

Nel corso degli ultimi anni, sempre più spesso, insegnanti ed educatori riportano l'esigenza di dover affrontare e gestire comportamenti problematici di diversa natura; questa emergenza educativa sembra trasversale alle varie fasce d'età – dai bambini agli adolescenti – e coinvolge il gruppo classe e il singolo alunno.

Questo volume è stato ideato al fine di rispondere in modo concreto e operativo alle necessità degli insegnanti della scuola primaria, secondaria di primo e secondo grado, che necessitano di essere aiutati nel loro lavoro sempre più complesso con gli alunni di oggi.

Il testo si propone come uno strumento di riflessione e operativo, suddiviso in due parti.

La prima offre un inquadramento teorico presentando una fotografia della scuola di oggi e descrivendo la complessità e le sfide a cui gli insegnanti sono chiamati a dare risposte, attraverso l'evoluzione del proprio ruolo e lo sviluppo di nuove competenze professionali. Vengono analizzati non solo i fattori che incidono nella gestione della classe, ma anche i temi più rilevanti che s'intersecano nella conduzione della classe. La parte teorica si intreccia con quella operativa del manuale per poter facilitare, in seguito, l'utilizzo delle varie attività.

La seconda parte è costituita da un ricco manuale operativo, con circa 150 attività, suddiviso in sei aree: *gruppo, docenti, regole, conflitto/litigio, genitori e alunni difficili*. In questa sezione il lettore troverà schede di lavoro, attività ludiche, questionari, griglie di osservazione, giochi dell'oca, carte, simulate e molto altro, suddivise per target (adulti-bambini-adolescenti).

Infine, a supporto del manuale, è stata inserita on-line una sezione denominata *Percorsi filmici e serie Tv*, dove per mezzo del linguaggio cinematografico, supportato da attività psico-pedagogiche, si potranno scoprire e analizzare gli argomenti trattati nella dimensione teorica. I film presi in rassegna sono *Freedom writers*, *Lezione di sogni*, *Ant bully*, *Una vita da formica*, *Croods*, *Arimo! I bambini parlano di legalità*, *Il pentolino di Antonino*, *Stelle sulla terra*, *Angry birds*, *A testa alta* e la serie TV *Il mio grande amico Dude*.

Questo libro-manuale è sicuramente un valido strumento, che crediamo possa essere di aiuto a tanti docenti e operatori che lavorano nella scuola. Dalla Biblioteca multimediale del sito FrancoAngeli è possibile scaricare diversi materiali e attività aggiuntive che non sono presenti nel formato cartaceo.

**Zbigniew Formella**, salesiano, professore ordinario di Psicologia dell'educazione all'Università Pontificia Salesiana a Roma. Direttore della Cattedra di Psicologia dell'Educazione. Membro dei Comitati Scientifici di diverse Riviste e Colloqui italiani e internazionali. Le sue ricerche scientifiche riguardano le problematiche giovanili di carattere psico-pedagogico. Possiede diverse pubblicazioni in merito, sia libri che articoli. Tra le ultime sue pubblicazioni: *Educare insieme nello scoutismo* (Elledici, 2023); *Sostare nel disagio* (Alpes, 2022); *Psicologia dell'educazione* (LAS, 2020).

**Alessandro Ricci**, psicologo e psicoterapeuta, è professore stabilizzato presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma e professore invitato presso l'Università Pontificia Lateranense di Roma. Da diversi anni, accanto all'esperienza clinica, svolge corsi di formazione presso molte scuole e diocesi a genitori, insegnanti ed educatori. Ha scritto diversi libri sulla genitorialità tra i quali ricordiamo: *Educare insieme* (Elledici, 2010); *Separati, ma sempre genitori* (Elledici, 2015); *Educare insieme nell'era digitale* (Elledici, 2018); *Educare insieme ai nonni* (Paoline, 2020).

**Marco Maggi**, consulente educativo e formatore del Metodo Gordon per docenti, genitori e operatori socio-sanitari, da circa 35 anni realizza attività formative per studenti e di promozione nelle scuole di ogni ordine e grado. È coordinatore di progetti di prevenzione per enti pubblici e agenzie educative, nonché autore di varie pubblicazioni sul tema del disagio giovanile e di manuali operativi su bullismo, affettività e sessualità, lutto ed educazione socio-affettiva. Tra le sue più recenti pubblicazioni ricordiamo: *Contrastare il bullismo, il cyberbullismo e i pericoli della rete* (FrancoAngeli, 2017); *Educafilm contro il bullismo* (FrancoAngeli, 2019) e *Parole e gesti per dire addio* (FrancoAngeli, 2020).

Per i nostri tipi Alessandro Ricci e Marco Maggi hanno curato insieme i volumi *EduCare alla genitorialità* (2021) e *L'educazione emozionale* (2022).

**FrancoAngeli**  
La passione per le conoscenze

€ 27,00 (F.A.)

abili



ISBN 978-88-351-4945-3



9 788835 149453

435.38 Z.FORMELLA, A. RICCI, M. MAGGI

LA GESTIONE DELLA CLASSE E DEGLI ALUNNI DIFFICILI



# LA GESTIONE DELLA CLASSE E DEGLI ALUNNI DIFFICILI

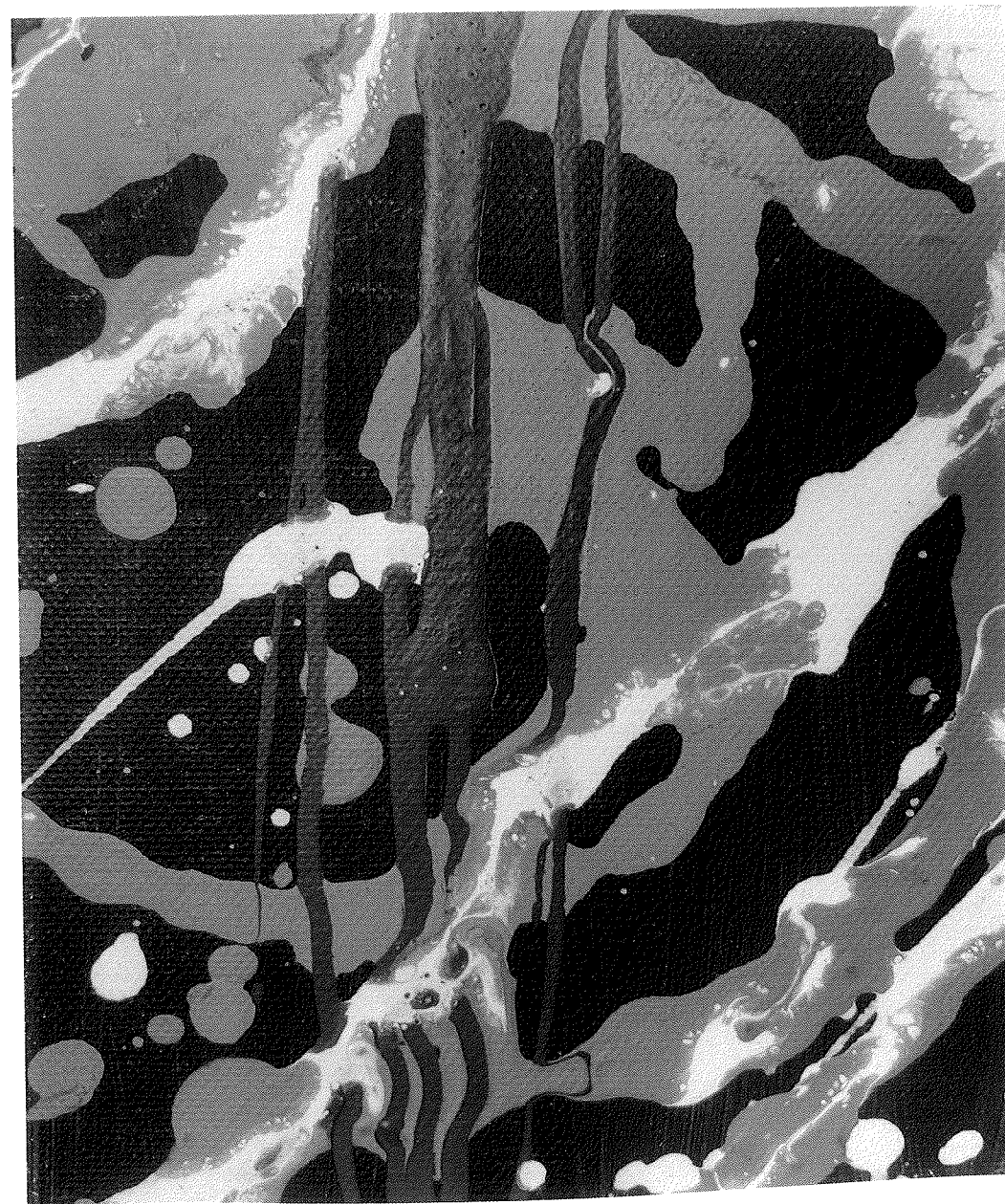
Strategie e strumenti di intervento per gruppi e singoli in ambito scolastico

Zbigniew Formella, Alessandro Ricci,  
Marco Maggi



EDUCARE ALLA SALUTE: STRUMENTI PERCORSI E RICERCHE

FrancoAngeli



## **EDUCARE ALLA SALUTE: STRUMENTI, PERCORSI, RICERCHE**

Collana diretta da Alberto Pellai

Pensata per insegnanti, educatori, operatori sanitari e genitori, la collana qui proposta intende rispondere ai bisogni di prevenzione e promozione della salute in età evolutiva, utilizzando un approccio concreto e operativo. Di fronte alla costante richiesta di materiali e risorse, la collana si pone come una risposta reale, frutto dello sforzo multidisciplinare di educatori, ricercatori, pedagogisti e operatori, alla necessità di assicurare all'infanzia e all'adolescenza il diritto fondamentale alla salute e al benessere.

Al mondo della scuola saranno offerti percorsi educativi validati e valutati, rendendoli disponibili per un'immediata replicazione da parte di insegnanti ed educatori; a tutti gli attori dell'educazione alla salute saranno dedicate opere di discussione e approfondimento dei principali nodi educativi, sia nei loro presupposti teorici sia nelle ricadute pratiche.

La collana, insomma, vuole essere un'occasione di confronto e di scambio tra chi fa la scuola e chi la progetta, tra chi propone le innovazioni e chi è chiamato ad applicarle.

---

# LA GESTIONE DELLA CLASSE E DEGLI ALUNNI *DIFFICILI*

Strategie e strumenti di intervento per gruppi e singoli in ambito scolastico

**Zbigniew Formella, Alessandro Ricci,  
Marco Maggi**

Educare alla salute: strumenti percorsi e ricerche

**FrancoAngeli**

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.

Per agevolare gli insegnanti e gli operatori si è pensato di mettere online diversi materiali che sono inseriti e descritti nel volume, strumenti che ampliano e integrano le attività narrative e didattiche.

Per accedere all'allegato online è indispensabile seguire le procedure indicate nell'area Biblioteca Multimediale del sito [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e avere a disposizione il libro acquistato.

Immagine di copertina di **Roberta Gherardi**

I colori che si mischiano uno con l'altro rappresentano il gruppo classe che lavora in sinergia durante tutto l'anno scolastico, condividendo esperienze, competenze, idee al fine di apprendere nel modo più sereno possibile tutto insieme. Tutti i colori sono tenuti insieme da un filo rosso che rappresenta il docente della classe, capace di creare unità anche dove ci sono difficoltà e contrasti. Acrilico su tela.

Illustrazioni di **Juan Pablo Castillo**

Grafica e impaginazione dell'allegato online al testo:  
**Grafiche Vincenti - Fopssano (CN) - [www.grafichevincenti.it](http://www.grafichevincenti.it)**

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Ristampa	Anno
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	2023 2024 2025 2026 2027 2028 2029 2030 2031

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale, possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali ([www.clearedi.org](http://www.clearedi.org); e-mail [autorizzazioni@clearedi.org](mailto:autorizzazioni@clearedi.org)).

Stampa: Geca Industrie Grafiche, Via Monferrato 54, 20098 San Giuliano Milanese.

## Indice

La gestione della classe e degli alunni difficili. Zibigniew Formella, Alessandro Ricci, Marco Maggi © 2023 FrancoAngeli

Introduzione	pag. 9
<b>PARTE PRIMA – TEORIA</b>	
1. La realtà della scuola	» 13
1.1. La scuola come luogo educativo	» 15
1.2. L'insegnante di qualità: evoluzione di una professione	» 19
1.3. Problemi emergenti	» 23
2. La gestione del gruppo classe	» 25
2.1. Costituzione della classe e storia del gruppo classe	» 25
2.2. L'aula: uno spazio che costruisce relazione	» 26
2.3. La coesione educativa all'interno del consiglio di classe-team	» 26
2.4. L'autorità del docente	» 26
2.5. Il modo di fare lezione	» 27
2.6. Le dinamiche del gruppo classe face to face e online	» 28
2.7. Il supporto tra pari	» 29
2.8. La facilitazione di un clima positivo nel gruppo classe	» 30
2.9. Formazione e dinamiche interpersonali del gruppo classe	» 32
2.10. Leader e leadership	» 33
3. La gestione della disciplina e delle regole in classe	» 35
4. La gestione del conflitto e dei litigi	» 37
5. Alunni con difficoltà	» 39
6. Problemi di comportamento negli alunni	» 42
7. Motivazione e demotivazione allo studio	» 46
8. BES e PEI	» 51
9. L'alleanza educativa scuola-famiglia	» 53
10. Per educare un bambino occorre un villaggio: la collaborazione con i servizi territoriali	» 57
Bibliografia	» 58
<b>PARTE SECONDA – MANUALE OPERATIVO</b>	
Indicazioni per l'utilizzo del manuale	» 63
<b>1. GRUPPO</b>	» 67
Gioco di conoscenza vita di gruppo	» 79
Gioco dell'oca sulla vita di gruppo	» 80
Lettera al conduttore di gruppo	» 81
Termometro della classe (benessere-malessere)	» 82
Il gruppo classe (benessere-malessere)	» 83
Questionario nomina dei pari – competenze prosociali	» 84

Questionario nomina dei pari che sono in difficoltà	pag. 85
La piramide del potere	» 86
Il fotolinguaggio del clima nel gruppo classe	» 87
Che ruolo prendo? 1/2	» 88
Rappresentazione di sé nel gruppo classe	» 90
Io nel gruppo	» 91
I problemi della classe	» 92
Il capro espiatorio	» 93
Lo stemma del gruppo	» 94
Questionario di vicinanza sociale 1/2	» 95
Leader e leadership 1/2	» 97
Il gruppo di WhatsApp della classe	» 99
<b>2. DOCENTI</b>	» 101
Carte conosciamoci	» 107
Gioco dell'oca per docenti sul tema della scuola	» 108
Insegnare agli studenti della generazione Alpha	» 109
Motivazione e valori nella professione	» 110
Il mio metodo/stile educativo	» 111
Il mio modo di fare lezione	» 112
Didattica 2.0: il rapporto con le nuove tecnologie	» 113
Le mie emozioni come docente	» 114
L'albero dell'autostima del docente	» 115
Batteria interiore: che cosa o chi mi ricarica?	» 116
<b>3. REGOLE</b>	» 117
Gioco dell'oca Insegnanti in regola	» 124
Gioco dell'oca Studenti in regola	» 125
Carte dei diritti e dei doveri	» 126
Le carte dei diritti del bambino	» 127
Questionario sulla gravità di alcuni comportamenti a scuola	» 128
Valori/principi morali vs Disimpegno morale	» 129
L'isola di creta	» 130
Regole a scuola 1/2/3 (Manifesti delle regole a scuola e scuolabus + schede docenti e alunni)	» 132
Le mie trasgressioni (bambini) 1/2	» 137
Le mie trasgressioni (adolescenti-adulti) 1/2	» 139
Le trasgressioni positive	» 141
Sanzioni disciplinari a scuola 1/2/3	» 142
La bugia e il mentire	» 145
<b>4. CONFLITTO/LITIGIO</b>	» 147
Gioco di conoscenza sul conflitto	» 151
Il conflitto	» 152
Carte tipologie di conflitto	» 153
I miei conflitti	» 154
Analisi di un conflitto	» 155
L'escalation di un conflitto	» 156
Le carte del litigio	» 157
Per causa mia, per causa tua	» 158
Stili di comportamento in situazione di conflitto 1/2	» 159
<b>5. GENITORI</b>	» 161
Gioco di conoscenza	» 164
Le mie competenze genitoriali	» 165
La scuola vista da noi: l'esperienza personale	» 167

Conoscenza dell'organizzazione scolastica	pag. 168
Il rappresentante di classe dei genitori	» 169
Diritti e doveri a scuola	» 170
Alleanza e coesione educativa tra docenti e genitori	» 171
Analisi di problemi: 1. Cambio scuola - 2. A scuola è bravo	» 172
Perché i genitori non partecipano alla vita della scuola?	» 174
Il modello Epstein: i 6 tipi di coinvolgimento partnership di famiglia e comunità	» 175
<b>6. ALUNNI DIFFICILI</b>	» 177
Segnali di disagio	» 182
Bambini-ragazzi difficili 1/2	» 183
Gestire i comportamenti problema	» 185
Calmare e gestire le emozioni	» 186
Controllo la rabbia?	» 187
Abbassiamo il termometro della rabbia	» 189
<b>PERCORSI FILMICI E SERIE TV (online)</b>	» 191
<b>BIBLIOGRAFIA MANUALE OPERATIVO</b>	» 193
<b>MATERIALE ONLINE DA SCARICARE</b>	» 195
<b>CORSO "LA GESTIONE DELLA CLASSE E DEGLI ALUNNI DIFFICILI"</b>	» 196

## INTRODUZIONE

Nel corso degli ultimi anni, sempre più spesso, insegnanti ed educatori riportano l'esigenza di dover affrontare e gestire comportamenti problematici di diversa natura e questa emergenza educativa sembra trasversale alle varie fasce d'età (dai bambini agli adolescenti) e ai vari ambiti di vita quotidiana (la scuola, lo sport, ecc.): per esempio condotte aggressive o autolesive, irrequietezza motoria, atteggiamenti sfidanti e irritanti, ecc. (Fedeli, 2020, p. 9). Esiste nella scuola un disagio diffuso che si manifesta nei comportamenti degli alunni, nelle loro difficoltà attentive, nelle loro inadeguate motivazioni all'apprendimento, nei loro comportamenti sfidanti e di difficile gestione. Fare scuola oggi significa confrontarsi sempre più frequentemente con situazioni che non vengono certificate, ma che richiedono al docente, oltre alla competenza nella propria disciplina, una solida formazione sulla gestione del gruppo classe e sul disagio: alunni con problematiche comportamentali, ragazzi con dis-regolazione emotiva, bambini con famiglie sempre più fragili, adolescenti sempre più alle prese con varie forme di dipendenze, alunni aggressivi, ecc.

Il problema non è più solo quello, pur importante, del lavoro con alunni difficili, ma quello di una conduzione della classe capace di dare risposta, in maniera dinamica e coinvolgente, a tante e diverse esperienze che, spesso, hanno la scuola come unico interlocutore. La famiglia, infatti, non è sempre capace di favorire la maturazione di equilibri e consapevolezza, anzi è talvolta addirittura resistente a collaborare con la scuola. La società stessa presenta una confusione di valori e, pur offrendo ai giovani autonomie precoci, evade le loro più importanti domande di senso.

Lavorare con alunni difficili o gestire la classe è indubbiamente molto impegnativo, anche se può risultare al contempo gratificante e formativo per l'insegnante stesso. Richiede una grande passione e spesso una grande creatività e strumenti innovativi, al fine di trovare le soluzioni più idonee alle singole situazioni e al gruppo classe che si ha di fronte: in questo senso, l'insegnamento è anche un'arte. Ma è anche un mestiere; in questo l'esperienza è molto importante al fine di riconoscere i primi segnali di difficoltà, gestire il gruppo classe, ecc. Ecco che il mestiere dell'insegnante ha bisogno di strumenti e attrezzi operativi da mettere in campo per poter svolgere al meglio il proprio lavoro con gli alunni e le loro famiglie.

La scuola, per le possibilità che offre di perseguire scopi personali e sociali tra loro intrecciati, è allora il luogo accogliente in cui l'alunno può trovare l'ascolto, l'attenzione e la risposta di cui ha bisogno. Il docente deve dunque affrontare un'impresa complessa, più creativa che esaustiva, segnata dai punti fermi della professionalità e dell'aggiornamento continuo. Il suo primo requisito deve essere la capacità di riconoscere le situazioni di disagio e i bisogni degli alunni. Altra condizione indispensabile per affrontare i disagi e promuovere il benessere è l'utilizzo di strategie e modalità di intervento mirate a una conduzione e gestione della classe. Infine, è importante uscire dal proprio isolamento, dalle proprie certezze e dal proprio senso di impotenza per poter collaborare e trovare una rete educativa di supporto tra la scuola, la famiglia e le agenzie sul territorio.

Questo volume è stato ideato al fine di rispondere in modo concreto e operativo alle necessità degli insegnanti della scuola primaria, secondaria di primo e secondo grado, che meritano di essere aiutati nel loro lavoro sempre più complesso con gli alunni di oggi. Gli autori hanno raccolto e strutturato in modo organico l'esperienza professionale maturata negli ultimi vent'anni nei laboratori e corsi formativi e universitari, e in parte prodotta in diverse pubblicazioni e articoli di riviste specialistiche.

Questo libro si propone come uno strumento di riflessione e operativo, suddiviso in due parti che sono state impostate pensando di contribuire nel dare strumenti chiari, esecutivi e fruibili al fine di prevenire e affrontare i problemi che gli insegnanti quotidianamente affrontano nella gestione dei gruppi classe e con i loro alunni sempre più difficili da gestire. La prima parte offre un inquadramento teorico facendo una fotografia della scuola di oggi e descrivendo la complessità e le sfide a cui gli

insegnanti sono chiamati a dare risposte, attraverso l'evoluzione del proprio ruolo e lo sviluppo di nuove competenze professionali. Un aspetto rilevante che viene approfondito è quello dei fattori che incidono nella gestione della classe: *la costituzione della classe e storia del gruppo classe, l'aula come spazio che costruisce relazione, la coesione educativa all'interno del consiglio di classe-team, l'autorità del docente, il modo di fare lezione, le dinamiche del gruppo classe face to face e online, il supporto tra pari, la facilitazione di un clima positivo nel gruppo classe, formazione e dinamiche interpersonali del gruppo classe e il leader e la leadership nel gruppo*. A compimento della parte teorica si prendono in esame altri argomenti che sono rilevanti e s'intersecano nella conduzione della classe, come la disciplina e le regole, i conflitti, le tipologie di alunni in difficoltà, i comportamenti che creano problemi, la motivazione e demotivazione allo studio, la progettazione dei BES e dei PEI e l'alleanza educativa con le famiglie e la comunità territoriale.

