indagine conoscitiva rivolta ai soggetti di età compresa fra i 15 e i 54 anni, che ha interessato gli adolescenti, le loro famiglie e il contesto sociale più ampio. Per la rilevazione di tali bisogni è stato costruito un questionario ad hoc. Sono stati inviati circa 4.200 questionari su 9.400 residenti. I rispondenti sono stati circa 1.400. Il questionario indagava diverse aree quali le caratteristiche sociali, i valori e le aspettative, le problematiche ed i bisogni all'interno del contesto scolastico e relativi al tempo libero. Inoltre una parte del questionario era dedicata alla rilevazione dell'uso e dell'abuso di sostanze lecite e illecite.

I risultati concernenti i valori e le aspettative hanno evidenziato come la famiglia d'appartenenza rappresentasse il valore più importante. Questo dato è risultato in linea con quanto rilevato dal rapporto IARD2001 sulla popolazione giovanile nazionale. A conferma di quanto detto i giovani della Comunità Montana si sono definiti soddisfatti del proprio rapporto con la famiglia.

L'esigenza del rinnovo della scuola non è stata percepita come primaria, soprattutto dai più giovani; infatti solamente i soggetti appartenenti al mondo del lavoro, o in cerca di esso, hanno evidenziato questa necessità.

Dall'indagine è emerso che il tempo libero viene per lo più trascorso in ambito familiare, fatta eccezione per i giovani.

Rispetto all'organizzazione dei servizi sanitari, la popolazione si è defita mediamente soddisfatta. Verso i servizi sociali si è riscontrata, invece, un'insoddisfazione generale tanto nei grandi quanto nei piccoli comuni.

I risultati relativi all'uso e abuso di sostanze lecite ed illecite, sono risultate in linea con la situazione nazionale per la maggior parte delle sostanze. Si è riscontrato un lieve aumento dei consumi rispetto alla media nazionale per la cocaina e per le amfetamine. Inoltre, anche se l'uso di alcol in generale rispecchia il quadro nazionale, sono emersi tra i giovani consumi più elevati di alcolici ad alta gradazione, durante i week-end.

Per ulteriori approfondimenti si rimanda alla consultazione di "Marecchia 2000: Promozione del benessere nella popolazione giovanile dell'Alta Valmarecchia" (Novafeltria, Dicembre 2003).

LA FORMAZIONE DEI DOCENTI

La formazione degli insegnanti e degli operatori del settore giovanile è stato uno dei punti cardine del progetto Marecchia 2000. L'obiettivo principale degli interventi formativi proposti è stato quello di rendere i docenti e gli operatori protagonisti nel promuovere, tramite l'interazione diretta, un adeguato sviluppo del sé nei ragazzi. Infatti, si ritiene importante che siano i soggetti direttamente coinvolti con i giovani a sostenere le diverse iniziative ed interventi curriculari ed extra curriculari.

Questa formazione ha avuto lo scopo di fornire importanti competenze relazionali utilizzabili in maniera trasversale nelle attività scolastiche ed extrascolastiche, in modo che, attraverso le nuove competenze acquisite, i docenti e gli operatori potessero facilitare nei ragazzi lo sviluppo di alcune

capacità relazionali, di espressione dinamica ed emozionale, di riflessione ed espressione cognitiva, nonché accrescere la capacità di lettura e comprensione della propria e della altrui identità. L'obiettivo finale è stato quello di favorire nel ragazzo adolescente un armonico sviluppo del sé nei suoi molteplici aspetti: sé psicologico, sé sociale, sé familiare, sé sessuale e sé di Còping, infatti solo attraverso uno sviluppo adeguato del "sé" relazionale ed individuale dei giovani e grazie all'integrazione delle risorse socializzanti presenti sul territorio si possono inizialmente contrastare, e successivamente rimuovere, forme di devianza e di emarginazione. Per questo motivo il progetto ha coinvolto non soltanto la scuola ma tutte le strutture e le istituzioni presenti sul territorio quali associazioni di volontariato culturali, sportive, parrocchiali, gruppi scout, associazioni sportive giovanili, i comuni e le aziende sanitarie. Il coinvolgimento di strutture ed associazioni non scolastiche ha permesso di estendere alla popolazione giovanile non scolarizzata lo sviluppo di competenze relazionali da utilizzare per interventi di "educazione tra pari" in un ambito di prevenzione primaria dei fenomeni quali la devianza e l'uso/abuso di tabacco, di alcol e di sostanze illegali al fine di promuovere il benessere.

Inoltre i moduli formativi hanno visto la collaborazione interistituzionale concretizzata nel coinvolgimento di operatori scolastici e operatori dei servizi sociali dell'Azienda USL ed enti locali, con l'obiettivo di formarsi mediante lo sviluppo di linguaggi, emozioni e progettualità comuni. Il continuo sperimentare e sperimentarsi, insieme agli altri, sui contenuti e sulle tecniche presentate, ha permesso un apprendimento reale e significativo di competenze e capacità individuali e relazionali, innescando un processo di cambiamento in ciascuno dei partecipanti. I docenti dei moduli hanno posto particolare attenzione nel creare un clima emotivamente intenso all'interno del gruppo che consentisse ai partecipanti di toccare con mano come in uno "stare bene insieme" si realizzi un apprendimento più efficace.

L'intera formazione si è, quindi, caratterizzata per gli aspetti innovativi di tipo metodologico e contenutistico, contraddistinguendosi per il continuo alternarsi ed integrarsi della parte formativa con la parte esperienziale-emotiva nel superamento reale delle dicotomie classiche tra essere e fare, tra sapere ed essere, tra emotivo e cognitivo, tra ricerca e intervento, in un processo di continua crescita.

La formazione si è articolata in diversi moduli svolti da personale specializzato fra cui ricercatori del CNR, psicologi, psichiatri ed esperti di Programmazione Neurolinguistica (PNL). I primi tre moduli proposti - Neurolinguistico, Psicologico e Tecnologico- sono stati rivolti sia ai docenti che agli operatori del sociale. In seguito, su richiesta degli insegnanti, sono stati sviluppati alcuni moduli di aggiornamento e approfondimento.

Di seguito si riportano brevemente gli obiettivi di ciascun modulo formativo e la descrizione dei vari contenuti.

Modulo Neurolinguistico

Il primo Modulo Formativo è stato quello Neurolinguistico che ha avuto una durata di 80 ore. Ad esso hanno partecipato più di 40 persone tra insegnanti delle scuole, operatori sociali dei Comuni e dell'Azienda USL 1 di Pesaro, rappresentanti delle Associazioni di Volontariato, Educatori dei

Centri di Aggregazione Giovanile, rappresentanti dei Gruppi Parrocchiali presenti nell'Alta Valmarecchia.

I principali argomenti trattati nel modulo sono stati:

- l'introduzione alla teoria della comunicazione;
- l'introduzione ai presupposti mentali nelle relazioni e nelle professioni di aiuto con gli adolescenti;
- l'introduzione al concetto di contesto comunicativo e relazionale, dei sistemi percettivi e rappresentazionali (visivo, auditivo, cenestesico);
- la percezione della realtà e della soggettività delle interazioni;
- l'ascolto attivo nelle relazioni di aiuto;
- i livelli neurologici e la costruzione dell'identità personale;
- la comunicazione nei gruppi;
- la costruzione di un rapporto di fiducia (il gruppo come risorsa).

Tutto il modulo formativo ha utilizzato metodologie didattiche che hanno notevolmente accresciuto la motivazione dei gruppi e che prevedevano generalmente una prima esposizione teorica da parte del docente, a cui seguivano esercitazioni in piccoli gruppi, discussioni, esercizi guidati e simulazioni.

Modulo Psicologico

Il modulo Psicologico ha avuto la durata di 25 ore e si è svolto attraverso lezioni frontali teoriche con l'ausilio di strumenti audiovisivi, esercitazioni ed attività pratiche in piccoli gruppi e gruppi allargati.

Gli obiettivi generali del modulo erano quelli di sviluppare la capacità di analisi relativa alla crescita fisico-cognitiva dei ragazzi, conoscere il ruolo delle agenzie formative primarie nello sviluppo cognitivo, utilizzare correttamente strumenti e metodologie psicologiche ed, infine, apprendere gli strumenti operativi della scuola nella gestione dei casi problematici.

Modulo Tecnologico

Il modulo Tecnologico, che ha avuto la durata di 25 ore, si è realizzato all'interno dei laboratori informatici dell'Istituto Superiore "L. Einaudi" di Novafeltria in modo da poter usufruire dei personal computer collegati in rete. In questo caso l'approccio didattico ha avuto un'impronta di tipo esperienziale cercando di valorizzare il "fare" dei partecipanti. Ciascuna lezione prevedeva un primo momento teorico a cui seguivano esercitazioni pratiche sui computer al fine di far interiorizzare a ciascun partecipante le tecnologie apprese. Anche in questo caso si è data particolare importanza alle esperienze di piccoli gruppi.

Il modulo aveva per obiettivo l'acquisizione, da parte dei docenti, di metodologie didattiche innovative attraverso le nuove tecnologie informatiche, la valorizzazione del sistema ipertestuale e ipermediale per poi promuovere queste tecniche nei lavori di gruppo con i ragazzi. In particolare si è focalizzata l'attenzione sulle tecnologie didattiche avanzate, sull'utilizzo e sulle modalità esperienziali per l'insegnamento e l'apprendimento attraverso la multimedialità, nonché sugli strumenti individuali e di gruppo per la didattica e sugli strumenti informatici di comunicazione.

Valutazione generale dei moduli formativi

Al termine di ciascun modulo formativo è stato chiesto ai partecipanti di compilare un questionario al fine di rilevare il loro grado di soddisfazione relativamente sia all'organizzazione del corso che alle competenze acquisite. Dall'analisi comparata delle risposte emerge che i moduli neurolinguistico e tecnologico sono quelli per i quali è stato espresso il più elevato grado di soddisfazione generale. Lo stesso risultato si è ottenuto per l'organizzazione del corso.

Stando alle risposte fornite dai partecipanti risulta che il modulo tecnologico è quello che ha avuto una maggiore percentuale di risposte positive rispetto al raggiungimento degli obiettivi prefissati. Tale risultato può essere in parte attribuito al carattere pratico e alla conoscenza pregressa di alcuni argomenti trattati. Anche se in percentuale lievemente più bassa, la formazione di tipo psicologico ha registrato consensi altrettanto positivi. Un risultato apparentemente dissonante con quello riguardante la soddisfazione generale, emerge dalle risposte fornite rispetto al raggiungimento degli obiettivi prefissati. Infatti circa metà dei partecipanti al modulo neurolinguistico dichiara di aver raggiunto tali obiettivi. Questo dato può essere interpretato considerando la novità della materia trattata; la Programmazione Neurolinguistica, infatti, non è oggetto frequente nella formazione di docenti e operatori.

Moduli di aggiornamento e approfondimento

La formazione continua degli insegnanti e degli operatori del settore giovanile è un presupposto essenziale per un miglior approccio con i ragazzi e per il buon esito delle diverse attività sia curricolari che extra curricolari.

Nell'ambito delle attività formative del progetto "Marecchia 2000", oltre ai moduli neurolinguistico, psicologico e tecnologico, sono stati realizzati moduli di aggiornamento e approfondimento. In particolare gli insegnanti delle scuole, dalla primaria alle superiori, hanno partecipato ai moduli:

- "Comprendere i modelli del mondo degli altri per comunicare efficacemente";
- "Il lavoro di gruppo";
- "Sviluppo e percezione del sé".

Tali moduli, le cui tematiche risultano essere di grande rilevanza nelle attività didattiche, si sono avvalsi di strumenti metodologici utili a promuovere la partecipazione attiva quali la "tecnica dell'acquario", simulate, la discussione e il lavoro di gruppo. Tali strumenti verranno illustrati in maniera più dettagliata nel capitolo relativo alle presentazioni delle schede delle attività.

Il primo modulo ha avuto lo scopo di far sperimentare ai docenti, in base alle concettualizzazioni della Programmazione Neurolinguistica, le diverse tappe nelle forme di apprendimento, a partire dalle modalità con le quali si avvia il processo di ricezione delle informazioni seguito da quello di elaborazione e di immagazzinamento nel bagaglio informativo ed emozionale proprio di ciascuno. Ogni individuo riceve le informazioni attraverso canali percettivi ed in particolare attraverso quello preferenziale, il quale consente che la stessa informazione possa essere ricevuta in maniera diversa sulla base delle caratteristiche personali. Inoltre le

informazioni ricevute sono acquisite mediante l'utilizzo di filtri individuali d'ingresso fondati su modelli di riferimento ed esperienze passate. La fase successiva dell'apprendimento è l'assimilazione delle informazioni costituita dalle modalità di elaborazione delle informazioni ricevute. Tale elaborazione è influenzata da situazioni interne ed esterne che ne consentono la memorizzazione passando da fasi inconsce a fasi consapevoli attraverso anche il richiamo emozionale. Infine le informazioni che ciascun individuo dispone nel proprio bagaglio, congiuntamente al clima del contesto ambientale ed emozionale, influiscono sul comportamento (Bandler R, Grinder J, 1983-1984).

Il modulo formativo basato sul lavoro di gruppo era volto ad incrementare la conoscenza sulle dinamiche attraverso le quali gli individui si identificano, si aggregano e maturano come gruppo. La scelta di questo argomento è determinata, come esposto nel capitolo sull'adolescenza, dal fatto che proprio in questo periodo il ragazzo si identifica con un gruppo di pari e le regole del gruppo influenzano il comportamento del singolo e viceversa. Ciascun gruppo arriva alla maturità attraverso le fasi della costituzione, dell'identificazione e dell'aggregazione. I partecipanti al modulo sono stati stimolati perché potessero esperire loro stessi queste fasi e le emozioni che accompagnano le dinamiche del gruppo, per poi poterle riconoscere all'interno della classe. In questo modo, oltre che creare un clima favorevole all'apprendimento della classe come insieme, si possono sfruttare in positivo le caratteristiche proprie del gruppo per accrescere le potenzialità del singolo.

Infine nel corso del modulo "Sviluppo e percezione del sé" i docenti hanno avuto la possibilità di approfondire le problematiche evolutive che gli adolescenti incontrano durante questo periodo di transizione. Sono stati affrontati gli aspetti che possono condizionare la formazione dell'identità adulta sia dall'esterno che dall'interno. Particolare attenzione è stata rivolta alle diverse sfere del sé: sociale, di coping, familiare, psicologico, sessuale e corporeo. Inoltre sono stati proposti temi come quello della dissonanza cognitiva (Festinger L, 1957), intesa come mancanza di coerenza interna che può portare al disagio, e come quello dei meccanismi di difesa adottati dall'ego per proteggersi da condizioni emozionali che determinano stress ed ansia.

LA SPERIMENTAZIONE NELLE CLASSI

LA SPERIMENTAZIONE NELLE CLASSI

Tra gli obiettivi principali del progetto "Marecchia 2000" compaiono la prevenzione primaria del disagio giovanile e ancor più la promozione del benessere diretta alla popolazione giovanile. Partendo da questo obiettivo primario e dal presupposto, più volte enunciato che attraverso un adeguato sviluppo del sé relazionale ed individuale dei giovani si possano inizialmente contrastare e successivamente rimuovere le forme di devianza e di emarginazione, le iniziative proposte si sono realizzate nelle scuole del comprensorio dell'Alta Valmarecchia. Nel corso dei sei anni di sperimentazione nelle classi, i modelli di attività proposti si sono evoluti e modificati in base non solo alle esigenze delle diverse fasce d'età e dei docenti, ma anche tenendo conto delle nuove competenze acquisite da questi ultimi attraverso i moduli formativi.

Tutte le attività sono state pensate al fine di favorire una maggiore motivazione del ragazzo mediante il suo coinvolgimento in un clima di gioco.

La prima sperimentazione è partita al termine del modulo formazione in Programmazione Neurolinguistica (PNL). L'obiettivo principale era quello di sviluppare le capacità relazionali intersoggettive, tra i ragazzi e tra questi e gli insegnanti, ricorrendo alle tecniche PNL. L'utilizzo di schede altamente strutturate, mediante cui proporre argomenti del programma curriculare seguendo i criteri della PNL, ha consentito di costruire linee guida per la realizzazione delle attività proposte. Successivamente, al termine dei tre moduli formativi, sono state introdotte nuove proposte di lavoro con l'adozione di altre due tipologie di schede. La prima proponeva delle attività extra-curricolari mirate allo sviluppo del sé; la seconda ha lanciato l'idea di un "contenitore" all'interno del quale trovare strumenti metodologici adattabili a qualsiasi materia curriculare. L'idea del contenitore è derivata dall'esigenza di sviluppare un metodo di lavoro che consentisse di promuovere lo sviluppo del sé attraverso le materie curricolari rendendo, contemporaneamente più efficaci le tecniche didattiche e quindi l'apprendimento. Un'altra delle caratteristiche peculiari di queste schede è la loro compatibilità a qualsiasi materia e la loro accessibilità a tutte le fasce di età scolastica, dalla scuola materna alle medie superiori.

Ciascuna attività sperimentale ha previsto momenti di verifica. Ai fini della valutazione dell'intervento sono stati utilizzati "diari studenti" e "diari insegnanti", i quali hanno permesso di seguire e valutare ogni attività passo dopo passo, e il questionario studente comprensivo del test OSIQ (Offer Self Image Questionnaire), test autodescrittivo della personalità e del Tri-Test sulle relazioni interpersonali di B.A. Bracken.

La prima somministrazione ha permesso di ottenere un quadro generale della popolazione studentesca in relazione alla percezione del sé e alle relazioni con l'esterno; la seconda, effettuata dopo l'intervento nelle classi, ha reso possibile l'osservazione e la valutazione dei cambiamenti emersi. Le due somministrazioni sono state fatte a pochi mesi di distanza l'una dall'altra, la prima a novembre e la seconda a marzo, motivo per cui i lievi mutamenti emersi dall'analisi possono essere considerati come indicatori rispetto al reale impatto che l'intera attività ha comportato. Di seguito sono riportati i dettagli di ciascun intervento.

SPERIMENTAZIONE CON LE TECNICHE NEUROLINGUISTICHE NELLA DIDATTICA

Gli obiettivi principali di questa sperimentazione erano: individuare una metodologia standardizzata per l'applicazione dei metodi della PNL che favorisse la comunicazione interpersonale in specifiche attività didattiche della scuola media inferiore ed indagare la ricaduta dell'utilizzo della Programmazione Neurolinguistica all'interno delle attività scolastiche rispetto alle capacità relazionali intersoggettive ovvero studente-studente, studente-insegnante, studente-genitore e all'interno del gruppo classe.

Al fine della valutazione dell'intervento nelle classi, è stato utilizzato un modello denominato "disegno sperimentale con gruppo di controllo non equivalente". Esso generalmente viene utilizzato per l'esplorazione di nuove problematiche e quindi per l'eventuale costruzione di nuove ipotesi. Per la funzione esplorativa che svolge, tale modello viene anche definito da alcuni autori "disegno pre-sperimentale", (Campbell e Stanley, 1963).

Lo studio si è svolto contemporaneamente in due classi omogenee ma non equivalenti. In una prima classe l'insegnante che aveva partecipato al modulo PNL, ha messo in atto, durante le attività, le competenze neurolinguistiche apprese. Nell'altra classe ("di controllo") l'insegnante, che non aveva invece partecipato al modulo, ha svolto le attività senza l'ausilio di tali tecniche.

Per la valutazione dell'intervento sono stati utilizzati diversi strumenti operativi che consentissero l'osservazione attraverso più metodologie. Nella fase preliminare all'intervento sono stati somministrati due questionari autovalutativi, il test OSIQ e il test-TRI, atti a rilevare l'equivalenza dei due gruppi e le capacità relazionali degli studenti.

La verifica in itinere si è avvalsa di diari consegnati sia agli alunni che agli insegnanti ove ciascuno potesse annotare le proprie impressioni e riflessioni sulle attività svolte in classe. In un secondo tempo, insegnanti e ragazzi sono stati invitati a confrontare le proprie osservazioni e quindi il proprio modo di vedere con quello degli altri.

Al termine della sperimentazione, che ha previsto anche l'utilizzo di telecamera o registratore, sono stati nuovamente somministrati i due test di inizio con lo scopo di indagare eventuali cambiamenti nelle modalità relazionali interclasse dei ragazzi.

Dall'analisi degli elaborati e dei filmati, è emerso che entrambe le classi hanno adoperato delle metodologie innovative nello svolgimento delle attività curricolari: la classe "sperimentale" ha svolto le lezioni secondo i criteri della Programmazione Neurolinguistica, mentre la classe "di controllo" ha sviluppato le attività avvalendosi della Programmazione Metacognitiva. Gli studenti hanno espresso alto gradimento per entrambe le modalità di lezione mostrando interesse, coinvolgimento e creatività. Non si sono rilevate, a breve termine, differenze significative fra le due classi rispetto alle aree prima e dopo l'intervento. Gli studenti delle due classi hanno dato buona prova per quanto riguarda la percezione del sé attribuendo significatività alle relazioni con i pari, in particolare con quelli del sesso di appartenenza.

VALUTARE LA PREVENZIONE

La sperimentazione ha riguardato l'utilizzo di strumenti di sviluppo della conoscenza del sé e l'impiego di metodologie di comunicazione ed apprendimento, da realizzare a complemento della normale attività didattica.

Una delle caratteristiche peculiari di questa attività è stata la realizzazione delle schede che ha visto la collaborazione degli insegnanti, nel corso di alcuni incontri.

L'intervento si è avvalso di processi didattici volti a sollecitare la maturazione cognitiva dei ragazzi e a migliorarne la percezione del sé, favorendone quindi la crescita. Questi sono i presupposti di base su cui sono state sviluppate le cinque attività costituenti il progetto "Valutare la prevenzione". Le tematiche affrontate, mediante l'utilizzo delle schede, hanno ruotato intorno al concetto della percezione del sé prendendo come punti di riferimento la dimensione corporea implicita nel cambiamento del periodo adolescenziale, la percezione del rischio e il contesto umano-relazionale costituito dal gruppo dei pari e dalla famiglia (per il dettaglio delle schede si rimanda all'allegato).

In maniera analoga alle altre sperimentazioni, si è ritenuto opportuno che fossero proprio gli insegnanti a proporre le attività, alla luce del loro quotidiano contatto con i ragazzi e quindi in grado di comprendere meglio le loro esigenze, i tempi di apprendimento e di attenzione. Si stabilisce così un rapporto in itinere più stabile rispetto all'intervento di personale esterno, anche se specializzato.

L'attenzione si è focalizzata, in modo particolare, sull'incremento della motivazione del ragazzo reso possibile dal coinvolgimento in un clima di gioco. Ogni attività (disegni, collage, visione di filmati), svolta dapprima in maniera individuale dallo studente per poi prevedere un momento di confronto con gli altri, consente così una facilitazione dell'apprendimento attraverso l'affinamento e la valorizzazione dei processi cognitivi propri di ciascun ragazzo.

Mediante l'impiego di tale metodologia è stato possibile valutare il percorso compiuto liberamente dallo studente e dal gruppo amicale, contribuendo così ad una migliore messa in atto del processo di etero e auto-percezione.

Trattandosi di attività extracurricolari, è stato preso come oggetto di analisi e di osservazione lo scandire dei tempi non solo di ciascuna attività ma anche delle fasi previste da ciascuna scheda, nell'intento di conciliare i momenti dedicati al progetto con le attività curricolari.

Si è stabilito un arco temporale di due ore per ciascuna attività e nell'ambito di esso sono stati scanditi i tempi per l'introduzione e per la realizzazione del lavoro nonché per la discussione di gruppo. Questo al fine di semplificare ai docenti l'organizzazione dell'attività in classe. Infine, si è dedicata grande cura all'organizzazione logistica di ogni attività.

La costruzione di una metodologia standardizzata d'intervento, intesa come presupposto necessario in ambito di prevenzione, ha rappresentato un ulteriore obiettivo del progetto. Dai risultati osservati si può affermare che tale obiettivo è stato raggiunto. Nel confronto tra la situazione antecedente all'intervento e quella successiva ad esso, sia relativamente alla percezione del sé che alla relazione con gli altri, sono emersi, infatti, segnali di miglioramento: si percepisce che le attività svolte hanno portato ad una maggiore conoscenza di se stessi e ad una migliore consapevolezza dei

rapporti nel mondo dell'adolescente. In aggiunta, va registrato il netto miglioramento soprattutto nelle situazioni inizialmente più svantaggiate.

IMPARARE AD APPRENDERE

Le modalità proposte rappresentano una sorta di trasformazione dell'organizzazione e della strutturazione della didattica in relazione all'apprendimento e al sapere. Attraverso l'attivazione e l'integrazione di più ampie capacità cognitive ed espressive, è stata attuata la possibilità di svolgere un lavoro di ricerca secondo criteri come il "metodo del progetto", l'"imparare facendo" e l'"apprendimento collaborativo". Questo tipo di didattica ha consentito inoltre un'individualizzazione maggiore dell'apprendimento stesso attraverso l'affinamento e la valorizzazione dei processi cognitivi propri di ciascun ragazzo.

E' altresì possibile documentare il percorso di apprendimento compiuto liberamente dal ragazzo o da un gruppo organizzato di coetanei, contribuendo ad una più corretta etero e auto-valutazione.

Il Progetto è stato basato sul presupposto che l'apprendimento si struttura e diviene parte del patrimonio culturale dell'individuo in tre distinti momenti esplicitati da schede didattiche modulari. Tali momenti descrivono e determinano tempi e strategie da mettere in atto, finalizzati ad un migliore apprendimento dei contenuti curriculari anche attraverso una maggiore consapevolezza delle proprie caratteristiche di personalità rispetto alle varie aree del sé, della propria attitudine a rapportarsi alla realtà esterna ed interna, delle proprie capacità comunicative e relazionali. L'obiettivo principale è stato quello di facilitare negli studenti il raggiungimento di una maggiore conoscenza nelle materie curriculari e il conseguimento di un benessere generale sia a livello individuale che collettivo.

Questo tipo di intervento consta di tre fasi operative della didattica.

La prima fase, che abbiamo chiamato "Alla ricerca della soluzione", consiste nell'alternare la classica lezione frontale ad una diversa metodologia di trasmissione dell'informazione che prevede un processo deduttivo e che permette allo studente, attraverso la costruzione di ipotesi e la soluzione di problemi, di essere partecipe dello sviluppo della propria conoscenza e di quella del collettivo classe.

Scopi primari di questa fase sono l'allargamento delle conoscenze mediante un'analisi critica dei contenuti e la dotazione di una metodologia di ragionamento-apprendimento strutturata in passaggi susseguenti. Tali passaggi comprendono l'analisi delle informazioni di cui si è in possesso, la formulazione di diverse ipotesi relative alle informazioni stesse, la presa di coscienza delle azioni cognitive compiute e, in ultimo, l'individuazione di diverse possibili soluzioni. In questa fase vengono proposte tre differenti attività: "Cosa penso di...", "Le relazioni" e "Il gioco di Tiresia". L'insegnante può utilizzare a suo piacimento una o più attività nel momento della spiegazione dell'argomento curricolare.

La seconda fase, ossia "Lavorare in gruppo", si fonda sul presupposto del confronto fra coetanei inteso come passaggio essenziale per approfondire criticamente le conoscenze relative all'argomento trattato. Vengono proposte tre diverse attività di lavoro in gruppo che il docente può utilizzare a rotazione: "I modi di percepire", "Come ci si comporta", "Quali

competenze". Qui, l'ipotesi di partenza è che la collaborazione fra individui, pur utilizzando "canali percettivi" e "stili cognitivi" differenti, permette di accrescere la conoscenza individuale e di prendere in esame punti di vista e percorsi di conoscenza diversi dal proprio. Inoltre il lavoro di gruppo incrementa relazioni costruttive volte ad obiettivi di crescita comune tra pari, condizione auspicabile per un sano sviluppo della personalità e della specifica capacità di instaurare relazioni significative.

Infine la terza fase, detta "Comprendere l'emotività", che determina e facilita il consolidamento nella memoria, a lungo termine, dello studente relativamente ai passaggi precedenti e quindi al contenuto curricolare preso come oggetto di studio. Per consentire questo passaggio le ricerche empiriche e sperimentali consigliano di legare il ricordo ad un'esperienza emozionale. Una delle metodologie che permette di far vivere emozioni all'interno della classe e quindi di compiere tale passaggio è la drammatizzazione. È su questo presupposto che si basano le tre attività proposte in questa fase: "Ad ognuno un ruolo", "Presupposti e comportamenti", "Fare il regista".

L'intento finale è l'attivazione di strategie orientate ad incrementare l'integrazione dei processi cognitivi ricollegandoli anche alla sfera emotiva e comunicativo-relazionale. Ciò tende ad accrescere la percezione del sé e, quindi, a favorire nel ragazzo adolescente un armonico sviluppo del sé nei suoi molteplici aspetti: sé psicologico, sé sociale, sé familiare, sé sessuale, sé di coping. Come enunciato più volte, questa è una delle condizioni fondamentali per contrastare le forme di devianza e di emarginazione.

ARTICOLAZIONE OPERATIVA DELLA DIDATTICA

ARTICOLAZIONE OPERATIVA DELLA DIDATTICA

Come accennato nella presentazione delle schede attività, si possono identificare tre fasi dell'apprendimento: la prima fase è dedicata alla "scoperta" dell'argomento trattato; nel corso della seconda fase lo stesso oggetto viene approfondito attraverso il lavoro di gruppo e l'insegnamento tra pari; nell'ultima, la nozione viene associata alla memoria a lungo termine con l'aiuto dell'esperienza emozionale.

Le stesse attività, oltre ad essere di supporto per l'insegnamento delle materie curriculari, pongono particolare attenzione alla promozione di un adeguato sviluppo del sé.

Di seguito si analizzano nel dettaglio le attività proposte dalle schede didattiche.

ATTIVITÀ "ALLA RICERCA DELLA SOLUZIONE"

Le attività proposte per promuovere la prima fase del processo di apprendimento si basano sul metodo ipotetico-deduttivo, ovvero l'imparare per "tentativi ed errori".

Presupposto di tale teoria è che la conoscenza umana derivi non tanto dall'esperienza ma piuttosto dalla riflessione: partendo dall'elaborazione di una definizione e dalla messa in relazione delle sue parti costitutive, in modo da dare origine ad un nuovo concetto, si arriva ad approfondire il proprio bagaglio epistemologico.