La parte teorica si intreccia con quella operativa del manuale per poter facilitare, in seguito, l'utilizzo delle varie attività. La seconda parte è infatti costituita da un ricco manuale operativo, con circa 150 attività, suddiviso in sei aree: *gruppo, docenti, regole, conflitto/litigio, genitori e alunni difficili*. In questa sezione il lettore troverà schede di lavoro, attività ludiche, questionari, griglie di osservazione, giochi dell'oca, carte, simulate e molto altro, suddivise per target (adulti-bambini-adolescenti). Infine, a supporto del manuale, è stata inserita on-line una sezione denominata *Percorsi filmici e serie Tv*, dove per mezzo del linguaggio cinematografico, supportato da attività psicopedagogiche, si potranno scoprire e analizzare gli argomenti trattati nella dimensione teorica. I film presi in rassegna sono: *Freedom writers, Lezione di sogni, Ant bully, Una vita da formica, Croods, Arimo! I bambini parlano di legalità, Il pentolino di Antonino, Stelle sulla terra, Angry birds, A testa alta* e la serie Tv *Il mio grande amico Dude*. Alcuni sono tratti da storie ed esperienze scolastiche vere, altri sono di animazione, per catturare l'attenzione e il coinvolgimento degli alunni più piccoli, cercando di fargli comprendere le dinamiche di gruppo attraverso gli insetti sociali e le tribù. Diversi film mettono in evidenza alcune problematiche, tutti però hanno lo scopo di scoprire le strategie più efficaci per migliorare le interazioni relazionali di gruppo e della classe, le competenze educative e quelle psicopedagogiche professionali e l'apprendimento.

# PARTE PRIMA

## TEORIA

---

## 1. LA REALTÀ DELLA SCUOLA

La complessa realtà della scuola non dipende solo dal singolo educatore, dalla sua formazione e competenza anche se ciò è molto importante. Un ruolo significativo lo gioca anche il contesto in cui si opera. Il contesto educativo non è un semplice contenitore ma comprende le relazioni, i sistemi di regole e le narrazioni, con le quali le persone interpretano e stabilizzano i rapporti reciproci; è un insieme di significati in cui riconoscersi, significati che guidano e che vengono co-costruiti giorno dopo giorno, da ogni nuovo attore che si affaccia a quella specifica realtà: sia esso un nuovo insegnante, dirigente, ma anche un nuovo alunno o una nuova famiglia con i suoi bisogni e risorse (Bombardieri, Simoni, 2021, p. 36). Adottando la prospettiva sistemica si può pensare al contesto scolastico come a un'organizzazione, il cui obiettivo è quello di consentire a tutti di accedere agli elementi che costituiscono la cultura del sistema, all'interno della quale i diversi attori (insegnanti, alunni, dirigente, famiglie, territorio) sono interdipendenti tra loro e non possono essere semplicemente ricondotti alla somma delle parti. Nel contesto scolastico è possibile individuare diverse tipologie di gruppi, alcuni di essi sono attivi all'interno dell'organizzazione (alunni, insegnanti, personale scolastico), altri si connettono dall'esterno (genitori e agenzie educative del territorio).

La realtà scolastica si apre dunque a diversi livelli di collaborazione all'interno del sistema stesso e nel rapporto con la comunità. Tali relazioni possono riguardare:

- la cooperazione tra dirigenza e insegnanti;
- la relazione e cooperazione tra insegnanti;
- la gestione del gruppo classe;
- i rapporti tra scuola e famiglia;
- la programmazione di progetti in collaborazione con il territorio.

Stabilire alleanze educative diviene dunque un aspetto prioritario nella scuola dell'autonomia che sempre più è chiamata a dialogare con i diversi partner presenti nella realtà locale al fine di individuare strategie educative e culturali comuni (Cardinali, Migliorini, 2013, p. 74). Una scuola "ben fatta" ha dunque come obiettivo il superamento di un agire indipendente dal contesto comunitario e di un sapere parcellizzato, consentendo così di rispondere alle sfide poste dalla globalità e dalla complessità del contesto sociale. La scuola dell'autonomia apre a un percorso di crescita che riguarda non solo gli insegnanti, ma anche studenti e famiglie, attraverso il potenziamento di progetti integrati e condivisi che li chiamano a impegnarsi a livelli diversi.

**Tab. 1 – I livelli di impegno richiesti nella vita a scuola**

	<b>Sapere</b>	<b>Saper fare</b>	<b>Saper essere</b>
Insegnanti	Conoscenze disciplinari, pedagogiche, formative	Gestione del gruppo classe, abilità nell'individuazione dei bisogni, capacità di progettazione	Motivazione alla formazione continua, abilità relazionali, confronto con i colleghi
Studenti	Nozioni	Abilità tecnico-operative	Competenze trasversali e cittadinanza attiva
Genitori	Conoscenza dell'offerta formativa	Collaborazione alle attività scolastiche, monitoraggio dei progressi degli studenti	Partecipazione, coeducazione, alleanza educativa

Fonte: Venza, 2007, p. 208.

La scuola, attraverso il lavoro degli insegnanti, diventa dunque comunità di apprendimento e si apre al territorio: questo atteggiamento sembra essere oggi una delle possibili soluzioni alle molte problematiche a cui è chiamata a rispondere tra cui le difficoltà di apprendimento, perdite di motivazione, problemi di gestione della classe, complessità multiculturali, sviluppo tecnologico. Così intesa, la scuola assume la ca-

ratteristica di un elemento della comunità sociale più vasta che, attraverso la partecipazione responsabile di tutti si impegna nella crescita culturale e nell'educazione dei suoi membri con interventi che promuovono abilità e competenze il più possibile rispondenti alle richieste del futuro e delle esigenze dell'intera comunità sociale. L'organizzazione scuola è considerata pertanto come un sistema vivo e dinamico, parte integrante del territorio al quale appartiene (Cardinali, Migliorini, 2013, p. 93).

Ma la realtà della scuola oggi sembra essere messa in crisi in quanto la professione dell'insegnante si confronta con un contesto sociale e un momento storico in cui la scuola sembra aver perso "valore"; se in passato essa era considerata un contesto significativo che consentiva l'accesso a percorsi di promozione personale e professionale, a oggi l'istituzione educativa non ha più la stessa rilevanza sociale. A questa "crisi sociale" della scuola corrisponde una possibile fragilità e del ruolo dell'insegnante che non vede riconosciuta la propria professionalità e/o del ruolo stesso dell'istituzione.

La posizione all'interno dell'istituzione scolastica è stata per molti anni fondativa dell'autorità dell'insegnante, grazie anche al fatto che le famiglie riconoscevano quel ruolo e gli attribuivano valore. Negli ultimi anni questo sentimento corale si è di molto affievolito e i docenti che fanno appello alla posizione per ricevere riconoscimento sono molto spesso frustrati dallo scontro con una realtà non soddisfacente. I genitori difendono a oltranza, a volte anche irragionevolmente, i loro cuccioli, così che negli ultimi anni le cronache ci hanno restituito notizie di insegnanti picchiati dai padri di allievi che erano stati sgridati o sospesi. Sono i casi più estremi, ma indicativi di una trasformazione culturale che ritroviamo, più in piccolo, nei tanti litigi o segnali di non riconoscimento che i docenti ricevono dalle famiglie e, conseguentemente, dai ragazzi.

Ci sono professori che, di fronte a tutto questo, reagiscono con l'autorità basata sul potere, ricavandone esiti più o meno soddisfacenti. Pensando a loro gli adolescenti ripetono che "l'insegnante ha sempre il coltello dalla parte del manico", mostrandosi a propria volta più impotenti di quanto non siano veramente. Stanno parlando chiaramente della valutazione, unico segnale di asimmetria che, oggettivamente, continua a esistere dentro la scuola: i professori danno i voti ai ragazzi, non il contrario, almeno formalmente perché sappiamo che, dentro di sé o tra loro, i ragazzi valutano eccome i loro insegnanti, li squadrano e li imitano alla perfezione anche quando sembrano non curarsi di loro, e questo a riprova di quanto, nonostante tutto, gli insegnanti siano importanti per i loro studenti. Sul potere del voto vale la pena aggiungere qualche parola. Il fatto che uno strumento potente e delicato come è la valutazione venga percepito soltanto come prova di forza degli adulti e non, banalmente, come restituzione dei progressi svolti in una disciplina è un peccato per la scuola e per la possibilità di sviluppare processi di apprendimento sereni. Sappiamo che il voto dovrebbe dare la misura di un progresso delle conoscenze o competenze di quel ragazzo, fotografate in quel momento. Sentirsi valutati non per ciò che si sa, ma per ciò che si è, resta uno dei segni più dolorosi che la scuola può infliggere agli allievi meno capaci, indipendentemente dal fatto che lo siano per svogliatezza o difficoltà di apprendimento, per problemi psicologici o per quelli familiari. Ricalcando le parole di Guido Pitter (2002) possiamo essere certi che i ragazzi riconoscono e sanno apprezzare le altre due possibili forme di autorità dell'insegnante, quelle basate sulle competenze e sui "contratti informali", ovvero sulla relazione. Il ritratto dell'insegnante apprezzato e di quello ideale ci dicono che i ragazzi aspettano questo tipo di competenze. I nostri ricordi di scuola, molto probabilmente, ci portano sulla stessa strada. Certo occorre, per fare questo, che uno spazio di relazione ci sia. Si riscontrano a volte situazioni così deteriorate, di non riconoscimento dei docenti, semplicemente perché siedono dietro una cattedra, che davvero è necessario ritornare sul terreno della negoziazione e della costruzione dei ruoli sociali. Ma questo è un compito da affrontare come istituzione scolastica nel rapporto con le famiglie, improbo per il singolo insegnante. Un professore oggi sa (e sente) benissimo che il rispetto dei ragazzi se lo deve guadagnare. Non c'è niente che si possa dare per scontato, bisogna essere capaci di costruire relazioni e

di far sentire la propria competenza. Sapendo, inoltre, che i ragazzi, anche i preadolescenti e gli adolescenti, hanno bisogno di qualcuno che "sappia tenere la classe".

Il "che cosa fare" in classe per affrontare gli atteggiamenti inadeguati emerge come tema nodale che investe il senso della professionalità del docente, dove la necessità di basarsi su competenze sempre più ampie della sfera educativa e didattica, e non solo sul sapere culturale disciplinare, sta diventando una priorità. I bisogni dei ragazzi che emergono in classe prepotentemente, e a volte incontenibili nella loro urgenza, hanno necessità di essere affrontati con una forte consapevolezza professionale basata sulla conoscenza delle dinamiche che favoriscono tali manifestazioni e delle risposte di valore, fondandole su studi e ricerche, utili a indicare percorsi efficaci. Occorre, però, che il docente prenda consapevolezza che il suo ruolo è cambiato e le modalità didattiche tradizionali di tipo trasmissivo, da sempre utilizzate dagli insegnanti, possono essere modificate. La disponibilità a mettere in discussione il proprio metodo di lavoro in classe è doverosa se si desidera ottenere risultati positivi con le nuove generazioni di alunni. Diventa quindi necessario capire che può non essere più adatto mettere in atto schemi metodologici consolidati in una tradizione che vedeva il docente al centro della scena scolastica, forte delle sue abilità comunicative e di una cultura capace di attrarre l'attenzione e di promuovere la motivazione all'apprendimento. In quel contesto, gli alunni presenti in aula vivevano l'esperienza scolastica seguendo le direttive, mostrandosi sempre pronti a rispondere a frequenti verifiche orali o scritte e disponibili a presentare in classe, se interpellati, il proprio apprendimento, frutto di un duro lavoro individuale a casa, mostrandosi in aula composti e attenti alle richieste dell'insegnante, silenziosi quando non interpellati, ordinati, diligenti, responsabili. Questo "stare a scuola" corrispondeva a un fare scuola "insegnante-centrico", che ha contribuito per moltissimo tempo alla formazione culturale dei giovani, ma che non intercetta più le esigenze formative delle nuove generazioni (D'Alonzo, 2019). I comportamenti problematici in classe trovano alimento in una scuola che ha difficoltà a rinnovare le proprie modalità didattiche e che si trova impreparata ad accogliere i bisogni educativi dei giovani di oggi. Molti ragazzi non sopportano più l'inattività nelle lunghe ore scolastiche, non riescono a tollerare la passività e la noia in classe, l'anonimato nelle relazioni, la freddezza nei rapporti, la mancanza di senso di un impegno personale scollegato dalle prospettive reali e la trasgressione pare loro come l'unica via d'uscita. Le minacce, le azioni disciplinari, le "punizioni", che solitamente si mettono in campo per scongiurare condotte inadeguate, non sono più sufficienti, non ostacolano i comportamenti problematici e la percezione è che gli atteggiamenti turbolenti non siano prerogativa solo di alcuni ragazzi con difficoltà, ma potenzialmente propensione di molti presenti in classe.

## 1.1. LA SCUOLA COME LUOGO EDUCATIVO

La scuola è, subito dopo la famiglia, la principale agenzia di socializzazione e formazione della personalità del bambino e del preadolescente. Il suo compito fondamentale è fornire gli strumenti necessari per crescere culturalmente, psicologicamente e socialmente, acquisire un certo grado di responsabilità e autonomia e, infine, formare alla cittadinanza e alla vita democratica (Caravita, 2004, p. 51).

La scuola è prima di tutto studio, conoscenza, cultura, apprendimento dei saperi, ma è anche educazione, teatro di crescita civile e di cittadinanza; è luogo in cui nascono e crescono affetti, sentimenti, e si affermano le prime amicizie, che, in molti casi, resteranno per tutta la vita (Formella, 2007, p. 106).

Riteniamo che affinché tutto ciò sia perseguito, è necessario che il percorso scolastico non sia ostacolato da esperienze negative che possono contrastare il compito primario della scuola, impedendo di attingere a quanto essa è in grado di dare ai suoi fruitori.

La famiglia, che è il primo ambito entro il quale l'avventura della crescita ha luogo e il percorso di costruzione dell'identità prende consistenza, ha conosciuto recen-

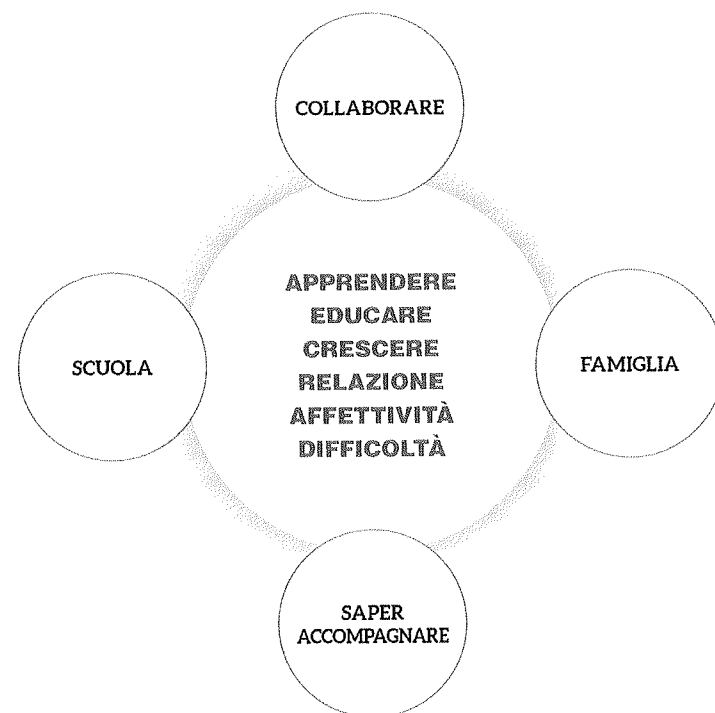
ti e profonde modificazioni e sono emerse, oltre a nuove disponibilità, anche nuove problematicità che meritano un'attenta considerazione da parte della scuola. È diffusa una situazione di grande fragilità genitoriale, che vede gli adulti spesso inadeguati a sostenere i figli e a incoraggiarli a intraprendere il percorso di crescita verso la maturità. La "famiglia affettiva", che coltiva l'illusione della felicità e che si erge troppo a lungo a difesa della presunta fragilità dei figli, costituisce un ostacolo alla necessaria separazione, temuta più che desiderata, contrastata più che incoraggiata.

Oggi per i giovani è diventato più difficile compiere il percorso alla conquista della loro piena autonomia, all'assunzione delle responsabilità, alla realistica e insieme utopistica delineazione di un significativo progetto di vita.

È inevitabile che la scuola venga investita da questi nuovi problemi. Il grande errore che spesso viene compiuto è quello di autoconcepirsi come luogo di istruzione impegnato a garantire il raggiungimento di obiettivi scolastici, non considerando che la scuola non forma semplicemente allievi, ma persone.

Quando si afferma la necessità di mettere al centro dell'attenzione educativa la persona, se non si vuole ridurre una così importante affermazione a una vuota enunciazione di principio, bisogna dare a questo riferimento ideale tutta la concretezza psicologica e culturale che lo definisce, andando oltre la maschera dello stereotipo per considerare il volto di ciascuno.

**Fig. 1 – Educare iniseme: scuola famiglia**



Questo si traduce, nei primi anni di scolarizzazione, in una particolare attenzione ai bisogni dei bambini, che deve concretizzarsi in un rinnovamento della relazione educativa e didattica.

Si tratta, per esempio, di offrire delle esperienze integrative e perfino compensative rispetto a quelle vissute o negate in famiglia. Per esempio, insegnare "le regole" del vivere e del convivere è un compito nuovo rispetto al passato, perché la famiglia affettiva è incapace di affrontare la sofferenza del bambino felice, fornendo contenimento alla sua onnipotenza e indirizzandolo verso la lenta acquisizione dell'autonomia e della responsabilità. Bambini che arrivano a scuola con molte più conoscenze di un tempo, che spesso sanno già leggere e scrivere, che certamente hanno una gran-

de familiarità con i nuovi media ma sono però in difficoltà nella relazione con il loro corpo, con lo spazio non protetto che diviene, invece, un possibile oggetto di esplorazione e manipolazione insieme con i pari. Sempre meno lo possono incontrare nelle loro famiglie perché prive di fratellini, nei cortili dove non è più lecito giocare, e nemmeno nelle attività sportive, dalle quali sono frettolosamente prelevati, senza che ci sia tempo e occasione per vivere delle relazioni significative con i compagni.

Sin dall'inizio, in definitiva, la scuola è posta di fronte al problema di definirsi come ambiente educativo, e si tratta di decidere se può essere sufficiente interpretare la funzione docente in relazione ai programmi più o meno rinnovati da svolgere o in relazione ai bisogni degli alunni, che in larga misura non sono immediatamente bisogni scolastici, ma esistenziali (Fiorin, 2008, p. 193).

L'alunno costruisce la sua identità anche nell'interazione con figure adulte significative esterne alla famiglia, quindi i contesti scolastici sono tra quelli più importanti da prendere in considerazione in questo processo. Come si sottolinea ormai da più parti, infatti, la qualità della relazione con gli insegnanti è un aspetto di particolare rilievo nel processo di individuazione, per come contribuisce a formare l'immagine di sé dell'alunno (Maggi, 2006, p. 37).

In altre parole, l'atteggiamento degli insegnanti (espresso dagli scambi comunicativi e relazionali) incide sull'autostima degli studenti, in una fase in cui l'autonomia dagli adulti è una conquista ancora incompiuta, messa spesso in discussione o confermata dalle gratificazioni e/o frustrazioni che ogni studente incontra nei suoi percorsi di apprendimento cognitivo e relazionale.

Una caratteristica della scuola è quella di fornire contesti di relazioni contemporaneamente con adulti e coetanei, e quindi occasioni di sperimentare in più direzioni, ma dentro una cornice diversa dalla famiglia, e più complessa da quella fornita dai contesti informali di socializzazione, le proprie potenzialità cognitive, relazionali e affettive.

La sperimentazione delle proprie abilità e potenzialità naturalmente avviene anche al di fuori della scuola, ed è necessaria per affrontare i compiti di sviluppo della fase evolutiva. Gli ostacoli incontrati nel superamento di questi compiti sono legati spesso proprio alle difficoltà scolastiche (cognitive, relazionali e affettive), e comunque si riflettono sull'efficacia del percorso scolastico; in molti casi gli adolescenti vivono nella scuola conflitti che non vivono in altri contesti relazionali, soprattutto in famiglia, perché non trovano canali di espressione adeguati.

È quindi importante che gli insegnanti non ignorino l'importanza della qualità della loro relazione con gli studenti come fattore di benessere/malessere, e non sottovalutino la funzione della gratificazione affettiva nel processo di crescita (bisogno di riconoscimento). È auspicabile, inoltre, che l'insegnante riesca a porsi non solo come facilitatore e guida sul piano cognitivo, ma anche come facilitatore sul piano relazionale e affettivo: come figura d'identificazione positiva (adulto che si stima e di cui si ha fiducia). Gli insegnanti possono contribuire a ridurre e a contenere i sensi di colpa con i quali gli adolescenti, più o meno consapevolmente, affrontano l'inizio della separazione dalle figure genitoriali, processo inevitabile e necessario per crescere ma che comporta sempre un prezzo da pagare sul piano affettivo (Ricci, Maggi, 2022).

Nel periodo dell'infanzia e della preadolescenza il ruolo della scuola, da questo punto di vista, può essere particolarmente importante per il sostegno della crescita e la prevenzione del disagio in quanto (Crocetti, Galassi, 2005, p. 179):

- è il luogo dove si possono incontrare bambini e preadolescenti e le loro rispettive famiglie in un'età in cui è diventato difficile coinvolgerli altrimenti; è quindi un bacino di utenza raggiungibile;
- è un ambiente di riferimento per bambini, preadolescenti e le loro famiglie. La scuola, infatti, pur essendo per gli alunni un luogo che richiede impegno e che può comportare una quota di frustrazione e fatica, è comunque un ambiente che contribuisce alla realizzazione di sé, è un ambiente che "contiene" e che offre una continuità delle relazioni. Per le famiglie la scuola può essere un punto di riferimento che offre occasioni d'incontro e confronto o di sostegno alla funzione geni-

toriale. In particolare può sollecitare e attivare nei genitori una preoccupazione responsabile verso i figli;

- un altro aspetto importante è legato alla necessità-opportunità di dare un sostegno alla funzione che gli insegnanti rivestono, accanto a quella dell'insegnamento: essere punto di riferimento per gli alunni portando, talora in modo diretto, talvolta indirettamente, l'esigenza di trovare modelli che integrino quello proposto dai genitori. Anche gli alunni chiedono agli insegnanti di accogliere interrogativi e dubbi che a volte, in famiglia, non possono o non riescono a porre. È quindi importante sostenere la capacità degli insegnanti di presentarsi come adulti competenti in grado di affiancare la famiglia nel compito di crescita dei figli.