Il nostro modo di apprendere mediante tentativi ed errori consiste nell'eliminare gli errori commessi. I tentativi sono ipotesi e l'eliminazione degli errori rappresenta il modo in cui ci adattiamo all'ambiente circostante. Secondo K.R. Popper l'errore gioca un ruolo molto importante: "...è proprio l'errore, infatti, a farci eliminare determinate ipotesi.... quando si ha un problema, ci si riflette sopra, si formula un'idea, un'ipotesi che va sottoposta a controllo. Questo può risultare negativo: in tal caso, dobbiamo proporre una nuova ipotesi e sottoporla ancora a controllo, che potrà essere a sua volta negativo, e così via, finché non troviamo un'ipotesi che regga alla prova" (Popper KR, 1989). Lo stesso Popper, inoltre, sostiene che siamo noi stessi a compiere una selezione accurata dei problemi che emergono da una certa situazione e che, molto spesso, il problema da noi affrontato cambia aspetto proprio mentre ci stiamo lavorando. "In realtà, persino nella scelta del problema noi adottiamo il metodo per tentativi ed errori. A volte, lo ricaviamo dalla nostra esperienza di insegnamento. Spesso capita poi, che il problema muti mentre ci stiamo lavorando sopra: così lo capiamo meglio, sempre procedendo per tentativi ed errori" (Popper KR, 1989).

Un altro aspetto fondamentale della didattica proposta nelle prime tre schede è il "processo dell'apprendimento critico". Seguendo sempre il ragionamento di Popper, infatti, l'altro elemento realmente decisivo ai fini della conoscenza è l'atteggiamento mentale di critica consapevole: "Il vero metodo critico, ossia consapevolmente critico, consiste, nel proporsi di stabilire se un'ipotesi non sia per davvero errata. Abbiamo, dunque, un problema; formuliamo un'ipotesi e cerchiamo di scoprirne i punti deboli, sempre procedendo per tentativi ed errori. Così vi riflettiamo su e

ipotizziamo certe situazioni in cui, forse, la nostra ipotesi non funzionerà.....Ecco in cosa consiste il metodo critico che esiste, credo, solo a livello umano: nel mettersi alla ricerca dei propri errori attraverso un severo e consapevole controllo" (Popper KR, 1989).

Di seguito si analizzano in dettaglio le attività proposte dalle schede didattiche "Alla ricerca della soluzione".

Valenza didattica e formativa delle attività

Le prime tre schede propongono di estendere il campo cognitivo attraverso un'analisi critica dei contenuti. Come descritto precedentemente, l'utilizzo di questa metodologia permette al discente di analizzare l'argomento da apprendere individuandone le singole problematiche. Queste ultime vengono poi analizzate separatamente attraverso i propri schemi mentali per giungere alla formulazione di diverse soluzioni prendendo in considerazione le caratteristiche e le peculiarità del singolo individuo. In questo modo si incrementano le capacità di conoscenza critica relativa all'ambiente e alla materia proposta. Le diverse attività si articolano secondo una metodologia di ragionamento/apprendimento strutturata che guida il processo mentale dell'alunno attraverso l'analisi dei dati, la formulazione di diverse ipotesi e l'individuazione delle possibili soluzioni. Inoltre il ragazzo è stimolato alla presa di coscienza delle azioni mentali compiute.

Attraverso questa metodologia è possibile esplicitare le tappe del ragionamento e facilitare, in tal modo, il docente fornendogli un dispositivo in grado di comprendere la struttura cognitiva dell'alunno e i possibili vizi/errori del "sistema di apprendimento".

L'insegnante può così intervenire sull'eventuale fase che ostacola il processo di apprendimento valorizzando, al contempo, le altre fasi positivamente esplicitate. In questo modo lo studente viene comunque valorizzato e, con forte probabilità, sarà maggiormente disposto ad accogliere i consigli dell'insegnante nonché a fare propri gli argomenti didattici affrontati.

Le attività proposte dalle schede possono essere utilizzate in ambito didattico per l'insegnamento delle materie curriculari promuovendo e sollecitando la discussione degli argomenti trattati in classe. In aggiunta, possono costituire un valido supporto per attività come gite scolastiche, lettura di riviste, quotidiani e così via, al fine di promuovere attivamente e criticamente il processo di apprendimento.

Le attività proposte nella fase "Imparare ad apprendere" sono descritte ed esplicitate nelle tre schede seguenti:

- "Cosa penso di...."
- "Il gioco di Tiresia"
- "Le relazioni"

“Cosa penso di...”

L'obiettivo principale del contenuto della scheda consiste nel sollecitare le attenzioni degli alunni su un determinato argomento, prospettando un'interrogazione sul medesimo. Questa azione avrà come riflesso anche una maggiore disposizione all'ascolto degli argomenti proposti.

Nella seconda fase si inviterà il ragazzo a ripercorrere i processi mentali compiuti per giungere alla formulazione della risposta, consentendo all'insegnante di individuare gli eventuali punti deboli del processo logico. L'insegnante procederà, così, alla programmazione di un'interrogazione generale sulla materia oggetto di studio per la settimana successiva. Di fatto "l'interrogazione" non si svolgerà secondo i canoni abituali ma porterà i ragazzi a constatare che la situazione pensata (gli studenti si aspettano una interrogazione sui contenuti) è sostanzialmente differente dalla situazione reale, nella quale i contenuti sono secondari rispetto al punto di vista dello studente. Le domande preparate dall'insegnante avranno lo scopo di stimolare l'analisi critica rispetto al contenuto in modo tale che anche i ragazzi meno inclini allo studio avranno la possibilità di esprimersi, non saranno penalizzati e saranno partecipi dell'attività. L'insegnante scriverà le domande su un apposito foglio che il ragazzo dovrà compilare. Esso prevede, oltre al campo specifico della domanda, altri quattro campi orientati all'identificazione del problema scaturito dalla domanda, all'analisi delle cause, alla ipotizzazione e individuazione di tutte le possibili soluzioni ed, infine, alla scelta della "risposta" più adeguata.

È con queste azioni che si concretizza il metodo ipotetico-deduttivo volto a stimolare nei ragazzi le loro potenzialità nella formulazione delle ipotesi e nella verifica dell'adeguatezza delle medesime. Tali passaggi ripercorsi insieme ai compagni e all'insegnante consentiranno di individuare la struttura di pensiero degli studenti interrogati e di riconoscere gli eventuali vizi/errori del "sistema di apprendimento".

“Le relazioni”

L'attività proposta in questa scheda ha come obiettivo generale la stimolazione degli alunni nell'individuare le cause, i problemi e le soluzioni possibili. Più nel dettaglio, l'attività ha lo scopo di far prendere coscienza ai ragazzi relativamente al rapporto causa-effetto tra tipo di relazione e soluzione del problema. In particolare si vuole far comprendere, nel momento dell'individuazione di uno o più argomenti da parte del docente, l'imprescindibilità della collaborazione inter-individuale nella risoluzione di determinati problemi.

Durante la prima fase dell'attività l'insegnante esporrà l'argomento alla classe e chiederà ai ragazzi di indicare gli elementi che hanno favorito o sfavorito la soluzione dei problemi, invitandoli a scrivere su un foglio, individualmente, le loro riflessioni. Anche in questo caso il metodo ipotetico-deduttivo porta il ragazzo alla formulazione delle ipotesi aggiungendo allo stesso tempo il fattore "relazione fra gli elementi", altro aspetto fondamentale del processo logico. Nella seconda fase dell'attività l'insegnante inviterà, a turno, alcuni alunni a leggere le riflessioni riportate sul foglio e quindi a riflettere su di esse con la classe.

Si vuole evidenziare, pertanto, quanto l'analisi critica di un problema e la riflessione sui vari aspetti e sulle soluzioni, realizzate in maniera collettiva,

siano un momento chiave importante ed indispensabile per l'arricchimento del patrimonio conoscitivo.

“Il gioco di Tiresia”

Anche in questa attività l'attenzione è focalizzata sulla stimolazione dell'alunno nel formulare ipotesi e nell'individuare una prospettiva futura derivante dalle ipotesi stesse. Lo spunto per tale formulazione è fornito da oggetti quali fotografie, brani letterari, articoli di giornale o, ancora, oggetti inerenti l'argomento da trattare che possano stimolare la discussione. L'insegnante mostrerà alla classe l'oggetto prescelto e chiederà ad un alunno di immaginare che cosa succederà nell'immediato futuro (ipotesi) nonché di esplicitare alla classe quale è stato il percorso mentale che lo ha portato alla risposta. L'insegnante inviterà, quindi, gli altri componenti della classe a fornire qualche altra “premonizione”. Quando la risposta si avvicinerà il più possibile ai contenuti obiettivo il docente procederà con la spiegazione. L'intero argomento scelto come oggetto di apprendimento sarà proposto alla classe in questa forma, sottoponendo all'attenzione dei ragazzi, di volta in volta, un nuovo oggetto. Saranno quindi evidenziati i processi logici per la formulazione di ipotesi e di soluzioni che, attraverso un confronto costruttivo, comporteranno una migliore interiorizzazione dello stesso. Inoltre l'insegnante sarà in grado di riconoscere gli eventuali vizi del “sistema apprendimento” proprio attraverso l'analisi del percorso mentale.

ATTIVITÀ "LAVORARE IN GRUPPO"

La seconda fase dell'apprendimento proposta in questa metodologia didattica si basa sul lavoro di gruppo. Si ritiene che sia proprio il confronto tra pari a consentire un maggiore approfondimento degli argomenti trattati ampliando, così, il patrimonio conoscitivo.

Le relazioni amicali contribuiscono in maniera fondamentale allo sviluppo individuale e rappresentano un ottimo supporto per il superamento delle difficoltà quotidiane.

L'amicizia è fondamentale per un giovane, è il suo modo di essere e di vivere, è l'aria di cui ha bisogno per vivere (Pietropoli G, 2001).

Il rapporto con i pari può essere letto alla luce di due tipi di gruppo, tra loro a volte coincidenti: il gruppo dei pari composto da individui che si scelgono tra loro e il gruppo dei pari che condivide tempo e spazi per conseguire obiettivi comuni.

Il primo gruppo si forma sulla base di una complessa vicenda di reciproco studio ed "elezione", e spesso sono segnali non verbali quelli che decretano l'ingresso o l'esclusione di un nuovo membro del gruppo (l'aspetto, il modo di vestire, di atteggiarsi, lo slang etc.); è necessaria una certa affinità ed empatia per entrare a far parte di uno o di un altro gruppo, che sarà infine quello con cui l'adolescente sente e pensa di poter meglio realizzare il progetto comune di crescita.

Nel secondo gruppo, invece, il criterio di appartenenza è dettato da fattori estrinseci, di tipo burocratico (la classe), o logistico (la palestra, la parrocchia più vicina), comunque sostanzialmente legati ad una casualità.

L'ambiente classe spesso crea una dinamica particolare: nascono canalizzazioni comunicative ben precise e delimitate e, contemporaneamente, si possono creare conflitti tra i diversi sottogruppi all'interno della classe.

La dinamica di gruppo-classe segna il passaggio dal concetto di personalità a quello di sintonialità. In un soggetto-individuo, la personalità è il modo in cui egli interpreta e rende unica ed unitaria la propria esperienza, secondo l'idea di sé; la sintonialità è il modo in cui un gruppo interpreta e rende unica ed unitaria la propria esperienza, secondo la pluralità vissuta (Del Corno F, Spaltro E, 1976). Essendo il gruppo un "organismo vivo" dotato di potenzialità conoscitive ed operative comuni e condivise, la sintonialità (o "sintesi delle personalità") è il processo di costruzione di una "personalità del gruppo", della sua immagine e della sua identità. L'insegnante, entrando in aula, percepisce la sintonialità della classe che sarà bassa quando il gruppo è estremamente frammentato, con relazioni deboli e inconsistenti mentre sarà elevata quando esso è coeso, compatto, solidale. La sintonialità della classe può anche essere "contro" l'insegnante. A tal proposito, a livello didattico, è preferibile un gruppo caratterizzato da una forte sintonialità (e in opposizione al docente) rispetto ad uno amorfo e disaggregato.

Il gruppo rappresenta, per l'adolescente, il mezzo grazie al quale egli tenta di trovare:

- un'identificazione (idealizzazione di un membro del gruppo, di un'ideologia).
- una protezione (tanto nei confronti degli adulti che di se stesso, soprattutto riguardo la propria sfera sessuale)
- un'esaltazione (potenza e forza della banda contrapposte alla debolezza dell'individuo)

- un ruolo sociale (dinamica interna della banda con i suoi diversi ruoli: capi, gregari, esclusi, ospiti, nemici).

Durante questo periodo le amicizie sono considerate molto importanti. Un buon amico è sentito come una figura confidenziale, qualcuno che ti sostiene quando ne hai bisogno e non è egoista (Bonaiuto M, 1997).

I gruppi possono divenire luoghi sicuri dove far emergere i diversi lati della propria personalità, soprattutto quelli che, per qualche motivo, risultano difficili da identificare come appartenenti al Sé conosciuto ed in grado di rinforzarlo.

Quando è positiva, la vita di gruppo può offrire a questi giovani la possibilità di scoprire, in un contesto sociale, chi sono.

Se è di natura negativa il gruppo può assumere caratteristiche piuttosto sinistre, da banda, e cooptare gli aspetti più negativi e distruttivi della personalità nel ruolo di complici in forme devianti (Palmonari, A, 1997).

Di seguito si analizzano in dettaglio le attività proposte dalle schede didattiche "Lavorare in gruppo".

Valenza didattica e formativa delle attività

L'attività si propone di migliorare, quantitativamente e qualitativamente, lo sviluppo delle conoscenze relative all'argomento in esame attraverso il lavoro di gruppo. Inoltre proprio il lavorare per un fine comune promuove lo sviluppo omogeneo delle relazioni fra i ragazzi all'interno della classe. La prospettiva di realizzare un lavoro con i compagni aumenta la voglia di stare e lavorare insieme in un ambiente positivo che favorisce la messa in comune delle risorse personali. Le attività proposte dalle schede, oltre ad incoraggiare le relazioni tra i ragazzi, danno grande rilievo alla valorizzazione delle caratteristiche individuali cosicché ciascun alunno, nella propria peculiare soggettività, possa prendere coscienza delle proprie capacità e delle risorse dei compagni. Le schede proposte possono essere utili per l'insegnamento delle materie didattiche e per la strutturazione di discussioni in classe su argomenti di attualità.

Le attività che sono proposte nella fase "Lavorare in gruppo" sono esplicitate e dettagliate in tre schede:

- "I modi di percepire"
- "Come ci si comporta"
- "Quali competenze"

"I modi di percepire"

Attraverso l'attività proposta in questa scheda l'insegnante e i ragazzi dovrebbero essere in grado di individuare i canali percettivi preferenziali (visivo, linguistico, cenestesico) utilizzati durante il processo di apprendimento e nel rapportarsi con gli altri e con l'ambiente. La conoscenza dei canali percettivi propri di ogni alunno può essere di aiuto al docente anche al fine di trovare adeguate forme di trasmissione della nozione per facilitarne la comprensione.

Ne "I modi di percepire" l'insegnante propone ai ragazzi di fare una ricerca. Spiega loro che dovranno dividersi in 3 gruppi per sviluppare aree dello stesso argomento con diverse modalità di ricerca e rappresentazione. L'insegnante inviterà, quindi, il primo gruppo ad utilizzare la modalità

iconografica mediante la realizzazione di un cartellone avvalendosi di collage, disegni, fotografie (canale percettivo visivo).

Il secondo gruppo svilupperà la propria ricerca utilizzando dei "testi" e realizzando un elaborato scritto: articolo, tema, poesia, (canale percettivo linguistico).

Il terzo gruppo si occuperà della ricerca di "oggetti e strumenti" di lavoro attinenti all'argomento indicandone il loro utilizzo e funzionamento (canale percettivo cenestesico).

Non necessariamente gli oggetti dovranno essere portati a scuola; sono sufficienti, infatti, fotografie o riprese video. L'insegnante chiederà poi ai ragazzi di esprimere la propria preferenza di modalità della ricerca così da formare tre gruppi di lavoro cercando di mantenere una distribuzione numerosamente equa. In questa prima fase gli alunni scelgono liberamente di aggregarsi secondo le proprie modalità percettive. Di fatto può capitare che essi cerchino di aggregarsi in base alle "simpatie"; sarà pertanto cura dell'insegnante sensibilizzare la classe perché i gruppi siano formati correttamente. Nella seconda fase di questa attività sarà l'insegnante a formare dei nuovi gruppi di circa 6 persone costituiti ciascuno da due ragazzi appartenenti alla modalità di ricerca "iconografica", due fra quelli che avevano scelto l'elaborato scritto e due fra quelli del gruppo "oggetti e strumenti". Questi gruppi, così costituiti, risultano formati da due rappresentanti di ciascun canale percettivo; i ragazzi dovranno, quindi, confrontarsi con modalità di apprendimento, elaborazione e comunicazione diverse dalle proprie. Inoltre l'insegnante, prima che i ragazzi comincino a lavorare, raccomanderà loro di fare particolare attenzione ai predicati verbali, agli aggettivi, alle immagini e in generale alle modalità di esposizione dei compagni (ad es. "Alcuni dei vostri compagni nel parlare utilizzano molte immagini, altri verbi che si riferiscono ad emozioni o sensazioni corporee, altri ancora parlano di qualcosa che hanno udito o assaporato..."). Questa specifica aiuterà i componenti del gruppo a prendere consapevolezza dei diversi modi di percepire il mondo e di rapportarsi con gli altri.

Di seguito, si procederà a turno con l'esposizione del lavoro svolto nel precedente gruppo da parte di ogni coppia rivolta alle altre due.

Terminata tale presentazione, a turno, un componente delle altre coppie, dovrà ripetere quanto esposto cercando di utilizzare le stesse modalità di esposizione utilizzate dall'altro (predicati verbali, immagini, sensazioni, ecc).

Quando tutti i gruppi avranno concluso, l'insegnante inviterà la classe ad una riflessione comune, utilizzando alcune domande come ad esempio: Avete notato alcune differenze nelle modalità di esposizione dei compagni? Che tipo di differenze? Come vi siete sentiti ad esporre secondo le modalità del vostro compagno? Pensate che l'aver capito che ci sono diverse modalità di esporre uno stesso evento, e quindi punti di osservazione diversi rispetto ad una medesima cosa, possa arricchirvi? In quale modo?

L'utilizzo del canale percettivo non preferenziale, proprio perché costringe ad adottare un sistema rappresentazionale diverso da quello abituale, permette di sviluppare maggiormente le proprie abilità e di potenziare le proprie capacità di rappresentazione del mondo. Inoltre il meccanismo di esposizione a rotazione, messo in atto nei gruppi, consente al ragazzo una maggiore comprensione, mediante l'atto dell'ascolto, del proprio sistema

rappresentazionale secondo le modalità di percezione dell'altro. Tutto questo ha l'obiettivo di portare lo studente ad una maggiore percezione delle proprie capacità cognitive, soprattutto a livello percettivo-comunicativo.

"Come ci si comporta"

Questa attività tende ad evidenziare l'importante ruolo che il lavoro collettivo, in piccoli gruppi, riveste nel processo di apprendimento sia per quanto riguarda il singolo individuo che il gruppo.

Le attività sono strutturate in modo tale da presupporre l'aiuto reciproco nel conseguire gli obiettivi favorendo positivamente dinamiche interdipendenti tra i membri dei gruppi.

Allo stesso tempo si vuole incoraggiare il profilarsi di ruoli nascenti o il cambiamento di ruolo nell'interazione infragruppo.

Il lavoro di gruppo può essere considerato come metodo efficace di formazione tra pari dal momento che, grazie all'utilizzo di un forte canale emozionale, implica e stimola il processo di memorizzazione dell'argomento preso come oggetto di studio.

Nel concreto dell'attività, l'insegnante propone ai ragazzi di preparare un elaborato sull'argomento curriculare che sarà trattato in classe, il quale risulterà assai utile per fini didattici. Su iniziativa del docente vengono formati diversi gruppi prendendo come criterio il "ruolo" ricoperto, abitualmente, da ciascun alunno all'interno della classe (ad es. il simpatico, il bello, il mediatore, il bravo, il timido, il creativo, ecc...). In questa fase è necessario che sia l'insegnante a comporre i gruppi per garantirne l'eterogeneità. Il docente commissiona a tutti i gruppi una relazione su un argomento diverso, stando attento che tutti comprendano l'importanza del proprio contributo per la realizzazione e/o alla successiva presentazione dell'elaborato. Al fine di aumentare l'interesse nei ragazzi e promuovere il lavoro collettivo, l'assegnazione dei ruoli viene fatta ricorrendo alla simulazione della redazione di un giornale: ad esempio, ci sarà un redattore capo (il leader), il reporter, e così di seguito. Quando gli elaborati saranno terminati, i singoli gruppi presenteranno alla classe i materiali prodotti utilizzando le modalità che ritengono più opportune.

"Quali competenze"

Alla luce delle diverse competenze cognitive e relazionali degli studenti, questa scheda si propone di stimolare la collaborazione fra essi al fine di sviluppare dinamiche di rapporto anche nelle diversità. L'insegnante proporrà ai ragazzi di lavorare a coppie costituite, anche in questo caso, dal docente stesso in maniera tale da renderle equilibrate ed eterogenee (ad es. il più bravo con il meno bravo, i mediamente bravi con i mediamente meno bravi, etc). Si utilizzeranno, così, le "competenze prossimali" facilitando lo scambio e lo sviluppo di entrambi i componenti delle coppie le quali dovranno, inoltre, essere connotate dalle stesse capacità di sviluppo del compito assegnato. Verrà quindi proposto di produrre un lavoro sotto forma di testo (poesia, narrativa, storico, dialogo) o di immagine grafica (disegno, fotografia, filmato) o, ancora, di brano musicale (solo strumentale, o canzone, da recuperare su materiali già disponibili o da realizzare ex-novo). Ai ragazzi sarà data la possibilità di utilizzare supporti informatici per la realizzazione degli elaborati (acquisizione di immagini,

testi, suoni, sviluppo di file multimediali), modalità di lavoro, questa, che consente di apprendere l'impiego di strumenti di elaborazione e comunicazione telematica. Quando tutte le coppie avranno terminato, l'insegnante le inviterà a turno a presentare il proprio elaborato al resto della classe; per tale presentazione si consiglia di utilizzare un computer. Inoltre tutti i lavori saranno depositati in un archivio elettronico, ovvero su computer, in modo che possano essere visibili e consultabili ogni qualvolta sia necessario.

ATTIVITÀ "COMPREDERE L'EMOTIVITÀ"

L'animazione è una disciplina ed una materia di insegnamento con basi normative e scientifiche che comprende molte attività espressive e formali secondo le varie età scolari. In particolare, nelle scuole si nota che le attività espressive (gioco, fantasia, inventiva,...) sono inversamente proporzionali all'età scolastica. Infatti, mano a mano che si procede con la scolarizzazione, le attività di drammatizzazione lasciano il passo alle attività formali (lettura, scrittura, quantificazione, razionalità,...). Durante il ciclo delle elementari l'uso delle attività espressive è ancora prevalente nelle prime classi e lascia spazio alle attività formali nelle classi successive.

Per animazione si intendono tutte le azioni che si possono sviluppare in uno spazio libero, accompagnando e arricchendo qualsiasi atto linguistico, mediante strumenti come improvvisazione, drammatizzazione (role-play) e azione teatrale. Essa può consentire di raggiungere più obiettivi in uno stesso atto. In particolare l'animazione teatrale è un valido strumento per scoprire ed esplorare le proprie potenzialità creative e la giocosità, in un contesto di gruppo. Attraverso l'animazione si favorisce la socializzazione fra i ragazzi, la fiducia in se stessi e, allo stesso tempo, si promuove la conoscenza attraverso canali emozionali esperenziali.

L'ancoraggio delle informazioni attraverso il vissuto emozionale poggia su basi neurofisiologiche. Mediante l'impiego delle tecniche di esplorazione (Risonanza Magnetica) dei flussi sanguigni attivi nelle zone cerebrali che vengono messe in azione dai processi mnemonici, si osserva che il passaggio della memoria da breve a lungo termine implica un'operosità della sezione del sistema limbico detta "ippocampo".

Le innervazioni del sistema limbico, inteso come zona del cervello deputata a gestire le emozioni, fanno sì che tale passaggio della memoria venga facilitato dalle sensazioni emozionali proprio perché tale sistema è conaturato alla loro codificazione (Manzelli P, 2004).

Tutte le componenti del sistema limbico (strettamente collegate all'ipotalamo) regolano i comportamenti relativi ai bisogni primari per la sopravvivenza dell'individuo e della specie; in aggiunta, esse guidano le interpretazioni dei segnali provenienti dall'ambiente. Il sistema limbico gestisce le emozioni, i sentimenti e perciò anche la percezione della realtà. In particolare è l'ippocampo che, all'interno del sistema, si occupa di selezionare le informazioni da trasferire nella memoria secondaria (memoria a lungo termine); ne deriva che l'apprendimento è notevolmente influenzato dalle emozioni positive e negative. Difatti, se si prova disgusto per una materia, la possibilità di apprenderla è scarsa. Un apprendimento di base positivo, un apprendimento giocoso come può essere l'animazione teatrale, stimola il trasferimento delle informazioni alla memoria secondaria.

Valenza didattica e formativa delle attività

Le tre attività che costituiscono questa fase dell'apprendimento mirano ad approfondire, in maniera dialettica, il tema trattato e oggetto delle precedenti fasi di questa metodologia didattica. Attraverso le emozioni legate all'esperienza i ragazzi fissano nella memoria a lungo termine gli argomenti trattati. Le schede attività, oltre a promuovere il consolidamento della materia nella memoria, migliorano il clima della classe mediante lo scambio delle reciproche prospettive secondo le quali viene osservato e percepito il mondo e nello specifico la comprensione dei diversi punti di vista espressi sugli argomenti trattati. Tutto questo implica necessariamente la messa in gioco delle proprie competenze cognitive e relazionali. Inoltre, l'animazione teatrale, proprio perché coinvolge strettamente la sfera del linguaggio, aumenta le competenze di espressione linguistica.

L'impiego delle schede proposte può risultare di grande utilità nell'insegnamento delle materie didattiche e nella strutturazione di discussioni in classe su argomenti di attualità.

Le attività si avvalgono, pertanto, di schede didattiche strutturate che propongono tre tipologie di esercitazione per il consolidamento della conoscenza nel proprio bagaglio mnemonico e culturale:

- "Ad ognuno un ruolo"
- "Presupposti e comportamenti"
- "Fare il regista"

"Ad ognuno un ruolo"

Si tratta di un'attività basata sul role-play. L'insegnante chiede ai ragazzi di dividersi a coppie, poi assegna a ciascuna di esse un'ambientazione (luogo, periodo, contesto) che deve costituire il "vincolo" secondo il quale interagire liberamente. L'insegnante spiega inoltre che all'interno della coppia ognuno dovrà comportarsi, sia nella comunicazione verbale che in quella mimica gestuale, come se fosse il compagno. Questo schema di interazione contribuirà a creare una dimensione speculare della sfera comportamentale. A turno le coppie saranno invitate ad agire, secondo le modalità prefissate davanti alla classe, con la tecnica dell'acquario. "Mettersi nei panni del compagno" migliora il clima relazionale e il processo di socializzazione all'interno del gruppo classe e permette al ragazzo di conoscere come i compagni lo percepiscono. Inoltre i diversi argomenti, che costituiscono l'ambientazione entro cui ciascuna coppia interagisce, potranno essere approfonditi proprio grazie a questa breve sorta di azione teatrale e al vissuto emozionale associato alle modalità di interazione. Nella seconda fase dell'attività i ragazzi, a turno, saranno invitati a riferire cosa hanno riconosciuto di se stessi nel modo di agire del compagno e la classe potrà intervenire commentando ed esprimendo le proprie opinioni e sensazioni su quanto osservato. Quest'ultima azione consentirà di aumentare la condivisione del sé relazionale e di rafforzare la coesione fra i compagni.

“Presupposti e comportamenti”

Scopo di questa attività è stimolare e ottimizzare la memorizzazione dei contenuti curriculari attraverso la comprensione dei meccanismi e delle dinamiche che portano al verificarsi degli eventi. Le azioni che compieranno i ragazzi, distribuiti in piccoli gruppi, aiuterà loro a comprendere che ciascuno agisce secondo propri criteri e valori, intesi come fattori determinanti del comportamento nei diversi contesti. Una volta aver formato gruppi costituiti da 4/6 persone, l'insegnante assegnerà a ciascuno un ruolo che dovrà mantenere secondo i presupposti previsti. I presupposti sono esplicitati in apposite schede preparate dal docente in base all'argomento curricolare, alle situazioni e ai personaggi (reali, immaginari o animali) che appartengono al contesto. A ciascun gruppo saranno lasciati 10 minuti di tempo dedicati ad un momento di riflessione e alla preparazione del "ruolo". I gruppi saranno, quindi, invitati ad interagire in relazione ai ruoli definiti, davanti alla classe disposta secondo la tecnica dell'acquario. Successivamente l'insegnante inviterà i compagni di classe a riflettere sull'azione osservata mediante l'impiego di alcune domande quali: Che ruolo interpretavano i vostri compagni? In quale contesto si svolge l'azione? In quale periodo storico? Quali sono le competenze di ciascun "attore"? Che cosa è importante per loro? Quali sono i presupposti che ciascuno sostiene?

Cercare di comprendere i presupposti e i valori altrui facilita le relazioni e, nel caso specifico, migliora il clima all'interno della classe.

“Fare il regista”

Questa attività vuole promuovere l'elaborazione cognitiva degli argomenti curriculari attraverso la stesura di una serie di battute, cioè di un copione, inerenti l'argomento trattato. Per far questo i ragazzi dovranno necessariamente ripercorrere mentalmente l'oggetto dell'insegnamento e quindi elaborarlo consentendo così il passaggio della nozione alla memoria a lungo termine. Inoltre, la stesura di un elaborato scritto e la successiva rappresentazione in forma recitata contribuirà a sviluppare le capacità linguistiche ed espressive degli alunni. Una volta aver formato gruppi costituiti da 4/5 persone, il docente assegnerà a ciascuno di essi un titolo riguardante uno degli aspetti dell'argomento curricolare trattato e sviluppato con la classe attraverso una delle attività delle precedenti fasi di questa metodologia didattica. Quindi, solleciterà tutti a scrivere circa venti battute per due personaggi (dieci per ciascun personaggio), sviluppando il titolo assegnato. In seguito, si procederà con lo scambio dei copioni fra gruppi. Questa azione ha lo scopo di approfondire maggiormente i diversi aspetti dello stesso argomento consentendo di esaminare anche un elaborato non proprio. Inoltre si eviterà di avere "personaggi" o battute costruite ad hoc per i componenti del gruppo. Una prima coppia verrà invitata a recitare di fronte alla classe disposta secondo la tecnica dell'acquario attenendosi a particolari disposizioni: uno dei due dovrà pronunciare le battute secondo un particolare stato d'animo, rabbia o gioia, mentre l'altro dovrà farlo in maniera del tutto neutrale. Quindi, a turno e a coppie, tutti i componenti di un gruppo reciteranno lo stesso copione, un gruppo per lezione. Al termine, l'insegnante chiederà agli "attori" di esprimere le sensazioni provate, prima a coloro che hanno recitato con un particolare stato d'animo e poi a coloro che lo hanno fatto in modo

neutrale. Quindi, allargherà la discussione a tutta la classe chiedendo che cosa hanno osservato nei compagni "attori" e quali sono state le sensazioni provate, in particolare rispetto alle stesse battute pronunciate con stati d'animo differenti e da attori diversi. L'intera attività mira a far sperimentare l'effetto delle emozioni sulle capacità espressive e relazionali promuovendone lo sviluppo.