L'educazione è l'esigenza principale dei bambini e dei ragazzi di questo tempo; questo ci pare possa costituire il senso più profondo della scuola nell'attuale contesto familiare e sociale.

Oggi la tentazione della scuola è quella di rifugiarsi nella trasmissione di contenuti culturali, che i ragazzi percepiscono come lontani dalla loro vita, dai loro interessi e dalle loro curiosità, inefficaci nel compito di aiutarli nella crescita, di aprire loro orizzonti di senso e speranza; di accontentarsi di una cultura libresco, presentando i contenuti delle diverse discipline uno accanto all'altro, senza lo sforzo di alcuna sintesi. Non si può pensare che alla scuola spetti solo il compito di istruire, interpretato spesso come accumulo di nozioni, difficili da collocare nella vita; né si può pensare che l'istruzione da sé educi (Bignardi, 2011, p. 111).

Un'altra tentazione della scuola è quella di essere un luogo dove lasciare i ragazzi anche dopo le ore scolastiche, così il tempo della loro permanenza in questo luogo si allunga sempre di più. La scuola molto spesso, per tenere i ragazzi impegnati diverse ore al giorno e venire incontro alle esigenze di molti genitori, si occupa di attività extracurricolari che non sono proprie dell'istituzione scolastica.

Se rinuncia alla funzione educativa, la scuola viene meno al suo compito più importante, in cui non può essere sostituita né da Internet, né dalla Tv, né dalle altre agenzie che danno ai ragazzi una quantità di informazioni più numerose di quelle che possono essere offerte dalla scuola.

La scuola, quindi, ha il compito di educare, oggi più che mai. Pensiamo che si possa dire che la scuola educa attraverso la cultura, mostrandone il carattere vitale e facendo assaporare ai più giovani la ricchezza che essa ha in ordine alla crescita dell'umanità di ciascuno. La cultura dà gli strumenti per capire la realtà e per interagire con essa; ma dà anche le chiavi per comprendere la propria umanità, nel suo senso e nei suoi valori; dà parole per narrare la propria vita, metterla in comunicazione con gli altri, renderla disponibile al confronto e quindi al suo affinamento e arricchimento (Bignardi, 2011, p. 112).

Oggi la scuola deve affrontare una vera e propria sfida educativa, in quanto deve soddisfare contemporaneamente tre istanze formative:

- la qualità dell'istruzione: l'istruzione scolastica deve garantire una formazione di tipo qualitativo sia sul piano dell'alfabetizzazione primaria sia sul piano di quella secondaria;
- l'uguaglianza delle opportunità formative: tutti devono padroneggiare i livelli basilari della conoscenza e delle abilità, così che la scuola possa assicurare una pari dignità intellettuale, etico-sociale e politica;
- la valorizzazione delle differenze personali: la scuola deve rispettare le differenze cognitive e individuali, e le potenzialità di ciascuno, in modo da promuovere e sviluppare i diversi generi di talento.

Una buona scolarizzazione non solo deve provvedere all'istruzione dei ragazzi ma anche favorire la crescita psicosociale che, a sua volta, contribuisce a migliorare la qualità della vita (Sasso, 2010, p. 195). La scuola non può pensare di poter scindere i due compiti che le sono stati affidati, cioè la socializzazione e l'apprendimento. Deve incitare alla collaborazione e alla solidarietà tra compagni e ostacolare l'arrivismo, l'egocentrismo e l'individualismo per una società migliore.

Scuola che oggi intende assumere in pieno la sua funzione educativa è una scuola che ripensa complessivamente il suo progetto. Uno dei segnali della crisi dell'educazione nella scuola è nella scarsa disponibilità degli adulti a mettersi in gioco, a fare squadra per costruire un progetto educativo efficace e condiviso.

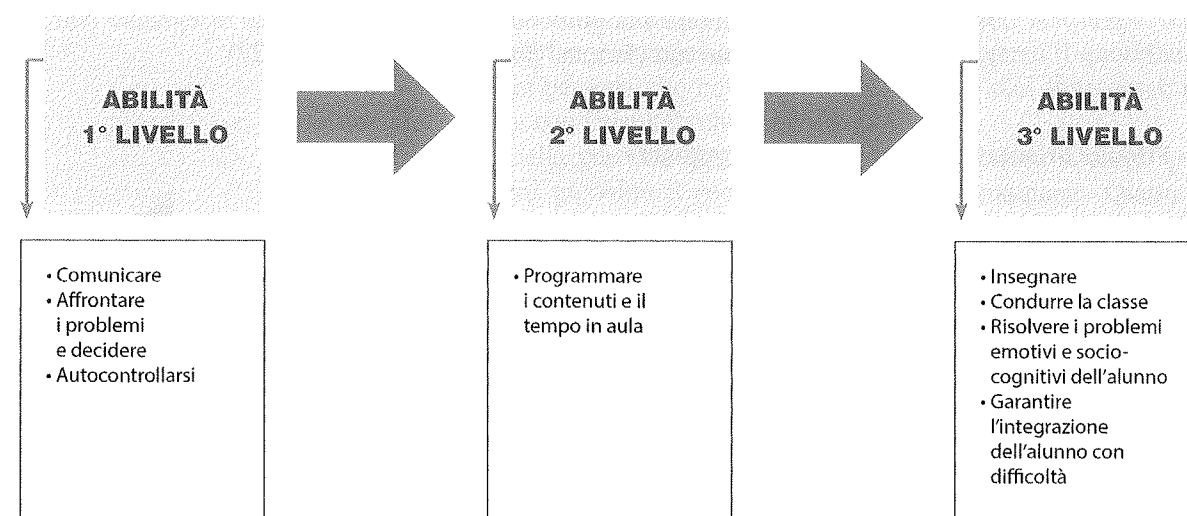
## 1.2. L'INSEGNANTE DI QUALITÀ: EVOLUZIONE DI UNA PROFESSIONE

Quando possiamo parlare di un buon insegnante di qualità? La risposta più coerente è che il "buon insegnamento" è quello che sa promuovere nell'alunno la capacità di apprendere. Bisogna però andare più a fondo, data la complessità dei fattori in gioco. Perché l'azione didattica risulti efficace non è sufficiente che l'insegnante conosca bene i contenuti del suo insegnamento; l'esperienza diffusa ci fa vedere come molti docenti, anche notevolmente colti e perfino appassionati al loro lavoro, non riescono a trasmettere interesse per quanto insegnano e ottengono risultati spesso deludenti. L'insegnamento è una professione impegnativa, che include tra le sue dimensioni, oltre alla conoscenza della materia, la competenza nella modalità comunicativa dei contenuti, nel coinvolgimento attivo degli alunni, nella formazione di abilità. Essere insegnanti efficaci significa possedere adeguate modalità di mediazione e di relazione (Fiorin, 2008, p. 104).

Un clima umano positivo è un fattore fondamentale per il buon esito di una qualsiasi organizzazione sociale. In particolare, per quanto riguarda la scuola, la creazione di un'atmosfera positiva si rivela necessaria per la realizzazione di un'educazione scolastica che consenta ai diversi membri di poter interagire come persone autentiche e di instaurare relazioni significative (Franta, 1988, p. 7). Al fine di favorire relazioni educative significative, l'insegnante dovrebbe possedere un quadro di competenze che diano validità, efficienza ed efficacia educativa alla sua funzione di docente (Matta, 2014, p. 33).

Poiché all'insegnante oggi viene richiesto un ruolo professionale "diverso" da quello tradizionale, ci si può chiedere allora quali sono le caratteristiche che deve avere oggi un docente. Meazzini (2000) analizza alcuni modelli e prende in esame un modello specifico suddiviso in tre livelli.

Fig. 2 – L'insegnante di qualità



Fonte: Meazzini, 2000, p. 278.

Nel primo livello l'autore individua le radici psicologiche dell'insegnante di qualità. Si tratta di quelle abilità che caratterizzano l'insegnante come persona. In altri termini, sono elementi che dovrebbero essere presenti nel docente prima ancora che intraprenda la sua carriera.

Nel secondo livello sono inserite quelle abilità che non vengono usate direttamente a contatto con l'allievo e la classe ma costituiscono, però, la base per le abilità di terzo livello.

Nel terzo livello vengono invece inserite quelle abilità che il docente "utilizza" nel contatto diretto con il singolo allievo e con il gruppo classe. Alla base di tali capacità vi sono tutte le abilità inserite e descritte nel primo livello. Come ogni modello, anche questo non pretende di essere esaustivo: la realtà è molto più complessa di un sistema teorico. Anzi, Meazzini (2000) evidenzia anche i limiti e le possibili applicazioni di questo modello. Ma ciò che sicuramente queste riflessioni mettono in risalto è un cambiamento di rotta nel modo di insegnare e formare. Gli insegnanti che non saranno in grado di rinnovarsi e trasformarsi rischiano in questa scuola di andare sempre più in crisi e di vivere frustrazioni, forte stress, disconferme da parte dei ragazzi e delle famiglie.

Gli studi sull'agire dell'insegnante portano a concludere che la cura della dimensione relazionale e la strutturazione attenta della situazione apprenditiva costituiscono importanti fattori proattivi per la riuscita integrale degli allievi. La considerazione di tali fattori da parte dell'insegnante presuppone, a nostro avviso, una modalità peculiare di approccio ai discenti, modalità che è nota come incoraggiamento (Franta, Colasanti, 1991, p. 25).

Il comportamento dell'insegnante è indubbiamente il fattore fondamentale del successo formativo degli allievi nelle situazioni sociali e di rendimento.

Gli aspetti metodologici propri del suo intervento devono perciò essere orientati all'incoraggiamento come atteggiamento complesso che "fa leva sull'attivazione delle potenzialità degli allievi e sulla sollecitazione dell'autosupporto e della corresponsabilità" (Franta, Colasanti, 1991, p. 9). L'attenzione degli insegnanti favorirà la creazione di un clima interattivo nella classe che consenta di rispondere ai bisogni personali di socialità, stima e appartenenza e di sviluppare le proprie competenze socio-affettive e socio-operative.

Nell'attività didattica assume particolare importanza il favorire l'acquisizione di quelle qualità della personalità degli alunni (autostima, fiducia, sicurezza, attività proattiva) che consentano loro di vivere l'esperienza scolastica in uno stato di benessere psicologico e di costruire progressivamente la propria identità all'interno di relazioni significative con gli altri.

La prospettiva psicopedagogica dell'agire educativo come incoraggiamento indica nell'*attivare*, nel *comprendere*, nel *sottolineare il positivo*, nel *ridimensionare* e nel *responsabilizzare*, i principi che possono orientare l'azione dell'insegnante nello svolgimento delle diverse attività (Franta, Colasanti, 1991, pp. 26-27).

Fig. 3 – Principi orientativi dell'azione dell'insegnante



- *Attivare*: la qualità dell'azione di insegnamento è in relazione con il tipo di apprendimento e di stimolo allo sviluppo della personalità degli allievi che riesce a realizzare. L'obiettivo è riuscire a rendere i bambini protagonisti della loro crescita culturale e umana. Per far questo è necessario far leva sulla motivazione interna e finalizzare le attività a un apprendimento che sia significativo. Le discipline pos-

sono aiutare i bambini a diventare protagonisti solo se l'insegnante le intende come strumenti di ricerca, come mezzi a disposizione per comprendere e arricchire la propria esperienza umana. In questo caso l'alunno è cognitivamente attivo perché affronta problemi e conquista conoscenze. La significatività dell'apprendimento passa, però, anche dalla rilevanza formativa delle proposte rispetto ai bisogni di crescita dell'alunno e dalla loro capacità di dare senso e prospettiva alle sollecitazioni che la realtà propone.

- *Comprendere*: attivare gli alunni rendendoli protagonisti, inserisce a pieno titolo l'esperienza scolastica nella loro esperienza di vita. Il principio del comprendere sottolinea invece l'importanza per l'insegnante di percepire le situazioni così come sono vissute dagli alunni per poi aiutarli a coglierle nella loro dimensione di oggettività e a controllarle e gestirle in modo più efficace. Comprensione non significa perciò giustificare o compatire, ma sostenere nell'affrontare la realtà nel suo intreccio di vissuto personale ed esigenze oggettive.
  - *Sottolineare il positivo*: pensare al rapporto educativo in termini di comprensione e sostegno del percorso personale di crescita e non come confronto con un risultato prefissato da raggiungere, consente di cogliere le potenzialità presenti invece che fissarsi su quelle che mancano. Nella valutazione l'insegnante tenderà a rilevare gli sforzi e i tentativi fatti per conseguire il risultato, così come indicherà nuovi possibili traguardi verso i quali indirizzare l'impegno. La valorizzazione, in termini di realtà, dello sforzo e dell'impegno messi in atto ha come effetto l'aumento della fiducia degli alunni nell'affrontare con successo le situazioni scolastiche perché ne sostiene la motivazione e ne mobilita le energie in un clima di sicurezza. A essere valutato è il passo in avanti che è stato effettivamente fatto, non tanto la distanza che separa da un ipotetico traguardo. Sottolineare il positivo significa, ancora, evidenziare le qualità, gli interessi e le possibilità di ciascun alunno e, quando possibile, utilizzarli nello svolgimento delle attività.
  - *Ridimensionare*: l'insuccesso fa parte della realtà come dell'esperienza scolastica. Ridimensionarlo significa far comprendere agli allievi le componenti sia interne (per esempio: concentrazione, impegno) sia esterne (per esempio: struttura del compito, grado di difficoltà) che l'hanno causato, aiutandoli a predisporre un piano per affrontare positivamente i nuovi compiti. Il supporto dell'insegnante è utile perché non si instaurino negli alunni delle percezioni errate che sono la causa di reazioni difensive e di evitamento (per esempio: disturbare, distrarsi). Alla base c'è la convinzione, da far maturare anche nei bambini attraverso il quotidiano dialogo, del valore della persona che non viene intaccato dai suoi insuccessi, perché essa non si identifica con i risultati che raggiunge.
  - *Responsabilizzare*: nella gestione concreta della vita della classe si corre spesso il rischio che gli alunni giochino il ruolo secondario delle comparse. Questo accade quando essa è regolata in base al confronto con dei doveri resi presenti d'autorità dall'adulto oppure quando lo stesso funge da Io ausiliario sostituendosi in modo iperprotettivo. In un litigio tra bambini è certamente più facile intervenire e decidere, con il peso del proprio ruolo, piuttosto che aiutarli a riconsiderare quanto è successo per trovare una soluzione che soddisfi entrambi. Operare in tutte queste situazioni secondo la procedura del problem solving aiuta invece i bambini a crescere nella capacità di assumersi responsabilità, acquisendo fiducia nella loro possibilità di gestire quanto l'esperienza gli propone. Un altro aspetto che concretizza il principio procedurale del responsabilizzare è l'attenzione ad attribuire agli allievi i meriti dei loro successi. Questo riconoscimento incrementa la fiducia nelle proprie capacità e l'impegno, favorendo inoltre la costruzione di una identità positiva.
- Attivare, comprendere, sottolineare il positivo, ridimensionare e responsabilizzare* costituiscono quindi dei punti di riferimento per orientare l'azione educativa dell'insegnante di qualità nella direzione dell'incoraggiamento.

Secondo Nanni, i compiti principali che un insegnante di qualità è chiamato a svolgere sono:

- conoscere la materia-disciplina di spettanza;
- saperla insegnare e comunicare;
- saper progettare, attuare e valutare processi di apprendimento/insegnamento;
- saper lavorare insieme con i ragazzi e con i colleghi, come classe e come scuola;
- saper creare un clima positivo, stimolante e incoraggiante;
- sapersi continuamente e periodicamente aggiornare;
- saper curare una buona correlazione tra ruolo educativo e vita personale, in vista di una valida “testimonianza” di quanto si propone di apprendere;
- curare la buona qualità della propria mentalità, generale e specifica (Nanni, 2008, p. 34).

Tenendo conto di quanto detto, l’insegnante dovrebbe cercare di andare al di là della mera funzione di “facilitatore” dell’apprendimento, proponendosi come guida che veste i panni di “pedagogo”, ovvero di colui che “educa perché conduce” (Formella, 2009, p. 13).

Essere insegnanti significa “essere educatori”, cioè sviluppare le capacità di stabilire rapporti di comprensione ed empatia, per non porre ostacoli allo sviluppo psicologico e sociale dell’allievo e riuscire a esercitare quel compito di mediazione tra il giovane e la conoscenza del contesto nel quale agisce (Pellerey, 2010, p. 91).

Affinché questo ruolo diventi una risorsa, oltre che una vocazione, è fondamentale la consapevolezza professionale dell’educatore/docente. L’insegnante, quindi, dovrebbe, dotarsi di una strumentazione teorica e metodologica che gli permetta di avvicinarsi alla realtà scolastica con alcune chiavi di lettura con le quali poter fare ipotesi interpretative. Solo a questo punto, un insegnante, che definiremo di qualità, può progettare percorsi di crescita che favoriscano e promuovano il benessere personale e sociale degli allievi, garantendone l’efficacia nella gestione delle relazioni interpersonali. Il tempo che gli alunni trascorrono a scuola dovrebbe essere significativo, in quanto è il luogo che offre l’opportunità di esprimersi e stabilire relazioni importanti, purché si caratterizzi come luogo di vita e non come un non luogo dove ci si sente estranei gli uni agli altri, marginali, non compresi (Oliverio, 2007, p. 13).

Giungere a una saggezza educativa adeguata, dunque, implica un cammino di formazione e di autoformazione, che può essere definito processo di formazione del carattere virtuoso dell’educatore (Pellerey, Grządziel, 2011, p. 317).

Occorre, allora, che i docenti abbiano la possibilità di avere, nella scuola, un tempo di riflessione e di azione che costituisca una sorta di “laboratorio permanente”, nel quale poter comunicare le proprie stanchezze, fatiche, frustrazioni e, contestualmente, trovare un clima di sostegno e di ricerca di mezzi efficaci al superamento dei problemi.

Una qualità dell’insegnante oggi è anche la sua capacità di essere resiliente. Parlare della resilienza degli insegnanti non significa pensare alla scuola come a un “lavoro da trincea”. Sono la quotidianità, l’intensità emotiva e relazionale, la rilevanza valoriale e la responsabilità di questo lavoro a fare sì che i rischi di stress da lavoro correlato, ansia e depressione siano più elevati che in molti altri contesti lavorativi. Bisogna prevenire il rischio del burnout negli insegnanti, che è una sindrome legata allo stress lavoro-correlato, che porta il soggetto all’esaurimento delle proprie risorse psicofisiche, alla manifestazione di sintomi psicologici negativi (apatia, nervosismo, irrequietezza, demoralizzazione, ecc.) che possono associarsi a problematiche fisiche (cefalea, disturbi del sonno, disturbi gastrointestinali ecc.). Il burnout può colpire qualunque lavoratore anche se quelli più esposti al rischio sono coloro che svolgono professioni d’aiuto, tra cui il personale scolastico.

Per questo motivo è importante il lavoro sulla resilienza del docente, che Patterson, Collins e Abbott (2004) definiscono, come la capacità di utilizzare le proprie energie in modo produttivo per raggiungere gli obiettivi scolastici in situazioni avverse. Gli autori identificano alcune strategie per affrontare le sfide come la capacità di *decision making* e *problem solving*, proseguire lo sviluppo professionale, relazionarsi con i colleghi e la flessibilità.

Il docente è membro di una organizzazione professionale, vive molteplici relazioni professionali e umane, in special modo con colleghi, dirigenti e genitori. Un tempo

questi aspetti non immediatamente didattici venivano poco considerati, e la riflessione riguardava soprattutto il rapporto educativo e didattico con gli alunni. Oggi si è sempre più consapevoli del peso che riveste lo sfondo istituzionale e sociale e si è più avvertiti di come la qualità dell’azione educativa e didattica, che si svolge all’interno dell’aula, sia favorita od ostacolata dalla qualità del contesto organizzativo dentro il quale si opera. Ogni istituzione scolastica presenta un suo clima interno e proprie regole istituzionali, che costituiscono l’ambiente dentro il quale si svolgono i singoli insegnamenti. Un buon insegnante oggi non può non sentirsi responsabilizzato nei confronti di questi aspetti; è membro di una comunità professionale, contribuisce all’elaborazione del piano dell’offerta formativa (POF), ha l’incombenza di molteplici relazioni con altri soggetti esterni alla scuola, in primo luogo la famiglia. Una buona scuola è quella nella quale il corpo docente sa diventare qualcosa di più di un formale collegio, nel quale i membri sono legati da vincoli burocratici; una comunità nella quale sperimentare rapporti professionali e personali non solo superficiali, ma molto più profondi, legati da una comune preoccupazione educativa. Una comunità professionale è una comunità di pratiche condivise, di comunanze di idee, di ricerca (Fiorin, 2008, p. 181).

Un insegnante di qualità sa che la sua responsabilità non si esaurisce dentro l’aula o la scuola, ma è rivolta anche al territorio di appartenenza, e questa attenzione è, nella scuola dell’autonomia, molto più accentuata. Tale rapporto si esprime innanzitutto nel curriculum didattico, attento a fare del territorio un “contenuto” di studio significativo. Questo comporta la capacità di leggere pedagogicamente le attese e i bisogni degli alunni e delle loro famiglie oltre che le domande che provengono dalla società di appartenenza, in un dialogo che è possibile quando la partecipazione è autentica, ricercata e coltivata piuttosto che subita. Inoltre, la dimensione sociale della scuola si costruisce e si alimenta nella molteplicità delle relazioni con il territorio, attraverso le svariate forme di incontro e di cooperazione con i soggetti istituzionali, che sentono la scuola come risorsa e che si sentono risorsa per la scuola.