Per la visione delle schede si rimanda agli allegati.

LA VALUTAZIONE DEGLI INTERVENTI

LA VALUTAZIONE DEGLI INTERVENTI

GLI STRUMENTI DI VALUTAZIONE

Come accennato nell'introduzione al Progetto Marecchia 2000, la valutazione è uno degli aspetti essenziali negli interventi di prevenzione, è infatti necessario poterne misurare la ricaduta in termini di cambiamento e verificare quindi se, e in che misura, gli obiettivi sono stati raggiunti. Il criterio sottostante alla scelta e alla costruzione degli strumenti che sono stati utilizzati è stato quello di avere la possibilità di raccogliere dati che fossero significativi e confrontabili, non solo nell'ambito della stessa sperimentazione, ma anche, ove possibile, fra tipologie diverse di intervento. Questa strategia ha consentito l'elaborazione di alcuni strumenti utilizzabili trasversalmente in tutte le attività. In particolare, con riferimento alle sperimentazioni rivolte ai ragazzi delle scuole medie inferiori e superiori, sono stati utilizzati pre-test, post-test, diari alunni e diari insegnanti. Per la valutazione nelle classi delle scuole materne ed elementari sono stati costruiti strumenti ad hoc, ovvero che potessero misurare il cambiamento nella percezione del sé e le relazioni in fasce di età in cui il bambino non è ancora in grado di compilare, come nel caso dei pre e post-test, un questionario strutturato. Per questo sono state costruite delle "schede di osservazione" per gli insegnanti, e dei "test" per i bambini proposti sempre in forma ludica. A livello di protocollo di applicazione degli strumenti sono stati previsti, in genere, tre momenti di valutazione: all'inizio dell'attività, in itinere e al termine. E' proprio il confronto fra i dati raccolti nei tre differenti momenti che consente di misurare l'eventuale cambiamento. Poiché nel corso dei sei anni del progetto Marecchia 2000 sono state sperimentate tre tipologie di interventi, si è resa necessaria anche la costruzione di strumenti di valutazione calibrati specificatamente sulle singole tipologie di attività e gli obiettivi inerenti a ciascuna sperimentazione.

Oltre agli strumenti sopra menzionati, per la valutazione della ricaduta degli interventi nelle classi, si è adottata anche la strategia delle classi di "controllo", cioè classi appartenenti alla stessa scuola o allo stesso circolo didattico, ma che non partecipavano alla sperimentazione. In particolare nelle scuole elementari e medie gli stessi strumenti di rilevazione sono stati somministrati anche a classi nelle quali non si adottavano le metodologie didattiche proposte dalle schede. In questo modo si è avuto un termine di paragone in più ai fini della valutazione dell'efficacia degli interventi stessi. Nelle pagine che seguono saranno descritti nel dettaglio gli strumenti di valutazione utilizzati per ciascuna delle tre tipologie di schede e quindi si passerà alla presentazione dei risultati che emergono dai dati raccolti.

Pre-test e Post-test

Si tratta di uno stesso questionario di valutazione auto-somministrato all'inizio e alla fine delle attività curriculari, utilizzato trasversalmente per le tre tipologie di intervento, nelle classi medie inferiori e superiori. Il pre e il post-test sono costituiti da due questionari entrambi standardizzati: l'*OSIQ* e il *TRI-Test*.

Il test *OSIQ* (Offer Self Image Questionnaire) (Offer D, Ostrov E, Howard KI, 1982), è un test autodescrittivo della personalità che può essere

utilizzato per misurare l'adattamento individuale e sociale di ragazzi e ragazze adolescenti dai 13 ai 19 anni, ma può essere utilizzato con buona rispondenza anche da ragazzi di 11 e 12 anni.

Il test si basa sul presupposto che nel sé dell'adolescente possono essere individuati 5 aspetti distinti ciascuno dei quali costituisce un'area particolare.

Un *sé psicologico* che comprende il controllo dell'impulso, il tono emozionale, il corpo e l'immagine di sé; un *sé sociale*, che include le relazioni sociali, il senso della morale e i progetti per il futuro; un *sé familiare* che comprende le relazioni con la famiglia; un *sé sessuale* che analizza gli atteggiamenti sessuali individuali e, infine, un *sé di coping* che include la padronanza del mondo esterno, gli aspetti psicopatologici e l'adattamento alle situazioni esterne.

Il secondo strumento è il TRI-Test sulle relazioni interpersonali (Bracken B A, 1996), che ha lo scopo di valutare la qualità delle relazioni che i ragazzi hanno con le persone con un ruolo significativo nella loro vita: madri, padri, coetanei, coetanee ed insegnanti.

Il test prende in considerazione entrambi i sessi e le diverse fasce di età nello sviluppo delle relazioni dei ragazzi perché fornisce norme separate per i ragazzi e le ragazze e per le diverse età.

Inoltre, il TRI-Test esamina cinque tipi principali di relazioni: rapporti con padre e madre, rapporti con coetanei maschi e femmine e con gli insegnanti. Questo è un test recente, infatti, è stato costruito e normato negli anni novanta. Il modello teorico del test si basa sul presupposto che gli individui si comportino e si adattino in modo differenziato a seconda dei contesti in cui si trovano ad agire. Gli ambiti che il test prende in esame nell'analisi delle relazioni interpersonali, sono quello sociale (coetanei maschi e femmine), quello scolastico (insegnanti) e quello familiare (padre, madre).

Diario alunno

Il diario è un'oggetto con cui lo studente ha familiarità, per questo si è scelto di realizzare un fascicoletto semistrutturato molto simile ad un vero diario, personale ed anonimo, su cui poter annotare le proprie impressioni e riflessioni dopo ogni lavoro in classe.

Ad ogni attività si sono dedicate tre pagine. La prima, più strutturata contiene un differenziale semantico (Osgood CE, Suci GJ, Tannenbaum PE, 1957), costituito da quindici domande (Figura 5.1) relative al gradimento e alla partecipazione rispetto alla singola attività.

Nella seconda pagina si domanda allo studente come si è sentito durante l'attività ed infine la terza è dedicata alle osservazioni libere.

Figura 5.1: Differenziale semantico inserito diario alunno”.

	1	2	3	4	5	
NON MI E' PIACIUTA L'ATTIVITA' APPENA SVOLTA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MI E' PIACIUTA L'ATTIVITA' APPENA SVOLTA
NON VORREI RIPETERE QUESTO TIPO DI ATTIVITA'	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	VORREI RIPETERE QUESTO TIPO DI ATTIVITA'
NON HO POTUTO DIRE LA MIA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	HO POTUTO DIRE LA MIA
E' STATA BANALE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	E' STATA ORIGINALE
NO HO CAPITO LO SCOPO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	HO CAPITO LO SCOPO
NON E' STATA UTILE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	E' STATA UTILE
E' STATA ANTICA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	E' STATA MODERNA
E' STATA FIACCA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	E' STATA VIVACE
E' STATA POCO CHIARA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	E' STATA CHIARA
E' STATA DISORGANIZZATA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	E' STATA ORGANIZZATA
E' STATA NOIOSA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	E' STATA STIMOLANTE
MI HA STRESSATO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MI HA DATO SERENITA'
MI HA COINVOLTO POCO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MI HA COINVOLTO MOLTO
E' STATA POCO IMPORTANTE PER ME	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	E' STATA MOLTO IMPORTANTE PER ME
HO PARTECIPATO POCO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	HO PARTECIPATO MOLTO

Il Diario insegnante

Il diario per gli insegnanti si presenta sotto forma di un quaderno suddiviso in uno spazio libero ed in uno strutturato con un differenziale semantico. Tuttavia le due parti non sono assimilabili a quelle del diario alunno. Infatti, nel diario per i docenti c'è più spazio per riportare le proprie impressioni in forma libera e il differenziale si riferisce al grado di interesse e quindi di partecipazione della classe all'attività svolta, partendo dal livello di nessun interesse rilevato a molto interesse. Agli insegnanti inoltre, si chiede di indicare al numero dei ragazzi che partecipano ad ogni attività.

Le informazioni ricavate dai diari alunni ed insegnanti, sono indispensabili per la valutazione qualitativa e quantitativa delle attività didattiche svolte in forma sperimentale, in quanto costituiscono un elemento fondamentale per ricostruire l'atmosfera vissuta durante le stesse, nonché il relativo gradimento da parte di alunni e docenti.

Gli strumenti di valutazione nella scuola materna ed elementare

Una particolare attenzione è stata dedicata alla scelta e alla costruzione degli strumenti di valutazione da utilizzare nelle classi delle scuole materne ed elementari. Questionari, diari ed elaborati scritti in generale non si adattano alle caratteristiche di sviluppo neurofisiologico e psicologico di queste fasce di età. Si è cercato di dare sempre un'impronta giocosa allo strumento in modo da aumentare l'attenzione e quindi la partecipazione da parte del bambino. È stato comunque utilizzato il diario insegnante come strumento di raccolta dati da parte dei docenti. Le scuole elementari e d'infanzia hanno partecipato alla sperimentazione con le ultime schede, quindi gli strumenti che sono descritti in questo paragrafo sono stati utilizzati solo nel contesto delle attività "Imparare ad apprendere".

Il gioco della ragnatela

Questo gioco è stato utilizzato come strumento di valutazione nelle classi della scuola materna. L'obiettivo del gioco è quello di reperire attraverso l'azione dei bambini alcune indicazioni preziose relativamente all'autopercezione del bambino e alla sua relazione col gruppo dei pari.

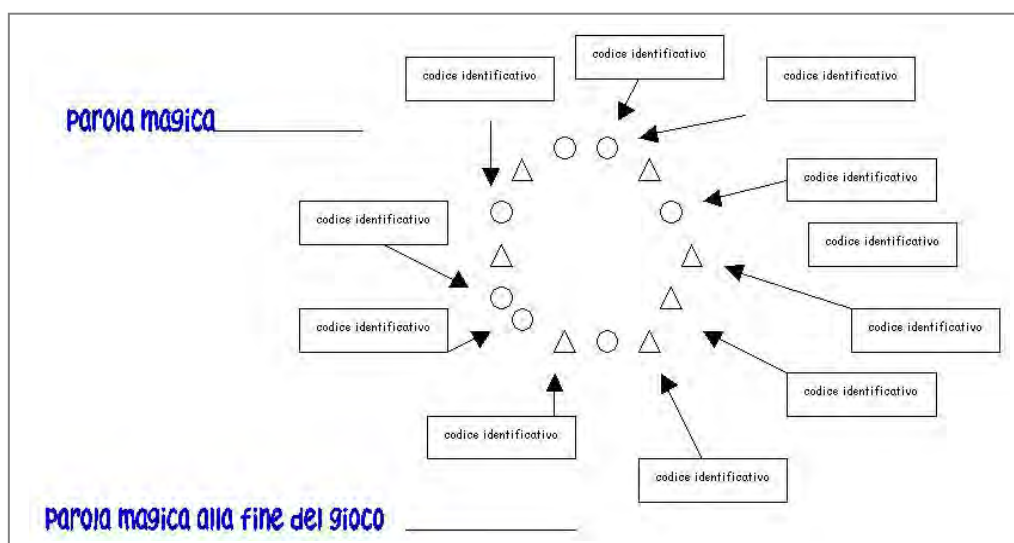
Attraverso questo gioco si misurano le interazioni tra i bambini dal punto di vista quantitativo.

Il gioco della ragnatela oltre a divertire i bambini e facilitare la relazione fra i pari è uno strumento che permette di monitorare l'effetto delle attività, volte ad incrementare le relazioni e l'autopercezione, attuate nel corso dell'anno scolastico attraverso le schede.

Il gioco si svolge con un gomitolo di filo o di lana, morbido e sufficientemente spesso da non spezzarsi e da essere facilmente visibile da tutti.

Con i bambini disposti in cerchio e in ordine alfabetico l'insegnante prepara la prima fase del gioco, una mappa della classe dove i bambini sono rappresentati da un triangolo (maschi) e da un cerchio (le femmine), ognuno col rispettivo codice identificativo.

Successivamente l'insegnante inventa una parola magica che annoterà sulla mappa della classe.



L'insegnante dopo aver disposto la classe in cerchio consegna a un bambino il gomitolo e gli dice di tenere il primo lembo del filo (facendo un nodo intorno al polso) poi gli sussurra la parola magica e gli dà la consegna: "adesso vai verso un tuo compagno e digli senza farti sentire da nessuno la parola magica e poi consegnagli il gomitolo", il secondo bambino farà la stessa cosa con il terzo e così il gioco andrà avanti per 15 minuti"

L'insegnante dirà ai bambini che alla fine tutti dovranno conoscere la parola magica e quindi il filo dovrà essere passato a tutti almeno una volta.

Alla scadenza del tempo il gruppo sarà annodato nella ragnatela e il bambino che avrà il gomitolo dirà la parola magica così come è arrivata (l'insegnante annoterà la parola sul foglio).

L'insegnante indicherà sulla sua mappa dove è il principio del gomitolo e via via che il gomitolo passerà dalle mani di un bimbo all'altro, tratterà un segno di connessione tra un punto (triangoli e cerchi) e l'altro, ottenendo così una stilizzazione della ragnatela che si è creata.

L'ultima fase del gioco consiste nel creare nuovamente il gomitolo: partendo dall'ultimo bambino si chiederà a tutti di riavvolgere (tornando a ritroso) il filo e ripetere la parola magica nel momento in cui il gomitolo riavvolto arriva nelle proprie mani.

Il gioco termina quando il gomitolo passando dall'ultimo-primmo bambino torna nelle mani dell'insegnante.

La griglia di osservazione

Per stimare l'impatto delle attività svolte con i bambini della scuola dell'infanzia è stato costruito uno strumento ad hoc per questa fascia di età. Lo strumento di valutazione è costituito da una griglia di osservazione strutturata che permette di valutare il comportamento interattivo dei bambini. Lo schema di codifica prende in esame sia il parametro della "socialità" sia quello della "complessità cognitiva" dei giochi esibiti dai bambini in situazioni di interazione, con lo scopo di identificare il livello di sviluppo sociale del bambino.

La griglia è suddivisa in tre aree che comprendono 18 item: la prima batteria di domande va ad indagare la relazione con i pari, la seconda le relazioni con gli insegnanti ed infine l'ultima riguarda il sé del bambino.

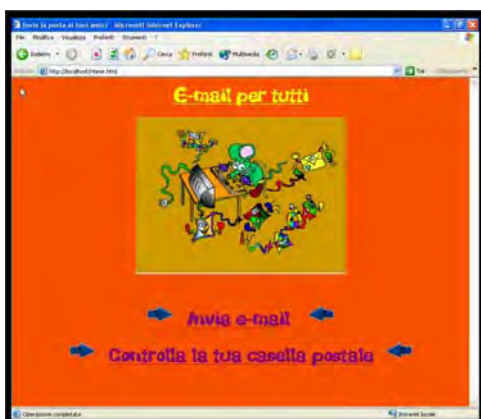
Il questionario viene compilato con attenzione e cura dall'insegnante che, per ogni affermazione descritta dagli item, indica il grado di accordo/disaccordo su una scala a quattro punti dove 1 è uguale a "mai", 2 a "di tanto in tanto", 3 a "frequentemente" ed infine 4 è riferito a "sempre".

CODICE IDENTIFICATIVO ALUNNO						
			1	2	3	4
LA RELAZIONE CON I PARI						
1)	Ha buone capacità di relazione con i compagni					
2)	Accetta la situazione di gruppo e partecipa ai giochi rispettando la regole					
3)	Esegue senza discutere le direttive dei compagni					
4)	Da ordini e cerca di dirigere in modo autoritario.					
5)	Da consigli, cerca di dirigere in modo democratico.					
6)	Cerca di richiamare l'attenzione dei compagni in modo aggressivo					
7)	Cerca di richiamare l'attenzione dei compagni attraverso gesti amichevoli					
8)	Ricerca l'attenzione dei compagni					
LA RELAZIONE CON GLI INSEGNANTI						
9)	Istaura relazioni serene con gli adulti di riferimento					
10)	Esegue senza discutere le direttive dell'insegnante					
11)	Cerca di richiamare l'attenzione degli insegnanti in modo aggressivo					
12)	Cerca di richiamare l'attenzione degli insegnanti attraverso gesti amichevoli					
13)	Ricerca l'attenzione degli insegnanti					
IL SE'						
14)	Ha capacità organizzative					
15)	Sa drammatizzare un ruolo affidatogli					
16)	Memorizza le esperienze già fatte ricavandone apprendimenti					
17)	Utilizza apprendimenti precedenti per affrontare situazioni nuove					
18)	E' capace di costruire delle relazioni tra oggetti ed eventi?					

E-mail per tutti

Questo strumento è stato pensato e realizzato per i bambini delle scuole elementari. I bambini di queste classi, infatti, sono in grado di leggere e scrivere e quindi potersi scambiare messaggi di complessità proporzionale al grado di sviluppo cognitivo, psicologico e relazionale. Lo strumento è un software denominato "E-mail per tutti", strutturato appositamente per la valutazione della sperimentazione nelle scuole elementari. Si tratta di un programma di gestione dei messaggi installato su un computer. Il programma è molto semplice: il bambino accede mediante una password, dopo l'accesso protetto una maschera visualizza la lista dei compagni della classe, si sceglie l'amico/a, si scrive l'email (messaggio) ed infine si invia. L'utilizzo del programma nelle classi avviene sulla base di un protocollo di studio concordato dalle insegnanti al fine di ottenere il medesimo numero di accessi con gli stessi tempi di esecuzione. Questo accorgimento consente una migliore precisione nell'inserimento dati, nella loro elaborazione e quindi una valutazione più efficace.

Lo scopo dell'applicativo è quello di misurare, sia dal punto di vista qualitativo che quantitativo, i messaggi che i bambini si scambiano. E-mail per tutti, oltre alla valutazione finale, consente di monitorare i cambiamenti o gli eventuali problemi relazionali fra compagni durante tutto il corso della sperimentazione. Per avere un termine di paragone per la valutazione finale, lo stesso strumento viene utilizzato anche da una o più classi cosiddette di controllo, cioè che non si avvalgono delle schede attività per lo svolgimento delle lezioni curriculari.



I risultati delle sperimentazioni

Nei paragrafi che seguono saranno descritti nel dettaglio i risultati dell'analisi dei dati raccolti con i diversi strumenti di valutazione durante la sperimentazione delle tre tipologie di schede-attività.

SPERIMENTAZIONE DELLE TECNICHE NEUROLINGUISTICHE

Il progetto di sperimentazione dei metodi di programmazione neurolinguistica è il primo lavoro effettuato nell'ambito del Progetto Marecchia 2000.

Questo tipo di intervento, basato sul metodo della ricerca azione, è stato svolto in una scuola media e condotto dagli insegnanti che avevano partecipato ai moduli formativi neurolinguistico e psicologico.

Attraverso la sperimentazione si intendeva individuare una metodologia standardizzata per l'applicazione dei metodi della PNL al fine di promuovere e favorire la comunicazione interpersonale migliorando e facilitando l'insegnamento/apprendimento di specifiche attività didattiche.

Inoltre l'intervento era volto ad indagare le capacità relazionali intersoggettive, la ricaduta dell'utilizzo della programmazione neurolinguistica all'interno delle attività curriculari.

Il coinvolgimento degli docenti è stato alto sia nella classe in cui venivano applicate le tecniche PNL sia nella classe di controllo. L'elevato interesse dei docenti verso nuove metodologie didattiche ha portato gli insegnanti della classe di controllo ad attivare strategie d'insegnamento innovative nella classe, utilizzando in particolar modo il metodo metacognitivo. Questa scelta ha presumibilmente determinato un'omogeneità dei fattori sperimentali in entrambe le classi.

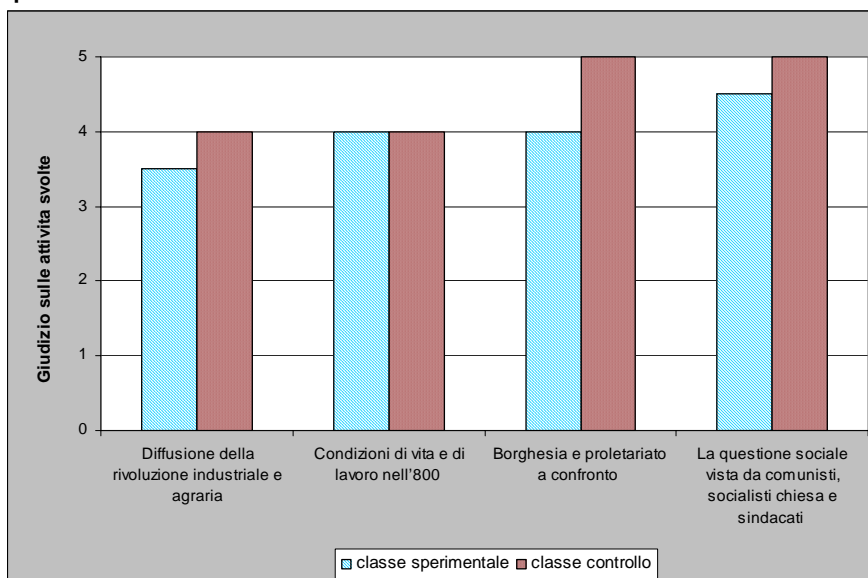
Come strumenti per la valutazione dell'applicazione della PNL nella didattica sono stati utilizzati i diari insegnanti, i diari alunni ed il pre e post test strutturati così come descritto nel capitolo sugli strumenti di valutazione. Nelle pagine che seguono sono riportati i risultati emersi dall'analisi dei dati raccolti, con gli strumenti sopra menzionati, nel corso dell'attività svolta nelle in due classi medie inferiori.

I diari insegnanti

L'omogeneità degli approcci metodologici adottati dai due gruppi viene rilevata in primis dall'analisi dei diari insegnanti, dove risulta un evidente coinvolgimento e un alto gradimento nello sviluppo e conduzione delle attività.

Infatti si registrano (Figura 5.2), per tutte le attività svolte durante l'anno e per gli stessi argomenti, buoni indici di interesse sia per la classe che utilizza i metodi applicati alla programmazione neurolinguistica, sia per il docente che utilizza l'approccio metacognitivo.

Figura 5.2: Confronto fra i giudizi espressi nei diari insegnanti della classe sperimentale e la classe di controllo.



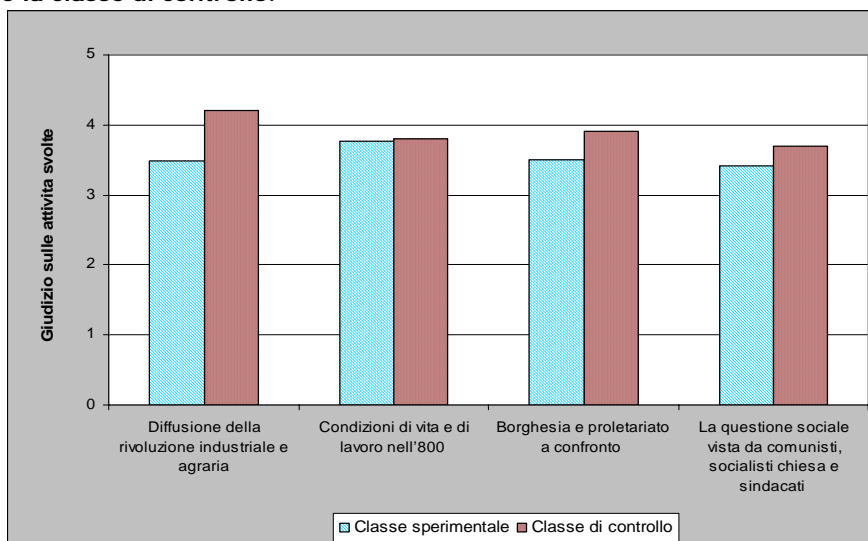
Il diario alunno

Anche i giudizi espressi dai ragazzi (Figura 5.3), riguardanti le attività svolte secondo le due metodologie, risultano alti per i cinque argomenti affrontati durante il percorso didattico.

Tale risultato è attribuibile sia al fatto che gli insegnanti hanno deciso di affrontare i medesimi argomenti, sia che sono stati sviluppati con tecniche diverse da quelle ministeriali.

Infatti entrambe le esperienze, affrontate con il metodo metacognitivo e con le tecniche neurolinguistiche, sono state attuate attraverso l'appoggio ludico, le drammatizzazioni, le discussioni di gruppo ecc., attività che risultano meno disciplinate rispetto a quelle ordinarie.

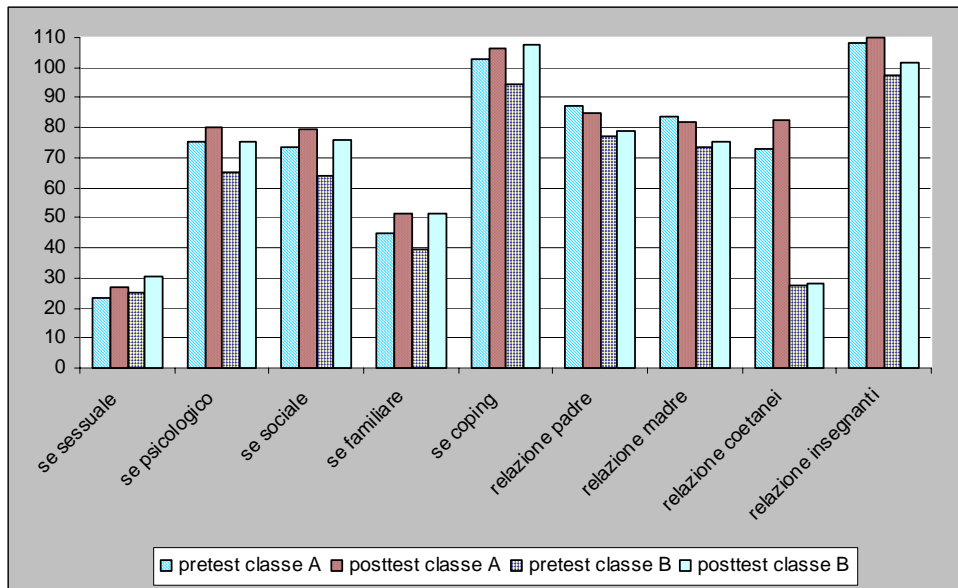
Figura 5.3: Confronto fra i giudizi espressi nei diari alunni della classe sperimentale e la classe di controllo.



I questionari di valutazione

Sia i punteggi ottenuti dai ragazzi della classe A (tecniche neurolinguistiche), che il gruppo di studenti che costituisce la classe B (tecniche metacognitive), risultano generalmente tutti positivi, ovvero non si evidenziano differenze significative per nessuna delle aree della percezione del sé (Figura 5.4).

Figura 5.4: Confronto fra i risultati emersi dai pre e post test nelle classi sperimentali A e B.



Per quanto riguarda il TRI-Test, che confronta le aree della relazione interpersonale, diversamente dall'Offer si evidenziano differenze significative tra classe sperimentale e classe di controllo nel pre-test.

Le scale relative al padre e alla madre valutano le percezioni che i ragazzi hanno sulla natura e sulla qualità dei comportamenti che caratterizzano i rapporti parentali.

Le due scale studiate mostrano i valori dei punteggi molto vicini al valore soglia del dato individuato da uno studio nazionale rispetto ai rapporti negativi sia col padre che con la madre. Tale dato conferma che questa fascia di età si caratterizza proprio per la conflittualità con l'adulto, volta alla ricerca della individualità.

La scala relativa ai coetanei valuta le percezioni che i ragazzi hanno della natura e della qualità dei comportamenti che caratterizzano i loro rapporti con i pari.

In generale i rapporti con i coetanei sono percepiti positivamente.

La scala relativa agli insegnanti valuta la percezione che gli studenti hanno del rapporto con i docenti nel loro insieme, cioè secondo una interpretazione globale. I dati indicano una percezione del rapporto generalmente negativa in entrambe le classi.

Non si evidenziano a breve termine cambiamenti significativi nel confronto prima e dopo l'intervento (pre-test contro post-test), per nessuna delle aree considerate.

Gli obiettivi che lo studio si era proposto sono stati raggiunti, è stata infatti costruita una metodologia standardizzata, quindi reiterabile per l'applicazione di tecniche didattiche, ispirate alla PNL e a quelle metacognitive.

Gli insegnanti, come gli studenti hanno partecipato costruttivamente allo studio e si sono resi disponibili per la sua continuazione. Infatti, quanto realizzato in questa esperienza, come verrà descritto e analizzato nei prossimi capitoli, è stato soltanto il primo passo di un intervento di prevenzione primaria più ampio, che ha accompagnato e accompagna tutt'ora i bambini e gli studenti, dalla scuola dell'infanzia all'istruzione superiore.

VALUTARE LA PREVENZIONE

Il Progetto “Valutare la prevenzione”, come ampiamente descritto nel capitolo sugli interventi nelle classi, ha due scopi principali: costituire uno strumento reiterabile in grado, quindi, di misurare la ricaduta degli interventi di promozione del benessere ed aiutare i ragazzi a sviluppare e approfondire i diversi aspetti del sé. Le schede attività proposte da “Valutare la prevenzione” sono state utilizzate da una classe della scuola media inferiore di Novafeltria. Anche in questo caso il pre e il post-test, costituiti dal questionario OSIQ e dal Test-TRI, sono stati compilati sia dagli studenti della classe dove si svolgeva l’attività sperimentale, sia da quelli della classe con funzione di controllo. Nelle pagine che seguono saranno esposti i risultati emersi dall’analisi dei materiali prodotti durante le cinque attività e dai pre e post-test.

Scheda “Percezione del sé: riconoscersi”

Il materiale per lo svolgimento di questa attività è costituito dalla “scheda studente”, la quale è divisa in due parti: il gioco “riconoscersi” e lo spazio “appunti”. Sulla scheda si trovano una serie di domande e di spazi nei quali si chiede al ragazzo di descrivere tre caratteristiche che piacciono e tre che non piacciono riferite al personaggio famoso preferito e a se stessi.

Il compito di descrizione è necessario per lo svolgimento del gioco previsto dall’attività, durante la quale i ragazzi avranno modo di confrontare ciò che percepiscono di se stessi e della propria idealizzazione, rappresentata dalla descrizione del personaggio, con quanto percepito dai loro compagni rispetto allo stesso tipo di osservazioni.

Inoltre, in un apposito spazio della scheda, ogni ragazzo annoterà il grado di accordo o disaccordo con quanto riferito dal compagno con il quale ha scambiato i dati e le informazioni su sé e sul personaggio. (Figura 5.5)

Figura 5.5: Scheda percezione del sé: riconoscersi.

The image shows two versions of a student worksheet. The left version is titled "Scheda studente gioco 'Riconoscersi'" and includes a box for a famous person's name. The right version is titled "Scheda studente 'Tu'" and is for self-reflection. Both worksheets have sections for "Caratteristiche che mi piacciono" and "Caratteristiche che non mi piacciono" for both the subject and the student. They also include a scale for agreement/disagreement with a peer's description, ranging from 1 (Disaccordo) to 5 (Accordo).

L’obiettivo di questa attività è quello di dare l’opportunità di prendere atto che vi può essere differenza tra l’intenzione di comunicare di chi parla e la percezione di chi ascolta e quindi mettere in gioco l’auto e la etero percezione. Sono questi momenti cruciali nello sviluppo e nella crescita dell’adolescente, che vive una fase carica di cambiamenti che il ragazzo può percepire in un modo del tutto personale e quindi potrebbe non trovare riscontro con quanto rilevato dai coetanei o dalle figure di riferimento a lui vicine.

Di seguito sono riportati i risultati delle analisi riferite all'attività sopra descritta "Percezione del sé: riconoscersi".

Gli studenti partecipanti sono 25 e appartengono ad una terza classe della Scuola Media Inferiore di Novafeltria. L'analisi ha previsto una valutazione interna data dai giudizi espressi dai ragazzi, siasu come percepiscono se stessi sia il proprio personaggio preferito.

Per quanto riguarda l'esame delle caratteristiche positive proprie, emerge che il 60,3% dei ragazzi intervistati, utilizza la categoria *Affettiva* nella descrizione di sé, mentre per le caratteristiche negative riferite a se stessi, il 50% le attribuisce alla sfera Cognitiva e valori intorno al 25% si ritrovano per le caratteristiche Fisiche e Affettive, (Tabelle 5.1 e 5.2).

Per quanto concerne le caratteristiche fisiche riferite al personaggio preferito, si riscontrano i medesimi risultati sia nella descrizione degli aspetti positivi (53,8%) che di quelli negativi (54,7%).

Tabella 5.1: Distribuzione percentuale di aggettivi positivi utilizzati per descrivere sé e il personaggio nelle differenti modalità di risposta.

Caratteristiche positive	Fisici	Cognitivi	Affettive	Totale %
Descrizione di Sé	16,7	23,1	60,3	100
Descrizione Personaggio	53,8	24,4	21,8	100

Tabella 5.2: Distribuzione percentuale di aggettivi positivi utilizzati per descrivere sé e il personaggio nelle differenti modalità di risposta.

Caratteristiche negative	Fisici	Cognitivi	Affettive	Totale %
Descrizione di Sé	24,3	50,0	25,7	100
Descrizione Personaggio	54,7	34,4	10,9	100

Nella seconda parte della scheda in cui si chiede allo studente di esprimere il proprio grado di accordo/disaccordo rispetto alla descrizione di sé e del personaggio preferito da parte del compagno, emerge che la maggior parte dei ragazzi riferisce un totale accordo.

Infatti, come si evidenzia nella tabella 5.3, la maggior quota di risposte risultano essere nella categoria di "totale accordo", 73,1% per la descrizione di sé da parte del compagno e il 53,8% per quella riferita al personaggio.

Tali dati si confermano anche nell'analisi dei giudizi di gradimento espressi in relazione alla descrizione di sé e del personaggio fatta dal compagno (Tabella 5.4).

Tabella 5.3: Distribuzione percentuale dei giudizi di accordo/disaccordo su "ciò che il compagno ha descritto di te" e "ciò che il compagno ha descritto del personaggio".

Accordo/disaccordo	totale disaccordo	poco d'accordo	d'accordo così così	quasi d'accordo	totale accordo	Totale %
Ciò che il compagno ha detto di te	0,0	3,8	7,7	15,4	73,1	100
Ciò che il compagno ha detto del personaggio	3,8	3,8	3,8	34,6	53,8	100

Tabella 5.: Distribuzione percentuale dei giudizi di gradimento espresso in relazione alla descrizione di sé e del personaggio fatta dal compagno.

Accordo/disaccordo	ha descritto male	ha descritto parzialmente	ha descritto bene	Totale %
Giudizi di gradimento sulla descrizione di te	0,0	30,8	69,2	100,0
Giudizi di gradimento sulla descrizione del personaggio	7,7	26,9	65,4	100,0

Al termine di questa attività, è stato chiesto allo studente quanto sarebbe stata più piacevole la sua vita se avesse potuto acquisire o accrescere, se già possedute, le caratteristiche del suo personaggio.

Dall'analisi delle risposte, emerge che più del 50% dei ragazzi dichiara che la vita sarebbe più piacevole se fossero in possesso delle caratteristiche del personaggio.

Inoltre, dopo lo studio delle stesse risposte da un punto di vista qualitativo, si evidenzia che più dell'80% dei ragazzi intervistati crede che sia, realisticamente possibile, acquisire tali qualità (Tabelle 5.5 e 5.6).

Tabella 5.5: Distribuzione percentuale dei giudizi di interesse ad accrescere o meno le caratteristiche del personaggio.

per niente	poco	così così	abbastanza	molto	Totale %
7,7	26,9	11,5	15,4	38,5	100,0

Tabella 5.6: Se le caratteristiche del personaggio cambiassero piacevolmente la tua vita, come sarebbe possibile per te acquisirle o accrescerle?

rinunciario	disinteressato	realistico	Totale %
8	8	84	100

Lo scopo dell'attività è stato raggiunto, consentendo ai ragazzi un confronto parallelo tra gli aspetti del sé, sia negativi che positivi. Ulteriore conferma del raggiungimento degli obiettivi è derivata dall'analisi dei giudizi espressi sull'attività svolta, dove si è riscontrata una generale soddisfazione dell'esperienza effettuata.

E' ragionevole, quindi, affermare che tale lavoro ha incrementato e sviluppato una migliore conoscenza degli aspetti di sé ed, inoltre, una maggiore comprensione reciproca, condizioni che contribuiscono a rafforzare l'unione della classe stessa.

Scheda "Il corpo che cambia"

La seconda attività proposta in questa sperimentazione, affronta la percezione della corporeità ed in particolare vuole sensibilizzare i ragazzi alla scoperta dei cambiamenti che avvengono durante la crescita. L'attività si avvale sia di materiale strutturato che non strutturato.

Viene chiesto ai ragazzi di disegnare il proprio corpo così come lo percepiscono nel momento e come lo ricordano qualche anno prima, in particolare tre anni prima, cioè durante l'infanzia. Successivamente viene consegnato un foglio, intitolato "La mia mappa" con una serie di domande che fanno riferimento, in modo metaforico, alle aree del proprio corpo (Figura 5.6).

Figura 5.6: La mia mappa.

"La mia mappa"
Dov'è la capitale?
Dove sono le regioni ricche?
Dove sono le regioni povere?
In qualche posto ci sono tensioni o disordini?
Dove?
Dove sono i bassi fondi?
Dove sono stanziati le forze militari per la difesa?
Dove si trovano le grandi risorse di energia?
Dove si trovano le bellezze?
Vi sono luoghi inesplorati?

Agli alunni viene richiesto di immaginare il proprio corpo come se fosse una cartina geografica e di posizionare sul disegno la serie di punti corrispondenti alle domande.

Questa attività ha lo scopo di far prendere coscienza al ragazzo degli eventuali cambiamenti avvenuti nella propria immagine. Inoltre il confronto con i compagni è utile a comprendere quali differenze possano esistere fra ciò che si autopercepisce e come ci vedono gli altri. Oltre al materiale strutturato, sono stati usati materiali non strutturati come la carta velina, che è servita per confrontare il disegno del corpo nel momento attuale con quello passato, dando modo ai ragazzi di verificare gli eventuali cambiamenti.

Lo scopo dell'attività è stato quello di stimolare nei ragazzi la percezione del proprio corpo, con l'obiettivo di favorire la presa di coscienza dei mutamenti che si verificano nell'organismo, e che modificano modificando l'aspetto fisico e, conseguentemente, il modo di sentirsi e di relazionarsi.

Nella tabella 5.7 sono riportate le distribuzioni percentuali delle risposte, ad ogni domanda de "La mia mappa", riferite al presente e alla descrizione del proprio corpo tre anni prima. Alla prima richiesta, "Dove è la capitale?", la maggior parte dei ragazzi non ha avuto difficoltà a trovare la collocazione ed ha indicato la testa o il cuore come il zona corrispondente, dati che vengono confermati anche nella mappa corrispondente al disegno del proprio corpo come era qualche anno prima.

Per le "regioni ricche" si hanno valori percentuali più alti riguardo agli arti, gambe, braccia, piedi e mani. Valori che si differenziano rispetto al vissuto corporeo dei tre anni precedenti, dove le frequenze più alte corrispondevano alla testa, al cuore, alla pancia e ai capelli.

Per quanto riguarda le "regioni povere" viene indicata maggiormente la testa e con percentuali minori il cuore e le mani, mentre nella visione passata indicavano le braccia e le gambe come zone povere.

Testa e braccia sono considerate "regioni tese" o con "disordini" come, seppur con minore frequenza, piedi e pancia, situazione che cambia nella visione di tre anni prima dove il luogo prevalente percepito come zona tesa era la testa.

Per quanto riguarda la visione dei "bassifondi", sia nella situazione attuale sia in quella riferita agli anni precedenti, il luogo scelto con maggiore frequenza, corrisponde ai piedi.

Tra le principali indicazioni che i ragazzi hanno dato sulla localizzazione delle "forze militari", ci sono le braccia, le mani e le gambe, parti tradizionalmente deputate alla difesa fisica, frequenze che rimangono pressoché inalterate nella visione del passato.

Come per le forze militari, le "risorse di energia" vengono individuate negli arti ma anche nel cervello e nella testa, situazione che risulta analoga nella visione del passato.

L'individuazione delle "bellezze" avviene in parti del corpo come il cuore ed il volto, differenziandosi dalla visione del passato dove le frequenze maggiori erano riportate per la testa e per gli occhi.

Tutti gli studenti genericamente hanno indicato come "luoghi inesplorati" gli organi sessuali e la testa, anche se una parte di loro dichiara di non avere luoghi inesplorati. La situazione rimane sostanzialmente invariata nella visione riferita al passato.

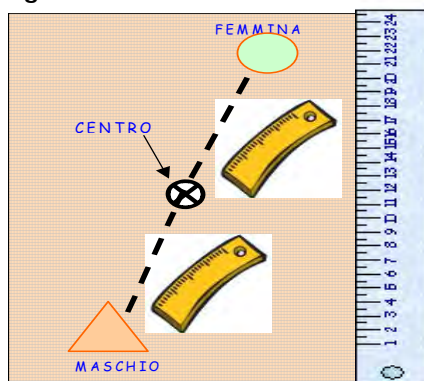
Tabella 5.7: Distribuzione percentuale delle indicazioni fornite dai ragazzi rispetto ai luoghi richiesti ne "La mia mappa" riportate nel disegno del proprio corpo nel momento attuale e tre anni prima.

	"la capitale"		"regioni ricche"		"regioni povere"		regioni tese		bassifondi		forze militari		risorse di energia		bellezze		luoghi inesplorati	
	oggi	3 anni fa	oggi	3 anni fa	oggi	3 anni fa	oggi	3 anni fa	oggi	3 anni fa	oggi	3 anni fa	oggi	3 anni fa	oggi	3 anni fa	oggi	3 anni fa
Non ho regioni tese	-	-	-	-	-	-	4,2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Non ho bassifondi	-	-	-	-	-	-	-	-	4,2	4,3	-	-	-	-	-	-	-	-
Non ho bellezze	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4,5	4,2	-	-
Non ho luoghi inesplorati	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	21,7	13,0
Piedi	4,3	13,0	22,7	-	4,2	13,0	12,5	-	62,5	47,8	-	13,0	4,2	-	9,1	8,3	-	4,3
Caviglie	-	-	-	-	-	-	-	-	8,3	8,7	-	-	-	-	-	-	-	-
Gamba	-	-	18,2	-	8,3	21,7	4,2	8,3	4,2	8,7	16,7	30,4	25,0	20,8	4,5	4,2	-	4,3
Coscia	-	-	4,5	-	-	-	-	-	-	-	-	4,3	-	-	-	-	-	-
Organi sessuali	4,3	4,3	-	4,5	8,3	4,3	-	-	4,2	8,7	-	-	-	-	4,5	-	17,4	21,7
Pancia	-	-	-	13,6	8,3	4,3	12,5	-	-	-	12,5	-	8,3	4,2	-	4,2	-	-
Petto, seno	-	4,3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4,2	-	4,5	-	4,3	-
Braccia	4,3	-	9,1	-	-	26,1	16,7	8,3	-	-	25,0	21,7	8,3	12,5	-	-	-	4,3
Avambraccia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4,2	-	-	-	-	-	-	-
Mani	-	-	9,1	-	12,5	4,3	8,3	12,5	4,2	-	29,2	21,7	4,2	12,5	4,5	8,3	-	4,3
Basso ventre	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4,3	-	-	-	-	-	-	-	-
Schiena	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4,3
Capelli	-	-	-	18,2	-	-	8,3	8,3	4,2	-	-	-	-	-	13,6	4,2	-	-
Orecchi	-	-	4,5	-	-	4,3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Collo	-	-	-	-	-	4,3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Naso	-	-	4,5	-	-	4,3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4,2	-	-
Occhi	-	4,3	-	4,5	4,2	-	-	-	-	-	-	-	4,2	4,2	9,1	25,0	-	-
Bocca	4,3	-	4,5	-	-	-	4,2	4,2	-	-	-	-	-	4,2	-	8,3	-	-
Cuore	39,1	39,1	-	18,2	12,5	-	4,2	8,3	-	-	-	-	4,2	4,2	22,7	4,2	8,7	8,7
Stomaco	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4,2	-	-	-	-	-	4,3	-
Testa, cervello, mente	43,5	34,8	9,1	36,4	33,3	8,7	20,8	50,0	-	-	8,3	-	29,2	33,3	-	16,7	17,4	8,7
Spalle	-	-	4,5	-	4,2	4,3	-	-	-	8,7	-	-	-	-	-	-	-	-
Ascelle	-	-	-	-	-	-	-	-	8,3	-	-	-	-	-	-	-	4,3	4,3
Ginocchio	-	-	-	-	4,2	-	-	-	-	4,3	-	-	-	-	-	-	8,7	4,3
Viso, faccia	-	-	-	-	-	-	4,2	-	-	4,3	-	4,3	-	-	22,7	8,3	-	-
Guance	-	-	-	4,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Addominali	-	-	4,5	-	-	-	-	-	-	-	-	4,3	4,2	-	-	-	-	-
Intestino (il mio interno)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4,2	4,2	-	-	-	-
Tutto il corpo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4,3	4,3
Muscoli	-	-	4,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ombellico	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8,7	13,0
Totale %	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Scheda "L'essere nel gruppo"

La terza attività prende in esame il gruppo dei pari e le dinamiche al suo interno. La scheda "L'essere nel gruppo", si avvale, per la realizzazione, di materiale strutturato costituito da un kit di formine e da un foglio di carta millimetrata formato A4 (Figura 5.7). Tali strumenti permettono di avere una chiara rappresentazione dei gruppi amicali di ciascun ragazzo.

Figura 5.7: Materiale strutturato per l'attività "L'essere nel gruppo".



Agli studenti è stato consegnato un kit composto di cinque triangoli per rappresentare gli amici maschi e cinque cerchi per le amiche. Sia i triangoli che i cerchi hanno misure a scalare dalla più grande alla più piccola e la scelta della dimensione nella rappresentazione, indica l'importanza di quella amicizia. Inoltre il foglio di carta con il centro segnato, ha lo scopo di far rappresentare se stessi al centro e tutto intorno il gruppo degli amici. Per esempio, un amico che vediamo raramente, è rappresentato da una formina lontana dal centro, cioè da sé, che però può essere molto grande, indicando che l'amicizia è percepita come molto importante. Prendere coscienza e confrontarsi con il gruppo classe sul proprio gruppo amicale è di fondamentale importanza. Infatti, l'adolescente si identifica con il gruppo a cui sente di appartenere, sviluppando un proprio ruolo al suo interno.

Nella tabella 5.8 viene indicato il numero di amici espresso dagli studenti, per una lettura più chiara del dato in sede di analisi, è stato necessario effettuare un raggruppamento in fasce di numerosità. La maggior parte degli studenti riferisce una rete di amicizie che va da 5 a 10 amici, sempre una buona parte dichiara di avere 10 o più amici ed infine solo una piccola percentuale di rispondenti indica di avere solo 4 amici o meno.

Tabella 5.8: numero di amici indicato dagli alunni, raggruppato in fasce di numerosità.

Distribuzione percentuale della numerosità totale di amici	
<5	8,3
5-10	50
più di 10	41,7
Totale %	100

Dopo l'analisi dal punto di vista quantitativo, gli stessi dati, sono stati esaminati in una prospettiva qualitativa e sono state prese in considerazione le dimensioni delle figure con le quali i ragazzi hanno rappresentato il grado di importanza dell'amico e dell'amica. La figura grande rappresenta un'amicizia importante, quella mediana un'amicizia meno significativa ed infine quella più piccola è indicativa della scarsa importanza di quel rapporto amicale. Inoltre, il grado di percezione dell'importanza è stato confrontato con la distanza percepita rispetto agli amici, divisa nelle categorie vicino a sé e lontano da sé.

Nella tabella 5.9 si evidenzia come il campione di studenti riferisce di avere più vicini a sé soprattutto amici di sesso maschile e significativi, mentre le amicizie importanti con il sesso femminile, risultano con percentuali simili sia nel caso di amiche lontane sia per quelle vicine a sé. Per i rapporti di media importanza con gli amici maschi, la distanza da se non subisce grandi variazioni, mentre sono di più le amicizie femminili di media importanza percepite come lontane (66,7%). Tale dato risulta inverso nella stessa categoria delle amicizie maschili.

Un dato molto simile si riscontra per la categoria delle amicizie percepite come poco importanti, dove gli amici maschi risultano più vicini, mentre le amiche femmine più lontane.

Tabella 5.9: distribuzione percentuale di amici di sesso maschile e femminile, per vicinanza a se ed importanza del rapporto amicale.

	Amici maschi			Amici femmine		
	grande importanza	media importanza	poco importanza	grande importanza	media importanza	poco importanza
Vicino	80,0	54,5	62,5	53,6	33,3	29,2
Lontano	20,0	45,5	37,5	46,4	66,7	70,8
Totale %	100	100	100	100	100	100

Altro dato rilevato è la numerosità degli amici messa in relazione al grado di importanza percepita e al sesso. Come già fatto in precedenza, per avere una lettura più chiara rispetto a questi parametri, sono state create quattro categorie in base al numero di amici. Il primo gruppo include i rispondenti che dichiarano di non avere nessun amico, il secondo i ragazzi che hanno meno di 5 amici, il terzo quelli che ne hanno tra 5 e 10 ed infine l'ultima che comprende coloro che dichiarano di avere più di 10 amici.

Nella tabella 5.10 si evidenzia una percentuale maggiore di risposta, per tutti i gradi di importanza amicale, nel gruppo di ragazzi che dichiarano di avere meno di 5 amici maschi.

Solito dato emerge per le amicizie femminili, che ricadono nella medesima categoria di numerosità e di grado di importanza.

Nei dati inerenti i ragazzi che hanno dichiarato di non avere amici, sono maggiormente rappresentate le categorie "amici maschi" di "grande importanza" e "amiche femmine" di "media importanza".

Tabella 5.10: distribuzione percentuale del numero di amici per grado di importanza e per sesso.

	Amici maschi			Amici femmine		
	grande importanza	media importanza	poco importanza	grande importanza	media importanza	poco importanza
nessun amico	45,8	8,3	20,8	29,2	50,0	37,5
<5	45,8	62,5	79,2	66,7	37,5	62,5
5-10	8,3	29,2	0,0	4,2	12,5	0,0
più di 10	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Totale %	100	100	100	100	100	100

Scheda "La percezione del rischio"

Lo scopo di questa attività è quello di sensibilizzare i ragazzi adolescenti sui rischi che certe situazioni possono presentare. Anche per l'applicazione di questa scheda ci si avvale dell'ausilio di materiale strutturato. In particolare l'attività prevede la visione di alcune scene tratte appositamente dal film "Stand by me: il ricordo di un'estate". La scelta delle scene si è basata su due criteri fondamentali, ovvero che nelle sequenze potessero essere riconosciute azioni rischiose e che i ragazzi potessero riconoscersi come protagonisti delle stesse, infatti, gli attori principali del film sono degli adolescenti. E' stata proprio la possibilità di identificarsi con il gruppo dei protagonisti a guidare la scelta della proiezione. Altro materiale strutturato di ausilio a questa attività è una griglia di sette domande riferite ad altrettante scene rischiose del film (Figura 5.8).

Figura 5.8: Griglia di domande riferite ad azioni rischiose del film "Stand by me: il ricordo di un'estate".

The form contains seven numbered questions, each with a small image from the movie 'Stand by Me' and a Likert scale from 'PERNICIOSO' (1) to 'MOLTO' (5). The questions are:

1. Il ragazzo decide di correre perché si deve una buona "memoranda" di credito per nascondere una bella "storia" e andare a trovare il "padrone".
2. Quel c'è chi è riuscito ad andare che hanno rubato il "marchio" a Gordon.
3. CHRIS estrae la pistola dalla cassetta e nella e lo fa vedere a Gordon.
4. Il "padrone" c'è chi si trova quando i ragazzi lo rubano.
5. Il ragazzo scambia il "marchio" della "storia" per un "padrone" e nasconde l'auto, perché il "padrone" è "padrone" di questo.
6. Il ragazzo attraversa il fiume della "storia" e si trova che c'è un "padrone".
7. Il ragazzo entra nel "padrone" e nasconde la "storia" del "padrone" con un "padrone".

At the bottom, there is a section for a free response: "Vedere brevemente un'attività che hai fatto con il tuo amico (o) come "padrone" nel nascondere una cosa che è pericolosa." followed by a Likert scale from 'PERNICIOSO' to 'MOLTO'.

Mediante un differenziale semantico si chiede agli alunni di esprimere il proprio parere sul grado di pericolosità di ogni singola sequenza. Inoltre la griglia con le domande contiene uno spazio libero in cui il ragazzo può

descrivere brevemente un' esperienza vissuta con il proprio gruppo di amici esprimendo, attraverso un differenziale semantico, il grado di pericolosità dell'attività descritta. Al termine del questionario viene chiesto al ragazzo di scegliere fra tre aggettivi proposti quello che descrive meglio il tipo di esperienza vissuta, cioè se si è trattato di un'attività avventurosa, trasgressiva o pericolosa.

La scelta degli aggettivi introduce il ragazzo ad una riflessione sulla propria percezione delle diverse situazioni.

Partendo dal presupposto che i ragazzi possano identificarsi con i coetanei protagonisti del film, attraverso il confronto con i compagni sulle risposte date al questionario e il racconto delle proprie attività, si stimola la discussione in classe sulle motivazioni che possono spingere ad affrontare situazioni rischiose, e allo stesso tempo a riflettere su quale sia la propria percezione del rischio.

Rispetto alla griglia di domande poste dopo la visione del filmato, si può notare, tabella 5.11, che gli episodi percepiti come più rischiosi risultano essere quello relativo allo sfidare il treno stando immobile sulle rotaie (n°4), e quello dell'attraversamento del ponte della ferrovia (n°6).

Gli altri episodi vengono tutti percepiti come meno rischiosi, incluso quello relativo all'estrazione della pistola dal sacco a pelo (n°3), per il quale presumibilmente si potrebbe percepire un rischio maggiore.

Tabella 5.11: frequenze degli episodi selezionati dal film "Stand by me: il ricordo di un'estate" in base al grado di rischio attribuito dagli studenti.

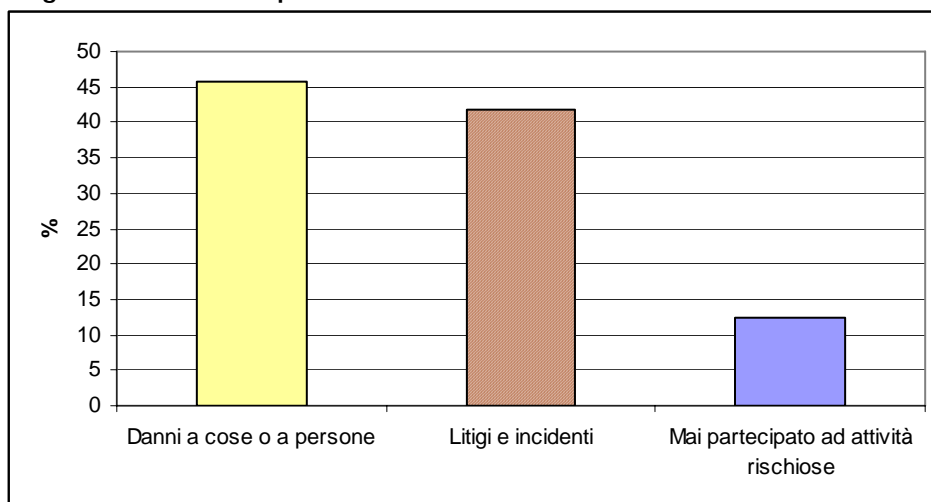
Episodi	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°
Per niente rischioso	4	4	4	0	0	0	0
Poco rischioso	20	16	24	0	4	4	4
Rischioso così così	32	12	32	4	32	8	20
Abbastanza rischioso	40	52	20	16	24	8	60
Molto rischioso	4	16	20	80	40	80	16
Totale	100	100	100	100	100	100	100
1° - "bugia ai genitori per passare la notte fuori"				5° - "scavalcare un cancello"			
2° - Sfidare i ragazzi più grandi"				6° - "attraversare il ponte ferrato"			
3° - "estrarre la pistola dal sacco a pelo"				7° - "guadare il fiume"			
4° - "sfidare il treno stando immobile sulle rotaie"							

Questo dato rilevato, apparentemente illogico, può trovare spiegazione nel fatto che i ragazzi hanno indicato come più rischiosi quegli episodi maggiormente vicini alla loro realtà, come il trovarsi davanti ad un treno, piuttosto che quelli meno frequenti, come il maneggiare una pistola, propri di culture oltreoceano.

Inoltre agli studenti è stato chiesto di descrivere un'esperienza rischiosa vissuta personalmente. Dall'analisi di tali vissuti risulta che il 45% dei ragazzi considera attività pericolose ad esempio l'entrare in proprietà private recando danni a cose e/o persone, circa il 40% riferisce episodi come litigi con coetanei o incidenti con motorini e biciclette, infine il 12% dichiara di non aver mai partecipato ad attività pericolose (Figura 5.9).

In relazione all'episodio descritto il 42% afferma di aver rischiato "molto", il 38% "abbastanza", il 16% "poco rischio", ed infine il 4% riferisce "nessun rischio".

Figura 5.9: distribuzione percentuale delle esperienze realmente vissute che i ragazzi indicano come pericolose.



Alcuni ragazzi hanno utilizzato altri aggettivi per la descrizione dell'esperienza realmente vissuta, il 36% dei ragazzi la percepisce come "avventurosa", il 32% come "rischiosa" e il 16% come "trasgressiva".

L'attività svolta in classe, ha permesso di affrontare e di riflettere su un tema molto particolare che caratterizza ogni ragazzo nel periodo adolescenziale, quello relativo all'assunzione del rischio e alla sua percezione individuale. A conferma dell'importanza dell'argomento trattato, in questa scheda si è rilevata una maggiore rispondenza dei ragazzi in termini di interesse e partecipazione, sottolineando come la tematica del rischio sia fortemente sentita in questa fascia di età e susciti numerosi spunti di riflessione e scambi di idee.

Scheda "Il cambiamento nelle relazioni familiari"

L'ultima attività proposta nel progetto "Valutare la prevenzione" si propone di far riflettere l'adolescente su come, in questa fase della vita, le relazioni con i familiari subiscano cambiamenti. Lo spunto di partenza per la riflessione è la produzione di un collage che rappresenti il proprio rapporto con i componenti familiari. Il materiale utilizzato per il collage è costituito da immagini, prive di parole, che l'insegnante sceglie e ritaglia da riviste e da un cartoncino sul quale il ragazzo incolla le stesse. Questa tecnica permette di rappresentare se stessi ed il proprio nucleo familiare mediante l'utilizzo di immagini metaforiche o umane, aiutando il ragazzo a ridurre al minimo le difficoltà che possono emergere nel trattare un argomento così delicato.

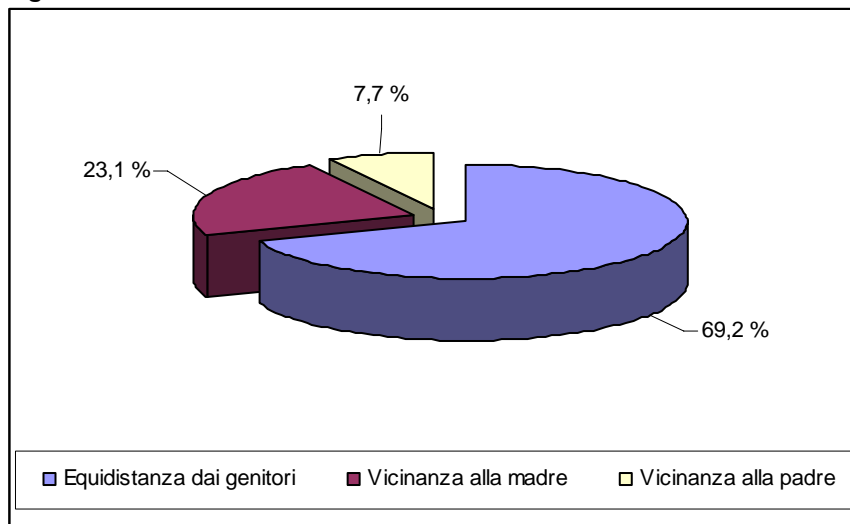
Attraverso il collage si attiverà una discussione e condivisione di gruppo, per favorire l'espressione di sentimenti e pensieri, anche negativi, riguardo ad un tema così importante della vita dell'adolescente. Il percorso compiuto servirà a rafforzare la propria identità personale e al contempo quella del gruppo dei pari attraverso il rispecchiamento e la condivisione degli stessi temi.