Concepire la scuola come comunità professionale ed educativa porta a considerare gli studenti non semplici utenti di un servizio, l’istruzione, definiti esclusivamente dal loro ruolo sociale di “alunni”, ma prima di tutto come persone. La domanda principale, la domanda educativa che un alunno-persona pone, non è di tipo disciplinare, ma esistenziale e ha a che fare con la ricerca di significato.

Oggi, come in passato, il compito più importante e anche più difficile che si pone a chi alleva un bambino è quello di aiutarlo a trovare un significato alla vita (Betelheim, 1977, p. 9).

La preparazione professionale e la competenza tecnica sono requisiti necessari, ma non sufficienti a rispondere alla domanda di significato che i giovani pongono. C’è però la consapevolezza dell’urgenza che, tanto in famiglia quanto nella scuola e nei diversi contesti della crescita, sia possibile il riferimento a un adulto responsabile e maturo, capace di non pretendere il rispetto formalistico di regole non giustificate, ma di offrire un riferimento alla crescita, un’ipotesi convincente e affascinante, un’interlocuzione leale, il coraggio del contenimento e dell’indicazione del percorso. L’autorità così intesa è “l’altro” che consente di riflettere e di ri-orientare il cammino, di far guardare nella stessa direzione. L’educatore è autorevole perché è credibile, perché l’ipotesi che propone è l’ipotesi che egli stesso sperimenta e testimonia. È stato detto che i giovani cercano adulti “competenti”, competenti in ascolto, competenti in accompagnamento, competenti nel prospettare un senso e un significato nella crescita e capaci non di “trattenere”, ma indirizzare.

### 1.3. PROBLEMI EMERGENTI

La scuola è il luogo dove transitano tutti i ragazzi e sempre più spesso è il luogo dove si evidenziano le difficoltà e i problemi emergenti del nostro tempo. Chi opera nella scuola è esposto al disagio delle nuove generazioni. Le cronache negli ultimi an-

ni sono sempre più allarmanti e i docenti si trovano in tempi sempre più brevi a dover gestire nuove forme di problemi e disagi nel fare scuola. Gli insegnanti sono frequentemente messi in difficoltà dai comportamenti degli alunni che si discostano in modo preoccupante o pericoloso dalle richieste loro e dell'ambiente scolastico (Tagliaferro, Formella, 2022).

Gli atti di bullismo sono reiterati e diffusi prendendo nuove forme più nascoste e subdole come il cyberbullismo, l'indifferenza alle regole e all'impegno scolastico, noia e demotivazione verso lo studio, ansia da prestazione e fobie scolastiche. Queste sono solo alcune forme di emergenze a cui il mondo della scuola è chiamato a dare risposte e a saper accompagnare per evitare evoluzioni sempre più problematiche nello sviluppo sano nei ragazzi.

La complessità della società odierna si riflette inevitabilmente anche sul mondo scolastico. Le questioni legate all'insegnamento si fondono con l'abilità dell'insegnante di comprendere i problemi e di rispondere ai bisogni specifici e, a volte, speciali degli alunni, senza dimenticare che il gruppo classe è frutto dell'integrazione e del coinvolgimento di tutti.

Nelle classi possono essere presenti alunni con problematiche familiari ed educative che mettono in difficoltà gli insegnanti, poiché questi alunni presentano problematiche educative tali da richiedere attenzioni continue da parte degli insegnanti. Ci sono poi alunni "male-educati" ossia educati male, incapaci cioè di mostrare, senza aiuto esterno, un accettabile atteggiamento in classe, un corretto uso del linguaggio, un'attenzione nelle relazioni con i compagni, un atteggiamento rispettoso verso gli insegnanti. Sono in aumento coloro che presentano comportamenti problematici tali da richiedere interventi educativi e didattici straordinari, ragazzi che, senza una guida decisa e competente, non riescono ad adattarsi alle norme scolastiche (Petracca, 2020).

Negli ultimi anni a seguito di una maggiore attenzione e sensibilizzazione è in grande aumento il numero di alunni con certificazioni di disabilità o di disturbi specifici nell'apprendimento rispetto ai quali occorre avere una grande attenzione e intenzionalità educativa specifica, oltre a capacità didattiche e progettuali adeguate alle difficoltà presentate. Un'altra sfida nelle scuole è data dalla presenza di alunni provenienti da diverse culture (Patrizio, Tressoldi, Vio, 2022). E infine, i cosiddetti alunni difficili "ansiosi", "pigri", "demotivati"; gli insegnanti si trovano da una parte alunni con grave agitazione, irrequietezza, e dall'altra quelli che operano con lentezza e poca cura, quello che evita il più possibile ogni sforzo e impegno a cui dobbiamo dare sempre la giusta attenzione e risposta educativa. Le diverse situazioni e trasformazioni oggi in atto devono essere dunque sempre accompagnate da consapevolezza, competenza, apertura e intenti condivisi. Di fronte ai problemi oggi emergenti nella scuola, degli alunni, la reazione più frequente dell'insegnante è considerare di eliminare il problema il più rapidamente possibile. Spinto dalla frustrazione di un problema che si ripete, da una situazione compromessa, i suoi tentativi solitamente si baseranno sulle conoscenze a disposizione, quasi sempre di tipo punitivo (come una nota, un urlo o l'interruzione di un'attività piacevole), utilizzati però senza un programma e senza una contestualizzazione, sperando di ottenere risultati rapidi. Tuttavia, quando manca un'analisi delle condizioni che caratterizzano il problema nel caso specifico, se si applica una "tecnica" senza un metodo, o se si tralasciano altri aspetti della persona, le probabilità di ottenere un risultato differente da quello atteso saranno molto alte. Per ogni categoria di problema è necessario mettere in atto un protocollo che comprenda una chiara definizione del problema, un'analisi del sistema di interazioni e delle soluzioni tentate dall'educatore per cercare di risolverlo, una ben specificata definizione degli obiettivi e la creazione di strategie comportamentali e comunicative per la risoluzione del problema presentato (Fiorenza, Nardone, 1995).

## 2. LA GESTIONE DEL GRUPPO CLASSE

Gestire un gruppo classe è diventato, per gli insegnanti di oggi, un compito arduo: imparare a gestire le molteplicità di un gruppo è infatti una questione profondamente intrecciata con il modo di insegnare. Relazionarsi con gli allievi, non soltanto come singoli in apprendimento ma come gruppo di ragazzi, richiede all'insegnante, oggi più che mai, un livello di consapevolezza e di competenza che trascende la semplice preparazione sulla propria materia. È la sfida dei nostri anni, e chi lavora nella scuola ne percepisce l'entusiasmo, la carica appassionante e contemporaneamente la difficoltà, la frustrazione, spesso la sensazione di non avere adeguati strumenti operativi.

Gestire la classe significa agire in modo tale che ogni allievo possa trovare le giuste attenzioni educative e didattiche soddisfacendo i propri bisogni personali, promuovendo e mantenendo un proficuo ambiente di apprendimento in classe; e ciò riguarda anche e soprattutto coloro che presentano più problematiche a livello d'apprendimento, psichico, comportamentale e sociale. Per gestire la classe in modo ottimale occorre aver chiaro che il docente deve indirizzarsi verso una conduzione dei rapporti interpersonali e di gruppo volti a promuovere nell'allievo un atteggiamento positivo verso la proposta educativo-didattica. Questo significa conoscere ciò che più condiziona l'apprendimento in classe e proporre di conseguenza attività in grado di catturare l'attenzione dei ragazzi, incoraggiare la partecipazione, sostenere l'impegno (D'Alonzo, 2012, p. 14).

### 2.1. COSTITUZIONE DELLA CLASSE E STORIA DEL GRUPPO CLASSE

Una classe è un gruppo formatosi non per una libera scelta dei suoi membri, ma perché imposto come tale dall'istituzione scolastica, anche se formato in base ad alcuni criteri. Nelle scuole secondarie di primo grado la formazione delle prime classi si attiene normalmente a criteri generali di omogeneità dal punto di vista quantitativo e qualitativo, eterogeneità all'interno per quanto riguarda il livello socio-culturale e cognitivo ed *equilibrio* in relazione alla distribuzione dei sessi. È interessante notare che in molte scuole gli alunni ripetenti nel successivo anno rimangono nelle classi della stessa sezione (tranne alcuni casi specifici). È altrettanto vero che la costituzione della classe è affidata a una commissione che valuta i vari elementi tenendo conto delle informazioni dei docenti della scuola primaria. A livello teorico non vi è alcun dubbio della buona volontà di costruire classi che funzionino al meglio, ma i criteri non vengono sempre applicati, per cui nella realtà si trovano situazioni a dir poco eccezionali e paradossali. Nella stessa scuola a volte si trovano classi che hanno pochi problemi al loro interno e altre in cui il 50-60% degli studenti è di nazionalità straniera e con notevoli problemi di alfabetizzazione; classi in cui il 30% degli studenti è ripetente o pluriripetente, o vive in situazioni di forte disagio psicosociale. Gestire queste classi diventa per gli insegnanti un'impresa complessa e di difficile gestione.

L'ultimo elemento da sottolineare è la storia della classe. Ogni gruppo ha delle dinamiche interne, trova un certo assetto ed equilibrio durante l'anno ma basta poco per romperlo. È fondamentale vigilare questo processo e vedere negli anni quali sono gli elementi che lo facilitano o lo ostacolano. Non si possono lasciare al caso l'integrazione tra gli alunni e l'evoluzione delle dinamiche di un gruppo. Fin dalla sua formazione la classe presenta una storia unica e singolare, è un sistema aperto con caratteristiche proprie non riconducibili a quelle dei suoi membri presi isolatamente: ha regole implicite valide solo al proprio interno e cresce nutrendosi delle interazioni e relazioni tra i suoi membri (Renati, Zanetti, 2009, p. 51).

## 2.2. L'AULA: UNO SPAZIO CHE COSTRUISCE RELAZIONE

Parlare di benessere nella scuola senza prendere in esame la dimensione spaziale, strutturale e organizzativa dell'aula e dell'edificio scolastico significa non tener conto di alcuni elementi fondamentali. Lo spazio di una scuola o di una classe è determinante rispetto alle esperienze che gli studenti possono fare al suo interno. Vi sono scuole e aule molto diverse: spaziose, limitatissime, luminose, buie, troppo luminose, rumorose, poco rumorose, con una buona acustica, con una pessima acustica; gli arredi a disposizione sono anche di diversa qualità. Nella vita di un gruppo è importante il senso di appartenenza, che non riguarda solamente fattori astratti o legati alle relazioni, ma parte proprio dal rapporto con lo spazio. La scuola e la classe dovrebbero essere "abitate", "possedute" e "rispettate". Dovrebbero trasmettere un senso di familiarità e di protezione, essere luoghi in cui le persone possano stare bene.

## 2.3. LA COESIONE EDUCATIVA ALL'INTERNO DEL CONSIGLIO DI CLASSE-TEAM

L'équipe di lavoro che gestisce il gruppo classe è di per sé il consiglio di classe, composto dai docenti, il dirigente scolastico e i rappresentanti dei genitori (che partecipano in alcuni momenti). Normalmente il consiglio di classe individua gli obiettivi educativi per i propri studenti, programma attività e interventi didattici finalizzati al raggiungimento degli obiettivi prefissati, verifica e valuta i processi di apprendimento e i percorsi formativi del gruppo classe e dei singoli studenti. Si incontra con cadenza mensile, cui si aggiungono i consigli straordinari qualora si verificano delle emergenze. A differenza dei team delle scuole primarie, che hanno una programmazione settimanale, il consiglio di classe della scuola secondaria, inteso come gruppo di lavoro, vive un limite strutturale dato dalla mancanza di tempo per lavorare assieme. Sicuramente vi sono consigli di classe efficaci e che hanno un buon funzionamento, ma ve ne sono diversi in cui non esiste una coesione di intenti, né una condivisione degli stili di apprendimento, della gestione del gruppo e di come relazionarsi con gli studenti, incluso come sanzionare i comportamenti trasgressivi. Questo è sicuramente un punto debole e di criticità. Infatti, come si riesce a gestire un gruppo di studenti quando il gruppo dei docenti non fa esperienza di gruppo al proprio interno?

## 2.4. L'AUTORITÀ DEL DOCENTE

In questi anni molti educatori e insegnanti conoscono la difficoltà di gestire la dimensione dell'*autorità*, dosandola a volte in modo eccessivo, per condurre la relazione educativa all'interno dei binari della direttività, altre volte rinunciando al ruolo, che poi diventa accoglienza superficiale dei bisogni dei ragazzi e disponibilità a sacrificare il percorso di apprendimento e di crescita pur di salvare il rapporto amicale con loro. Il problema è stato analizzato negli anni anche dalla letteratura pedagogica, soprattutto quando si parla di stili educativi. Ricordiamo le tre categorie individuate da Lewin, Lippit e White (1939): stile democratico, stile autoritario, stile *laissez faire* o permissivo. Lo stile democratico è proprio dell'insegnante che mostra comprensione e interesse per i suoi allievi attraverso l'incoraggiamento, riprendendone, tuttavia, con autorevolezza le condotte inadeguate. Gli insegnanti con queste caratteristiche si pongono come guida che indica il cammino, ma lasciano liberi gli alunni di sperimentare e di agire, senza timore degli errori. Al contrario, gli stili *autoritario* e *laissez faire* appaiono poco funzionali sia per lo sviluppo del bambino sia per la conduzione della classe: il primo è caratterizzato da un'assunzione di responsabilità forte da parte dell'insegnante che lascia scarsa autonomia decisionale agli alunni e pochi spazi

di interazione in classe; al polo opposto, lo stile *laissez faire* è contraddistinto da una mancanza di autorevolezza da parte dell'insegnante che rinuncia a porre regole e vincoli forti agli alunni (Mascherpa, 2016).

## 2.5. IL MODO DI FARE LEZIONE

In teoria tutti gli insegnanti sanno che tenere una lezione è un'attività didattica che viene svolta da un docente con uno o più studenti in un arco di tempo determinato. Succede, e non è raro, che organizzare una lezione interessante che coinvolga gli alunni diventi un problema (Calvani, 2014).

Parliamo, quindi, di due livelli operativi: saper pianificare una lezione e saperla realizzare in modo efficace. Per prima cosa vogliamo subito sottolineare che una lezione ben pianificata e preparata diventa molto spesso una lezione di successo. Al contrario, le lezioni improvvisate, tipo: "Allora, che facciamo oggi?", diventano poco efficaci e anche poco ricordate dai ragazzi. Quali sono, invece, le regole per pianificare una lezione di successo? Seguendo la proposta di Lemov (2018) proponiamo quattro tecniche:

1. Cominciare dalla fine all'inizio: dobbiamo aver chiaro l'obiettivo di apprendimento che vogliamo far comprendere ai nostri studenti alla fine della lezione e per far questo dobbiamo porci alcune domande: *quale attività può essere la più efficace perché i nostri studenti raggiungano questo obiettivo? Quale metodo di insegnamento utilizzare in queste circostanze? Come introdurre l'argomento?* Lemov allarga il discorso alle unità didattiche e alla pianificazione a medio termine, spiegando come il processo di pianificazione debba cominciare dalle abilità o dalle conoscenze che vogliamo che gli studenti raggiungano alla fine delle lezioni e da lì, applicando lo stesso principio, andare a ritroso. Così, ogni lezione, diventa un pezzo di puzzle.
2. I quattro criteri: ogni obiettivo d'apprendimento deve essere in grado di soddisfare i seguenti criteri: deve essere gestibile, misurabile, prioritario e importante.
3. L'uso dei Post-it: è molto importante, all'inizio di ogni lezione, condividere con gli studenti gli obiettivi di apprendimento, anche in modo visibile, così da stimolare la loro metacognizione. Infatti, per loro, sapere che cosa stanno cercando di fare o di imparare aumenta la loro partecipazione e, di conseguenza, l'efficacia della lezione.
4. Programmazione doppia: vuol dire che programmiamo contemporaneamente su due livelli: ciò che noi insegnanti faremo, ma nello stesso momento ciò che faranno i nostri studenti. Riflettere su quello che ci aspettiamo da loro, consente di pianificare l'apprendimento e il comportamento che desideriamo che loro abbiano.

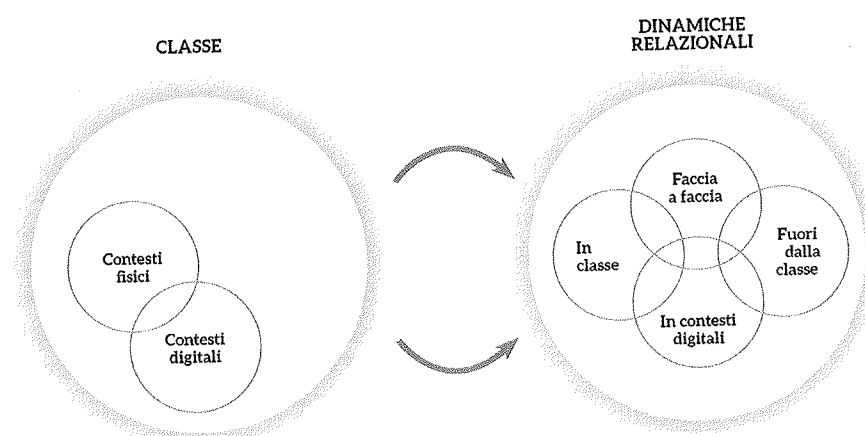
Una lezione ben pianificata aumenta la possibilità che essa diventi efficace. Non esiste una ricetta concreta e unica per svolgere una lezione efficace, ma esistono alcune strategie didattiche, tecniche e metodi da utilizzare. Ecco di seguito, alcune regole:

1. Cercare di mantenere un sano equilibrio tra la parte teorica e pratica: si suggerisce di fare diversi richiami al vissuto degli studenti, alle loro esperienze reali e quotidiane. In questi casi si può utilizzare il materiale sia reale (per esempio cartaceo) che virtuale (per esempio tramite LIM).
2. Sollecitare la memoria degli studenti: si ricorda che la maggioranza di loro utilizza molto la percezione visiva, vuol dire che lo stimolo arriva guardando (per esempio mappe concettuali create dai ragazzi stessi, disegni, scritte, quadri, grafici, animazioni virtuali, ecc.).
3. Collegare le cose osservate con l'invito a esprimere le proprie percezioni, i propri punti di vista, i sentimenti, le proprie opinioni, ecc. Così facendo li aiuteremo non solo a cercare un collegamento tra la teoria e la pratica nell'insegnamento delle diverse discipline, ma, nello stesso momento, a dare un contributo nell'apprendimento sperimentato: questa modalità influisce sia sull'attenzione che sulla motivazione degli studenti (Brophy, 2003; Formella, 2020).

4. Far analizzare i lavori prodotti dagli studenti. Questo potrebbe essere un'analisi per esempio di un prodotto finale della materia (un compito, un'opera, un diario, un'elaborazione alla fine di un tema). I ragazzi sapendo di questa possibilità, imparano non solo a progettare, realizzare, ma anche a sottoporsi all'opinione altrui, cioè imparare a presentare, rispondere alle domande e a eventuali elogi e critiche costruttive. Alle superiori viene molto apprezzata anche la possibilità di farlo con i mezzi tecnologici (presentazione con utilizzo di un programma, un filmato, una registrazione, ecc.).

## 2.6. LE DINAMICHE DEL GRUPPO CLASSE FACE TO FACE E ONLINE

La scuola è divenuta teatro di una fittissima e complessissima rete di relazioni che avvengono su diversi piani, con diverse modalità e diverse tempistiche. Se nel mondo "prima di Internet" era senza dubbio più facile strutturare un modello delle dinamiche relazionali intorno alla scuola, con l'introduzione dei media digitali e dei dispositivi portatili quest'operazione si complica sensibilmente. Oggi, alunni, insegnanti, genitori, e altre figure legate al mondo dell'educazione formale intessono senza sosta una rete relazionale che va ben "oltre il senso del luogo", verso una dimensione in cui le classiche cornici spaziali e temporali perdono la loro caratteristica di delimitare e di essere il solo e unico "palcoscenico" per gli scambi relazionali che intercorrono. Attraverso, SMS, audio-messaggi, immagini o filmati condivisi in contesti digitali ufficiali (cioè messi a disposizione dagli stessi istituti scolastici) o non-ufficiali (cioè quelli utilizzati spontaneamente dagli utenti come per esempio chat di gruppo, o social network), i concetti di ambiente classe e di rapporto fra pari e fra alunno e insegnante assumono una dimensione di complessità inedita e problematica (Soriani, 2019).



Modello dialogico Classe/Dinamiche relazionali

È un fenomeno che il più delle volte rimane celato, nascosto, "sottobanco", che però esiste, permane. Esso si manifesta con forza e spesso coglie impreparati insegnanti e genitori, i quali si trovano a dover gestire situazioni di conflitto quando ormai è troppo tardi. Spesso si affrontano questi problemi attraverso strategie vicine al divieto e all'interdizione, quando invece le tecnologie digitali potrebbero rappresentare nuovi spazi per il dialogo e inusitate opportunità educative (Soriani, 2019).

Partiamo dal presupposto che gli insegnanti possiedono già delle conoscenze di base sulle dinamiche di gruppo e altre diverse da queste utilizzate nella propria quotidianità scolastica. Generalmente, da parte dei ragazzi possiamo riconoscere due dinamiche basilari che caratterizzano le relazioni all'interno di un gruppo classe: una ha un carattere ansioso e difensivo, mentre l'altra si basa sulla curiosità e sul desiderio di conoscenza. Nelle classi il livello di presenza dell'una o dell'altra dinamica dipende

non tanto dal rapporto che l'insegnante ha con i suoi studenti. E, inoltre, la scuola può essere un ambiente difficile, con dinamiche relazionali complesse e competitive da affrontare, e la volontà degli studenti a impegnarsi nell'apprendimento dipende molto anche dalle relazioni sociali all'interno del gruppo classe (Tomlinson, 2006).

Per partecipare con successo a una lezione scolastica i ragazzi dovranno sentirsi a proprio agio mentre interagiscono con gli altri, sentendosi liberi di mettere in pratica ciò che stanno apprendendo e dando e ricevendo feedback dai propri compagni. Secondo la Teoria dell'Autodeterminazione, le persone hanno un bisogno innato e universale di relazioni sociali, della sensazione di sentirsi connessi con gli altri (Ryan, Deci, 2017). Gli studenti saranno più propensi a impegnarsi nell'apprendimento quando questo bisogno psicologico di interazione verrà soddisfatto. Questa legge riguarda sia le lezioni (e più generale le relazioni) in presenza che online.