In particolare viene data molta importanza al gruppo degli amici, che può fungere da *specchio* che invia messaggi di sostegno e di comprensione e

che accoglie comunque i contenuti che emergono favorendo così l'*individuazione* del ragazzo.

Dall'analisi dei collage, prodotti dagli alunni, emerge che per la maggior parte di essi il rapporto con i propri familiari risulta caratterizzato da un'equidistanza. Ovvero il ragazzo ha rappresentato sia la figura materna che quella paterna nello stesso modo e posizione, dato che può indicare l'appartenenza ad un tipo di famiglia che non frena la spinta del figlio verso l'emancipazione e l'autonomia. Mentre circa un quarto dei ragazzi esprime un legame ed una maggiore vicinanza alla figura materna, dato che può attribuirsi ad un fattore della nostra cultura tipicamente patriarcale. Infine una piccola quota di ragazzi evidenzia una vicinanza alla figura paterna (Figura 5.10).

Figura 5.10: distribuzione percentuale del tipo di rapporti vissuti dai ragazzi in ambito familiare.



In modo analogo alle altre tipologie di intervento nelle classi, anche in questo caso si sono utilizzati i diari alunno, il pre e il post-test come strumenti di valutazione della ricaduta, in termini di cambiamento, delle attività svolte. Nei paragrafi che seguono sono illustrati i dati emersi.

Diario alunno

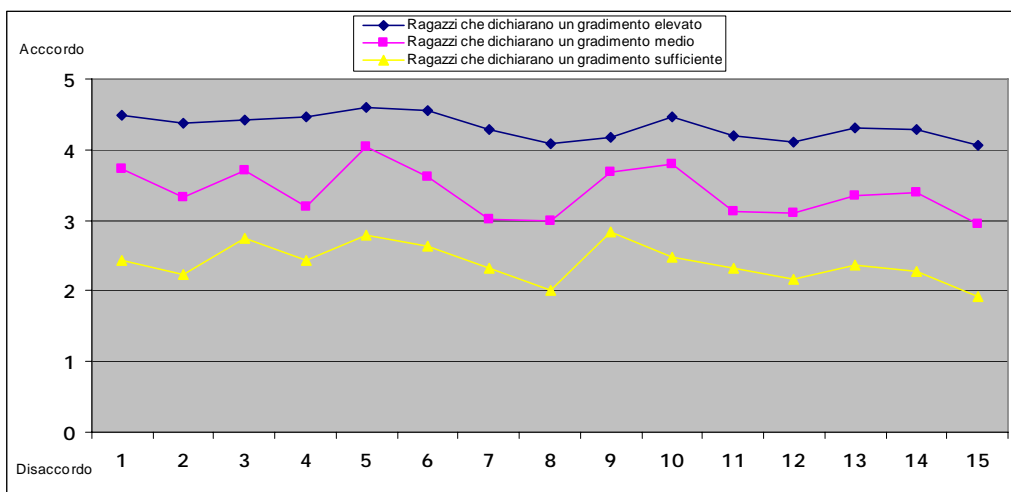
L'analisi dei giudizi espressi dai ragazzi viene qui illustrata e descritta in modo aggregato, ovvero è stato sintetizzato un unico giudizio che comprende il gradimento relativo all'esperienza avuta in tutto l'anno scolastico. Nel grafico 5.11 sono riportate le distribuzioni percentuali delle risposte dei ragazzi che hanno partecipato alle attività proposte durante l'anno.

E' stato possibile individuare tre gruppi di studenti simili per tipologia di risposta data. Il primo gruppo, composto dal 26% dei ragazzi, è quello che ha espresso giudizi più positivi, si è caratterizzato per l'elevato gradimento soprattutto per ciò che riguarda la comprensione dello scopo e dell'utilità del lavoro; valutazioni più basse sono state espresse circa la vivacità e gli stimoli percepiti.

Il secondo gruppo, rappresentato dal 48% dei ragazzi, ha espresso valutazioni positive con valori poco al di sotto di quelli dati dai coetanei del primo gruppo, giudizi molto positivi sono stati espressi circa lo scopo dell'attività, l'organizzazione, e la chiarezza del lavoro. Più critiche le valutazioni relative agli stimoli percepiti dal lavoro, alle sensazioni di serenità, all'originalità e alla vivacità del lavoro.

Il terzo gruppo, composto dal 26% dei ragazzi, valuta positivamente la chiarezza e lo scopo del lavoro, inoltre apprezza la possibilità di esprimere la propria opinione, mentre, riporta giudizi negativi rispetto la ripetizione dell'attività, la vivacità del lavoro e il sentirsi sereno durante le attività proposte.

Grafico 5.11: distribuzioni percentuali dei giudizi forniti dai ragazzi sulle attività svolte nell'arco dell'anno.



1 Piacevolezza dell'attività	6 Utilità dell'attività	11 L'attività è stata stimolante
2 Vorrei ripetere l'attività	7 Modernità dell'attività	12 Mi sono sentito sereno
3 Dire la mia	8 Vivacità dell'attività	13 Mi sono sentito molto coinvolto
4 Originalità dell'attività	9 Chiarezza dell'attività	14 E' stata molto importante
5 Capire lo scopo	10 Organizzazione dell'attività	15 Ho partecipato molto

I questionari di valutazione (pre e post-test)

Per quanto riguarda il test OSIQ (Offer Self Image Questionnaire) i punteggi medi relativi al sé, nel confronto fra prima e dopo l'intervento, si mantengono all'interno di buoni valori.

Nello specifico delle singole aree di descrizione del sé, risultano invariati i valori della scala sessuale, rimanendo buoni nel confronto pre-post, dato analogo si riscontra per la scala relativa al sé psicologico.

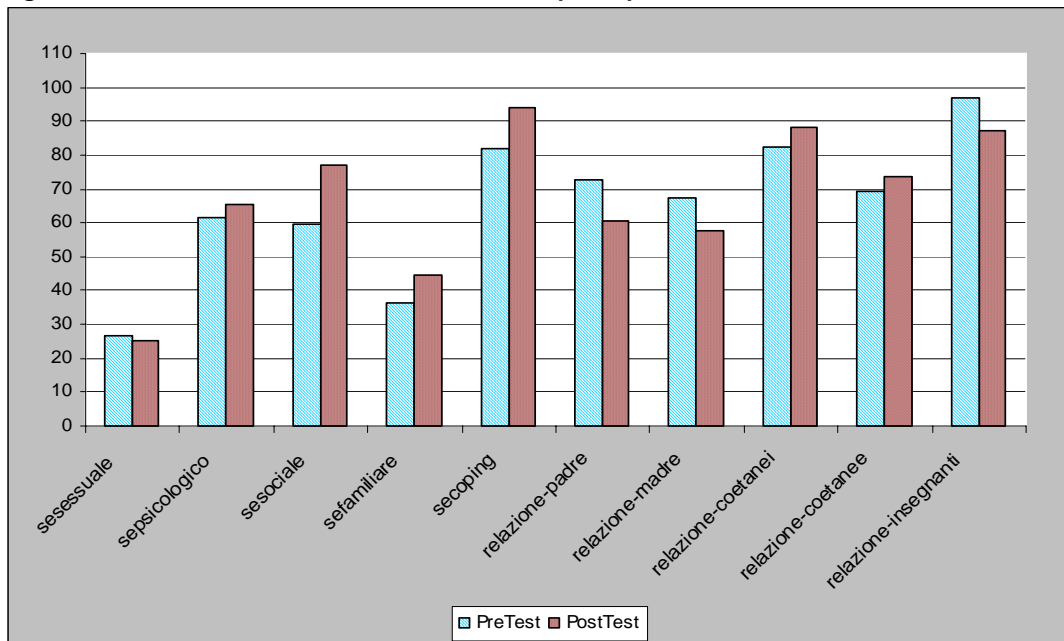
Per quanto riguarda la scala relativa al sé sociale si evidenzia una tendenza a passare da valori buoni a valori discreti, mentre resta stabile il punteggio, per altro già buono, relativo al sé familiare.

Infine per il sé di coping, l'area del sé che riguarda la padronanza del mondo esterno, risulta un andamento stabile su valori buoni, anche se al post-test si nota una tendenza verso valori che caratterizzano un sé discreto.

Analizzando i risultati del secondo strumento, il TRI-Test sulle relazioni interpersonali di B.A. Bracken, risultano lievemente negative, sia al pre-test che al post-test, le relazioni con entrambi i genitori, mentre si hanno relazioni nella media e in miglioramento nel post-test per le figure amicali sia maschili che femminili.

Infine i punteggi medi relativi al rapporto con gli insegnanti risultano i più positivi fra le relazioni interpersonali prese in esame, pur diminuendo al post test.

Figura 5.12: Confronto dei risultati emersi dal pre e post-test.



IMPARARE AD APPRENDERE

Il Progetto "Imparare ad apprendere" che è iniziato nel 2003 ed è tutt'ora in corso, è l'ultimo ed il più strutturato dei lavori nell'ambito del progetto Marecchia 2000. "Imparare ad apprendere" è stato proposto e sviluppato in tutti i livelli e gradi di istruzione all'interno del plesso didattico omnicomprensivo di Novafeltria, ovvero nella scuola dell'infanzia, nelle scuole elementari, nelle medie inferiori e medie superiori. Durante gli anni di applicazione e di sviluppo delle schede didattiche nella scuola d'infanzia, hanno partecipato cinque classi, fra quelle che applicavano la didattica sperimentale e quelle di controllo. Per la scuola elementare hanno partecipato un totale di 12 classi, per la scuola media inferiore e superiore rispettivamente 5 e 2 classi.

A titolo esplicativo, di seguito si riporta, per ogni grado di scolarizzazione, la descrizione di una esperienza effettuata nel corso di un anno scolastico ed i risultati emersi dall'analisi dei dati raccolti nelle classi.

La valutazione dell'intervento nella scuola dell'Infanzia

I diari insegnanti

L'analisi dei diari insegnanti, nel loro insieme, ha permesso di individuare il tipo di percorso svolto dai docenti e la specifica scheda didattica utilizzata per l'attività fra quelle proposte da "imparare ad apprendere".

La tabella che segue scandisce e descrive le attività e gli argomenti trattati nello sviluppo operativo del percorso didattico affrontato dai bambini e dalle insegnanti della scuola dell'infanzia.

La tabella è suddivisa nelle tre aree che si presuppone determinano l'apprendimento "Alla ricerca della soluzione", "Lavorare in gruppo" e "Comprendere l'emotività", processi dettagliati nel cap 2.

Si mette in evidenza che, durante il corso dell'anno scolastico, le insegnanti della scuola dell'infanzia hanno utilizzato il processo di apprendimento, strutturato secondo le schede didattiche sopra indicate, due volte con argomenti diversi.

Per la prima fase delle attività, "Alla ricerca della soluzione", che consente la presa di coscienza delle proprie azioni cognitive, è stata utilizzata la scheda "Cosa penso di...", per due temi diversi: l'analisi delle "Bugie" e i "Sogni e le paure". Per il secondo stadio, "Lavorare in gruppo", fase in cui si ha il confronto di idee e punti di vista tra pari, è stata utilizzata la scheda didattica "Modi di percepire" per il tema delle "Bugie" e per "Dove si forma il sogno".

Infine per l'ultima fase, "Comprendere l'emotività", dove l'emozione svolge azione di ancoraggio per l'assimilazione del concetto, sono state utilizzate due diverse schede didattiche, rispettivamente "Ad ognuno un ruolo" per il tema "Costruzione dei mostri" e "Fare il regista" per gli argomenti "L'orso goloso", "La trappola per le api" e "Bugie e teatro".

Dall'analisi dei diari per gli insegnanti emerge che l'interesse dei bambini per le attività svolte è di alto livello per tutti i lavori eseguiti durante l'anno scolastico.

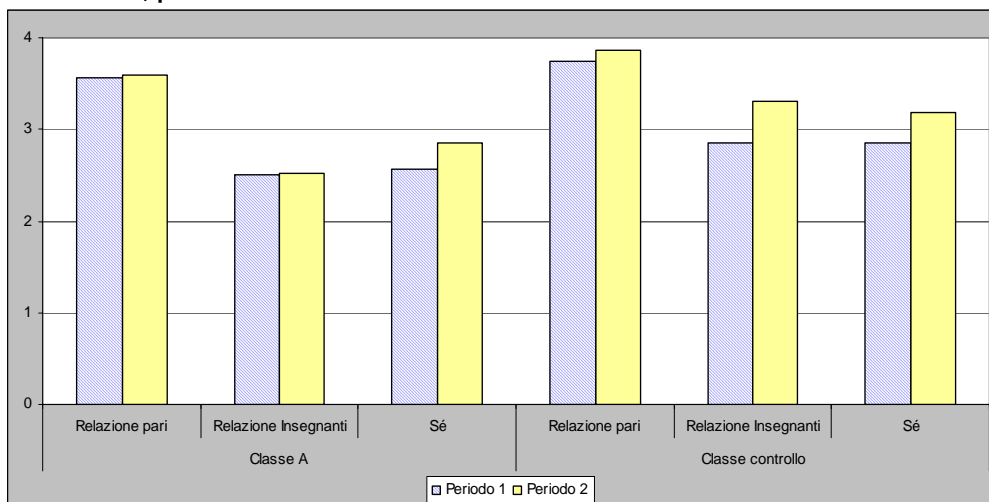
Rispetto alle impressioni degli insegnanti sulle attività svolte dai bambini si riscontrano più frequentemente vocaboli quali partecipazione, entusiasmo e impegno (Tabella 5.12).

Tabella 5.12: Sintesi delle osservazioni riportate sui diari insegnanti della scuola d'infanzia.

<i>Sviluppo Operativo della Didattica</i>	<i>"Schede Didattiche"</i>	<i>Argomento attività</i>	<i>Livello di interesse classe</i>	<i>Impressioni dell'insegnante riguardo alle attività svolte</i>
<i>Alla ricerca della soluzione</i>	<i>"Cosa penso di..."</i>	Le bugie	Alto	Partecipazione, gioco, divertimento, curiosità, finzione.
		Sogni e paure	Alto	Scoperta,emozione, curiosità, fantasia, condivisione.
	<i>"Le relazioni"</i>	–	–	–
	<i>"Il gioco di Tiresia"</i>	–	–	–
<i>Lavorare in gruppo</i>	<i>"I modi di percepire"</i>	Le bugie	Alto	Scherzo, partecipazione, entusiasmo, confronto, motivazione.
		Dove si forma il sogno	Alto	Scoperta, entusiasmo, curiosità, fantasia.
	<i>"Come ci si comporta"</i>	–	–	–
	<i>"Quali competenze"</i>	–	–	–
<i>Comprendere l'emozione</i>	<i>"Ad ognuno un ruolo"</i>	Costruzione dei mostri	Alto	Entusiasmo;impegno, divertimento, condivisione.
	<i>"Presupposti e comportamenti"</i>	–	–	–
	<i>"Fare il regista"</i>	"L'orso goloso", "La trappola per le api", "Bugie e teatro".	Alto	Impegno, soddisfazione, finzione, partecipazione,fantasia.

Nel confronto fra l'analisi della prima compilazione della griglia di osservazione, eseguita come da protocollo all'inizio dell'anno scolastico, e quella effettuata al termine delle attività specifiche, non risultano differenze rilevanti nell'area relativa alla relazione con i pari, mentre si evidenzia una variazione significativa riguardo alla relazione con gli insegnanti. Lo stesso andamento si riscontra nell'ultima area indagata, la scala del sé dei bambini partecipanti allo studio sembra migliorare al termine delle attività, evidenziando un incremento significativo (Figura 5.13).

Figura 5.13: Distribuzione dei risultati delle griglie di osservazione, prima e dopo l'intervento, per le diverse aree analizzate.



Fondamentale in questo tipo di ricerca è stata la partecipazione della classe di controllo, ovvero gli insegnanti e il gruppo di bambini che hanno partecipato allo studio avendo come unico compito la compilazione pre e post delle griglie che indagano il comportamento interattivo dei bambini.

Nel confronto fra inizio attività e termine della stessa, nelle classi dove è stato condotto il programma curriculare utilizzando metodi tradizionali, si rileva una stabilità nei valori riferiti alle due aree relative alla relazione con i pari e a quella con gli insegnanti. Mentre, analogamente ai loro compagni partecipanti allo studio, si mette in evidenza un aumento significativo dell'area relativa al sé.

Tra la classe dove sono state proposte attività e metodi didattici diversi da quelli curriculari (sperimentazione), e la classe dove invece è stato condotto il metodo tradizionale (controllo), si rileva una differenza nella percezione del livello di relazione con insegnanti.

Nella classe impegnata nelle attività sperimentali si ha una differenza significativa fra i risultati emersi dalla prima e dalla seconda compilazione della griglia, mentre nella classe di controllo il valore rimane stabile.

A titolo di esempio si riporta di seguito uno dei lavori effettuato dai docenti della scuola dell'infanzia. Dall'elaborato risulta che vi è stato un buon adattamento di alcuni argomenti alle metodologie didattiche proposte dalle schede.

**DIREZIONE DIDATTICA
NOVAFELTRIA (PU)**

**SCUOLA DELL'INFANZIA
SECCHIANO MARECCHIA
ANNO SCOL. 2004-05**

**MARECCHIA 2000
BUGIE, SOGNI E PAURE...**

**Progetto sperimentale di intervento per la
promozione
del benessere nella popolazione giovanile
dell'alta Valmarecchia**

Risorse umane:

Fiorella Mancin, Giuliana Flenghi

Destinatari: 16 bambini di cinque anni

Collaboratori scolastici del plesso di Secchiano Marecchia

Scuola di controllo: Infanzia di Novafeltria

Nel corrente anno, tenuto conto della complessità dell'argomento: "Bugie, sogni e paure", si è convenuto, tra le insegnanti, di suddividere gli argomenti, per cui ogni fase, prevista dal progetto è ripetuta due volte: una per le bugie, una per i sogni e le paure, e la documentazione finale si presenta in forma monografica per ogni argomento.

Motivazione:

Sviluppare un intervento di promozione del benessere e incoraggiare la ricerca attiva della salute. Sperimentare se attraverso lo sviluppo adeguato del "se" relazionale e l'integrazione delle risorse socializzanti presenti sul territorio si possono inizialmente contrastare e successivamente ridurre i fattori di devianza e di emarginazione.

OBIETTIVI GENERALI

1. Attivare strategie volte ad incrementare l'integrazione dei processi cognitivi ricollegandoli anche alla sfera emotiva e comunicativa-razionale.
2. Ricerca e innovazione metodologica didattica, con l'utilizzo integrato di strumenti didattici e formativi che provengono da più campi di conoscenze e ricerche sull'apprendimento nell'ambito delle "normali" attività didattiche. Miglioramento nel bambino di un armonico sviluppo del sé nei suoi molteplici aspetti.

Metodi e strategie

METODOLOGIA:

Il progetto, nato dalla collaborazione con esperti di psicologia dell'apprendimento della comunicazione e della formazione, si basa sul presupposto che l'apprendimento si struttura e diviene parte del patrimonio culturale dell'individuo in tre distinti momenti: tali momenti determinano i tempi e le strategie da mettere in atto al fine di permettere allo studente l'apprendimento significativo dei contenuti curricolari.

Fase uno bugie

Bugie

Fase uno

Alla ricerca della soluzione

Obiettivi primari sono quelle di aumentare le conoscenze dei bambini attraverso una analisi critica dei contenuti e fornire una metodologia di ragionamento-apprendimento strutturata in passaggi successivi comprendenti, l'analisi delle informazioni conosciute, la formulazione delle diverse ipotesi sulle medesime, la presa di coscienza delle azioni mentali compiute e l'individuazione di diverse possibili soluzioni.

"Cosa penso di..."

"Che cos'è una bugia?"



Bugia vuol dire che non hai detto la verità.

E' vicino ai capelli poi passa nel naso, va giù ed esce dalla bocca quando la tieni aperta.

“La bugia è che non ha detto che non è vero.... È che non era la verità. Una bambina manda dal cervello una bugia ad un'altra bambina. Le bugie le dicono le sorelle, anche il mio babbo..... le mamme no!”

“La bugia è che gli viene il naso lungo....come Pinocchio. La bugia era trasparente, prima era nelle testa, dopo era uscita dalla bocca! Le bugie le dicono i babbi..... che andavamo a ballare invece non è vero!”

“La bugia è che è bugiardo, uno che non è vero.. E' dentro il cervello.

Le bugie le dicono i birichini, gli uomini, le bambine e gli assassini..!

“La bugia è che uno è cattivo.. Veramente le bugie sono trasparenti, però io l'ho disegnata così per farlo bello (il disegno). Le bugie le dicono i bambini grandi, anche gli assassini... quelli con i fucili e le pistole”

“ La bugia è nella testa...è una cosa che non confessi. Le bugie le dicono i babbi, anche i bambini piccoli e gli assassini che sono i ladri”

“ La bugia è che gli viene il naso lungo.... Esce dalla bocca. Le dicono il babbo, la nonna.... la mamma no!”

“ Bugia è che sei bugiardo, quando fai il birichino...Le dicono le cugine, i nonni no!! Le dicono gli assassini perché sono cattivi!”

“ La bugia è che spacco una sedia. che uno si veste, va con la bici e si rompe una ruota.... È che rompi il computer. Le dice l'assassino perché è dispettoso, birichino e dice anche le parolacce!”

“ Bugia è che gli viene il naso lungo. Le dicono le nonne.”

La bugia è dentro il cervello, non l'ho disegnata perché non si deve vedere. La bugia è che non dici la verità, è quando dici le sciocchezze.

“ La bugia è che non mantiene la parola che dicono gli altri, che un amico ha detto una bugia all'altro amico e l'altro amico non ascolta, e dopo non è più suo amico.... La bugia è che non confessa. Il mio babbo dice le bugie. dice che non ha fumato e invece non era vero! Le dicono anche gli zii e le zie” La bugia l'ho disegnata fuori dalla mente perché è già uscita!! E' come la luce!”

“ La bugia è che gli viene il naso lungo.

Le dicono i bambini... i grandi maschi....anche i nonni!”

Ai termine della conversazione viene fatta una “interrogazione sorprendente” e si chiede:

“ Ma le bugie si potranno disegnare?”

Senza esitazione *Giacomo* risponde di sì, che è pure facile perché le bugie stanno dentro il cervello e sono trasparenti.

Si propone allora ai bambini di provare a disegnare le bugie.



Veramente le bugie sono trasparenti, però io l'ho fatta così per farlo bello. La bugia è che uno è cattivo

La bugia è chi non dice la verità. Si trova dentro il cervello, le dicono gli assassini, i ladri, quelli che vanno forte con le macchine, le dicono i fratelli, le sorelle no



La bugia era trasparente, prima era nella testa



la bugia è dentro il cervello, non l'ho disegnata perché non si deve vedere.

La bugia è che non dici la verità, è quando dici le sciocchezze

La bugia è nella testa, è una cosa che non confessi.

Il babbo dice le bugie, anche i bambini piccoli e gli assassini che sono i ladri



IL PERCORSO DELLE BUGIE

Riprendiamo il discorso sulle bugie:

"Ma allora ci sono le bugie buone?"

No, sono anche cattive.

"Ma le bugie cattive come fanno a entrare?"

Ilaria: dal cervello.

"Ma stanno tutte insieme nel cervello?"

No, le bugie buone stanno da una parte e le bugie cattive stanno da un'altra.

Secondo me le bugie alcune sono cattive, alcune buone. Quelle cattive stanno nel cervello e quelle buone nel cuore.

Secondo me le bugie sono buone e cattive. Le bugie buone stanno nel cuore.

" Ma come fanno a entrare?"

Boh?

Da dove ti sei fatta male, entrano in un buco e dopo vanno nel cuore.

Allora un bambino fa aaaaa!!! per mangiare e le bugie entrano da lì. Secondo me ci sono solo le bugie buone.

Invece ci sono le bugie cattive e stanno nella testa e poi vanno nella fronte e dopo passano dalla bocca.

Le bugie non sono tutte buone. Quelle buone stanno dentro la testa e anche quelle cattive, però non stanno tutte dalla stessa parte.

Sì, senò le disturbano!!

Ci sono le bugie buone e anche cattive, stanno dentro la testa, entrano dalle orecchie e quelle cattive entrano dal naso.

Le bugie sono buone e cattive. Quelle buone stanno nel cuore e passano dalla bocca, quelle cattive stanno nel cervello.

Ma se stavano tutte insieme erano tutte cattive! Quelle buone stanno da un'altra parte!

Sono un po' cattive e un po' buone: Quelle buone stanno nel cuore entrano dalla bocca e escono dal naso. Quelle cattive stanno nelle orecchie. Se le bugie buone entrano dalla bocca anche le bugie cattive entrano dalla bocca però possono entrare anche o dal naso o dalle orecchie, dagli occhi no perché sono chiusi. Però se ce li hai aperti passano da sopra.

Le bugie non sono tutte buone sono anche un po' cattive. Quelle buone stanno nel cuore, passano dalla bocca e escono dagli occhi, invece le bugie cattive stanno nella testa dietro

" Ma come fanno a uscire se sono dietro?"

Fanno il giro e vanno davanti e escono dalla bocca.

Secondo me le bugie non sono tutte buone. Quelle buone stanno nel cervello entrano dalla bocca escono dal naso e stanno davanti e quelle cattive stanno di dietro perché si devono nascondere.

Le bugie sono un po' buone e un po' cattive. Quelle buone stanno nel cuore entrano dal naso e per uscire passano dalla bocca, invece le bugie cattive stanno sul cervello di dietro perché si nascondono"

Le bugie non sono tutte buone. Quelle buone stanno nel cuore, entrano dal naso escono dalle orecchie, quelle cattive stanno nella testa davanti, nella fronte e escono dalle orecchie.

Le bugie non sono tutte buone, quelle buone stanno nella testa, vicino alle orecchie e escono dalla bocca, quelle cattive stanno nel cuore e escono dalle orecchie "

Perché c'hanno un cuore buono e un cuore cattivo, un cuore nero e un cuore rosso!"

No, le bugie non sono tutte buone. Le buone stanno nel cuore, entrano dalle orecchie escono dal cervello, dalla bocca!"



Ora si propone ai bambini di fare la strada delle bugie buone e la strada delle bugie cattive: **come fare?**

Francesca e Giacomo hanno l'idea di costruire una testa, allora prendono due arcade, una gialla e una blu e spiegano: "le bugie buone erano quelle gialle, le bugie cattive quelle blu, la palla giallina con tutte le righe come il cervello era il cervello, ci sono le orecchie, i capelli, il naso e la bocca con la lingua"

Un grande gruppo di bambini vuole invece fare una testa più grande di quella che hanno fatto *Francesca e Giacomo*, vogliono occupare tutta la palestra. Con gli oggetti a disposizione creano il contorno di una grande faccia, con fronte, capelli, occhi blu, naso fatto con costruzioni di legno, la bocca con un cerchio rosso dalla quale esce pure la lingua e poi poco più sotto un mucchietto di mattoni che vuole essere il cuore,

(**"ma non ci riusciamo a fare la forma del cuore!"**



Il gioco può incominciare.... facciamo finta, con tutto il nostro corpo di diventare delle bugie che entrano ed escono dalla testa e dal cuore che abbiamo costruito...



Con il nostro corpo facciamo finta di essere delle **bugie cattive..**

Le bugie cattive avevano la smorfia!



Adesso invece facciamo finta di essere delle **bugie buone...**

Le bugie buone erano felici, avevano la bocca felice

Quello nero è la bugia cattiva, sta dentro noi, dappertutto; quella gialla è una bugia buona, entra dalla bocca.



queste nere quaggiù sono le bugie cattive, entrano dalla bocca, poi ho fatto il cuore e la strada arancione è quella delle bugie buone, entrano dagli occhi escono dalle orecchie e le bugie buone sono quelle gialle

La strada gialla è quella delle bugie buone, entrano dalla bocca e vanno nel cervello ma non stanno vicino a quelle buone. La strada blu è quella delle bugie cattive, entrano dalla bocca, vanno su e stanno nel cervello.



Le bugie cattive fanno la strada nera, entrano dal naso e vanno nella testa, di dietro perché stanno nascoste, le bugie buone passano dalla strada rossa e vanno al cervello

Le bugie cattive entrano dalle orecchie, escono dal naso e sono nere. Ho fatto il cuore nero perché loro hanno il cuore nero. Invece ci sono le bugie buone che hanno il cuore come il nostro e ci fanno pensare bene (sono quelle rosse)



Le bugie cattive sono nere e stanno entrando dalle orecchie, dopo vanno nel cervello, poi passano vicino alla bocca, vanno dentro la gola e dopo nel cuore, però stanno in una stanza separata, non stanno insieme a quelle buone, nel cuore ci sono le bugie buone

Fase due

Lavorare in gruppo

L'ipotesi alla base di questa fase è che la collaborazione fra individui che utilizzano diversi canali percettivi, permette di aumentare la conoscenza e di prendere in esame punti di vista diversi dal proprio; inoltre tale lavoro incrementa le relazioni tra i bambini, condizione auspicabile per uno sano sviluppo della personalità.

" IL TEATRO DEGLI IMBROGLI E DEI RAGGIRI... INVENTIAMO UNA TRAPPOLA PER..."

Sempre seduti nell'abituale posizione a "circolino" si riprende la conversazione sulle bugie: si rileggono le risposte della volta precedente e si nota con piacere che tutti i bambini ricordano le loro parole esatte.

A questo punto si pone la domanda-stimolo:

" Perché si dicono le bugie?"

" Tu dici le bugie?"

" Si dicono le bugie perché "uno gli scappano...!" No, io non le dico mai.

" Perché uno vuole dire una bugia perché vuole anche scherzare!" (Non risponde alla seconda domanda)

" Perché io non volevo farlo ma l'ho fatto lo stesso perché io non pensavo che venisse la mamma quando ho fatto il cattivo invece è venuta"

Perché sono birichini ! No, io non le dico mai.