Le relazioni interpersonali si basano sul sentirsi connessi agli altri e al sentire un senso di appartenenza al gruppo. Per svilupparlo, gli studenti hanno bisogno di occasioni per conoscersi meglio non solo come compagni di classe, ma anche a un livello più profondo come persone con una gamma di interessi diversi e convinzioni personali. Conoscendosi meglio, gli studenti potranno trovare elementi in comune, stabilire relazioni e sviluppare un interesse gli uni verso gli altri.

Nel caso concreto di un gruppo classe le dinamiche di gruppo hanno lo scopo di stimolare gli apprendimenti significativi e la socializzazione. Gli altri obiettivi (quelli che non necessariamente vengono esposti direttamente) di queste dinamiche stanno nello sviluppare la creatività, coesione, comunicazione, cooperazione, autonomia e responsabilità. Per raggiungere questi obiettivi si possono utilizzare diverse tecniche: il gruppo di discussione, il gioco di ruolo (role playing), il brainstorming ("tempesta di cervelli"), il murales, l'intervista, la realizzazione di un progetto discusso prima, ecc.

Tutti sappiamo che nella società attuale la tecnologia è diventata ormai parte integrante di ogni aspetto della nostra vita, incluso quello della scuola, nella quale può rivelarsi in grado di supportare nello studio e nell'apprendimento. Qualcuno inizia a chiamare la tecnologia un "terzo insegnante", sia per i ragazzi normodotati che per tutti gli altri. Le nuove tecnologie in classe permettono infatti di realizzare simulazioni, di viaggiare e orientarsi, di reperire informazioni da fonti diverse e di confrontarsi, di scrivere testi a più mani in modo cooperativo, di guidare videotutorial e svolgere esercizi interattivi; ovvero ci consentono di sperimentare compiti autentici e dinamici, esperienze che prevedono un coinvolgimento attivo da parte degli alunni utilizzando strumenti a loro familiari.

In tutto questo la figura dell'insegnante, accanto a quella del genitore, diventa centrale. Non si può nascondere il rischio di tecnologizzare sia l'apprendimento che le relazioni umane. La tecnologia in classe è in grado di migliorare l'apprendimento soltanto se viene accompagnata da un insegnante efficace, che riesce a gestire adeguatamente il tempo dedicato all'apprendimento e all'esercizio online, e quando sostiene la collaborazione e compensazione delle difficoltà specifiche di apprendimento.

Il discorso non riguarda solo le competenze digitali didattiche sufficienti da parte degli insegnanti, ma anche il loro ruolo nell'insegnare in pratica la dimensione relazionale, la creazione di un clima collaborativo nella classe e l'impegno dei ragazzi nella creazione e promozione delle relazioni amicali tra di essi. Gli strumenti tecnologici e i luoghi virtuali sono solo gli spazi e non le mete.

## 2.7. IL SUPPORTO TRA PARI

A questo punto siamo all'interno degli argomenti trattati nell'ambito scolastico, raggruppati attorno a dei termini: "educazione tra pari" o "peer education", "la relazione tra pari", "le relazioni tra i coetanei".

Generalmente si può dire che le relazioni con i coetanei sono definite relazioni orizzontali poiché i due partner relazionali sono posti allo stesso piano e hanno

lo stesso livello di esperienza sociale. Queste relazioni sono simmetriche e reciproche ed è proprio all'interno di tali relazioni che il ragazzo acquisisce e rinforza/migliora le abilità che andranno a costituire la sua competenza sociale (social skills). Sul piano scolastico diciamo che i pari sono ragazzi che hanno circa la stessa età e lo stesso livello di maturità. Essi svolgono un ruolo importante nello sviluppo. Una delle loro funzioni fondamentali è quella di fornire una fonte d'informazione e confronto rispetto al mondo al di fuori della famiglia. Dal gruppo dei pari si riceve il feedback sulle proprie capacità, ed è a partire da questo che gli altri fanno e dicono e i ragazzi valutano le proprie azioni in termini di migliore, uguale o peggiore (Santrock, 2013, p. 458).

Durante il percorso di crescita i legami costruiti con i coetanei svolgono un ruolo significativo nella vita dei ragazzi sia nella scuola che al di fuori di essa. Quasi in tutte le culture i bambini e i ragazzi trascorrono una grande quantità di tempo in compagnia dei pari. Così si può affermare che le relazioni tra pari possono avere un'influenza notevole sulle forme di apprendimento, di comportamento e di pensiero. In un certo senso rimane valida l'affermazione che la socializzazione abbia luogo prevalentemente nel gruppo dei pari. Questa può essere un'esagerazione; in realtà i genitori (compresi anche gli insegnanti) e i pari adempiono a funzioni diverse, e ognuno ha un ruolo preciso da svolgere per soddisfare esigenze specifiche nella vita del ragazzo.

L'educazione tra pari (nel senso proprio del supporto) riguarda generalmente le due dimensioni di sviluppo (Shaffer, 2014):

- lo sviluppo sociale del ragazzo: si fa riferimento alla costruzione del Sé, un tentativo di rispondere alla domanda più importante di tutte: "chi sono io?". Il senso del Sé si costruisce nel contesto relazionale, all'inizio con i genitori, in seguito sempre più frequentemente con i pari (oggi anche online). L'opinione dei pari sul ragazzo e il modo in cui si comportano nei suoi confronti hanno un'enorme importanza a partire dall'età prescolare fino all'adolescenza. All'interno del gruppo dei pari il ragazzo scopre qual è il ruolo sociale adatto a un certo individuo;
- lo sviluppo intellettuale: anche qui le influenze dei pari sono notevoli. L'idea che i ragazzi acquisiscano conoscenze solo dagli adulti è una semplificazione troppo grossolana e nel mondo virtuale di oggi diventa ancora più grossolana. Esistono molte prove del fatto che quando i ragazzi affrontano un problema in gruppo progrediscono nella comprensione del problema stesso più di quanto non accada quando cercano di risolverlo da soli. La relazione è spesso basata sull'interesse condiviso. Grazie allo scambio di idee, alla discussione attiva e alla condivisione delle loro prospettive, i ragazzi raggiungono alla fine una soluzione a cui nessuno da solo sarebbe arrivato se avesse lavorato da solo. L'apprendimento qui (è sempre significativo e non meccanico) è una questione di scoperte a cui si giunge insieme.

La collaborazione tra pari rappresenta uno strumento molto efficace nell'apprendimento e dovrebbe trovare il suo giusto posto nella didattica scolastica e nei programmi educativi al di fuori della scuola (Formella, 2020).

## 2.8. LA FACILITAZIONE DI UN CLIMA POSITIVO NEL GRUPPO CLASSE

Se ripensiamo alla nostra personale esperienza scolastica, ci tornano alla mente alcune situazioni negative, in cui il malessere, il disagio e le difficoltà personali sono collegate a un'atmosfera sociale e affettiva negativa all'interno dell'aula. Di contro, riflettendo sempre sul nostro passato scolastico, i ricordi positivi, i momenti più belli di cui abbiamo nostalgia sono legati a un clima positivo. Tutti gli alunni, nella loro esperienza di vita scolastica, sperimentano entrambe le situazioni. Mario Comoglio (2002) definisce come gestione efficace e positiva della classe tutto ciò che l'insegnante consapevolmente e strategicamente individua, progetta e mette in opera per creare e mantenere un ambiente favorevole alle attività di insegnamento/apprendimento e di formazione/integrazione dello studente in relazione al contesto vitale in cui cresce e si

relaziona. Sempre più spesso i docenti si trovano a dover svolgere il proprio ruolo in classi molto numerose, multietniche, e multiproblematiche che, a volte, rendono difficile la gestione degli apprendimenti, delle regole e delle relazioni. Tutto ciò comporta necessariamente delle ricadute sul clima della classe.

La classe si configura come un fondamentale spazio di crescita in cui lo studente sperimenta le proprie competenze e sviluppa la propria identità, in un continuo scambio con i pari e gli insegnanti, nel quale i processi emotivi e relazionali assumono un ruolo centrale.

Si può quindi sostenere che la classe è un microsistema complesso in cui intervengono molteplici fattori sia interni che esterni: norme della classe, ruolo dei contesti familiari ed extrascolastici, oltre che la politica educativa della scuola. All'interno di questa complessità, un ruolo determinante è rivestito dalle modalità di gestione della classe caratteristiche di ogni singolo docente, unite alla qualità delle relazioni insegnante-alunno nonché alla qualità dell'istruzione. Non dimentichiamo, però, che nel determinare lo stare bene a scuola anche la famiglia e, più in generale, i contesti sociali svolgono un ruolo importante. Infatti, si osserva che quando è possibile strutturare una reale alleanza educativa scuola-famiglia anche il clima della classe ne beneficia: la condivisione di aspetti valoriali e normativi risulta essere un fattore di protezione che influisce sia sugli apprendimenti che sul comportamento (Renati, Zanetti, 2009, p. 50).

Alla luce di quanto sopra delineato è possibile cercare di ridefinire il clima classe come il risultato della creazione di una rete relazionale, all'interno della quale ritroviamo aspetti affettivi, motivazionali e di co-costruzione di obiettivi cognitivi. Il clima classe dipende quindi dalla rete di relazioni affettive, dalle molteplici motivazioni a stare insieme, dalla collaborazione in vista di obiettivi comuni, dall'apprezzamento reciproco, dalle norme e modalità di funzionamento del gruppo (Polito, 2000, p. 50). Ed è determinato, principalmente, dal tipo di interazioni che viene a crearsi tra gli studenti e l'insegnante, oltre che da altre variabili più oggettive come l'ambiente fisico e sociale.

Se l'insegnante considera il processo formativo come risultato del contributo dei membri che compongono il gruppo classe, sente la necessità di valorizzare i partecipanti come collaboratori gli uni degli altri e di stimolarli in questo senso. In particolare, per raggiungere questo scopo occorre che l'insegnante faciliti il processo della "negoiazione reciproca", in cui ognuno possa esprimere i propri bisogni e facilitare l'elaborazione comune e collaborativa di orientamenti e strategie per soddisfarli (Pizzica, 2010, p. 5).

In sostanza, la qualità del clima classe riflette le caratteristiche della relazione insegnante-allievi e fra gli allievi stessi. Un clima positivo nella classe si sviluppa quando gli insegnanti si comportano in modo "facilitativo", utilizzando strategie d'insegnamento centrate sul singolo, ponendosi in un atteggiamento autorevole in cui esprimono il loro interesse per lo studente come persona.

Non basta che il docente "conosca" e sappia applicare strategie e metodologie adeguate. Occorre anche che egli ponga attenzione al proprio personale percorso, allo sviluppo di abilità peculiari, al proprio "saper essere". L'insegnante deve apprendere, proprio come i suoi alunni, a stare con gli altri: solo così potrà essere non solo guida, ma soprattutto esempio. Il singolo docente non può, da solo, effettuare un'efficace conduzione della classe, ma deve condividere con i colleghi, il dirigente scolastico, lo psicologo scolastico, la famiglia e l'extrascuola, la propria responsabilità progettuale e operativa (Landini, Tordelli, 2006, p. 44). Saper lavorare in gruppo è il traguardo di un faticoso percorso professionale, raggiunto attraverso un'operatività diffusa, un'organizzazione delle differenti competenze, una gestione corretta dei rapporti interpersonali, una particolare attenzione al passaggio corretto e tempestivo delle informazioni. Il ruolo che assume lo psicologo nella scuola può essere di fondamentale aiuto al raggiungimento di questo faticoso percorso di tessitura di relazioni positive e di promozione del benessere.

## 2.9. FORMAZIONE E DINAMICHE INTERPERSONALI DEL GRUPPO CLASSE

Nell'ambiente scolastico, in genere, la percezione soggettiva di far parte di un gruppo si verifica molto lentamente; è un processo psicologico che matura gradualmente nel tempo e che non raggiunge gli stessi risultati per tutte le persone coinvolte. L'acquisizione di questa consapevolezza all'interno della classe è di per sé un fattore determinante per costruire delle soddisfacenti interazioni psicosociali, ma anche per ottenere un buon rendimento scolastico da parte degli alunni.

Di fatto il "gruppo" è un insieme di persone che interagiscono tra loro (comunicazione) in un modo strutturato da modelli (più o meno consapevoli e consapevolmente condivisi), che sentono di appartenere al gruppo (per scopi, finalità, motivazioni, comportamenti, linguaggi, interessi, ecc.) e che sono considerati dagli altri membri di un gruppo.

Kurt Lewin (1948) individua così le caratteristiche di un gruppo:

- *interazione strutturata da modelli*: nella scuola, pensiamo alla strutturazione del tempo e dello spazio, alle regole di comportamento trasmesse dall'esperienza precedente (si dice, infatti, che nella scuola primaria i bambini devono essere "scolarizzati"), ovvero devono apprendere il modello di interazione;
- *senso di appartenenza*: la predisposizione dei ragazzi e degli insegnanti a usare la parola "noi" per indicare la propria classe o la propria scuola;
- *identità*: parlando di un gruppo, ci riporta agli obiettivi che la classe si è data, esplicitamente o meno, e al sistema di ruoli e regole per raggiungerli.

Il gruppo classe deve essere inteso come gruppo di apprendimento in cui gli aspetti relazionali vanno adeguatamente gestiti, in quanto la relazione è essa stessa elemento fondamentale, che veicola e stimola gli apprendimenti. Tuttavia non sempre gli insegnanti hanno una percezione realistica della quantità e della qualità delle relazioni esistenti all'interno di una classe. Un mancato riconoscimento delle relazioni e dei bisogni che gli alunni manifestano può portare a un'integrazione problematica del gruppo classe, incidendo, di conseguenza, anche sul successo formativo.

Secondo la psicologia sociale la costituzione di un gruppo attraversa diverse fasi, dall'incontro tra sconosciuti – che può essere scelto, casuale o forzato – al sentirsi unito nel vincolo del "noi" per raggiungere insieme un obiettivo comune. Proviamo a percorrere queste fasi assumendo lo schema proposto da Tuckerman (1965):

Tab. 2 – La formazione di un gruppo

Fasi	Che cosa succede
Esplorazione	I nuovi arrivati si guardano intorno, raccolgono informazioni sugli altri e si presentano. Cominciano a profilarsiintonie e alleanze. Si avverte il bisogno di sospendere l'incertezza.
Formazione	Il gruppo assume una forma intorno a una prima suddivisione di ruoli tra cui quello del leader che, con il suo comportamento, influenza più degli altri la costruzione di una cultura di gruppo.
Conflitto	L'equilibrio raggiunto viene rimesso in discussione perché: <ul style="list-style-type: none"> <li>- non c'è accordo su chi debba essere il leader;</li> <li>- ci sono diverse modalità di interpretare i diversi ruoli;</li> <li>- ci sono persone che desiderano modificare il loro ruolo.</li> </ul>
Negoziazione delle norme	Il gruppo disegna una nuova struttura di ruoli e definisce norme e valori condivisi.
Focalizzazione sul compito	L'attenzione si sposta dalle relazioni al compito. Il gruppo si indirizza verso l'obiettivo per il quale si è formato.
Sospensione/Uscita	L'uscita può coincidere con lo smembramento del gruppo (es. dopo l'esame di maturità) o riguardare singoli membri (bocciatura, ritiro, trasferimento...). Può essere voluta o imposta.

Il succedersi degli stadi non è lineare né simultaneo, ovvero:

- il percorso può non concludersi o essere rimesso in gioco. Per esempio un gruppo può non arrivare mai a dedicarsi al compito, o può rientrare in una fase di conflitto successivamente alla definizione della sua struttura;

- la durata delle fasi e le modalità di passaggio possono differenziarsi tra i membri del gruppo: per esempio, mentre alcuni hanno già definito un insieme di norme di gruppo, altri possono permanere in uno stadio di conflitto o di esplorazione.

L'andamento relazionale della classe non è mai stabilizzato definitivamente. Il passaggio dall'esplorazione al compito ammette inceppamenti e ricorsività che possono creare dei problemi soprattutto se non vi è un accordo su quale sia il *compito* da perseguire, se il contesto è ambiguo dal punto di vista *normativo* o se non si raggiunge un accordo sulla scelta del *leader*.

Nello specifico le finalità che un gruppo classe tende a raggiungere sono di tre tipi:

1. *didattico*: il buon rendimento scolastico, l'efficacia delle attività disciplinari, la stimolazione delle capacità di ogni alunno e delle sue procedure di intervento, l'acquisizione di competenze tecniche e operative;
2. *cognitivo*: l'interiorizzazione e l'elaborazione di informazioni, lo sviluppo di capacità di strutturazione logica e di interpretazione dell'esperienza, l'acquisizione di conoscenze specifiche e dettagliate delle materie di studio, la costruzione di campi concettuali di conoscenza;
3. *psicologico e relazionale*: la crescita interpersonale, lo sviluppo della personalità, la capacità di collaborazione e di relazione nel lavoro di gruppo, la competenza nella socializzazione e nella comprensione del vissuto.

## 2.10. LEADER E LEADERSHIP

In una classe si distinguono diversi livelli di leadership che possono fare capo alle stesse persone o a persone diverse: un livello formale affidato ai capiclasse e uno informale svolto da ragazzi riconosciuti per la loro capacità di influenza, indipendentemente dalla elezione.

Tab. 3 – Livelli di leadership in classi di scuola secondaria di I e II grado

I leader della classe	Compiti e definizione del ruolo
Capiclasse o rappresentanti di classe	Sono scelti per elezione, dunque rappresentano la maggioranza. Sono l'interfaccia con gli insegnanti e con la scuola dal punto di vista istituzionale. Sono gli "specialisti del compito".
Leader informali	Sono ragazzi carismatici che diventano un punto di riferimento per il gruppo e più degli altri ne influenzano le dinamiche. Sono gli "specialisti delle relazioni". Si caratterizzano per identificazione nella classe e spirito di iniziativa.

La coincidenza tra i diversi livelli varia a seconda di quanto la cultura generale dà valore allo studio e di come guarda alla distribuzione del potere nelle relazioni tra pari. Formuliamo una ipotesi che si basa sull'osservazione di due dimensioni strutturali del gruppo:

- orientamento della classe di tipo *collettivista vs individualista* in relazione a quanto valore viene attribuito alla coesione del gruppo, che richiede uniformità di valori, atteggiamenti e comportamenti, o allo sviluppo delle singole individualità slegate dai dettami dell'insieme;
- *centratura del gruppo sul compito vs centratura sulle relazioni*: a seconda che i membri diano valore prevalente all'obiettivo proposto dall'istituzione scolastica (lo studio, l'apprendimento, teoricamente la crescita globale della persona) oppure alla socializzazione tra pari, intesa come indipendente e, anzi, intralciata dai doveri dello studio.

Intersecando questi due aspetti otteniamo quattro possibilità estreme, nessuna delle quali è riscontrabile tout court nella realtà ma che ci serve come strumento di riflessione sulle classi in cui si sta lavorando. Ogni realtà trova un suo bilanciamento tra

La gestione della classe e degli alunni difficili. Zibigniew Formella, Alessandro Ricci, Marco Maggi © 2023 FrancoAngeli

attenzione alla persona e coesione di gruppo, tra studio e socializzazione. Qualunque sia la situazione, possiamo chiederci che cosa questo comporta per insegnanti e ragazzi, per chi apprende in fretta o più lentamente, per chi è timido o spigliato o violento; e possiamo ripercorrere la storia della classe per vedere in che modo si è creato questo equilibrio e, dunque, come potrebbe essere modificato nel tempo.

**Tab. 4 – Tipologie di gruppi in base agli assi collettività/individuo e compito/socializzazione**

<i>Orientamento della classe</i>	Il compito del gruppo coincide con gli obiettivi della scuola (crescita della persona nella sua interezza).	Il gruppo rifiuta gli obiettivi della scuola e adotta una centratura sulle relazioni tra pari.
<i>Collettivista</i>	L'importante è che tutti imparino e sviluppino la loro personalità. C'è collaborazione nei processi di apprendimento.	L'importante è la compattezza del gruppo che si raggiunge nel riconoscimento in un leader. È legittima l'esclusione di chi propone un modello diverso da quello prevalente (meccanismo del capro espiatorio).
<i>Individualista</i>	L'importante è che il singolo emerga con le sue capacità. C'è competizione nell'apprendimento.	L'importante è che ognuno affermi la propria influenza su quella altrui. Può esserci più di un candidato alla leadership e suddivisione della classe in sottogruppi (studenti divisi in fazioni, altri che restano indifferenti).

È importante ricordare, a volte anche ai ragazzi, che la scelta del leader riguarda tutto il gruppo, ovvero è una responsabilità partecipata dalla quale nessuno è escluso. Il criterio adottato varia di classe in classe e anche, nel tempo, in una stessa classe.

In generale si assume che il leader sia funzionale al gruppo nella fase che sta attraversando in quel momento su un piano relazionale e di raggiungimento degli obiettivi (siano essi relativi allo studio o alla socializzazione). Ciò vuol dire che nel tempo può cambiare la persona che svolge la funzione di leadership.

Non dobbiamo però immaginare che solo uno emerga e gli altri rimangano un passo indietro, tutti allo stesso modo. I ruoli nella classe sono diversi, vissuti individualmente e in piccoli gruppi, dati dalla conoscenza pregressa, dall'affinità personale, dall'atteggiamento verso lo studio e gli insegnanti, da alcuni valori e appartenenze forti. Per esempio, è esperienza comune che ragazzi provenienti dallo stesso paese non italiano possano fare gruppo tra loro, magari per facilità di comprensione della lingua e per un comprensibile e immediato senso di riconoscimento nell'altro. D'altra parte, a volte i più studiosi fanno gruppo tra di loro, così come i più portati a sottovalutare lo studio o a sfuggire alle regole. E se pensiamo alle singole individualità, in una classe potremmo individuare il "bravo ragazzo", il "pagliaccio", il "litigioso", il "prepotente", il "mediatore", lo "svogliato", il "trasgressivo", il "difensore dei compagni", ecc. con l'attenzione dovuta a non trasformare inclinazioni e maschere in gabbie dalle quali a volte diventa impossibile uscire.

Insieme alla tendenza del gruppo a costruire al proprio interno dei "personaggi" ben stabiliti, c'è anche quella che spinge l'individuo a fare cose che da solo non immaginerebbe neppure. Tante volte abbiamo sentito insegnanti rammaricarsi di questo: "Presi da soli sono tutti ragazzi splendidi, ma quando sono insieme diventano incontenibili e fanno dannare".

La psicologia sociale ci aiuta a capire che le cose stanno proprio così. E non perché i ragazzi siano "strani" o "cattivi", ma perché questi sono i naturali meccanismi di funzionamento di un gruppo, di qualsiasi gruppo, non soltanto tra adolescenti né esclusivamente a scuola. Anche qui, tanto vale prenderne atto: riduce il senso di frustrazione e permette agli insegnanti di costruirsi degli strumenti di lavoro più appropriati al fatto di avere davanti a sé un gruppo, non una somma di singoli individui.

Un cenno specifico va rivolto alla tendenza che ogni gruppo ha di sentirsi più coeso di fronte a un nemico, che può essere l'insegnante, un'altra classe o scuola con

cui ci si sente in concorrenza, o un compagno di classe – in genere qualcuno che viene percepito come "diverso" rispetto a una legge interna al gruppo – che diventa l'esempio in negativo, quello da cui tutti prendono le distanze e che permette agli altri di darsi una identità forte per differenza. Quest'ultimo è il ricordato meccanismo del capro espiatorio e racchiude una parte significativa del bullismo scolastico interno alle classi, cioè appunto quello basato sull'esclusione e sull'aggressività verso una vittima che può avere uno o alcuni compagni esplicitamente contro, ma che di fatto non viene difesa o accolta neppure dal resto della classe.

### 3. LA GESTIONE DELLA DISCIPLINA E DELLE REGOLE IN CLASSE

Le ricerche dimostrano che una delle capacità più importanti per una corretta azione educativa è quella di prevenire i comportamenti inadeguati. La chiarezza degli standard di comportamento, il rispetto delle regole e il corretto uso di procedure sono prerequisiti determinanti per dare ordine alla complessa vita scolastica e prevenire atteggiamenti poco gestibili in classe. Raramente gli insegnanti, all'inizio dell'anno scolastico, trattano con attenzione questo tema, ritenendo forse erroneamente che gli allievi sappiano già come comportarsi, siano consapevoli delle regole della convivenza civile. Niente di più sbagliato. Forse sanno quali comportamenti susciteranno reazioni negative dell'insegnante, quali condotte sono "educate" e quali no. Ma ciò che interessa all'alunno è capire cosa il proprio insegnante accetterà come limite, quale sarà la linea invalicabile, quali comportamenti saranno ammessi. Nella prima parte dell'anno gli allievi saranno probabilmente tesi a "sfidare" il proprio docente per capire cosa è loro concesso di fare e cosa no (D'Alonzo, 2012, p. 52).

In questi ultimi anni tenere la *disciplina* è un problema crescente per molti docenti. Abbiamo già esplicitato che la gestione della classe e soprattutto della disciplina è la conseguenza di diversi fattori che interagiscono fra loro:

- le caratteristiche e le dinamiche del gruppo classe e dei singoli studenti che lo compongono;
  - il contesto scolastico e i valori veicolati dall'istituzione attraverso il clima di classe e di istituto;
  - la personalità del docente, unitamente alle tecniche di cui dispone e di cui fa uso.
- Vi sono altri elementi che hanno concorso negli anni a incrementare questo fenomeno:
- una sorta di "analfabetismo emozionale", una mancanza di educazione ai sentimenti elevati e ai comportamenti civili nei ragazzi;
  - la delegittimazione sociale del ruolo del docente, in una scala valoriale che riconosce rilievo alle professioni solo sulla base dello stipendio percepito e in una crescente competitività delle famiglie rispetto alla scuola;
  - il passaggio all'interno delle famiglie da una dimensione etica di regole condivise al familismo amorale, per cui ogni famiglia si costruisce una sua morale di sostanziale giustificazione dei ragazzi e spesso pretende che anche la scuola lasci al proprio ragazzo lo stesso grado di libertà e di approvazione;
  - la complessità dell'integrazione di culture e valori religiosi diversi che faticano a comunicarsi e a comprendersi;
  - un impoverimento etico nella società del rispetto delle regole di convivenza civile e del senso di legalità, per cui risultano premianti la furbizia e la capacità di fare ciò che si vuole indipendentemente dal contesto e dalle regole;
  - l'influenza dei media nel proporre o veicolare modelli culturali non positivi, anche attraverso le immagini che provengono dallo spettacolo, dalla politica, dallo sport, ecc.;
  - l'essere immersi in una "società liquida" in cui risultano sfumati i riti di passaggio, i ruoli, i codici di comunicazione, e si perde il passaggio tra lecito e illecito.

L'insegnante deve impostare la sua azione educativa in modo tale da sollecitare negli allievi la presa di coscienza che il comportamento dipende dalle loro scelte personali: se si fanno buone scelte il risultato sarà positivo, in caso contrario l'esito sarà improduttivo. Gli studenti devono conoscere standard, regole e procedure; anzi, devono essere messi in condizione di partecipare alla loro stesura e alla loro verifica periodica. Standard, regole e procedure devono essere chiari ragionevoli e attuabili. Queste tre caratteristiche sono la condizione *sine qua non* affinché gli allievi possano trarne beneficio rispettandoli. Nessuna norma, infatti, può essere attuata con partecipazione se essa non è comprensibile; inoltre, in campo educativo, è indispensabile che essa sia razionale, che corrisponda davvero a una necessità reale; infine, una norma deve essere sostenibile in modo che tutti possano rispettarla senza eccessive difficoltà. Il problema che si presenta quotidianamente a scuola è il mancato rispetto delle regole e successivamente la scelta delle relative sanzioni. Ma, prima di parlare di trasgressione, bisogna fare un passo indietro su come sono state costruite e impostate le regole nella scuola e nella classe. Le regole sono funzionali allo sviluppo della persona quando esse sono pienamente comprese e accettate.

**Tab. 5 – Strategie efficaci per mettere le regole a scuola**

Strategie per far comprendere e accettare le norme scolastiche
Coinvolgere gli alunni nella decisione di adottare standard, regole e procedure
Essere precisi nel formulare le regole
Imparare a essere elastici quando è necessario
Richiedere l'approvazione della regola
Ricordare periodicamente al gruppo classe standard, regole e procedure
Condividere standard, regole e procedure anche con le famiglie

In classe, o più in generale a scuola, è importante trasmettere regole che diano un ordine al contesto. La letteratura psicopedagogica e l'esperienza ci suggeriscono che, per rispondere al requisito di efficacia, la regola deve attenersi ad alcuni criteri di base:

- esprimere la regola in positivo (per esempio: "Portare il materiale scolastico" è preferibile a "non dimenticare il materiale scolastico");
- la regola deve essere chiara e concisa (per esempio: "Bisogna alzare la mano per parlare");
- la regola deve essere trasmessa in un contesto piacevole (per esempio, meglio stabilire le regole di un'attività prima di incominciare, quando si è ancora rilassati, che urlare ad attività in corso quando si verifica un comportamento inaccettabile);
- essere in un numero limitato;
- venire espresse in modo concreto, con esempi e indicazioni che l'alunno può riportare (per esempio, "Ascoltare i compagni quando parlano" è meglio di un generico "Rispettare gli altri").

Consapevoli che gestire la classe significa promuovere l'interesse e la partecipazione dell'alunno e stabilire un produttivo ambiente di lavoro volto all'apprendimento, non possiamo dimenticare che la disciplina rimane tuttavia un problema reale aperto per gli insegnanti. Intervenire per bloccare un comportamento inadeguato da parte di un allievo di per sé può essere un'azione semplice, ma può assumere significati diversi in base alle caratteristiche generali del clima della classe. L'insegnante si occupa di molte cose: progetta le attività didattiche, si relaziona con gli alunni individualmente e in gruppo, partecipa alle routine organizzative della scuola, condivide emozioni e risultati con gli alunni e le loro famiglie, gestisce situazioni di crisi, ecc. quotidianamente, però, deve anche gestire il gruppo e reagire adeguatamente ad alcuni comportamenti inadeguati e fuori dalle norme scolastiche.

La gestione della classe e degli alunni difficili. Zibgniew Formella, Alessandro Ricci, Marco Maggi © 2023 FrancoAngeli

La gestione della classe e degli alunni difficili. Zibgniew Formella, Alessandro Ricci, Marco Maggi © 2023 FrancoAngeli

Altro aspetto fondamentale perché una regola sia efficace è chiarire sin dall'inizio la sanzione che seguirà alla sua trasgressione. Le sanzioni possono essere *punitive* o *educative*, *congruenti* o *incongruenti* (Maggi, Ricci, 2021).

Le sanzioni *punitive* infliggono una pena intesa come deterrente, ovvero si ritiene che il timore della pena induca quella persona o le altre a non ripetere l'azione (*motivazione estrinseca*), quelle *educative* si basano sul valore della regola e lavorano sulla consapevolezza (*motivazione intrinseca*).

Le sanzioni *incongruenti* non sono in relazione con l'oggetto della trasgressione, quelle *congruenti* sì. A questo punto diventa fondamentale parlare di come le regole vengono fatte rispettare. In alcune scuole vige un regolamento che non viene applicato. Oppure vengono inflitte note e sospensioni a profusione (in alcune classi si è arrivati a contare circa 300 note disciplinari e numerose sospensioni nel corso dell'anno), senza pensare che, così facendo, le sanzioni diventano inefficaci o addirittura controproducenti. Monitorare l'andamento delle note durante l'anno scolastico può essere un modo per controllare e gestire alcuni processi della vita del gruppo, tra cui il rispetto delle regole di convivenza civile.

Per essere efficace, un rimprovero o una sanzione punitiva dovrebbe essere gestito come un elemento della vita della classe, non come un fatto privato tra insegnante e allievo e, soprattutto, bisognerebbe evitare il processo al ragazzo. Fra le punizioni ritenute meno efficaci vi sono i rimproveri di fronte alla classe, che diventano umiliazioni. Bisogna, inoltre, vigilare perché alcuni allievi indisciplinati non diventino il capro espiatorio della classe, un ruolo che difficilmente riuscirebbero a modificare finché si trovano in quel gruppo.

Per rispondere in modo efficace alle provocazioni e far fronte alle nuove sfide educative che gli studenti ci pongono, alcuni istituti scolastici hanno intrapreso sanzioni educative alternative alle sospensioni, per esempio i lavori socialmente utili. Riparare ciò che si è rotto, svolgere un servizio alla comunità, aiutare un compagno disabile o, al di fuori della scuola, impegnare i giorni di sospensione con un'attività di volontariato stabilita dalla scuola e monitorata in collaborazione tra docenti e volontari, sono modi più efficaci di punire un ragazzo, perché inclusivi, attivi, con una richiesta esplicita di collaborazione e con la disponibilità della scuola stessa a tenere il ragazzo nel proprio percorso per chiedergli di cambiare, che è proprio il contrario di sospendere.

Inoltre, sono sempre più numerosi gli alunni con problemi personali o di comportamento che non riescono a stare all'interno dell'organizzazione di una scuola "tradizionale". In alcune scuole gli alunni di 14-16 anni che ancora frequentano la scuola secondaria di I grado sono inseriti in progetti sperimentali di laboratorio in collaborazione con i centri di formazione, con l'obiettivo di favorire l'assolvimento dell'obbligo scolastico e di prevenire la dispersione. Non si può infierire su studenti che hanno delle difficoltà oggettive, per esempio iperattivi, che spesso vivono situazioni di svantaggio sociale e che sicuramente all'interno della scuola mettono in scena il loro disagio, disturbando gli insegnanti ma essendo davvero i primi a stare male. Far acquisire un comportamento positivo, nel senso di maturare una buona condotta, non significa, quindi, portare gli allievi a una cieca sottomissione alle regole imposte, né ricorrere a un utilizzo eccessivo di provvedimenti disciplinari, ma accompagnare gli studenti ad accrescere la consapevolezza della responsabilità del proprio comportamento. È sicuramente una grande sfida, non semplice da affrontare, soprattutto in relazione ad alcuni studenti o classi, che richiede l'impegno di mettersi in gioco e di lasciarsi trasformare come persone e docenti.

## 4. LA GESTIONE DEL CONFLITTO E DEI LITIGI

La gestione dei conflitti in classe è forse ciò che più preoccupa gli insegnanti. È importante avere la consapevolezza che essi sono inevitabili, ma anche gestibili senza troppe apprensioni (D'Alonzo, 2012, p. 50). È importante sottolineare che, poiché le

persone sono diverse per idee, temperamento e formazione, è del tutto normale e naturale che possano crearsi delle tensioni e delle conflittualità soprattutto se tra loro si comincia a instaurare un livello di conoscenza che va al di là della formalità e quindi della facciata (Mastromarino, 2013, p. 131). L'esperienza del conflitto nei rapporti umani è normale in quanto scaturisce dall'incontro-scontro con l'altro, diverso da sé. Divergenze e conflitti fanno parte di ogni relazione, proprio perché legano due o più persone che hanno spesso opinioni e atteggiamenti diversi, fondati su bisogni e desideri spesso contrastanti.

Il conflitto nasce infatti dalla presenza di disaccordi tra cognizioni (attese – desideri – credenze) e/o comportamenti dei contendenti. Tale complessità si dipana necessariamente in un orizzonte temporale relativamente ampio che si sviluppa secondo una struttura sequenziale. Il conflitto presuppone degli antecedenti che lo scatenano (il tipo di disaccordo), la gestione delle divergenze (il processo) e il raggiungimento di esiti a medio e lungo termine sulla relazione (gli esiti) (Iafrate, Rosnati, 2007, p. 185).

I conflitti possono allontanare le persone o avvicinarle in un'unione ancora più intima, ma come risolverli è probabilmente l'aspetto più critico dei rapporti nella scuola. Saper gestire la conflittualità consente di vivere le relazioni come vitali e significative, e quindi può rappresentare l'antidoto naturale ad alcune forme di relazioni socio-relazionali non sane nella classe come per esempio il bullismo e il cyberbullismo. Quando il conflitto si presenta, l'insegnante dovrà essere in grado di saperlo gestire e attraversarlo con il gruppo classe. È bene non arrivare subito alla punizione, che può provocare effetti imprevedibili, ma prendere coscienza di ciò che è accaduto per riflettervi; in questo caso è opportuno promuovere lavori di gruppo cooperativo e attività ludiche comuni per la creazione di un clima di coinvolgimento, incoraggiare la famiglia alla collaborazione con gli insegnanti, stabilire incontri di classe sistematici tra insegnanti per attuare tutti uno stesso comportamento di gestione del conflitto. Alcune modalità di intervento che un insegnante può adottare per convertire il conflitto in un utile strumento di apprendimento e crescita socio-relazionale dei suoi alunni sono:

- scegliere di non aver paura e di non lasciare i propri sentimenti in balia degli atteggiamenti degli alunni;
- evitare la lotta aperta e diretta con l'alunno, per non rinforzare gli atteggiamenti provocatori;
- trasferire il conflitto tra due alunni all'interno del gruppo classe, il cui intervento, se compatto, è quasi sempre in grado di attutire le intenzioni di provocazione;
- mantenere un atteggiamento educativo corretto, senza scoraggiarsi di fronte a sfide che indicano, comunque, un bisogno di senso e di appartenenza;
- coinvolgere l'alunno che agisce il conflitto in azioni di riflessione e trovare insieme a lui modalità per affrontare il conflitto in modo costruttivo;
- cercare di capire le motivazioni nascoste dietro l'atteggiamento conflittuale, parlando con l'alunno;
- guidare l'alunno all'autovalutazione del suo operato, anche evidenziando le ragioni che egli non è capace di vedere;
- offrire il proprio aiuto di mediazione per il superamento del conflitto, pianificando insieme i passi per la gestione del conflitto;
- incoraggiare sempre l'alunno, mostrando interesse e attenzione, ed enfatizzare le sue qualità positive.

Ciò presuppone che l'alunno non debba mai trovarsi nella condizione di essere esasperato dall'atteggiamento o dalle parole del proprio insegnante, la cui reazione non dovrebbe mai essere suscitata dall'emozione incontrollata del momento né arrivare ad attaccare la persona, ma il suo comportamento. La modalità rispettosa consente di avere più possibilità di successo con l'alunno perché consente di scegliere come risolvere il conflitto grazie a una molteplicità d'interventi.

## 5. ALUNNI CON DIFFICOLTÀ

Ciò che preoccupa gli insegnanti è che sempre più spesso si trovano ad affrontare alunni problematici sia sul piano del comportamento in classe, sia su quello dell'apprendimento. Nella scuola sono sempre più presenti studenti che vivono male la loro esperienza scolastica e frequentemente non riescono a completare bene un corso di studi. Si parla di bambini e ragazzi con potenzialità nella norma che presentano, però, notevoli problemi di adattamento e comportamento inaccettabili. Sono "alunni difficili" che spesso disturbano e destabilizzano la regolare vita di classe, che non studiano, non si impegnano e difficilmente paiono interessati alle più svariate proposte formative della scuola. Sono bambini e ragazzi che rischiano di essere stigmatizzati da una "cattiva fama" che li insegue anno dopo anno, scuola dopo scuola, spesso cadono sotto "l'effetto D", poiché vengono presentati con aggettivi che iniziano tutti con questa consonante: difficili, demotivati, disturbanti, devianti, disobbedienti, disadattati, disimpegnati, disordinati, disattenti, disorganizzati, distruttivi, diseducati, disperati, ecc. Difficilmente, purtroppo, riescono a cambiare la loro reputazione, soprattutto se non incontrano una scuola in grado di aiutarli veramente (D'Alonzo, 2012, p. 163).

Parlando di alunni difficili s'impone in primo luogo una riflessione sul disagio in ambito scolastico; esso è il sintomo di una relazione difficoltosa che lega lo studente alla scuola ed è inteso come incapacità, difficoltà di far fronte ai propri compiti di sviluppo legata a un disequilibrio del rapporto tra contesto sociale e personale del minore.

Il carattere plurale del disagio scolastico non riguarda solo le dimensioni e le cause, ma anche gli attori in gioco. Non vi è solo la fatica dei ragazzi ad assolvere ai propri compiti, ma anche quella degli insegnanti e dei genitori. Bisognerebbe cominciare a parlare di disagi scolastici: quello vissuto dai ragazzi, quello vissuto dagli insegnanti (spesso poco condiviso con i colleghi, molte volte taciuto o represso), quello dei genitori (spesso vissuto con paura e ansia). Una cultura scolastica centrata sul sapere disciplinare chiama in causa principalmente l'asse insegnante-alunno; lo spostamento verso il tema del benessere esistenziale e il suo disagio costringe a interrogarsi sulla reale possibilità di operare direttamente su più attori ponendo alla scuola questioni organizzative inedite (Triani, 2006, p. 152).

La pluralità riguarda anche gli obiettivi. La letteratura specialistica presa in esame sul disagio sottolinea costantemente l'importanza di uscire da una visione meramente contenitiva verso una visione preventiva e promozionale. Si allarga perciò lo spettro dei possibili oggetti di intervento e conseguentemente delle risorse e delle strategie da mettere in campo, dove la figura dello psicologo nella scuola potrebbe ricoprire un ruolo chiave (Ricci, Formella, 2017).

Si potrebbe affermare, in un certo qual modo, che il disagio scolastico si presenta come una componente ineliminabile e strutturale della scuola; principalmente le ragioni sono due.

In primo luogo perché nel contesto scolastico i ragazzi portano la loro vita nella sua interezza, segnata da problemi e difficoltà. La scuola può forse distinguere a quali di queste difficoltà fare fronte, ma non può metterle tra parentesi. In secondo luogo perché la scuola stessa come istituzione e come "prova evolutiva" può concorrere al malessere dei ragazzi. La scuola, dunque, può essere contesto in cui si manifesta un disagio personale legato all'identità, alla storia personale del singolo oppure contesto in cui prende forma un disagio connesso al ruolo di studente e ai relativi compiti (Tagliaferro, Formella, 2022).

La percezione di un carattere permanente del disagio è destinata ad aumentare in rapporto alla crescita e all'incontro dato dalla pluralità all'interno del gruppo classe (storie, intelligenze, sensibilità, culture, ecc.) e alla difficoltà della scuola di rispondere alle molteplici esigenze di ciascuno.

Riconoscere il carattere strutturale non significa decidere di lasciare inalterata la realtà, ma piuttosto cambiare prospettiva assumendo il disagio come oggetto del proprio compito formativo.

Per questo, se il carattere strutturale del disagio è reale, ciò comporta l'attivazione, da parte della scuola, di una logica di intervento che si integri con gli altri compiti propri. La scuola, per far questo, necessita di operare in tre direzioni di lavoro:

- ridurre i propri fattori di rischio: se la scuola può produrre disagio è importante che si attivino forme di autoprevenzione, innanzitutto attraverso un'analisi dei fattori della vita scolastica che più di altri possono generare situazioni problematiche, ma su questo aspetto gli studi e le ricerche sembrano registrare un certo ritardo;
- accrescere i fattori di protezione generale: gli studi sul disagio mostrano (Split, Hughes, Wu, Kwok, 2012; Cristini, Scacchi, Santinello, Bottignolo, 2010), invece, con molta chiarezza come forme di intervento centrate sulla comunicazione, sulla relazione, sulla vita di classe, sulla gestione dei conflitti, sulla competenza affettiva e sociale siano elementi di protezione che possono mettere in atto i diversi insegnanti, al di là delle discipline di competenza con il supporto specialistico dello psicologo scolastico;
- lavorare in termini di integrazione per i fattori di protezione specifica: vi sono disagi specifici che non possono essere affrontati dall'insegnante, ma richiedono figure di sostegno e specialisti di riferimento.

Non pochi disagi, manifestati fin dall'ingresso nella scuola dell'infanzia, quando non ricevono risposte qualificate rischiano di accompagnare parallelamente la crescita del soggetto con il rischio di evolvere in problematiche di tipo patologico in età adulta (Ricci, Formella, 2017, p. 90).

**Tab. 6 – L'evoluzione del disagio in età evolutiva**

Sviluppo evolutivo	Segnali di disagio	Suggerimenti per l'insegnante
<b>Normale</b>	<i>I segnali di disagio che si presentano nei momenti di difficoltà risultano temporanei e non rigidi</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Interpretare i segnali di disagio e tollerarli come strumento utile al bambino per superare le difficoltà.</li> <li>– Evitare di drammatizzare la situazione con il bambino e la famiglia.</li> <li>– Rassicurare il bambino.</li> <li>– Osservare se i segnali scompaiono o persistono.</li> </ul>
<b>Problematico</b>	<i>I segnali appaiono rigidi e duraturi</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Comunicare al bambino che si è notata una difficoltà per la quale può essere aiutato.</li> <li>– A seconda degli indicatori di disagio osservati, adottare le procedure suggerite.</li> </ul>

L'essere umano è fondamentalmente relazionale, continuamente impegnato nella relazione con altri esseri umani e quindi già pronto ad attivare processi adattivi di integrazione delle dimensioni intrapsichiche e interpersonali. Il tipo e la qualità delle relazioni influenzano il funzionamento della persona stessa.