" Si dicono perché hai paura che.....

" Io non dico le bugie.... Il mio babbo le dice, che smetteva di fumare e invece no"

" Perché..... se vogliamo fare uno scherzo!"

" Perché sono birbi!.. No, io non le dico mai"

" Le dicono perché vogliono fare gli scherzi alla mamma.."

" Io dico le bugie perché ho paura che mia mamma scopre che l' Ilaria mi aveva dato un gioco di nascosto e io avevo paura che la mamma lo scopriva e mi dava le botte!"

" Sì, io dico le bugie perché voglio fare uno scherzo alla mamma.."

" Qualche volta le dico, perché mia mamma dice che faccio sempre degli scherzi brutti. Una volta ho buttato lo zucchero e la mamma mi ha sgridato"

" Qualche volta sì, perché le voglio fare uno scherzo alla mamma e al babbo..!"

Si cerca adesso di spingere l'attenzione verso la parola "scherzo", cioè si cerca di far emergere l'aspetto "astuto, furbo..." presente nella bugia.

Si chiede se gli animali, nelle favole dicono le bugie e per quale motivo le dicono.

La prevalenza delle spiegazioni è quella della furbizia e emerge la parola "TRAPPOLA"

Allora si propone di andare in palestra per provare ad inventare e realizzare delle trappole per catturare gli animali: ha inizio il **"Teatro degli imbrogli e dei raggiri"** e si inizia il laboratorio di strategie: inventiamo una trappola per catturare il lupo!

Si decide che alcuni bambini interpretavano gli agnellini, un altro interpretava il lupo che doveva stare nascosto per non vedere e non sentire la trappola creata per lui.



Il lupo cade dentro il buco!

Si cerca di dirigere e mediare la conversazione molto animata e piena di idee dei bambini, (Giorgia in prevalenza ha molte idee e molto logiche).

Con il materiale a disposizione ogni bambino si mette all'opera; l'idea prevalente è quella del **BUCO**, cioè il lupo deve cadere dentro il buco. Si prendono le arcade a forma semi-circolare, si attaccano con gli appositi bastoncini e si forma così una grande tana. Ma il buco si vede, allora bisogna coprirlo... i bambini vanno alla ricerca di un telo, lo trovano e coprono così il buco: **"Ma come si fa a fare andare il lupo proprio lì?"**

Viene l'idea a Giorgia che dice: **"ci mettiamo gli agnellini finti così il lupo li vede e li vuole mangiare e cade dentro e così è catturato!"**

Francesca suggerisce: **"ci potremmo mettere la carne rossa!"** e si avvia a prendere, aiutata da altri bambini, i mattoncini di colore rosso e li posiziona sulla trappola. **"per finta era la carne!"**



Ma il buco si vede! Bisogna coprirlo! "

(vanno alla ricerca di un telo e coprono)

A Nicole viene in mente che il lupo lo possiamo catturare anche con una rete e si ricorda che nella stanza dei travestimenti c'è una stoffa che sembra una rete (in realtà è una tendina) :

"Come facciamo a far venire fuori il lupo dalla sua tana e come facciamo la sua tana?"

Decidiamo che un tappeto messo in piedi funge da muro dietro il quale si nasconde il lupo; sopra quel **"muro"** mettiamo la rete, poi facciamo un bel prato con **"l'erbetta fresca"** che così gli agnellini la vanno a mangiare. Allora il lupo che ha visto gli agnellini che mangiano l'erba vuole uscire ma appena si muove la rete gli cade addosso e lo cattura

"facciamo un bel prato con l'erbetta fresca che così gli agnellini la vanno a mangiare!"



La maestra fa il lupo, vede gli agnellini finti, li vuole mangiare e entra dentro la trappola così è catturata, gli agnellini ridono che il lupo è catturato

Sono io che faccio il lupo e il mio amico mi ha messo la carne rossa e allora mi ha fatto cadere perché sotto la ciccia c'era la trappola



Ci sediamo a terra nella posizione circolare e ripercorriamo le domande della volta precedente: **"ma allora gli animali dicono le bugie? "e perchè fanno le trappole?"**

Viene consolidato ulteriormente il principio che le trappole servono per catturare. Si propone di provare ad inventare alcuni tipi di trappole: tutti vogliono parlare, constatiamo che siamo troppi e allora si decide di dividerci in due squadre, quella dei maschi e quella delle femmine. Dopo aver delimitato due zone della palestra si stabilisce che all'interno di ogni squadra si deve pensare, decidere e costruire la propria trappola senza farla vedere ai bambini dell'altra squadra: la si potrà vedere reciprocamente soltanto a trappola terminata.

Squadra femmine: sedute in cerchio si chiede di decidere per prima cosa chi, quale animale vogliono catturare. Francesca propone il gatto, Ilaria vuole due gatti e cioè un gatto maschio e un gatto femmina. **"Dove abitano?"** Decidono di costruire una casa, ne delimitano il territorio con dei mattoncini e un grande tappeto, costruiscono la porta, le altre pareti ed anche la cuccia utilizzando uno scatolone aperto. **"Chi è che cattura i gatti?"**

Una bambina propone che a catturare i gatti siano due cani che stanno fuori dalla casa ad aspettare che i gatti escono. **"Infatti hanno sete!"** allora escono e i cani con un salto li catturano.

" Ci travestiamo da gatto e da cane?"

Accettano entusiasti la proposta e si propone di andare alla ricerca di ciò che serve per fare i vestiti, con l'aiuto di spille, cucitrici, nastro adesivo e carta crespa.



Questo era il muro, dietro stavano nascosti i cani aspettavano che i gatti uscivano e dopo li catturavano.
Questo era il gatto maschio, era la Francesca, questo era il gatto femmina, ero io!

I cani erano nascosti dietro il muro, tra un po' saltavano fuori per andare a catturare i gatti, questo è il gatto femmina, era l'Ilaria, questo il gatto maschio, ero io



Fase tre

Comprendere l'emotività

Al fine di consolidare nella memoria dello studente i passaggi precedenti e quindi l'argomento curricolare oggetto di studio, è necessario legare il ricordo ad un'esperienza emozionale, una delle metodologie che consente di vivere le emozioni quindi compiere questo passaggio è la drammatizzazione ed è su questo presupposto che si basano le tre attività che si propongono in questa fase:



saltano la staccinata



Passano il fitto bosco..



attraversano il fiume..



scavano sotto il grande cancello..

La valutazione dell'intervento nella scuola elementare

I diari insegnanti

Come per le scuole dell'infanzia, anche nelle scuole elementari sono stati utilizzati i diari insegnanti che hanno consentito di descrivere e analizzare il percorso attuato dai docenti. Le classi che hanno partecipato alla sperimentazione delle schede didattiche sono due, che per convenzione sono denominate classe A e classe B.

Le tabella 5.13 e 5.14 sintetizzano e descrivono le attività e gli argomenti trattati durante il percorso didattico. Le maestre delle scuole elementari hanno utilizzato la didattica descritta nelle schede "Imparare ad apprendere" per affrontare alcuni argomenti oggetto d'insegnamento. Il primo stadio del processo di apprendimento, "Alla ricerca della soluzione" è stato proposto con con la scheda didattica "Cosa penso di..." che è stata utilizzata per analizzare alcune favole, mentre con "Il gioco di tiresia" è stato affrontato il tema degli "Etruschi". Per la fase di "Lavorare in gruppo" è stata adottata la scheda didattica "Modi di percepire" per sviluppare ulteriormente il tema delle favole e "Come ci si comporta" per l'argomento "La società e la religione".

Per l'ultima fase, "Comprendere l'emotività", sono state utilizzate rispettivamente "Presupposti e comportamenti", per il tema "La società e la religione" e "Fare il regista" per l'argomento "Analisi e costruzione di un testo teatrale".

In generale nell'analisi riguardanti le attività svolte si mette in evidenza, per ogni attività effettuata, un livello buono di interesse. Inoltre le insegnanti hanno rilevato un buon grado di impegno, motivazione e crescita rispetto alle attività svolte nell'arco dell'anno, ma anche alcune difficoltà.

Tabella 5.13: Sintesi delle osservazioni riportate sui diari insegnanti della scuola elementare, classe A.

Sviluppo Operativo della Didattica	"Schede Didattiche"	Argomento attività	Livello di interesse classe	Impressioni dell'insegnante
Alla ricerca della soluzione	<u>"Cosa penso di..."</u>	Analisi delle favole "la volpe e il corvo", "La rana e il bue", "Il lupo e il cane", "La formica e la colomba", "La gallina e il gatto",	Molto	Partecipazione, divertimento, motivazione, crescita.
	<u>"Le relazioni"</u>	-	-	-
	<u>"Il gioco di Tiresia"</u>	Il periodo di Etruschi		Interesse, partecipazione, motivazione
Lavorare in gruppo	<u>"I modi di percepire"</u>	Analisi delle favole "Il gabbiano Jonathan",	Molto	Partecipazione, collaborazione, motivazione.
	<u>"Come ci si comporta"</u>	La società, la religione.	Molto	Curiosità, accettazione, solidarietà, collaborazione
	<u>"Quali competenze"</u>	-	-	-
Comprendere l'emotività	<u>"Ad ognuno un ruolo"</u>	-	-	-
	<u>"Presupposti e comportamenti"</u>	La società, la religione.	Molto	Difficoltà, impegno, partecipazione.
	<u>"Fare il regista"</u>	Analisi e costruzione di un testo teatrale "La tartaruga e il cavallo", "Una leonessa affamata", "Il gatto e il topo"	Molto	Difficoltà, confronto, impegno, soddisfazione, partecipazione.

Tabella 5.14: Sintesi delle osservazioni riportate sui diari insegnanti della scuola elementare, classe B.

Sviluppo Operativo della Didattica	"Schede Didattiche"	Argomento attività	Livello di interesse classe	Impressioni dell'insegnante
Alla ricerca della soluzione	"Cosa penso di..."	Analisi delle favole "la volpe e il corvo", "La rana e il bue", "Il lupo e il cane", "La formica e la colomba", "La gallina e il gatto",	Molto	Partecipazione, divertimento, motivazione, crescita.
	"Le relazioni"	-	-	-
	"Il gioco di Tiresia"	Il periodo dli Etruschi		Interesse, partecipazione, motivazione.
Lavorare in gruppo	"I modi di percepire"	Analisi delle favole "Il cammello e la neve".	Molto	Partecipazione, collaborazione, motivazione.
	"Come ci si comporta"	La scrittura, l'arte	Molto	Curiosità, accettazione, solidarietà, collaborazione
	"Quali competenze"	-	-	-
Comprendere l'emotività	"Ad ognuno un ruolo"	-	-	-
	"Presupposti e comportamenti"	La scrittura, l'arte	Molto	Difficoltà, impegno, partecipazione.
	"Fare il regista"	Analisi e costruzione di un testo teatrale "La tartaruga e il cavallo", "Una leonessa affamata", "Il gatto e il topo"	Molto	Difficoltà, confronto, impegno, soddisfazione, partecipazione.

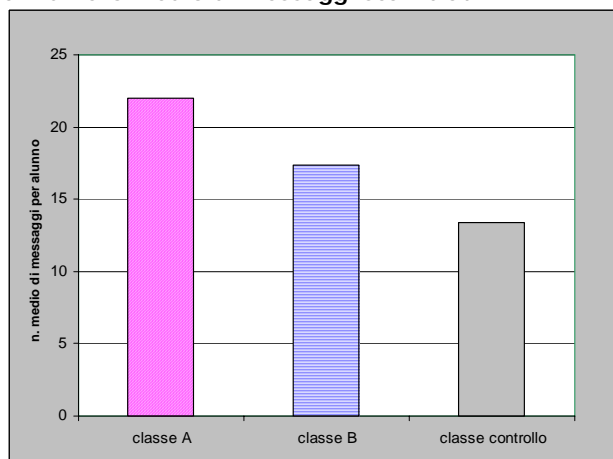
Analisi dei messaggi di "E-mail per tutti"

L'altro strumento di valutazione della ricaduta dell'intervento è il software "E-mail per tutti", attraverso il quale i bambini si sono inviati messaggi. Dall'analisi delle informazioni scambiate si sono ricavate due tipi di informazione, una di carattere quantitativo, cioè il numero medio di messaggi inviati per alunno, e l'altra di carattere qualitativo, analizzando i contenuti e quindi il tipo di comunicazione.

Nella figura 5.14 viene indicato il confronto tra le due classi nelle quali sono state utilizzate le schede didattiche e la classe di controllo.

Dal punto di vista quantitativo le tre classi mostrano una diversa distribuzione, i bambini delle due classi A e B, in cui è stato attuato un percorso didattico diverso da quello tradizionale, mostrano un numero medio maggiore di messaggi inviati per alunno, rispettivamente 22 per i bambini della classe A e 18 per gli alunni della classe B, mentre poco più di 10 per i bambini della classe di controllo.

Figura 5.14: Confronto fra le due classi sperimentali e la classe di controllo, rispetto al numero medio di messaggi scambiati.

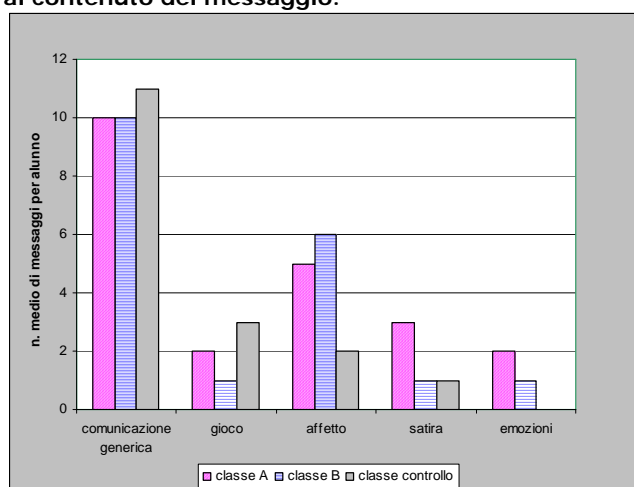


Successivamente all'analisi quantitativa, i dati estratti dal software "E-mail per tutti" sono stati esaminati in una prospettiva qualitativa. A tale proposito i messaggi sono stati raggruppati secondo la tipologia di comunicazione (Figura 5.15). Per tutti le classi si rileva una maggiore quota di messaggi nella categoria "comunicazione generica", dove il numero medio di messaggi per alunno è maggiore in confronto alle altre categorie prese in esame.

Non si evidenziano differenze significative nelle tre classi per le categorie "gioco" e "satira" dove il numero medio di messaggi per alunno oscilla tra 1 e 3, mentre nelle classi A e B, dove sono state messe in atto le "schede didattiche" si evidenziano maggiori scambi di messaggi di tipo affettivo.

Infine nelle stesse classi si rilevano messaggi nella categoria "Emozioni", scambio che non avviene nella classe dove il programma di studi è tradizionale.

Figura 5.15: Confronto fra le due classi sperimentali e la classe di controllo rispetto al contenuto del messaggio.

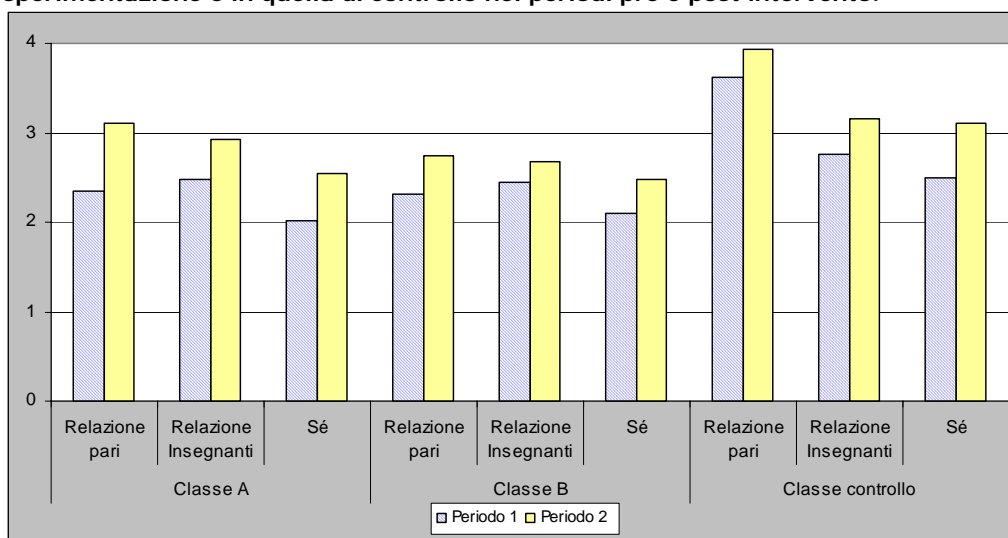


I questionari di valutazione

Dall'analisi delle griglie di valutazione del comportamento interattivo dei bambini, si rileva, nel confronto tra il periodo pre intervento e quello post, un miglioramento generale nelle tre classi.

In particolare considerando le tre aree di descrizione del comportamento sociale, si osserva che per le tre classi prese in esame, tutti i bambini riportano miglioramenti sia nella "Relazione con i pari" che nell'area del "sé" (Figura 5.16).

Figura 5.16: Confronto fra le griglie di osservazione nelle due classi di sperimentazione e in quella di controllo nei periodi pre e post intervento.



Per l'area riguardante la "Relazione con gli insegnanti" si riscontra un miglioramento significativo nelle classi dove è stata effettuata l'esperienza "imparare ad apprendere", mentre resta invariato il punteggio, peraltro già buono, ottenuto dalla classe di riferimento.

Come per la scuola dell'infanzia, a titolo di esempio si riporta un lavoro effettuato dai docenti della scuola elementare. Dall'elaborato risulta che vi è stata una ottima applicazione delle schede didattiche per i temi trattati nel programma di storia.

Argomento
della 2^a
esperienza

Gli Etruschi



Prima attività

“Alla ricerca della
soluzione”

Il gioco di Tiresia



8- Maggio 2003

Si cerca di creare sugli Etruschi un **clima di mistero** invitando gli alunni a non consultare le pagine del sussidiario riguardanti questo popolo.

14-29 Maggio 2003

Viene spiegato agli alunni chi era **Tiresia** e che andremo alla "ricerca-scoperta" di questo popolo non utilizzando il nostro sussidiario, ma le ipotesi-"predizioni" che gli alunni formuleranno in base alle conoscenze precedentemente acquisite nei diversi ambiti disciplinari.

Un'insegnante, tenendosi distante dal gruppo classe, mostra la fotocopia ingrandita della pagina del sussidiario e legge parole e/o frasi-chiave precedentemente evidenziate o mostra immagini; successivamente l'altra insegnante pone una domanda ed invita gli alunni a formulare ipotesi per giungere ad una risposta il più vicino possibile alla realtà degli Etruschi ..

Tutte le ipotesi formulate dai singoli alunni vengono tenute in considerazione, esaminate e giustificate quando ritenute, dal gruppo, inopportune.

L'insegnante, infine, legge il brano dal quale era stata scelta la "parola/frase"-chiave e procede con l'individuazione delle tappe che hanno portato gli alunni a ipotizzare-"predire" la vita e la storia del popolo Etrusco.

STORIA



I POPOLI ITALICI

Gli Etruschi



Circa 800 anni prima della nascita di Cristo, nella zona corrispondente all'attuale Toscana, comparvero gli Etruschi. Essi raggiunsero un grado di progresso simile ai popoli delle grandi civiltà dei fiumi e dei mari. Pian piano occuparono l'Emilia, il Lazio, la Campania. Più tardi, nel 300 a.C. tutti i loro territori furono conquistati dai Romani.

Tante città indipendenti
Gli Etruschi, come i Greci, non ebbero mai un unico stato, ma fondarono tante città, ognuna indipendente dall'altra. Perugia, Arezzo, Cortona, Chiusi, Volterra e molte altre città etrusche sorgevano su alture ed erano circondate da solide mura. La società etrusca era divisa in classi sociali: i nobili avevano il potere e sceglievano il re, il **lucumone**; venivano poi i mercanti, gli artigiani e gli agricoltori; moltissimi erano gli schiavi.

lo sai che?

Geniali costruttori

Gli Etruschi seppero usare le risorse economiche che il mare e la terra mettevano loro a disposizione: furono abili navigatori e commercianti; si dedicarono all'agricoltura rendendo coltivabili molte zone paludose; praticarono la pastorizia e sfruttarono le miniere. Furono geniali costruttori e per primi usarono l'arco e la volta, importanti strutture architettoniche.



chiave di volta



Porta di Volterra

Gli Etruschi furono il primo popolo del Mediterraneo ad introdurre l'arco nelle loro costruzioni. Da loro i Romani appresero tale tecnica che sfruttarono abilmente in opere come il Colosseo, gli acquedotti ...

I POPOLI ITALICI



La vita

La vita dei ricchi nelle città era spensierata e lussuosa: grandi banchetti e feste, con musiche e danze.

La donna aveva un ruolo importante e partecipava con il marito alla vita pubblica.

La religione

Gli Etruschi erano molto religiosi e credevano in **tanti dei**. I sacerdoti, chiamati **aruspici**, leggevano la volontà divina **osservando il volo degli uccelli e studiando il fegato degli animali uccisi**.

Gli Etruschi credevano, inoltre, nella vita dopo la morte, perciò **costruirono grandi necropoli**, veri e propri cimiteri sotterranei.

Vicino ai sarcofagi dei ricchi venivano deposti oggetti di uso quotidiano. Le pareti delle tombe erano decorate con affreschi che descrivevano le abitudini e le usanze del defunto.

Solo attraverso il ritrovamento e lo studio delle pitture e degli oggetti rinvenuti nelle tombe noi possiamo conoscere, oggi, la vita di questo popolo.



Particolare del Sarcofago degli Sposi di Cerveteri

lo sai che?

La scrittura etrusca resta ancora un mistero: gli studiosi riescono a leggerla, ma conoscono soltanto il significato di circa trecento parole, soprattutto nomi riportati sulle iscrizioni delle tombe.



attività

DUE POPOLI A CONFRONTO

Completa la tabella scrivendo un **SI** o un **NO**:

	GRECI	ETRUSCHI
Esistenza di città-stato		
Navigatori e commercianti		
Importanza della donna		
Importanza della religione		
Necropoli		
Comprensione della loro scrittura		

Esempio

Frase lette

- Gli etruschi fondarono tante città.
- I nobili avevano il potere e sceglievano il Lucumone.
- Gli aruspici osservavano il volo degli uccelli e studiavano il fegato degli animali uccisi.

Immagine mostrate

- Il sarcofago degli sposi di Cerveteri

Domande

- Come saranno state queste città ?
- Chi era il lucumone? Come sarà stata organizzata la società degli Etruschi?
- Chi erano gli aruspici?
- Cosa rappresenta l'immagine?
- Come sarà stato il rapporto uomo - donna nella società etrusca?

Osservazioni

Tutti gli alunni, attivi ed interessati, partecipano formulando ipotesi partendo dal presupposto che come al solito non esistono ipotesi e/o pensieri/risposte errate.

Le ipotesi formulate vengono, per lo più, spontaneamente motivate dagli alunni facendo riferimento al periodo storico in oggetto, alle caratteristiche degli ambienti geografici ed alle immagini mentali che, talvolta, la sonorità della parola-chiave evoca o spontaneamente è in grado di suscitare.

Tutte le ipotesi concorrono alla scoperta della realtà ed alcune, in particolare, fungono da input, da linea guida per la formulazione di una sorta di ragionamento collettivo sul quale s'innescano i pensieri dei piccoli "storici in erba".

Quando un alunno, ipotizzando, cade in evidente "vizio d'errore", subito scattano ben accetti "meccanismi" di tutoraggio che lo conducono alla presa di coscienza della realtà ed al superamento dell'equivoco.

Seconda attività

“Lavorare
in
gruppo”

Come ci si comporta



28 Maggio 2003

Le insegnanti formano sette gruppi eterogenei in base ai ruoli che gli alunni assumono spontaneamente all'interno della classe: il leader, il bravo, il timido ...

I gruppi vengono invitati a riunirsi per scegliere un argomento, relativo al popolo degli Etruschi, da approfondire elaborando una relazione da presentare poi agli altri gruppi.

Gruppi ed argomenti scelti

Classe 3^A

- Giacomo, Giulia, Maurizio, Michela : **La religione**
- Elena F., Elena M., Federico, Samuele, Ylenia: **La società**
- Andrea, Emanuele, Erica, Lorenzo, Nunzia: **Le attività**

Classe 3^B

- Alessia, Amedeo, Arianna, Giulia, Mattia: **La religione**
- Anna Paola, Asia, Cindy, Orghest, Paolo: **La vita**
- Lorenzo, Marisa, Tania, Valentina: **La scrittura**
- Federico, Gabriele, Lucia, Simone, Veronica: **L'arte**

A casa, singolarmente, gli alunni ricercano materiale sull'argomento da trattare.

29-31 Maggio 2003

I diversi gruppi esaminano il materiale, lo selezionano ed elaborano una relazione che viene prima scritta a mano, poi utilizzando la videoscrittura.

Osservazioni

Gli alunni mostrano curiosità per il criterio “segreto” utilizzato dalle insegnanti per la formazione dei gruppi, criterio che accettano con orgoglio, stima e senso di sfida.

Alla proposta di scegliere l'argomento da approfondire e le modalità con cui svolgere la relazione, gli alunni mostrano soddisfazione e subito è possibile notare all'interno di ogni gruppo un clima di accettazione, solidarietà e collaborazione.

Nei gruppi il lavoro procede positivamente, tutto il materiale viene esaminato e selezionato, niente viene scartato prima di essere stato preso in considerazione; ciò che non è scelto, perché non inerente, viene offerto, spontaneamente, senza alcun invito da parte delle insegnanti, ai gruppi impegnati a trattare tale argomento.

Il materiale così scelto viene elaborato dai gruppi che autonomamente si sono organizzati stabilendo al loro interno ruoli interscambiabili.

Gli alunni che tendono a costituire elemento di disturbo e disordine vengono richiamati all'attenzione ed invitati a lavorare costruttivamente.

La proposta di sviluppare argomenti utilizzando un metodo di formazione tra pari con la promessa della successiva presentazione agli altri, spinge, nella maggioranza dei casi, i componenti del gruppo a dare il meglio di sé, tanto che quando alcuni propongono di continuare il lavoro a casa, subito tutti accettano, spinti dal desiderio di completare al più presto il proprio lavoro.

Terza attività

“Comprendere
l'emotività”

Scambio di file



Dal 9 al 10 Giugno 2003

I sette gruppi si scambiano i file contenenti le relazioni elaborate e si organizzano per la consultazione, da svolgersi a casa nelle ore pomeridiane, vista l'impossibilità di utilizzare il laboratorio scolastico.



Il mattino seguente, disposti ad acquario, nell'atrio della scuola, i gruppi di "piccoli maestri" espongono, a rotazione, ciò che hanno appreso studiando le relazioni dei compagni.



Al termine delle esposizioni, segue un momento di riflessione dove ci si scambiano impressioni-informazioni, su come ci si è trovati a lavorare in questo modo, sulle difficoltà incontrate e sulla valenza formativa e relazionale dell'attività proposta.

Osservazioni

Gli alunni hanno mostrato interesse ed entusiasmo per quest'ultima attività, alla quale si sono dedicati con spirito d'iniziativa e *“voglia di spendersi in veste di piccoli maestri”*.

Numerosi sono stati i problemi organizzativi derivanti dal dover lavorare in gruppo, nelle ore pomeridiane, vista l'impossibilità di poter utilizzare il laboratorio d'informatica ed il poco tempo a disposizione per l'organizzazione dell'attività.

Piacevole ed interessante è stato il momento dell'esposizione verbale che ha fatto emergere la capacità di organizzarsi dei singoli gruppi e lo spirito di collaborazione messo in atto per superare le difficoltà espositive e relazionali di alcuni.

Dalla discussione finale è emerso il gusto di progettare, lavorare insieme, oltre che di condividere col gruppo soddisfazioni derivanti dall'aver **“lavorato bene insieme”**.

La valutazione dell'intervento nella scuola media inferiore

I diari insegnanti

Analogamente alle altre scuole i diari insegnanti sono risultati indispensabili al fine di identificare il tipo di cammino nello sviluppo delle schede didattiche utilizzate. Anche nella scuola media due classi hanno partecipato alla sperimentazione ed una è servita come controllo. Per convenzione si indicano le classi dove è stata applicata la metodologia didattica "Imparare ad apprendere" con le lettere A e B.

Dalla tabella 5.15 si evince che il docente della classe A, durante il corso dell'anno scolastico, ha utilizzato il cammino didattico proposto dalle schede due volte, affrontando diversi temi d'insegnamento.

Per la fase di presa di coscienza delle proprie azioni cognitive, "Alla ricerca della soluzione", è stata utilizzata la scheda didattica "Cosa penso di..." affrontando il tema "Aspetto politico nell'Italia dal 1946 al 1960", e la scheda "Le relazioni" per il tema "Gli elementi di relazione tra nord e sud dal punto di vista economico e sociale dell'Italia anni '60".

Nella scelta delle tre schede didattiche, aventi lo scopo di confronto di idee e punti di vista tra i ragazzi, sono state preferite e messe in opera le schede "I modi di percepire" e "Come ci si comporta". La prima scheda è stata utilizzata per affrontare l'argomento "L'evoluzione della società italiana dagli anni '50 e '70", la seconda per "Gli elementi di relazione tra nord e sud dal punto di vista economico e sociale".

Per concludere il percorso di apprendimento è stato sviluppato il tema "Uomini sulla luna, scienze e tecnica nel dopoguerra, promotori di pace e la rivolta del '68" con la scheda didattica "Ad ognuno un ruolo" e il tema "Iniziativa culturali di educazione alla pace, conflitti etnici e religiosi" attraverso la scheda "Presupposti e comportamenti".

Dall'analisi dei giudizi espressi dagli insegnanti, in relazione all'interesse dei ragazzi nello svolgimento delle attività, risulta un interesse generalizzato per tutti gli argomenti trattati. Inoltre, gli insegnanti hanno osservato impegno, approfondimento, armonia ma anche tensioni nello svolgimento dei lavori da parte dei ragazzi.

Tabella 5.15: Sintesi delle osservazioni riportate sui diari insegnanti della scuola media inferiore.