Questo ci porta a comprendere come una situazione di disagio scolastico non sia da trattare come problema dell'alunno ma come una condizione di difficoltà di tutti i componenti del sistema di cui il ragazzo è parte.

Alcune possibili manifestazioni del disagio a scuola sono:

- Difficoltà nell'apprendimento: i soggetti in questione manifestano spesso una discrepanza tra il potenziale cognitivo stimato e le modalità di funzionamento a livello di apprendimento scolastico. Questi soggetti, in altri termini, manifesterebbero capacità e potenzialità normali: le difficoltà di apprendimento dipenderebbero da uno scarso utilizzo delle proprie risorse cognitive, riconducibile a cause diverse (come per esempio noia, demotivazione, metodo di studio, autostima, ecc.).
- Difficoltà socio-relazionali ed emozionali: in particolare aggressività di tipo fisico o verbale rivolta a compagni, insegnanti, oggetti; basso livello di attenzione e di tolleranza alle frustrazioni; reazioni emotive eccessive (sia in positivo

che in negativo); ansia da prestazione, paure, fobie scolastiche legate al successo scolastico.

- Apatia e noia verso la scuola: immobilità o riduzione dell'attività, mancanza di curiosità e di interessi, tendenza a isolarsi, stanchezza generalizzata.
- Assumere condotte a rischio per la salute: fumo, droghe, alcool. Disordine nella condotta alimentare.
- Difficoltà relazionali con i genitori: assenza di un genitore, separazione/divorzio, difficoltà comunicative, conflitti.
- Difficoltà relazionali con gli insegnanti: gestione della classe, difficoltà didattiche, difficoltà comunicative, conflitti.

Questi aspetti vanno a influenzarsi reciprocamente e si intersecano alle variabili di partenza andando a determinare una situazione di circolarità che acuisce il vissuto di disagio del ragazzo. Di nuovo, dunque, risulta evidente la complessità del fenomeno, la reciproca influenza delle variabili in gioco non solo nel senso delle loro possibili interconnessioni ma anche nel loro essere determinate dalle stesse situazioni di disagio in una circolarità che rende difficile, spesso, definirne i confini causali.

Tra i possibili esiti/effetti del disagio scolastico ricordiamo:

- disagio evolutivo dell'alunno: definito come forma diffusa di sofferenza, come malessere, senso di frustrazione, angoscia, apatia, nausea verso la realtà circostante, rassegnazione;
- disagio dell'insegnante: derivante dalla distanza tra il reale e l'ideale e da fattori di contesto quali le relazioni interpersonali, i risultati che si ottengono, le condizioni di lavoro, l'organizzazione scolastica;
- disagio della famiglia: conseguente al disagio del figlio, che può portare la famiglia ad allontanarsi dalla scuola per evitare ulteriori frustrazioni;
- scarso rendimento: inteso come discrepanza tra il potenziale cognitivo e la riuscita scolastica;
- dispersione: situazione tipica di reale marginalità in quanto esclude il minore dalla possibilità di darsi gli strumenti culturali necessari per un adeguato inserimento nella società;
- dispersione della produttività: intesa come difficoltà dell'alunno a concentrare le proprie risorse personali sul lavoro scolastico;
- dispersione dell'efficacia degli interventi didattici: difficoltà dei docenti a raggiungere gli obiettivi prefissati a causa del perdurare della situazione di disagio in classe.

La salute dei ragazzi è il risultato dell'attenzione dei genitori sicuramente, ma anche di altri adulti significativi che osservano e ascoltano i più giovani in contesti e interazioni diversi da quelli che si svolgono all'interno del nucleo familiare. I primi segnali sono frequentemente sottovalutati e solo quando il disagio assume un maggior peso si pensa di intervenire. La scuola dovrebbe fare un'azione preventiva prima che si instauri un problema/disagio. Infatti, la precocità e tempestività con la quale si identifica un disagio, risulta essere funzionale a una rapida soluzione di esso, evitando così l'instaurarsi di una condotta che può sfociare in un vero e proprio disturbo (Ricci, Formella, 2017, p. 92).

Può essere utile alla comprensione individuare alcune tipologie di "alunni difficili", con la cautela data dal fatto che non disponiamo di una categorizzazione esclusiva riconosciuta dalla comunità scientifica, né tantomeno un tentativo di classificazione può essere utilizzato per produrre soluzioni facili. Può aiutarci a comprendere i singoli casi ma non potrà mai togliere l'unicità e la complessità della persona e del contesto in cui vive o ha vissuto.

Tab. 7 – Alcune tipologie di alunni difficili

Area problematica	Tipologia studenti
<b>Problemi che denunciano un progressivo insoddisfamento nel rendimento scolastico</b>	<b>Studenti scarsi</b> che fanno progressi limitati a motivo della loro ridotta abilità o prontezza a rispondere alle richieste del livello di scuola.
	<b>Studenti con la sindrome da fallimento</b> , così rinunciatari, a motivo delle ripetute frustrazioni, che alla fine interrompono ogni sforzo serio di apprendimento.
	<b>Studenti eccessivamente perfezionisti</b> , che hanno un rendimento inferiore all'attesa perché più preoccupati di evitare errori che di apprendere. Si trattengono dal prendere parte alle attività della vita della classe e si comportano in maniera ossessiva e perciò non produttiva nelle loro abitudini di lavoro.
<b>Problemi di ostilità</b>	<b>Studenti underachiever (estranianti)</b> , non partecipi, che vedono poco o nessun valore in quello che si insegna a scuola, tanto da impegnarsi solo lo stretto necessario per "passare" piuttosto che fare del loro meglio.
	<b>Studenti ostili e aggressivi</b> che tendono a fare i prepotenti o ad azzuffarsi con i compagni.
	<b>Studenti passivo-aggressivi</b> che sono ribelli e ostili in maniera indiretta, ma si fermano prima di una sfida diretta.
<b>Caratteristiche comportamentali che non soddisfano le richieste del ruolo di studente</b>	<b>Studenti ribelli e provocatori</b> che sfidano in maniera diretta l'autorità dell'insegnante attraverso rifiuti a ubbidire e provocazioni aperte.
	<b>Studenti iperattivi</b> che hanno difficoltà a rispondere alle esigenze di controllo motorio e tranquillità fisica.
	<b>Studenti facili a distrarsi</b> che fanno fatica a restare concentrati per un tempo prolungato.
<b>Difficoltà nelle interazioni sociali con i compagni</b>	<b>Studenti immaturi</b> che incontrano difficoltà a lavorare da soli, ad aver cura di se stessi e delle loro cose e a "comportarsi secondo la loro età".
	<b>Studenti rifiutati dai compagni</b> che desiderano e ricercano amicizie ma non sono accettati, forse, ma non necessariamente, a motivo delle loro qualità personali negative.
	<b>Studenti timidi e introversi</b> che non sono rifiutati in maniera decisa ma sono isolati socialmente a motivo del fatto che di rado iniziano interazioni sociali o rispondono in modo efficace.

La scuola può rappresentare, dal momento in cui il bambino comincia a frequentarla, un fattore in grado di incidere sia positivamente che negativamente sull'equilibrio del ragazzo e, più in generale, su quello della famiglia nella quale cresce.

Tanto più il ragazzo, la famiglia e la scuola si adatteranno flessibilmente al nuovo contesto dinamico di relazioni, tanto maggiore sarà il livello di benessere generale esperito. Da quanto affermato, dunque, si può evincere quale importanza abbia il tipo di rapporto che si costituisce tra l'alunno e la scuola, nel garantire la buona integrazione e lo sviluppo psicologico armonico nell'individuo (Formella, 2015, pp. 44-45).

Le situazioni a rischio devono perciò essere tenute sotto controllo e la scuola e gli insegnanti hanno un ruolo rilevante nell'organizzazione di strategie precauzionali. Tuttavia questo non può essere compito unico della scuola: la responsabilità formativa deve infatti essere condivisa anche dalla famiglia, a cui spetta il primario compito educativo (Ricci, Formella, 2017, p. 94).

## 6. PROBLEMI DI COMPORTAMENTO NEGLI ALUNNI

Gli studenti che mettono in atto dei problemi di comportamento non hanno deficit o difficoltà su una base certificata; non ci riferiamo, quindi, a comportamenti tipici di determinati disturbi o deficit. Non analizzeremo le specifiche esigenze di allievi con disabilità che presentano comportamenti problematici, né ci soffermeremo sui processi educativi e didattici da mettere in campo per rispondere ai bisogni speciali di questi alunni. Nel nostro manuale ci occuperemo di bambini e adolescenti che, a causa di condizioni perlopiù esogene, assumono problemi di comportamento.

Tab. 8 – Problemi di comportamento a scuola

<b>Definizione</b>	I comportamenti problematici sono atteggiamenti, parole, atti, gesti, attraverso i quali gli alunni violano le regole, le norme e le procedure dell'aula durante le attività scolastiche.
<b>Lievi</b>	Quando generano un disturbo tollerabile sul quale l'insegnante può con relativa facilità intervenire contenendo e indirizzando.
<b>Moderati</b>	Quando interferiscono sui processi formativi in atto rendendo difficoltoso il produttivo scorrere delle attività.
<b>Gravi</b>	Quando creano forti stati di tensione sul piano relazionale; se non gestiti con saggezza e prudenza da parte dell'insegnante, questi comportamenti rischiano di attivare una spirale negativa di condotte e atteggiamenti gravissimi, lesivi della dignità delle persone e, a volte, pericolosi per l'incolumità individuale.

Fonte: D'Alonzo, 2019, 14.

Nella crescita del bambino, alcuni contesti di vita, quali la famiglia, la scuola, lo sport, ecc. rivestono un ruolo estremamente importante per l'acquisizione di abilità e di comportamenti funzionali al benessere individuale. Tale acquisizione costituisce un requisito indispensabile per un percorso di sviluppo teso a migliorare la qualità della vita del ragazzo. Tuttavia in questi stessi ambienti possono generarsi comportamenti di difficile gestione, che permangono a causa di circoli viziosi di antecedenti-risposte-conseguenze che si ripresentano con frequenza sempre maggiore. Gli insegnanti sono frequentemente messi in difficoltà dai comportamenti degli alunni che si discostano in modo preoccupante o pericoloso dalle richieste loro e dell'ambiente scolastico.

L'autoregolazione del comportamento rappresenta un'abilità fondamentale nel percorso di crescita di un ragazzo verso l'autonomia. Attraverso lo sviluppo della consapevolezza di sé intesa come capacità di osservarsi, valutarsi e di modulare le proprie reazioni in funzione di scopi scelti, il ragazzo allena quello spazio di azione che gli permette di prendere decisioni funzionali ai propri obiettivi e al proprio benessere. La disregolazione comportamentale produce invece comportamenti controproducenti che privano l'individuo di opportunità di rinforzo e gratificazione (Fedeli, 2013).

La difficoltà nell'acquisire abilità di autoregolazione può rappresentare la base per la manifestazione di comportamenti problema (Fedeli, 2020).

Quando si parla di questi comportamenti ci si può trovare di fronte a due possibili e diverse situazioni. Nella prima il problema rientra nel normale panorama di sviluppo tipico di un bambino/ragazzo; nella seconda il comportamento appartiene a un complesso di condotte disturbanti che può essere diagnosticato come disfunzionale e patologico (Ricci, 2011, p. 103).

Nell'analisi e nella valutazione dei comportamenti problema si può incorrere in due errori. Innanzitutto si può fare confusione tra situazioni comuni nei bambini/ragazzi a sviluppo tipico e situazioni di sviluppo influenzato da psicopatologie vere e proprie. Non tutti i comportamenti problema sono Disturbi della Condotta. Se non si pone sufficiente attenzione a questa differenza si corre il rischio di affibbiare etichette diagnostiche con eccessiva superficialità (Ricci, 2011, p. 104).

Il secondo errore è quello di cadere nel personologismo, nel momento in cui consideriamo tali comportamenti come una manifestazione del carattere dell'alunno. Con questo presupposto non si parla più di un "comportamento problematico di un alunno" ma di un "alunno problematico". Per evitare questo errore è necessario attenersi a ciò che l'alunno fa, senza entrare nella dimensione di ciò che l'alunno è. Per poter valutare oggettivamente ciò che l'alunno fa è necessario "alzare lo sguardo" alle diverse variabili contestuali nelle quali i comportamenti sono messi in atto (Ricci, 2011, p. 104).

Affronteremo solo la prima situazione (problema che rientra nel normale panorama di sviluppo tipico di un alunno), tenendo però presente che il non affrontare e/o accompagnare in modo non adeguato l'evolversi positivo del comportamento problema può trasformarsi in un disagio vero e proprio che può evolversi in comportamenti patologici.

Qualche volta le provocazioni o i comportamenti disfunzionali degli alunni vengono involontariamente rinforzati dai loro insegnanti.

Anche un rimprovero o un urlo funziona comunque da rinforzo. Dietro un comportamento problema c'è molto spesso uno stato di tensione alto, perciò rimproverare, o arrabbiarsi urlando, comporta un abbassamento dello stato di tensione, quasi una catarsi nei bambini, che comunque hanno ottenuto involontariamente un'attenzione altissima (Fabio, 2003, p. 68).

La definizione anglosassone è *challenging behaviours*, letteralmente comportamenti di "sfida" per la loro natura antagonista rispetto alle aspettative e alle richieste dell'ambiente esterno. Come molte delle definizioni e delle etichette diagnostiche anche in questo caso si tratta di una situazione definita a posteriori, in cui ciò che il bambino fa, e quindi gli obiettivi che raggiunge, è discorde da quello che l'adulto vorrebbe. Il fatto che sia un comportamento di "sfida" rende l'idea di quanto possa irritare qualcosa di differente da quello che ci aspettiamo, o da quelle che sono le richieste ambientali. Se tuttavia l'adulto considerasse queste condotte come una sfida verso di lui, cadrebbe in un errore grave e comune dell'approccio educativo con i ragazzi. Si tratta del personologismo, quando per esempio si considera il comportamento problematico tenuto da un ragazzo come una semplice manifestazione della sua personalità e del suo carattere: "Andrea mi fa diventare matta! È il suo carattere". Questo, unito a una tendenza a interpretare in modo fantasioso gli atteggiamenti, porterà a concludere che Andrea "sfida le nostre regole", "è proprio cattivo", "lo fa apposta", "non vuole capire", "è fatto così...", attribuendo automaticamente vissuti negativi al comportamento e trasportandoli rapidamente sulla persona stessa. Per cui, dopo poco tempo, capiterà di trovarsi non di fronte ad Andrea e alla sua situazione problematica, ma di fronte al "problema Andrea", vivendo con ansia e disagio il dover occuparsi di lui. In presenza di un comportamento radicato, che non possa essere ritenuto accettabile, è probabile che l'educatore/insegnante avrà certamente avuto modo di organizzare modalità altrettanto radicate di risposta. Qualora questi tentativi di soluzione, in tutto il tempo delle loro applicazioni, non siano riusciti a produrre effetti positivi, vi saranno probabilità che essi siano (oltre che ovviamente inefficaci) almeno in parte responsabili del comportamento problematico (Folgheraiter, 1992, p. 10).

Ci si potrebbe domandare che cosa siano i comportamenti problematici o quando un comportamento sia o non sia da considerarsi «problematico». Generalmente è possibile definire «problematici» quei comportamenti che:

- interferiscono con l'apprendimento e con lo sviluppo in generale;
- possono provocare danni alla persona stessa che li emette, ad altri o a oggetti;
- sono considerati inaccettabili da un punto di vista sociale (famiglia, scuola, società) (Formella, 2015, p. 100).

Nella tabella che segue vengono indicate le caratteristiche che accomunano i diversi comportamenti problema.

**Tab. 9 – Caratteristiche comuni dei comportamenti problema**

Caratteristiche	Definizione	Esempio
Il comportamento problema svolge una funzione specifica.	Una persona manifesta determinati comportamenti per arrivare a uno scopo, che può essere lo svolgimento di un'attività piacevole, l'evitamento di un'attività spiacevole, l'ottenere oggetti o attenzione. La comprensione dello scopo è la via per selezionare l'intervento efficace.	L'alunno che non vuole fare i compiti a scuola comincia a manifestare un comportamento problematico (fa i capricci, si alza dalla sedia, esce dall'aula, disturba, ecc.) per ottenere una pausa oppure per ricevere aiuto dall'insegnante.
Il comportamento problema ha un intento comunicativo.	L'alunno sta cercando di inviare, più o meno consapevolmente, un messaggio basato sugli scopi e sulle funzioni del comportamento. Potrebbe avere appreso che il comportamento in questione è l'unico mezzo, o il più efficace, per trasmettere tali messaggi. Oppure può non conoscere strumenti alternativi.	L'alunno in classe inizia a buttarsi a terra e a piagnucolare; con il suo comportamento vuole inviare un messaggio che potrebbe significare: "Sono stanco", "Sono annoiato", "Voglio andare a giocare".

**Tab. 9 – segue**

Caratteristiche	Definizione	Esempio
Il comportamento problema si correla agli eventi che lo precedono e lo seguono e non si manifesta casualmente.	Gli eventi antecedenti e le conseguenze di un comportamento influenzano il comportamento stesso. Questo non è slegato dal contesto e dall'ambiente in cui si verifica ma cerca di controllarlo.	A un bambino non piace giocare da solo inizia a lanciare i giochi così da attirare l'attenzione della maestra che per calmarlo inizia a giocare con lui.
Un solo comportamento problema può avere molteplici funzioni.	Ciò rende ancora più necessaria un'attenta analisi del comportamento in relazione al contesto in cui si verifica. Senza la comprensione degli scopi qualsiasi intervento ha un'alta probabilità di fallimento.	Un alunno mentre fa i compiti potrebbe imparare che picchiare il compagno provoca una sospensione dell'attività che sta svolgendo, mentre in un'altra situazione riesce ad attirare l'attenzione dei suoi insegnanti.

Di fronte a un comportamento problematico di un alunno è importante innanzitutto comprendere le funzioni comunicative e poi lavorare sulla situazione, individuando tutti quegli stimoli che possono esserne responsabili e gli aspetti positivi di ognuno e concentrando su di essi i nostri sforzi (Ianes, Cramerotti, 2002, p. 74).

La buona prassi educativa a scuola è associata inevitabilmente con una valida strategia osservativa. Osservare i bambini si traduce nella capacità di calarsi nel contesto educativo, registrando con costanza e sistematicità il comportamento di ogni singolo bambino che emette comportamenti problematici sul piano sociale, cognitivo, emotivo, oltre che su quello prettamente didattico; il fine è di intervenire in modo efficace per modificarne eventuali incongruenze comportamentali riscontrate rispetto agli obiettivi della programmazione didattica ed educativa (Urso, Cipullo, Di Bonito, 2008, p. 233).

**Tab. 10 – Cinque fasi per l'osservazione**

Fasi di osservazione	Conseguenze
<b>1. Sospendere</b> le aspettative e il giudizio	Se osserviamo con la mente carica di aspettative e giudizi, rischiamo di interpretare in modo distorto i comportamenti dell'altro: da un bambino generalmente aggressivo potremmo aspettarci sempre comportamenti scorretti.
<b>2. Osservare</b> quanto accade	Osservare la situazione generale: espressioni, comportamenti, gesti, ecc. del soggetto nell'ambiente per il tempo necessario.
<b>3. Astenersi</b> da forme immediate di intervento, se non per limitare situazioni di pericolo	Intervenire rapidamente sulla base solo di sensazioni istintive ed empatiche può essere rischioso e fuorviante. La rinuncia ad agire permette di trasformare i comportamenti in pensiero.
<b>4. Riflettere</b> anche sulle emozioni	Non è utile confondere le emozioni personali con quelle dell'altro. Occorre individuarle e differenziarle, per poter intervenire in modo efficace.
<b>5. Agire</b>	Condividere quanto osservato con i docenti di classe in occasioni formali. Compilazione delle schede di rilevazione e adozione delle procedure previste.

Quale potrebbe essere la finalità principale di un'osservazione sistematica del comportamento problema? Senza dubbio quella di individualizzare l'intervento e di considerare ciascun alunno unico, sia nel campo degli apprendimenti cognitivi, sia in quello del comportamento e delle relazioni sociali. Questi ultimi, infatti, nel loro manifestarsi influenzano l'intera vita scolastica dell'alunno in classe, compreso il suo apprendimento. Così come sul piano cognitivo è presente una variabilità di stili di ap-

prendimento, modalità di memorizzazione, ecc., anche a livello comportamentale il bambino è capace di certi comportamenti, meno di altri. Di qui la centralità dell'osservazione rispetto a ogni possibile percorso educativo individualizzato. Il suo fine dovrà essere proprio quello di fotografare la vita socio-relazionale dell'allievo e tutti i comportamenti, desiderabili e non, che potranno costituire la base per un corretto piano d'intervento educativo (Urso, Cipullo, Di Bonito, 2008, p. 236).

Per gli insegnanti comprendere il messaggio comunicativo che ci può essere alla base di un comportamento problema non è sempre facile; a questo scopo è utile l'ascolto attivo. Attraverso l'ascolto, infatti, è possibile capire le motivazioni del malessere dell'alunno o il suo bisogno di avere attenzioni. C'è un accorgimento importante da tenere presente quando si cerca di scoprire le motivazioni di un comportamento problema: la richiesta di spiegazioni o l'ascolto attivo non va attuato subito dopo l'emissione del comportamento disadattivo, perché in questo modo si fornirebbe infatti un'attenzione rinforzante e il bambino potrebbe imparare che proprio il giorno in cui si comporta peggio riceve tante attenzioni. L'ascolto potrebbe avvenire il giorno successivo o più tardi nella giornata, per esempio la sera, prima che il bambino va a dormire (Fabio, 2003, p. 69).