<i>Sviluppo Operativo della Didattica</i>	<i>"Schede Didattiche"</i>	<i>Argomento attività</i>	<i>Livello di interesse classe</i>	<i>Impressioni dell'insegnante</i>
<i>Alla ricerca della soluzione</i>	<i>"Cosa penso di..."</i>	Aspetto politico dell'Italia dal 1946 al 1960	Molto	Impegno, interesse, partecipazione.
	<i>"Le relazioni"</i>	Gli elementi di relazione tra nord e sud dal punto di vista economico e sociale dell'Italia anni '60	Molto	Impegno, approfondimento, riflessione.
	<i>"Il gioco di Tiresia"</i>	–	–	–
<i>Lavorare in gruppo</i>	<i>"I modi di percepire"</i>	L'evoluzione della società italiana dagli anni '50 e '70.	Molto	Impegno lavorativo, risultato, tensioni.
	<i>"Come ci si comporta"</i>	Gli elementi di relazione tra nord e sud dal punto di vista economico e sociale dell'Italia anni '60.	Molto	Impegno, approfondimento, riflessione.
	<i>"Quali competenze"</i>	–	–	–
<i>Comprendere l'emotività</i>	<i>"Ad ognuno un ruolo"</i>	Uomini sulla luna, scienza e tecnica nel dopoguerra, promotori di pace, la rivolta del '68	Molto	Lavoro, armonia, entusiasmo, risultati, valore.
	<i>presupposti e comportamenti</i>	Iniziative culturali di educazione alla pace, conflitti etnici e religiosi.	Molto	Lavoro, armonia, entusiasmo, risultati, valore.
	<i>"Fare il regista"</i>	–	–	–

L'insegnante della classe B ha applicato le schede alla didattica curricolare tre volte nel corso dell'anno scolastico, affrontando diversi temi d'insegnamento (Tabella 5.16).

Per la prima fase dell'apprendimento sono state utilizzate tutte le tre attività di "Alla ricerca della soluzione". In particolare la scheda didattica "Cosa penso di..." è stata adottata per il tema "Dopo guerra, aspetto politico", la scheda "Le relazioni" per il tema "Aspetto economico e sociale nel dopoguerra", ed infine la scheda "Il gioco di Tiresia" per l'argomento "Cause della decolonizzazione".

Anche per la seconda fase, "Lavorare in gruppo", sono state adottate tutte le tre possibili alternative: con "I modi di percepire" è stato affrontato l'argomento "La decolonizzazione e l'ipertesto", con la scheda "Come ci si comporta" il tema "La primavera di Praga, la guerra del Vietnam, la crisi di Cuba ed il regime di Castro" e con l'attività "Quali competenze" l'argomento "Uomini sulla luna, scienza e tecnica nel dopoguerra, i mass media e la pubblicità e la rivoluzione del '68".

Per l'ancoraggio della conoscenza sono stati sviluppati i temi "La mafia, uomini sulla luna, le multinazionali, utilizzando la scheda didattica "Presupposti e comportamenti".

Dall'esame dei giudizi riferiti dagli insegnanti sull'interesse percepito dai ragazzi nello svolgimento delle attività emerge che i ragazzi hanno partecipato con attenzione, divertimento, partecipazione. Inoltre gli insegnanti hanno riferito una buona coesione nel gruppo classe, ma anche momenti di maggiore tensione durante i quali la classe risultava in difficoltà (Tabella 5.16).

Tabella 5.16: Sintesi delle osservazioni riportate sui diari insegnanti della scuola media inferiore.

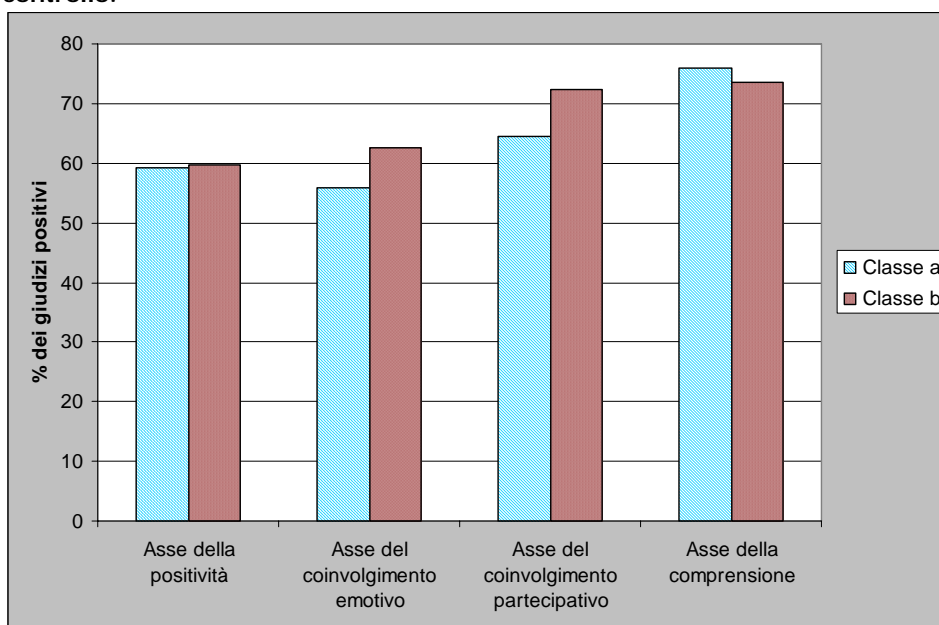
<i>Sviluppo Operativo della Didattica</i>	<i>"Schede Didattiche"</i>	<i>Argomento attività</i>	<i>Livello di interesse classe</i>	<i>Impressioni dell'insegnante</i>
<i>Alla ricerca della soluzione</i>	<i>"Cosa penso di..."</i>	Dopo guerra aspetto politico	Molto	Liberta'
	<i>"Le relazioni"</i>	Aspetto economico e sociale nel dopoguerra.	Molto	Fatica, difficoltà, non chiara.
	<i>"Il gioco di Tiresia"</i>	Cause della decolonizzazione.	Molto	Interesse, partecipazione, pertinenti, competizione, condiviso.
<i>Lavorare in gruppo</i>	<i>"I modi di percepire"</i>	Decolonizzazione ed ipertesto	Molto	Coesione, divertimento, difficoltà.
	<i>"Come ci si comporta"</i>	La primavera di praga, la guerra del vietnam, la crisi di cuba e il regime di Castro.	Molto	Partecipazione, attenzione, gratificazione, tensione.
	<i>"Quali competenze"</i>	Uomini sulla luna, scienza e tecnica nel dopo guerra, i mass media e la pubblicità, la rivoluzione del 68.	Molto	Impegno, serietà, interesse.
<i>Comprendere l'emotività</i>	<i>"Ad ognuno un ruolo"</i>	-	-	-
	<i>"Presupposti e comportamenti"</i>	La mafia, uomini sulla luna, le multinazionali	Molto	Organizzazione, cura, serenità, divertimento.
	<i>"Fare il regista"</i>	-	-	-

Il diario studente

Il diario studente fornisce un quadro delle impressioni degli studenti sulle attività svolte. Per una migliore comprensione dell'analisi dei dati raccolti con questo strumento, le risposte inerenti la parte strutturata del diario sono state raggruppate in assi. E' possibile distinguere 4 assi, quello della positività rispetto alle attività svolte, quello del coinvolgimento emotivo, quello della partecipazione ed infine l'asse della comprensione.

Dalla figura 5.17 si rileva che circa il 60% degli studenti di entrambe le classi in studio, hanno giudicato positivo ed emotivamente coinvolgente il lavoro svolto durante l'anno. Tali percentuali risultano più alte se si considerano gli assi riguardanti il coinvolgimento partecipativo e quello della comprensione,raggiungendo una percentuale intorno al 70%.

Figura 5.17: Confronto fra i diari studenti della classe sperimentale e della classe di controllo.



I questionari di valutazione

Come esposto nel paragrafo descrittivo riferito agli strumenti di valutazione, per stimare la ricaduta dell'intervento, sono stati utilizzati i questionari per gli studenti, comprensivi del test OSIQ (Offer Self Image Questionnaire) e del TRI-Test sulle relazioni interpersonali di B.A. Bracken. Con la prima somministrazione è stato possibile ottenere un quadro generale della percezione del sé, delle relazioni con le figure di riferimento (genitori ed insegnanti) e con gli amici degli studenti. Dal confronto con la seconda somministrazione, effettuata dopo l'intervento nelle classi, è stato possibile rilevare i cambiamenti.

Dall'analisi dei dati si rileva (Figura 5.18) che le classi che hanno partecipato allo studio non mostrano variazioni del punteggio al post test in nessuna delle singole aree di descrizione. Inoltre i punteggi delineano valori simili di partenza al pre-test negli studenti che hanno partecipato allo studio.

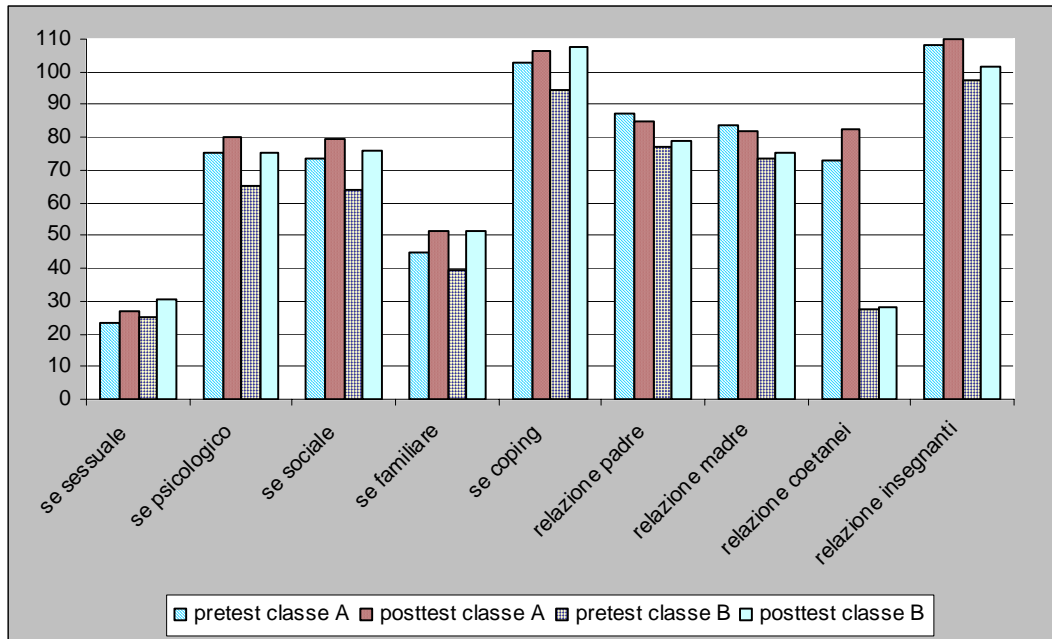
Sempre osservando la figura 5.18, si rileva, che l'area riguardante la percezione del sé sessuale oscilla tra buono e ottimo per le due classi, buono anche il sé psicologico e il sé sociale degli studenti.

I ragazzi mostrano una buona padronanza del mondo esterno, infatti i punteggi relativi a tale scala risultano buoni.

Si osservano, invece, valori che indicano un rapporto negativo con i familiari, dato messo in evidenza sia dall'area del sé familiare misurata dal test OSIQ, che dalle singole scale relative alla relazione con il padre e con la madre, riportate dal test TRI.

Infine risultano, tra il discreto e il negativo, le relazioni con i coetanei nella classe A, e molto negative nella classe B, anche se tale dato può essere attribuito ai pochi rispondenti. Le scale relative alle relazioni con gli insegnanti mostrano punteggi elevati indicando relazioni estremamente positive con i docenti.

Figura 5.18: Confronto fra i risultati emersi dai pre e post test nelle classi sperimentali A e B.

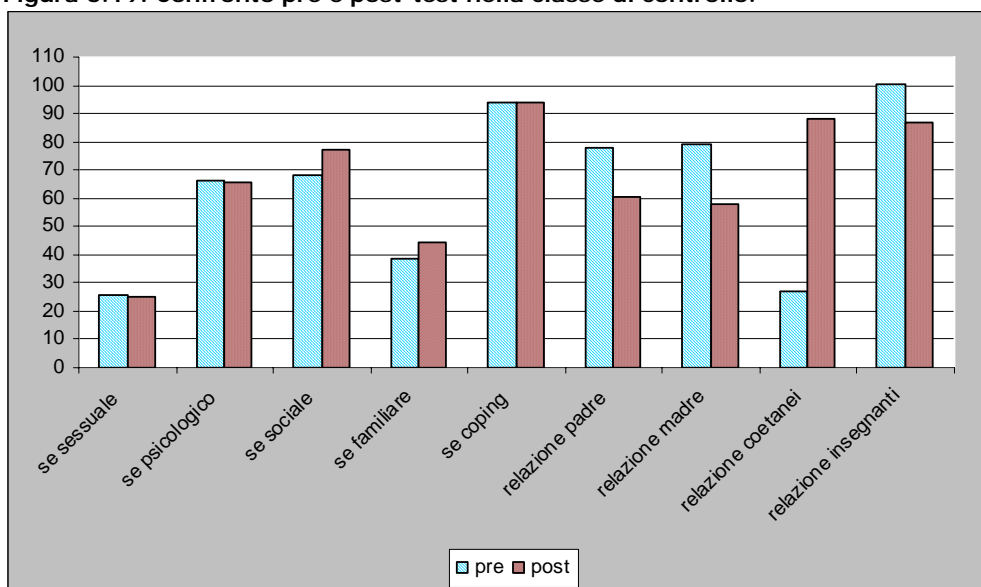


Solito andamento generale si osserva per gli studenti che hanno partecipato come classe di controllo, dove le singole aree risultano in linea con i loro compagni delle classi A e B.

Nel confronto pre e post-test (Figura 5.19), rimangono invariati il sé sessuale, il sé psicologico e il sé di coping che risultano buoni nelle due somministrazioni. Pur rimanendo su valori buoni, si osserva una tendenza a peggiorare nella seconda somministrazione l'area del sé sociale, dati che si allineano alle scale misurate dal TRI Test, dove si hanno valori negativi per le relazioni con i genitori che peggiorano nella seconda rilevazione. Per la relazione con i coetanei si ha un dato non rappresentativo, in quanto si riscontra una differenza elevata tra la prima e la seconda somministrazione, causata dalle poche risposte osservate in questa scala.

Infine risulta molto buona, sia al pre-test che al post-test, la relazione con le figure di riferimento all'interno dell'ambiente scuola.

Figura 5.19: Confronto pre e post-test nella classe di controllo.



La valutazione dell'intervento nella scuola media superiore

I diari insegnanti

Il docente delle scuole medie superiori che ha partecipato all'esperienza alla sperimentazione delle schede "Imparare ad apprendere" (classe A), ha utilizzato l'intero percorso a schede per tre volte, affrontando diversi temi d'insegnamento curriculare (Tabella 5.17).

Le attività "Alla ricerca della soluzione", sono state adottate per affrontare tre tematiche storiche: la scheda didattica "Cosa penso di...", per il tema "La conquista della Gallia, Roma dalle origini alla conquista d'Italia e dell'Impero", la scheda "Le relazioni" per il tema "Seconda guerra civile", ed infine la scheda "Il gioco di Tiresia" per l'argomento "La crisi della repubblica, il triumvirato".

La seconda fase dell'apprendimento, "Lavorare in gruppo", utile all'approfondimento della conoscenza sfruttando l'insegnamento tra pari, sono state utilizzate due delle tre possibili schede attività. L'argomento "La schiavitù" è stato approfondito con la scheda "I modi di percepire" e "La schiavitù a Roma" con la scheda "Come ci si comporta".

Per la terza fase, che conclude il percorso dell'apprendimento, sono stati sviluppati il tema "L'Islamismo, monachesimo", con la scheda didattica "Presupposti e comportamenti" e il tema "Barbari e Sacro Romano impero" con la metodologia "Fare il regista".

Il livello di interesse risulta abbastanza alto per le tre attività svolte nella prima fase dell'apprendimento, mentre nella seconda fase, in cui si affrontava l'argomento della schiavitù con l'attività "I modi di percepire", si riscontra un livello di interesse insufficiente. Lo stesso risultato emerge anche relativamente alla scheda "Presupposti e comportamenti", che termina il percorso didattico. Infatti dall'analisi dei diari insegnanti si

riscontra che queste due ultime attività hanno suscitato poco interesse e sono state svolte con superficialità e disappunto da parte degli alunni. Al contrario nelle attività proposte per la prima fase dell'apprendimento, la classe ha dimostrato un buon livello di interesse partecipando con attenzione, impegno e soddisfazione anche se non sono mancati momenti di stanchezza e difficoltà.

Tabella 5.17: Sintesi delle osservazioni riportate sui diari insegnanti della scuola media superiore.

Sviluppo Operativo della Didattica	"Schede Didattiche"	Argomento attività	Livello di interesse classe	Impressioni dell'insegnante
Alla ricerca della soluzione	<u>"Cosa penso di..."</u>	La conquista della gallia, Roma dalle origini alla conquista dell'Italia e dell'impero	Abbastanza	Partecipazione, unità.
	<u>"Le relazioni"</u>	Seconda guerra civile.	Molto	interessata difficoltà
	<u>"Il gioco di Tiresia"</u>	La crisi della repubblica, Il triumvirato	Abbastanza	Attenzione, stimolo, difficoltà, stanchezza.
Lavorare in gruppo	<u>"I modi di percepire"</u>	La schiavitù	Poco	Osservazioni, superficialità, disinteresse.
	<u>"Come ci si comporta"</u>	La schiavitù a Roma	Abbastanza	Soddisfazione, impegno.
	<u>"Quali competenze"</u>	-	-	-
Comprendere l'emotività	<u>"Ad ognuno un ruolo"</u>	-	-	-
	<u>"Presupposti e comportamenti"</u>	Islamismo, monachesimo.	Poco	Disinteresse, disappunto, superficialità.
	<u>"Fare il regista"</u>	Barbari, Sacro romano impero	Abbastanza	Soddisfazione, impegno.

Il diario studente

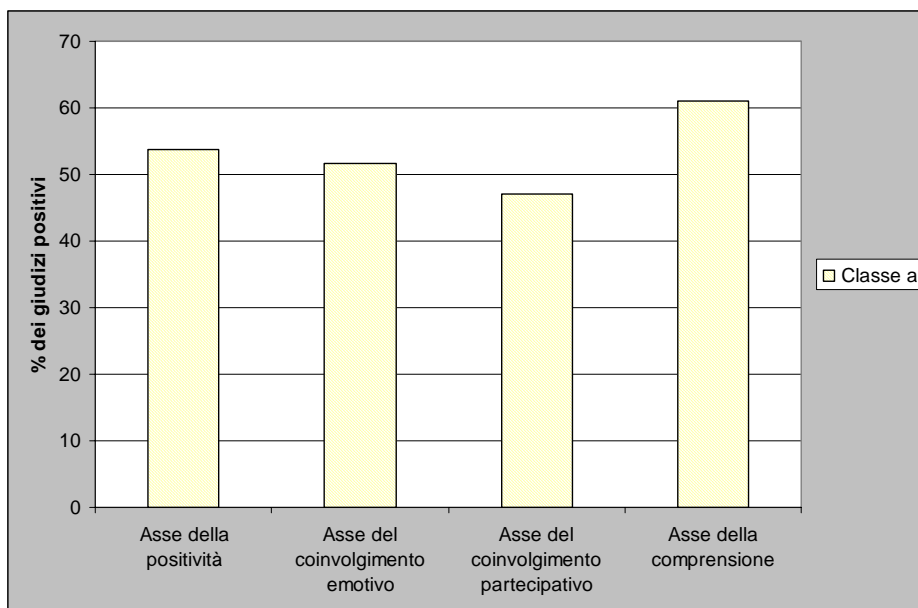
Come per le scuole medie inferiori anche negli istituti superiori sono stati utilizzati i diari studenti, identici sia nella forma che nelle modalità di compilazione.

Anche per le scuole superiori viene esposta una sintesi dei giudizi espressi rispetto alle attività svolte.

Per rendere la lettura più chiara, analogamente all'analisi dei diari degli studenti più giovani, è stato effettuato un raggruppamento in assi delle risposte agli items che costituiscono la parte strutturata del diario studente. Nella figura 5.20 si evidenzia che, gli studenti che hanno giudicato positivamente il lavoro svolto durante l'anno, sono poco più del 50% dei partecipanti, tale valore si abbassa leggermente nell'asse relativo al coinvolgimento emotivo.

Per l'asse che individua il grado di partecipazione, si osserva una percentuale pari al 47% di giudizi positivi, mentre l'asse della comprensione, che racchiude concetti come l'assimilazione del oggetto dell'apprendimento, si ha la percentuale di giudizi positivi più alta, pari al 61%.

Figura 5.20: Grafico riassuntivo dei giudizi espressi nei diari studenti rispetto alle attività svolte.

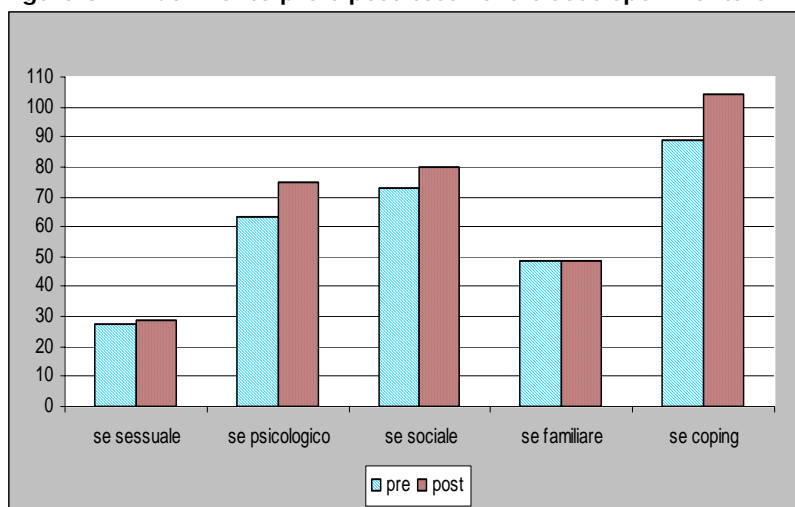


I questionari di valutazione

Per stimare l'impatto dell'intervento, nelle scuole medie superiori, sono stati utilizzati i questionari per gli studenti, costituiti dal test OSIQ (Offer Self Image Questionnaire) e dal TRI-Test sulle relazioni Interpersonali di B.A. Bracken.

Dal confronto tra le somministrazioni prima e dopo l'intervento, sia per la classe partecipante all'esperienza didattica sia per la classe di controllo, si è potuto ricavare solo un profilo generale della percezione del sé, in quanto le risposte al questionario TRI-Test non erano complete.

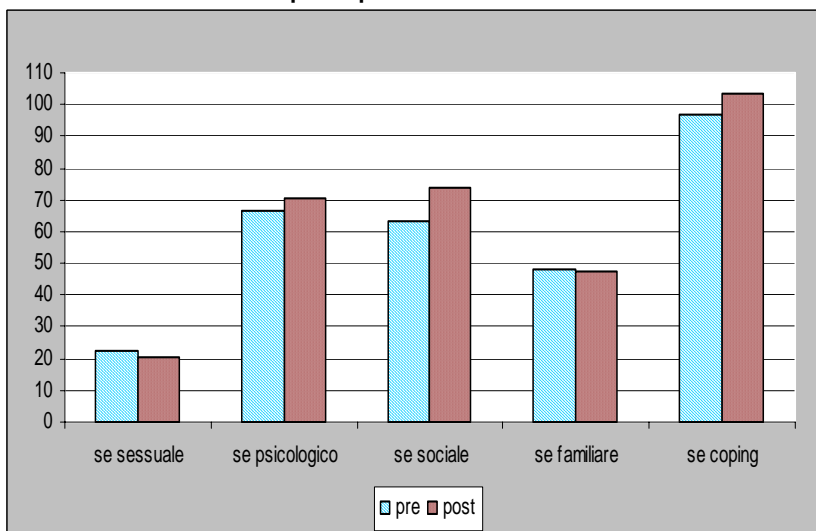
Figura 5.21: Confronto pre e post-test nella classe sperimentale.



Tenendo conto delle singole aree di descrizione del sé del test di Offer, si osservano valori che oscillano tra buono e ottimo per l'area del sé sessuale, sia per il gruppo classe che ha partecipato allo studio sia per la classe di controllo. Per i valori che indicano lo sviluppo del sé psicologico e sociale non si osservano differenze significative nel confronto pre-post, e i valori risultano buoni per entrambe le classi in studio.

Infine, per il sé familiare e per l'area che valuta l'indice di padronanza del mondo esterno, il sé di coping, risulta un buon grado di maturità per tutti gli studenti (Figure 5.21 e 5.22).

Grafico 5.22: Confronto pre e post-test nella classe di controllo.



CONCLUSIONI E PROSPETTIVE

CONCLUSIONI E PROSPETTIVE

Il percorso relazionale e conoscitivo effettuato in Val Marecchia è stato caratterizzato dalla formazione e l'aggiornamento dei docenti allo scopo di stimolarli ad utilizzare specifici strumenti didattici e psicologici che facilitino negli studenti il raggiungimento di una maggiore conoscenza nelle materie curricolari e di un benessere generale sia individuale che collettivo. Questo attraverso lo sviluppo sperimentale di moduli didattici di base volti ad incrementare lo sviluppo di capacità di relazione, di espressione dinamica ed emozionale, di riflessione ed espressione cognitiva, di utilizzo di nuove tecnologie didattiche e formative nello svolgimento di attività curricolari ed extra-curricolari.

Nell'anno 2000, dopo la conclusione dei primi moduli formativi, rivolti agli insegnanti e agli operatori dei servizi socio sanitari, nasce l'idea del presente progetto.

Partendo dal presupposto che il gruppo di lavoro all'interno delle classi fosse condotto direttamente dai docenti, e che ci fosse una rete di collaborazione tra le scuole e le strutture socio sanitarie viene elaborata l'ipotesi del progetto di intervento. All'interno di tale iniziativa i ragazzi e i bambini sarebbero stati impegnati in attività cooperative, individuali e di tipo ludico. Le attività di tipo ludico possono infatti costituire, in relazione alla connessione con altre attività mirate, uno strumento efficace atto ad aumentare interiormente fattori di protezione che riducono le possibili condotte caratterizzanti il disagio giovanile.

All'inizio del progetto, è stata effettuata una valutazione mirata alla descrizione e al monitoraggio dell'esperienza, usando metodi qualitativi. Questa è risultata utile per lo sviluppo e il miglioramento dell'intervento stesso.

Successivamente, sulla base dei risultati ottenuti è stato possibile sviluppare un programma di lavoro più articolato e strutturato. Infatti, dopo l'esperienza effettuata con le tecniche della *Programmazione Neurolinguistica e Metacognitiva*, è stato offerto, sulla base anche della maggiore disponibilità e del vivo interesse degli insegnanti, un tipo di intervento più mirato e organizzato: "Valutare la prevenzione".

Per quest ultimo, più sistematico, e che va ad affrontare prevalentemente temi extracurricolari, è stata effettuata sia una valutazione sul progetto stesso, volto a verificare l'efficacia del modello, sia una valutazione sull'estensione e generalizzazione dell'esperienza. Da qui è nata l'idea che ci ha indotto a sviluppare "Imparare ad apprendere", esperienza tramite attività modulari, con possibilità, tramite l'utilizzo di argomenti curricolari di applicazione a tutti i gradi di istruzione.

Il percorso intrapreso ha richiesto approcci metodologici diversificati per la valutazione: strumenti standardizzati e griglie strutturate. Non sempre gli strumenti utilizzati si sono rivelati completamente soddisfacenti, necessitando di aggiustamenti ai fini dello studio dell'aspetto in questione.

A questo punto sono molti gli interrogativi che possiamo porci: che tipo di valutazione complessiva possiamo dare a questa esperienza? E inoltre, in che termini possiamo valutare l'efficacia dell'intervento stesso? Con quali tempi?

In generale, nell'ambito dei progetti di prevenzione del disagio e sulla promozione del benessere, il problema della valutazione risulta rilevante al fine di comprendere la reale efficacia del progetto, anche a lunga scadenza, e come momento realmente qualificante della prassi del percorso effettuato.

Nel progetto proposto, la validità che è stata riscontrata non sempre può essere riconducibile a dati numerici, che comunque forniscono chiaramente l'indicazione della tendenza positiva del percorso collettivo affrontato. I cambiamenti dovuti alle strategie attuate sono stati fondamentali per l'istaurarsi di relazioni sociali positive tra i bambini, i docenti ed il gruppo di lavoro del CNR.

L'efficacia del progetto proposto è infatti individuabile anche nel clima di collaborazione che si è respirato nell'intera comunità scolastica e territoriale coinvolta, nella comunicazione e nella fiducia dei bambini e dei ragazzi dimostrata verso gli adulti, oltre che nei risultati statistici provenienti dall'elaborazione dei dati.

E' risultata inoltre fondamentale la collaborazione tra i ricercatori, la scuola, il territorio.

Un grazie più sentito va rivolto ai docenti, ai presidi e ai direttori didattici che hanno agevolato il nostro lavoro e che sempre hanno risposto con tanto entusiasmo alle nostre iniziative. Un particolare ringraziamento va inoltre ai ragazzi e ai bambini che ci hanno permesso di capire ancora di più il loro fantastico mondo.

ALLEGATI

A 1 ALLA RICERCA DELLA SOLUZIONE

<p>Valenza didattica e formativa</p>	<p>•Aumentare il dominio di conoscenza attraverso un'analisi critica dei contenuti: L'utilizzo di questa metodologia permette allo studente di analizzare l'argomento da apprendere individuandone le singole problematiche. Queste ultime vengono poi analizzate separatamente attraverso propri schemi mentali per giungere alla formulazione di diverse soluzioni in base alle caratteristiche del singolo individuo. In questo modo si incrementano le capacità di conoscenza critica dell'ambiente.</p> <p>•Fornire una metodologia di ragionamento/apprendimento strutturata</p> <ul style="list-style-type: none"> -Analisi delle informazioni di cui si è in possesso -Formulazione di diverse ipotesi sulle medesime informazioni - Consapevolezza delle azioni mentali compiute -Individuazione di diverse possibili soluzioni <p>Attraverso questa metodologia è possibile esplicitare le tappe del ragionamento e facilitare in tal modo il docente mettendolo in grado di individuare gli schemi di ragionamento dell'alunno ed eventuali vizi/errori del "sistema di apprendimento".</p> <p>L'insegnante può così intervenire sulla eventuale fase che ostacola il processo di apprendimento valorizzando al contempo le altre fasi positivamente esplicitate. Ciò comporta che:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Lo studente viene comunque valorizzato nel compito ed è presumibilmente più disposto ad accogliere i consigli dell'insegnante -Lo studente grazie al dialogo ragionato con l'insegnante fa propri gli argomenti didattici affrontati.
<p>Ambiti didattici di utilizzo</p>	<p>•Materie curriculari Lo scopo di questo approccio didattico è quello di favorire il ragionamento sull'argomento oggetto d'insegnamento</p> <p>•Discussioni su argomenti di attualità</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gite scolastiche - Riviste, quotidiani... -.....
<p>Strumenti per realizzare l'attività</p>	<p>- "Cosa penso di..." - "Il gioco di Tiresia" - "Le relazioni"</p>

A 2

1° scheda attività "ALLA RICERCA DELLA SOLUZIONE"

COSA PENSO DI.....

COSA FA L'INSEGNANTE	COSA FANNO GLI ALUNNI	OBIETTIVI E FINALITA'
Programma un'interrogazione generale per la settimana successiva.	Ascoltano	
L'insegnante prepara una serie di domande relative a ciò che i ragazzi pensano riguardo a specifiche questioni all'interno dell'argomento. Scrive una domanda su ogni apposito foglio allegato "cosa penso di....."	Studiano	<p>•Creare una attenzione particolare sull'argomento</p> <p>•creare in essi l'aspettativa dell'interrogazione .</p>
Ad ogni studente viene consegnato un "allegato"cosa penso di....." con la domanda e lo schema per l'attività di individuazione del processo mentale seguito. Le domande saranno formulate in modo tale da stimolare lo studente ad esporre il proprio punto di vista rispetto all'argomento. L'insegnante consegna a ciascun ragazzo il foglio con la domanda.	Rispondono alla domanda scrivendo la risposta nell'apposito spazio sull' "allegato"cosa penso di....."	<p>•La situazione pensata (gli studenti si aspettano una interrogazione sui contenuti) si è rivelata differente dalla situazione reale (nella quale i contenuti sono secondari rispetto al punto di vista dello studente)</p> <p>•Individuare gli schemi di ragionamento degli studenti interrogati e riconoscerne eventuali vizi/errori</p>
Uno per volta, invita gli studenti a ripercorrere insieme alla classe, seguendo i punti proposti dall' "allegato"cosa penso di.....", la struttura del ragionamento che ha portato il singolo alunno a dare quella risposta.	individuano le tappe che hanno determinato la risposta scrivendole negli appositi spazi sull' "allegato"cosa penso di....."	<p>•Creare un'attenzione particolare sull'argomento e valorizzare lo studente creando in esso una maggiore disponibilità all'ascolto .</p>
Interviene sulle fasi che ostacolano il processo di apprendimento, valorizzando al contempo le fasi positivamente esplicitate.	Partecipano attivamente al ragionamento collettivo esprimendo le proprie opinioni	

2

A 3 1° scheda attività "ALLA RICERCA DELLA SOLUZIONE"
ALLEGATO "COSA PENSO DI....."

Domanda:

Identificazione del problema

Analisi delle cause del problema

Esame di tutte le possibili soluzioni

scelta/risposta

A 4 3° scheda attività "ALLA RICERCA DELLA SOLUZIONE"
LE RELAZIONI

COSA FA L'INSEGNANTE	COSA FANNO GLI ALUNNI	OBIETTIVI E FINALITA'
L'insegnante individua nel programma alcuni argomenti in cui si può evidenziare la presenza o l'assenza di relazioni fra individui. In particolare dovrà scegliere un argomento in cui la presenza o l'assenza di relazioni ha portato all'insorgere o al risolversi di problemi. Analizza le cause dei problemi e come sono stati risolti.		•Individuare argomenti che evidenzino l'importanza delle relazioni nel determinare l'evento.
L'insegnante espone l'argomento individuato alla classe.	Ascoltano	•Stimolare i ragazzi ad individuare le cause, i problemi e le soluzioni possibili.
L'insegnante chiede ai ragazzi di individuare quali sono gli elementi che hanno favorito o sfavorito la soluzione dei problemi e di scrivere le loro riflessioni su un foglio.	I ragazzi scrivono sul foglio quali sono stati secondo loro gli elementi che hanno favorito o sfavorito la soluzione del problema.	•Far prendere coscienza ai ragazzi che il tipo di relazioni influenza e può determinare la soluzione di problemi. In particolare che ci sono determinati problemi che possono essere risolti solamente attraverso la collaborazione fra più individui.□□
L'insegnante invita a turno alcuni ragazzi a leggere quello che hanno scritto sul foglio. Quindi chiede alla classe di riflettere insieme sulle varie opinioni.	I ragazzi leggono le riflessioni e le commentano insieme.	

4

A 5

2° scheda attività "ALLA RICERCA DELLA SOLUZIONE"

IL GIOCO DI TIRESIA

COSA FA L'INSEGNANTE	COSA FANNO GLI ALUNNI	OBIETTIVI E FINALITA'
Prepara alcuni "oggetti" che possono essere iconografici, reali o letterari da discutere con i ragazzi.		*Creare oggetti che stimolino la discussione; gli oggetti possono essere fotografie, brani letterari, articoli di giornale o oggetti inerenti l'argomento da trattare. L'oggetto dovrebbe avere la caratteristica di permettere ai ragazzi di ipotizzare una prospettiva futura.
L'insegnante chiama un alunno e gli mostra l'oggetto, contemporaneamente lo mostra a tutta la classe. Nel caso in cui l'oggetto sia un elaborato scritto, lo fa leggere allo studente ad alta voce.	Ascoltano	*creare un'attenzione particolare sull'argomento
Allo studente viene chiesto di immaginare che cosa accadrà nell'immediato futuro, e di rendere partecipi i compagni del percorso mentale che lo porta a quella risposta.	Ascoltano	*individuare i processi mentali messi in atto dallo studente e condividerli con gli altri studenti
Domanda ad altri studenti quale è la loro "premonizione" rispetto al futuro e solo quando la risposta si avvicinerà il più possibile alla realtà l'insegnante procede con la spiegazione.	individuano le tappe che li hanno portati a dare la risposta	*Individuare la struttura di pensiero degli studenti interrogati e riconoscere gli eventuali vizi/errori del "sistema di apprendimento"
Chiama un altro studente e propone l'oggetto successivo, riproponendo la struttura descritta precedentemente	Partecipano all'esercitazione	*Rendere la spiegazione dell'argomento interattiva e dialettica, coinvolgendo la classe

5

B 1		LAVORARE IN GRUPPO	
Valenza didattica e formativa		<ul style="list-style-type: none"> •Migliorare quantitativamente e qualitativamente lo sviluppo delle conoscenze relative all'argomento in esame •Promuovere lo sviluppo armonico delle relazioni fra i ragazzi all'interno del gruppo classe •Promuovere la voglia di stare e lavorare insieme in un ambiente positivo che favorisca la messa in comune delle risorse personali •Promuovere lo sviluppo delle relazioni tra i ragazzi valorizzando al contempo le caratteristiche individuali •Migliorare la capacità di partecipare allo sviluppo della conoscenza comune degli argomenti curriculari •Migliorare la relazione interpersonale attraverso un lavoro di conoscenza e valorizzazione dell'altro 	
Ambiti didattici di utilizzo		<ul style="list-style-type: none"> •Materie curriculari. •Discussioni su argomenti di attualità 	
Strumenti per realizzare l'attività		<ul style="list-style-type: none"> •Esercitazione 1 (i sistemi rappresentazionali) •Esercitazione 2 (i ruoli) •Esercitazione 3 (le conoscenze) 	

B 2		1° scheda attività "LAVORARE IN GRUPPO"	
		I MODI DI PERCEPIRE	
COSA FA L'INSEGNANTE	COSA FANNO GLI ALUNNI	OBIETTIVI E FINALITA'	
<p>L'insegnante PROPONE AI RAGAZZI DI FARE UNA RICERCA. Spiega loro che dovranno dividersi in 3 gruppi per sviluppare aree dello stesso argomento con diverse modalità di ricerca e rappresentazione. L'insegnante spiega quindi che:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Il primo gruppo utilizzerà la modalità iconografica "iconografica": la ricerca consiste nella realizzazione di un cartellone utilizzando collage, disegni, fotografie. •Il secondo gruppo svilupperà la propria ricerca utilizzando dei "testi" e realizzando un elaborato scritto: articolo, tema, poesia..... •Il terzo gruppo si occuperà della ricerca di "oggetti e/o strumenti" di lavoro attinenti all'argomento indicandone il loro utilizzo e funzionamento. Non necessariamente gli oggetti dovranno essere portati a scuola bastano fotografie o riprese video 	<p>ascoltano</p>	<p>Individuare i canali percettivi preferenziali (visivo, linguistico o cinestetico) che vengono utilizzati dai ragazzi durante l'apprendimento.</p> <p>Stimolare i ragazzi a lavorare secondo il canale percettivo preferenziale</p>	
<p>L'insegnante chiede ai ragazzi di pensare quale modalità di ricerca preferiscono ed in base a questa ripartirsi equamente in 3 gruppi di lavoro (è bene evitare che ci siano gruppi più numerosi di altri).</p>	<p>I ragazzi si dividono in gruppi in base alla modalità di ricerca che preferiscono. I ragazzi portano il materiale in classe, elaborano e concludono la ricerca.</p>	<p>Sviluppare la capacità di interagire integrando la diverse modalità di rappresentazione.</p>	
<p>Fatto ciò l'insegnante divide i ragazzi in gruppi di 6 persone, ciascun gruppo è formato da: 2 ragazzi appartenenti al gruppo di lavoro "iconografico", 2 al gruppo di lavoro "testi", 2 al gruppo di lavoro "oggetti e strumenti", (I gruppi di 6 lavorano contemporaneamente).</p>	<p>Formano i nuovi gruppi secondo le indicazioni dell'insegnante</p>		

B 3

1° scheda attività "LAVORARE IN GRUPPO"

I MODI DI PERCEPIRE

COSA FA L'INSEGNANTE	COSA FANNO GLI ALUNNI	OBIETTIVI E FINALITA'
<p>L'insegnante prima che i ragazzi comincino a lavorare raccomanda loro di fare particolare attenzione ai predicati verbali, agli aggettivi, alle immagini e in generale alle modalità di esposizione dei compagni. (Alcuni dei vostri compagni nel parlare utilizzano molte immagini, altri verbi che si riferiscono ad emozioni o sensazioni corporee, altri ancora parlano di qualcosa che hanno udito o assaporato...)</p> <p>OOO A turno una coppia alla volta espone la ricerca svolta nel precedente gruppo alle altre due coppie: mentre un ragazzo espone, l'altro della medesima coppia integra e corregge quanto dice.</p> <p>Quando ciascuna coppia avrà terminato la sua esposizione, a turno, un componente per ciascuna delle altre due coppie, dovrà ripetere la stessa ricerca cercando di utilizzare le stesse modalità di esposizione utilizzate dall'altro (predicati verbali, immagini, sensazioni, ecc).</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Espongono le proprie ricerche ed ascoltano quelle delle altre due coppie nel proprio gruppo •Ripetono a turno la ricerca esposta dalle coppie diverse dalla propria cercando di utilizzare le stesse modalità espositive. 	<ul style="list-style-type: none"> •Sviluppare nel ragazzo l'abilità ad utilizzare un sistema rappresentazionale che non è quello di sua preferenza •Mettersi nei panni dell'altro amplifica infatti le capacità di rappresentazione del mondo e il meccanismo di rotazione messo in atto nei gruppi permette al ragazzo l'ascolto del proprio sistema rappresentazionale così come viene percepito dall'altro
<p>Quando tutti i gruppi hanno terminato, l'insegnante invita la classe, disposta ad acquario, ad una riflessione comune, utilizzando alcune domande:</p> <p>Avete notato alcune differenze nelle modalità di esposizione dei compagni?</p> <p>Che tipo di differenze?</p> <p>Come vi siete sentiti ad esporre secondo le modalità del vostro compagno?</p> <p>Pensate che l'aver capito che ci sono diverse modalità di esporre uno stesso evento, e quindi punti di osservazione diversi rispetto ad una medesima cosa, possa arricchirvi?</p> <p>In quale modo?</p>	<p>I gruppi presentano i lavori alla classe disposta secondo la tecnica dell'acquario. Al termine di ciascuna esposizione i ragazzi riflettono e commentano insieme.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Tutto questo ha l'obiettivo di portare lo studente ad una maggiore coscienza delle proprie capacità cognitive, nello specifico, percettive e comunicative.

8

B 4

2° scheda attività "LAVORARE IN GRUPPO"

COME CI SI COMPORTA

COSA FA L'INSEGNANTE	COSA FANNO GLI ALUNNI	OBIETTIVI E FINALITA'
<p>L'insegnante PROPONE AI RAGAZZI DI ELABORARE UNA DISPENSA sull'argomento curriculare che sarà trattato in classe. La dispensa servirà per insegnare l'argomento in oggetto ai compagni. spiega loro che saranno divisi in gruppi di 4/5 ragazzi ciascuno.</p>	<p>Ascoltano</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Incoraggiare i ruoli nascenti o il cambiamento di ruolo nell'interazione all'interno del gruppo.
<p>L'insegnante stesso forma i gruppi in base ai "ruoli" che ciascun ragazzo agisce istintivamente all'interno della classe: il simpatico, il bello, il mediatore, il bravo, il timido, il creativo... ecc... I gruppi dovranno risultare costituiti nel modo più eterogeneo possibile.</p>	<p>I ragazzi divisi in gruppi realizzano la dispensa secondo la consegna dell'insegnante</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Permettere ai ragazzi di capire che ciascuno interagisce con gli altri secondo il "ruolo" che gli è più usuale.
<p>L'insegnante dà come consegna ai gruppi di preparare una relazione su un argomento diverso per ogni gruppo e che tutti i componenti del gruppo devono dare un contributo alla realizzazione e/o presentazione. L'insegnante assegna i ruoli come se si fosse nella redazione di un giornale: leader...</p>	<p>I singoli gruppi presentano con le modalità che ritengono più opportune i materiali prodotti.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Sviluppare la conoscenza sugli argomenti trattati attraverso un metodo di formazione tra pari ed utilizzare un canale emozionale forte (presentazione agli altri) per attivare una migliore memorizzazione dell'argomento curriculare.
<p>L'insegnante invita a turno i gruppi a presentare il lavoro realizzati</p>		

B 5

3° scheda attività "LAVORARE IN GRUPPO"

QUALI COMPETENZE

COSA FA L'INSEGNANTE	COSA FANNO GLI ALUNNI	OBIETTIVI E FINALITA'
L'insegnante PROPONE AI RAGAZZI DI PRODURRE E DEPOSITARE NELL'ARCHIVIO ELETTRONICO COMUNE PLONE) UN TESTO (poesia, narrativa, storico, dialogo), UNA IMMAGINE GRAFICA(disegno, fotografia, filmato), un BRANO MUSICALE (solo strumentale, canzone, da recuperare su materiali già disponibili o da realizzare ex-novo), Spiega loro che saranno divisi a coppie.	Ascoltano	
L'insegnante forma le coppie le quali si comporranno in maniera che gli alunni più bravi lavorino con gli alunni mediamente bravi, quelli mediamente bravi con quelli meno bravi. Le diverse coppie così formate permetteranno ai componenti di avere una migliore comunicazione e di condividere in maniera costruttiva le proprie competenze.	I ragazzi divisi a coppie realizzano l'oggetto secondo la consegna dell'insegnante	<ul style="list-style-type: none"> •Stimolare la collaborazione fra ragazzi con competenze cognitive e relazionali diverse per sviluppare l'abilità dei ragazzi a rapportarsi tra di loro (anche se nelle diversità). •Permettere attraverso l'utilizzo delle "competenze prossimali" uno scambio ed uno sviluppo di entrambi i componenti della coppia
L'insegnante da' un argomento diverso a ciascuna coppia.	Ciascuna coppia presenta il lavoro alla classe facendolo visualizzare direttamente da PLONE.	<ul style="list-style-type: none"> •Acquisizione di testi immagini e suoni da utilizzare per la realizzazione di elaborati relativi alle attività curriculari svolte dalla classe. Imparare ad utilizzare strumenti di archiviazione e comunicazione telematica.
L'insegnante invita a turno le coppie a presentare il lavoro realizzato e depositarlo nell'archivio elettronico (PLONE)		

10

C 1

COMPNDERE L'EMOTIVITA'

Valenza didattica	<ul style="list-style-type: none"> •Sperimentazione ed approfondimento dialettico del tema trattato •Utilizzo delle emozioni legate all'esperienza per fissare nella memoria gli argomenti trattati •Migliorare il clima della classe attraverso la comprensione dei diversi punti di vista espressi sugli argomenti trattati •Messa in gioco sia delle competenze cognitive sia di quelle relazionali •Aumento delle competenze linguistiche
Ambiti didattici di utilizzo	<ul style="list-style-type: none"> •Materie curriculari. •Discussioni su argomenti di attualità
Strumenti per realizzare l'attività	<ul style="list-style-type: none"> •Esercitazione 1 (Scambio di ruoli) •Esercitazione 2 (ruoli prestabiliti) •Esercitazione 3 (gli stati emozionali)

11

C 2

1° scheda attività "COMPNDERE L'EMOTIVITA'" AD OGNUNO UN RUOLO

COSA FA L'INSEGNANTE	COSA FANNO GLI ALUNNI	OBIETTIVI E FINALITA'
L'insegnante PROPONE AI RAGAZZI UNA ATTIVITÀ DI DRAMMATIZZAZIONE.	Ascoltano	
L'insegnante chiede ai ragazzi di dividersi a coppie. Spiega ai ragazzi di ciascuna coppia che dovranno comunicare tra loro (varie modalità di espressione verbale e non verbale) liberamente. L'interazione tra i ragazzi sarà vincolata dall'insegnante ad un contesto particolare (luogo, periodo e situazione) al quale i ragazzi dovranno pensare e che condiziona, quindi, la loro relazione. (Es: soldati in trincea durante la prima guerra mondiale che discutono sull'attacco all'arma bianca del giorno dopo).	I ragazzi si dividono a coppie	<ul style="list-style-type: none"> •Migliorare il clima relazionale ed aumentare la socializzazione all'interno della classe "mettendosi nei panni del compagno" •Approfondire in maniera dialettica l'argomento trattato •Permettere al ragazzo di conoscere come i compagni lo percepiscono.
L'insegnante spiega inoltre ai ragazzi di ogni coppia che ciascuno dovrà comportarsi, sia nel parlare che nei gesti, come se fosse il compagno nella medesima situazione.	I ragazzi divisi a coppie riflettono sulla situazione	<ul style="list-style-type: none"> •Aumentare la quantità degli elementi di rispecchiamento del proprio comportamento percepiti come agiti dal compagno.
L'insegnante invita a turno le coppie ad interagire di fronte alla classe disposta secondo la "tecnica dell'acquario"	Nell'arco della lezione alcune coppie interagiscono per breve tempo davanti alla classe con la "tecnica dell'acquario". Al termine i ragazzi riferiscono cosa hanno riconosciuto di sé stessi nella interazione con il compagno.	<ul style="list-style-type: none"> •Aumento della condivisione del sé relazionale.
Dopo che la coppia ha espresso le proprie sensazioni, l'insegnante invita la classe ad una breve riflessione su quanto osservato nell'interazione dei compagni	La classe commenta ed esprime le proprie opinioni e sensazioni su quanto osservato	

12

2° scheda attività "COMPNDERE L'EMOTIVITA'"

C 3 **PRESUPPOSTI E COMPORTAMENTI**

COSA FA L'INSEGNANTE	COSA FANNO GLI ALUNNI	OBIETTIVI E FINALITA'
L'insegnante in base all'argomento curriculare che sta trattando individua dei ruoli (personaggi reali ed immaginari, animali, situazioni, etc.) e prepara delle schede che mettano in evidenza i presupposti che determinano i comportamenti e definiscono il contesto.		
L'insegnante chiede ai ragazzi di dividersi in gruppi di 4/6. Spiega loro che all'interno del gruppo a ciascuno sarà assegnato un ruolo che dovrà mantenere secondo i presupposti del medesimo.	I ragazzi si dividono in gruppi	*Permettere agli studenti di costruire una conoscenza curriculare che si basa sulla comprensione dei meccanismi dinamici che portano al verificarsi delle situazioni e degli eventi ad integrazione della conoscenza della serie degli eventi. *Stimolare e ottimizzare la memorizzazione dei contenuti anche attraverso il canale emotivo *Miglioramento della capacità di collaborazione per il raggiungimento di un obiettivo pratico all'interno della classe.
L'insegnante contestualizza per ciascun gruppo un ambiente ed una situazione in cui i ragazzi dovranno agire. All'interno del singolo gruppo assegna ruoli diversi. Lo stesso ruolo può essere assegnato anche a più di un ragazzo. Lascia poi 10 minuti ai ragazzi per riflettere e decidere come fare.	I ragazzi studiano la parte	
L'insegnante invita a turno i gruppi a interagire secondo i ruoli che hanno definito di fronte alla classe disposta secondo la tecnica dell'acquario.	Ciascun gruppo recita davanti alla classe disposta secondo la tecnica dell'acquario	
L'insegnante invita la classe a riflettere attraverso alcune domande: •Che ruolo interpretavano i vostri compagni? •In quale contesto si svolge l'azione? •In quale periodo storico si svolge l'azione? •Quali sono le competenze di ciascuno? (Capacità, competenze in base alle quali agiscono) •Che cosa è importante per loro? Quali sono i presupposti che ciascuno sostiene? (Criteri, valori) Quali le emozioni suscitate?	La classe disposta in cerchio riflette e discute cercando di rispondere alle domande dell'insegnante.	

3° scheda attività "COMPNDERE L'EMOTIVITA'"

C 4 **FARE IL REGISTA**

COSA FA L'INSEGNANTE	COSA FANNO GLI ALUNNI	OBIETTIVI E FINALITA'
L'insegnante individua 3/4 (in base al numero degli alunni) titoli sui quali i ragazzi svilupperanno i copioni, inerenti all'argomento curriculare in esame in quel periodo scolastico.		*Elaborazione cognitiva degli argomenti curriculari attraverso la stesura del copione. *Sperimentazione dell'effetto delle emozioni sulla capacità espressiva e relazionale *Sviluppo delle capacità linguistiche ed espressive dei ragazzi *Potenziamento delle capacità relazionali
L'insegnante chiede ai ragazzi di dividersi in gruppi di 4/5. Assegna un titolo a ciascun gruppo e spiega ai ragazzi che il copione deve prevedere 10 battute per ciascun personaggio.	I ragazzi si dividono in gruppi e sviluppano il copione	
L'insegnante chiede ai diversi gruppi di scambiarsi i copioni.	I gruppi si scambiano i copioni	
Un gruppo per lezione recita di fronte alla classe (tecnica dell'acquario). All'interno di ciascun gruppo, due ragazzi alla volta e a rotazione reciteranno lo stesso copione ma con stati d'animo diversi ed in particolare: rabbia e gioia. Uno dei due all'interno della coppia che in quel momento recita avrà la consegna di dire le battute con quel particolare stato d'animo, l'altro non ha nessuna consegna. Poi altri due compagni del gruppo ripeteranno il copione con la stessa tecnica, ma utilizzando l'altro stato emozionale.	Il gruppo di turno durante quella lezione recita il copione: nella prima coppia uno dei ragazzi reciterà le proprie battute con rabbia e l'altro in maniera spontanea; nella seconda coppia uno dei due attori reciterà le proprie battute con gioia, l'altro in maniera spontanea.	
L'insegnante invita i ragazzi ad una riflessione. Chiederà agli attori che avevano la consegna di recitare le battute con lo stato emozionale che cosa hanno provato. Poi farà la stessa domanda agli attori che avevano la consegna di recitare in maniera neutra. Quindi attiverà la discussione di gruppo chiedendo al resto della classe che cosa hanno osservato nei compagni e quali sono state le sensazioni ricevute.	La classe partecipa alla discussione mettendo in comune le proprie riflessioni sui diversi stati emozionali, su che cosa suscitano in chi osserva e in chi recita.	

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

Amerio P, (1995), *La psicologia sociale: natura, problemi, prospettive teoriche* in *Manuale di psicologia sociale* di Arcuri L. (a cura di), Il mulino, Bologna.

Battistich V; Solomon D; Watson M; and Schaps E, (1997), *Caring school communities*. *Educational Psychologist* 32(3):137–151.

Beauvais F; Chavez E; Oetting E; Deffenbacher J; and Cornell G, (1996), *Drug use, violence, and victimization among White American, Mexican American, and American Indian dropouts, students with academic problems, and students in good academic standing*. *Journal of Counseling Psychology* 43:292–299.

Bonaiuto M, (1997), *L'adolescente e i membri significativi della sua rete sociale: qualità delle relazioni interpersonali*, in *Età Evolutiva*, 57, 40-56

Botvin G; Baker E; Dusenbury L; Botvin E; and Diaz T, (1995), *Long-term follow-up results of a randomized drug-abuse prevention trial in a white middle class population*. *Journal of the American Medical Association* 273:1106–1112.

Bracken A, (1996), *TRI Test, Test delle Relazioni Interpersonali*, Erickson, Trento.

Campbell DT and Stanley J, (1963), *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Boston: Houghton-Mifflin.

Caprara GV & Pastorelli C, (1993), *Early Emotional Instability, Prosocial Behavior and Aggression: Some methodological aspects*. *European Journal of Personality*, 7, 19-36.

Chou C; Montgomery S; Pentz M; Rohrbach L; Johnson C; Flay B; and Mackinnon D, (1998), *Effects of a community-based prevention program in decreasing drug use in high-risk adolescents*. *American Journal of Public Health* 88:944–948.

Cornoldi C, (1995), *Metacognizione e apprendimento*, il Mulino, Bologna.

Del Corno F, Spaltro E (1976), *Personalità e sintalità*. Milano: Etas.

Dishion T; Kavanagh K; Schneiger AKJ; Nelson S; and Kaufman N, (2002), *Preventing early adolescent substance use: A family centered strategy for the public middle school*. *Prevention Science* 3(3):191–202.

Erikson E, (1960), *Infanzia e società*, Roma, Armando.

Fuligni C; Romito P, (2002), *Il counselling per adolescenti*, McGraw-Hill, Milano.

Gerstein DR and Green LW, eds, (1993), *Preventing Drug Abuse: What Do We Know?* Washington, DC: National Academy Press.

Ialongo N; Poduska J; Werthamer L; and Kellam S, (2001), The distal impact of two first-grade preventive interventions on conduct problems and disorder in early adolescence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 9:146–160.

Intervista a Popper K R, (1989), *Enciclopedia multimediale delle scienze filosofiche*.

Johnston LD; O'Malley PM; and Bachman JG, (2002), *Monitoring the Future National Survey Results on Drug Use, 1975–2002. Volume 1: Secondary School Students*. Bethesda, MD: National Institute on Drug Abuse.

Kosterman R; Hawkins JD; Haggerty KP; Spoth R; and Redmond C, (2001), Preparing for the Drug Free Years: Session-specific effects of a universal parent-training intervention with rural families. *Journal of Drug Education* 31(1):47–68.

Kumpfer KL; Olds DL; Alexander JF; Zucker RA; and Gary LE Family etiology of youth problems. In: Ashery RS; Robertson EB; and Kumpfer KL; eds, (1998), *Drug Abuse Prevention Through Family Interventions*. NIDA Research Monograph No. 177. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, pp. 42–77.

Kumpfer KL; Alexander JF; Zucker RA; and Gary LE, (1998), Family etiology of youth problems. In: Ashery RS; Robertson EB; and Kumpfer KL; eds. *Drug Abuse Prevention Through Family Interventions*. NIDA Research Monograph No. 177. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, pp. 42–77.

Lazarus RS; Folkman S, (1984), *Stress, Appraisal and Coping*, New York, Springer Publishing Company.

Lonczak HS; Abbott RD; Hawkins JD; Kosterman R; and Catalano RF, (2002), Effects of the Seattle Social Development Project on sexual behavior, pregnancy, birth, and sexually transmitted disease outcomes at age 21 years. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine* 156:438–447.

Manzelli P, (2004), *Creatività e memoria* Presidente Associazione Internazionale EGO-CreaNET.

Moon D; Hecht M; Jackson K; and Spellers R, (1999), Ethnic and gender differences and similarities in adolescent drug use and refusals of drug offers. *Substance Use and Misuse* 34(8):1059–1083.

Oetting E; Edwards R; Kelly K; and Beauvais F, (1997), Risk and protective factors for drug use among rural American youth. In: Robertson EB; Sloboda Z; Boyd GM; Beatty L; and Kozel NJ, eds Rural Substance Abuse: State of Knowledge and Issues. NIDA Research Monograph No. 168. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, pp. 90–130.

Offer D; Ostrov E; Howard KI, (1982), O.S.I.Q., The Offer Self-Image Questionnaire for Adolescence Bruce.

Osgood CE; Suci GJ; Tannenbaum PE, (1957), The Measurement of Meanings, Urbana, Un. Of Illinois.

Pietropolli G, (2001), I nuovi adolescenti, Raffaello Cortina Editore.

Polmonari A; Sarchielli G, (1997), Evoluzione degli studi sull'adolescenza. In Polmonari A, (a cura di), Psicologia dell'adolescenza, Il Mulino, Bologna.

Pombeni ML, (1996), Orientamento scolastico e professionale. Bologna: Il Mulino.

Rapporto sul Disagio e dispersione scolastica in provincia di Grosseto, (2003), Un modello di monitoraggio del disagio e della dispersione scolastica per la Programmazione.

Rutter D; Rutter M, (1992), Developing minds, Penguin, London (tr. It. L'arco della vita, Giunti, Firenze, 1995).

Scheier L; Botvin G; Diaz T; and Griffin K, (1999), Social skills, competence, and drug refusal efficacy as predictors of adolescent alcohol use. *Journal of Drug Education* 29(3): 251–278.

Solano L, (2001), Tra mente e corpo, Milano, Cortina.

Soresi S, (1978), Guida all'osservazione in classe, Giunti-Barbera, Firenze.

Spoth RL; Redmond D; Trudeau L; and Shin C, (2002b), Longitudinal substance initiation outcomes for a universal preventive intervention combining family and school programs. *Psychology of Addictive Behaviors* 16(2):129–134.

Webster Stratton C, (1998), Preventing conduct problems in Head Start children: Strengthening parenting competencies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 66:715–730.

Wills T, (1985), Supportive functions of interpersonal relationships. In S. Cohen and S.Syme (eds), *Social Support and Health*. Academic Press, New York.

Wills T; McNamara G; Vaccaro D; and Hirky A, Escalated substance use: A longitudinal grouping analysis from early to middle adolescence. *Journal of Abnormal Psychology* 105:166–180, 1996.