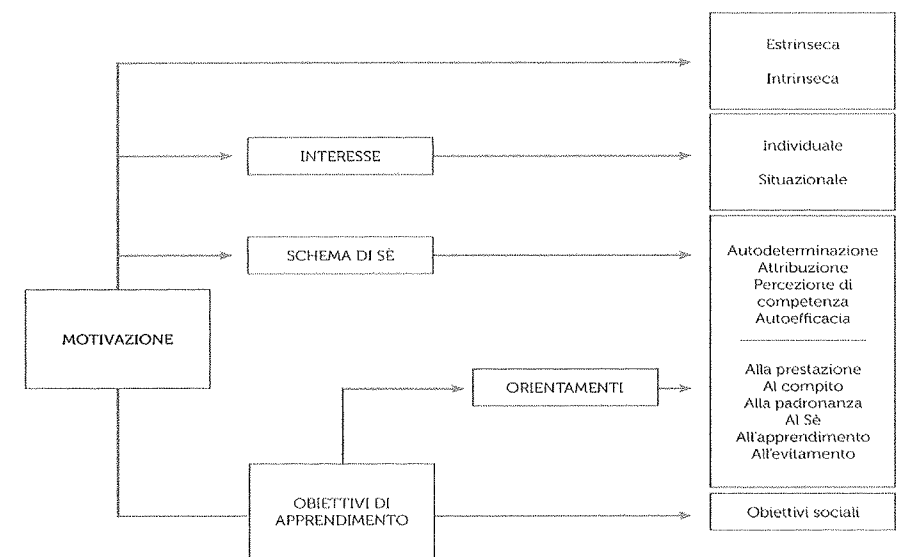
Di fronte alle difficoltà di comportamenti problema, degli alunni, la reazione più frequente dell'insegnante è desiderare di eliminare il problema il più rapidamente possibile. Spinto dalla frustrazione di un problema che si ripete, da una situazione compromessa, i suoi tentativi solitamente si baseranno sulle conoscenze a disposizione, quasi sempre di tipo punitivo (come una nota, un urlo o l'interruzione di un'attività piacevole), utilizzati però senza un programma e senza una contestualizzazione, sperando di ottenere risultati rapidi. Tuttavia, quando manca un'analisi delle condizioni che caratterizzano il problema nel caso specifico, se si applica una "tecnica" senza un metodo, o se si tralasciano altri aspetti della persona, le probabilità di ottenere un risultato differente da quello atteso saranno molto alte. Avremo fallito nel raccogliere e comprendere il messaggio comunicativo del comportamento problema e, a nostra volta, daremo un messaggio incongruo con le esigenze dell'alunno e di nuovo si aggiungeranno sconforto, frustrazione, e verranno alimentati schemi cognitivi e interpretativi inadeguati e ingiustificati. I comportamenti problema hanno uno scopo. Se nel piano di sostegno al comportamento questo scopo non viene compreso, è molto probabile che comincino a manifestarsi nuovi comportamenti problema che perseguono il medesimo scopo (Demchak, Bossert, 2004, p. 23).

Per ogni categoria di comportamento problema è necessario mettere in atto un protocollo che comprenda: una chiara definizione del problema, un'analisi del sistema di interazioni e delle soluzioni tentate dall'educatore per cercare di risolverlo, una ben specificata definizione degli obiettivi e la creazione di strategie comportamentali e comunicative per la risoluzione del problema presentato (Fiorenza, Nardone, 1995).

## 7. MOTIVAZIONE E DEMOTIVAZIONE ALLO STUDIO

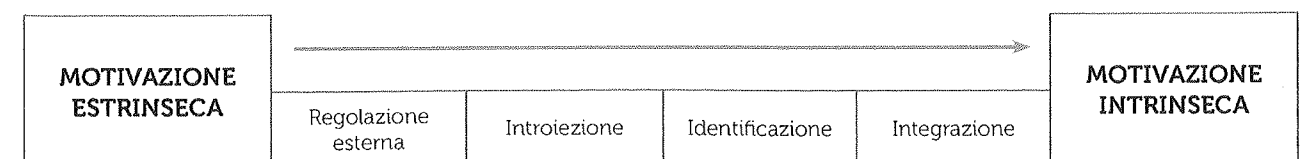
La parola motivazione deriva dal latino *motus*, "movimento verso qualcosa". Può essere il frutto di esperienze soggettive di origine intrinseca o estrinseca, quali gli obiettivi, le aspettative, i processi emotivi, i valori, gli interessi personali, le attribuzioni formulate nelle situazioni di successo e insuccesso che conducono l'individuo a imparare. Murphy e Alexander (2000), nel tentativo di definire che cosa si intende per motivazione all'apprendimento, hanno condotto una meta-analisi sui lavori che, negli ultimi anni, hanno considerato la relazione tra motivazione e apprendimento (Figura 4). Dall'analisi emergono almeno venti differenti termini che possono essere diversamente classificati a seconda delle impostazioni teoriche di riferimento.

Fig. 4 – I fattori della motivazione



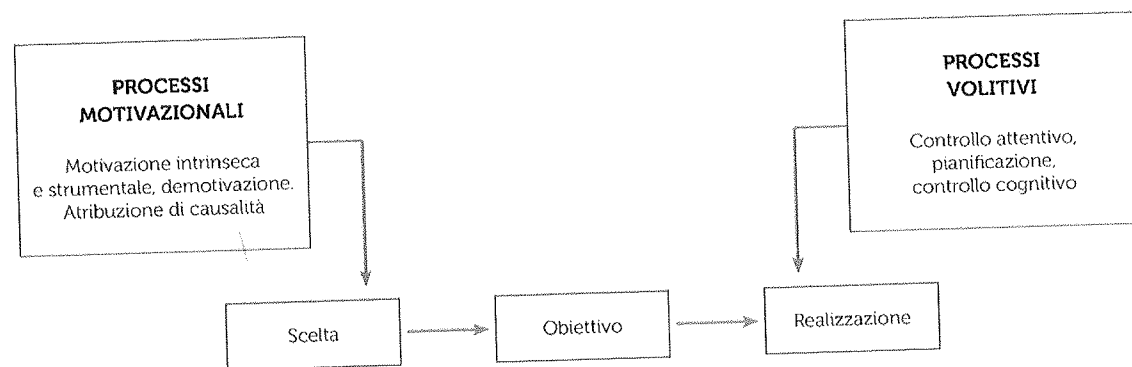
La distinzione più utilizzata in tutta la letteratura italiana e internazionale è tra motivazione intrinseca ed estrinseca (Brophy, 2003). Sostengono la motivazione intrinseca l'interesse conoscitivo, il senso di autodeterminazione del processo di conoscenza, la curiosità. Gli alunni motivati intrinsecamente allo studio sono interessati e godono dell'apprendimento. Questo è particolarmente vero per i bambini molto piccoli quando l'apprendimento è sinonimo di esplorazione della realtà, e tende a ridursi con l'aumentare dell'età degli allievi. Non è questo il luogo in cui ricercare le ragioni per questa sorta di involuzione, né per individuarne le responsabilità; è bene, però, ricordare che imparare è un piacere primario, sperimentato fin dai primissimi giorni di vita, e non può esserci indifferente il fatto che per molti ragazzi lo studio scolastico e l'apprendimento come avventura tendano a disinteressare progressivamente. Parliamo di motivazione estrinseca quando lo studio è orientato a perseguire la riuscita e il successo. Gli alunni motivati estrinsecamente s'impegnano per motivi esterni alla conoscenza, per esempio per ricevere buoni voti o per soddisfare le aspettative di una persona importante, quale l'insegnante o il genitore o, infine, per ottenere un premio, per esempio lo scooter dopo l'esame di terza media. Per quanto possa apparirci più nobile la motivazione intrinseca, va da sé che i fattori estrinseci abbiano anch'essi un peso determinante: pensiamo a come può essere l'interesse per lo studio in ragazzi cresciuti in famiglie in cui la scuola ha o non ha un valore, proprio come pesano i fattori estrinseci nella decisione degli adulti di svolgere ogni giorno il loro lavoro o di rispondere alle aspettative degli altri. Queste considerazioni possono, inoltre, ricordarci che anche la demotivazione può essere mossa da fattori estrinseci. Per esempio, un ragazzo che scopre di essere più approvato dal gruppo, o di raggiungere una più ampia popolarità, quando attira su di sé rimproveri sul comportamento o cattivi voti in una certa materia, troverà nella relazione con i compagni una buona ragione per allontanarsi sempre più dallo studio e investire su altre forme di riuscita sociale. Gli studi (Ryan, Deci, 2000) sul rapporto tra radici intrinseche ed estrinseche dell'apprendimento, tuttavia, tendono a mettere in luce un continuum tra questi due poli, piuttosto che una netta contrapposizione (Figura 5).

Fig. 5 – Dalla motivazione estrinseca alla motivazione intrinseca



La motivazione a studiare è un prerequisito essenziale ma non sempre sufficiente; occorre la capacità di portare a termine un compito che, in termini tecnici, si definisce volizione. Perché un ragazzo studi è necessario che sia motivato a farlo, ne abbia l'intenzione e quindi decida di farlo. Successivamente potrà portare avanti questa decisione se s'impegna con continuità e attenzione. Grazie alla forza di volontà persevererà nello studio e controllerà i risultati intermedi fino a raggiungere l'obiettivo finale. Lo schema dei Processi motivazionali e volitivi, costruito sulla base del modello elaborato da Heckhausen (1991), delinea il percorso ideale, dai valori (o motivi) sottesi a un comportamento fino alla costituzione degli atti motivazionali e delle intenzioni che guidano le nostre azioni (Figura 6).

Fig. 6 – Costruzione degli atti motivazionali che guidano le azioni



Secondo questo schema, a qualsiasi azione attribuiamo un significato, un valore appunto, che orienta la nostra intenzionalità e volontà, le quali a loro volta stimolano l'azione. Se applichiamo questo modello allo studio, distinguiamo due momenti essenziali:

1. gli aspetti motivazionali influenzano la decisione di studiare;
2. gli aspetti volitivi determinano l'impegno, la costanza e la focalizzazione dell'applicazione allo studio.

Tutti i processi di pianificazione, attenzione e monitoraggio rientrerebbero nei processi post-decisionali. Vi sono alunni con una bassa motivazione o con una assenza di motivazione, e sono due profili assolutamente diversi. Troviamo studenti che hanno difficoltà peculiari di tipo relazionale o di apprendimento, giovani che fanno fatica a decidere di studiare e altri che riescono a farlo, ma non sono capaci della continuità o del metodo necessari per il raggiungimento dell'obiettivo. È evidente che ragazzi con caratteristiche diverse, sia pure con gli stessi voti nel primo quadrimestre, possono essere aiutati solo se vengono presi per il loro verso, ossia se sostenuti nel colmare le lacune specifiche di cui sono portatori. Le osservazioni sin qui svolte ci hanno fatto comprendere che la motivazione è un costrutto complesso e multidimensionale per alcune ragioni fondamentali:

- si lega a convenzioni e atteggiamenti profondi che coinvolgono aspetti cognitivi e socio-affettivi;
- implicando un'interazione tra individui e situazioni sociali, è strettamente legata ai contesti socioculturali;
- è un costrutto dinamico ed evolutivo passibile di continui interventi appropriati.

Dalle diverse teorie si possono estrapolare i fattori su cui vigilare e far leva per sollecitare la motivazione degli studenti, direttamente o indirettamente. Sicuramente tutti i fattori che concorrono all'evoluzione del soggetto possono avere funzione motivante o demotivante. Come sappiamo, le dinamiche che favoriscono o bloccano l'apprendimento sono molto complesse, non sono collocate solo in ambito scolastico e interagiscono in forme imprevedibili fra loro. I fattori principali sono: le componenti umane, lo sviluppo di un'identità positiva, la riflessione sulle abitudini di lavoro, le scelte relative ai contenuti, ai metodi, alla valutazione, l'individualizzazione della proposta formativa. Le evidenze scientifiche indicano alcuni elementi essenziali:

- **L'autostima positiva** (il valore che ognuno attribuisce alla sua persona) e la percezione realistica di sé. Spesso gli alunni demotivati hanno una bassa autostima. Si possono distinguere due tipologie:
  1. alunni che hanno consolidato una immagine negativa di sé, quantomeno rispetto alla possibilità di riuscita scolastica, e sembrano trovare (e forse ricercare) continue conferme alle loro convinzioni, non di rado alimentate da processi di etichettamento che adulti e coetanei costruiscono intorno a loro facendoli sentire incapaci di qualcosa che non sia un fallimento scolastico;
  2. chi, invece, è assillato dalla preoccupazione per i risultati, è attento alle aspettative e alle valutazioni altrui, teme di non riuscire e perciò non si mette quasi mai in gioco. È di fondamentale importanza valorizzare gli alunni decostruendo i ruoli negativi all'interno della classe e aiutandoli a scoprire volta per volta le proprie ricchezze interiori e attitudinali;
- **L'autoefficacia**, cioè la convinzione di poter ottenere determinati risultati. Nella scuola si parla dell'autoefficacia: degli studenti nella organizzazione dello studio e nel padroneggiare le materie scolastiche; dei docenti riguardo al motivare e al promuovere l'apprendimento degli allievi; del corpo docente riguardo alla capacità della scuola di ottenere globalmente progressi significativi su un piano educativo e formativo. Gli adolescenti hanno bisogno di impegnarsi nel perseguimento di obiettivi che diano loro uno scopo e un senso di realizzazione. Se non si impegnano personalmente in qualcosa di significativo, diventano demotivati, annoiati e dipendenti da forme esterne di stimolazione. Questo è vero anche per molti adulti;
- **L'autocontrollo dell'emotività** e in particolare dell'ansia, ritenuta responsabile di gran parte dei problemi di rendimento scolastico. L'ansia riduce la capacità di concentrarsi e ricordare contenuti già memorizzati, rallenta i processi di apprendimento, impedisce di affrontare in maniera sistematica compiti precedentemente programmati compromettendo l'esito di attività scolastiche e, ancor di più, le situazioni d'esame;
- **Le attribuzioni interne o esterne**, ovvero la tendenza a ricercare dentro o fuori di sé le ragioni dei propri risultati, positivi o negativi che siano. Le attribuzioni rispondono alla necessità di ciascuno di noi di trovare una ragione per ciò che accade. Individuare una sequenza basata su legami causali rappresenta una nicchia di certezze che tende a ridurre le incertezze e a rafforzare l'identità. Studi hanno osservato che c'è chi tende a spiegare gli eventi cercando in sé le cause (nel nostro caso, per esempio, mettendo i risultati scolastici in relazione con l'abilità o con l'impegno con cui ci si è preparati) e altri che preferiscono indicare fattori esterni imprevedibili, o comunque fuori dal loro controllo, quali il caso, la fortuna, il destino, l'essere stati "presi male" da un docente senza averne responsabilità, e via di seguito. È subito chiaro come una attribuzione su fattori interni o esterni abbia una conseguenza diretta sul futuro: chi sente di avere in mano le ragioni dei propri risultati ed errori si sente stimolato a migliorare, chi invece ritiene di non avere possibilità di intervento tende a fermarsi e a riorganizzare l'esperienza dell'insuccesso ostentando, per esempio, indifferenza o sbruffoneria: "Non me ne frega niente della scuola". È importante vigilare affinché proprio gli alunni più in difficoltà non sviluppino un senso d'impotenza e di sfiducia completa per una attribuzione esterna, e stabile, delle ragioni delle proprie difficoltà scolastiche;
- **L'attenzione e la concentrazione** sono prerequisiti indispensabili per l'apprendimento, ma gli studenti di oggi sembrano esserne carenti più che in passato. L'attenzione è definibile come processo cognitivo che consiste nel selezionare dall'ambiente circostante determinati stimoli in entrata utili allo svolgimento di un compito, per esempio badare alle parole dell'insegnante senza lasciarsi distrarre dal compagno di banco; la concentrazione è un aspetto dell'attenzione e riguarda la sua durata nel tempo. Molti insegnanti si lamentano che gli allievi si distraggono facilmente e che è difficile tenerli "attenti". Vi è chi sostiene che si tratti di un passaggio generazionale: ragazzi abituati a informazioni che si susseguono rapidamente a ritmi di spot pubblicitario o di video musicale non vengono allenati a

conservare a lungo lo sguardo su un determinato oggetto; ancora, una generazione bombardata dalle immagini ha bisogno di sollecitazioni multisensoriali (almeno vista + udito) per lasciarsi condurre. Secondo questa lettura, che ha anche fondamenti riscontrabili empiricamente, attenzione e concentrazione, come muscoli disabituati all'uso, tendono ad atrofizzarsi e a reggere pesi sempre più ridotti. Una risposta possibile a questa tendenza può essere quella di rinnovare le metodologie di apprendimento, consigliamo di farlo sempre nel rispetto della propria disciplina e del proprio stile personale, utilizzando, per esempio, filmati o slide, in modo da accompagnare con immagini le proprie parole. Ma questa è solo una faccia della medaglia. Si può anche sostenere che l'attenzione e la concentrazione abbiano una radice nella relazione interpersonale, e particolarmente in quella, fondamentale, con le figure genitoriali. I ragazzi poco capaci di attenzione e di concentrazione sono spesso anche alunni che, come persone, si sentono poco guardati dai loro adulti di riferimento, poco importanti per le persone con cui hanno a che fare. Se è così, il buon insegnante non deve essere un giocoliere, ma una persona autenticamente interessata a ciò che insegna e ai ragazzi a cui vuole trasmetterlo. Tutto questo per dire che non esiste una sola modalità di intervenire, ma è importante che ciascun docente si interroghi per individuare la propria strada, quella che per lui, innanzitutto, è convincente e fonte di piacere, quel piacere che costituisce una molla fondamentale per l'apprendimento;

- **l'interesse**, una categoria concettuale piuttosto ambigua e spesso confusa con la motivazione. Se vogliamo intenderlo come fattore intrinseco di motivazione possiamo credere che esso maturi dalla curiosità di conoscere e dalla volontà di dare spazio a questo vago appetito, ponendosi in una posizione di ricerca. Dire che una materia è interessante non significa che sia anche facile da imparare; o almeno, non se il fattore – estrinseco – della valutazione non assorbe tutte le altre componenti della valutazione. Ci sono, infatti, alunni che non possono tollerare la frustrazione di fronte a un insuccesso e che, proprio come la volpe con l'uva, tacciano come “poco interessante” tutto ciò che non riescono immediatamente a capire e a dominare. Ma ci sono anche esperienze, che anche i ragazzi conoscono, in cui la difficoltà dei contenuti non comporta una perdita di motivazione e, anzi, in alcuni casi diventa il cuore di una sfida a fare meglio. Perché questo succeda occorre che la valutazione sia veramente utilizzata come strumento di verifica che non incide sulla considerazione della persona e che serve unicamente a tutti i soggetti coinvolti (dunque anche all'insegnante!) per tarare meglio il proprio lavoro successivo. L'altro accorgimento è quello di organizzare l'insegnamento/apprendimento per passaggi progressivi e abordabili, in modo che la reazione di fronte alla nuova difficoltà non debba essere l'impotenza (proprio quella che proverebbe un neofita della montagna di fronte a una parete rocciosa) ma lo stimolo a mettersi alla prova con passeggiate via via più lunghe e aspre. Sapere che posso farcela non genera l'interesse per un determinato oggetto (non confondiamo fattori estrinseci e intrinseci) ma permette di liberarlo, cioè di guardare a una materia e, liberati dalla paura, coglierne il valore intrinseco in termini di conoscenza. Un'altra ragione per cui spesso i ragazzi non provano interesse a scuola è che non riescono a scorgere i collegamenti con la loro esperienza di vita. Esistono in realtà collegamenti tra la conoscenza e l'esperienza personale di apprendimento che possono sviluppare globalmente l'interesse dei ragazzi;
- **l'investimento affettivo**, come stimolo forte all'apprendimento, deriva direttamente da quanto detto prima. E qui il legame con l'interesse, inteso come piacere dell'apprendimento, è davvero molto serrato. Nei corsi di formazione rivolti agli insegnanti abbiamo proposto spesso esercizi di rievocazione del docente che, quando erano ragazzi, avevano ammirato e stimato di più, o di quello che li aveva aiutati a crescere. Nei momenti di condivisione emerge ogni volta la figura di un professore né troppo autoritario né troppo lassista, molto competente nella propria materia e sinceramente interessato a chi gli sedeva di fronte. È soprattutto que-

sto che i ragazzi cercano attivamente e in modo a volte contraddittorio: non un genitore sostitutivo, ma un adulto interessante e interessato, ben addentro al proprio sapere e contemporaneamente capace di offrirne il gusto, in una relazione affettivamente forte. Peraltro, contro stereotipi correnti sull'insegnante amico, va detto che riuscire a interessare in questo modo i ragazzi richiede all'insegnante di conoscere meglio la propria materia, non il contrario. Richiede, cioè, una flessibilità, una capacità di spaziare e di reinventare le radici del proprio sapere, attuabili solo da chi possieda veramente i propri contenuti disciplinari e, contemporaneamente, sia affettivamente motivato a trasmetterli;

- **il gruppo classe**, quando vi si respira un buon clima, può essere una delle ragioni più importanti per cui i ragazzi vanno a scuola ogni giorno. È una tendenza che si rivela contemporaneamente, ma in modo inversamente proporzionale, a ciò che accade per l'interesse verso l'apprendimento: avvicinandosi all'adolescenza sembra sempre meno importante che cosa si studia e sempre di più con chi si è in classe ogni giorno. Dovremmo essere felici o arrabbiati per tutto questo? Forse la domanda è mal posta. Un punto di vista differente potrebbe essere quello di chi prende atto del valore crescente del gruppo dei pari per i preadolescenti, considera il fatto che la scuola è per sua natura un luogo dove i ragazzi vivono insieme, e con gli adulti, e si impegna, come adulto, a vivere in modo consapevole il proprio ruolo all'interno di un gruppo. Sappiamo, infatti, che il gruppo classe può essere tanto un fattore di motivazione quanto di demotivazione allo studio. I compagni aiutano a studiare meglio perché: riconoscono valore alla scuola; si aiutano; vogliono rimanere tutti in classe insieme anche l'anno successivo; provano piacere nell'imparare insieme. Il gruppo può, invece, demotivare allo studio quando è: aggressivo; dispersivo; indifferente; privo di solidarietà; prepotente verso i deboli; escludente verso i diversi; coalizzato contro i docenti; convinto che lo studio sia una occupazione inutile o, peggio, dannosa verso la propria immagine sociale. Il fatto che la classe sia un gruppo che incentiva o rallenta l'apprendimento non è una fatalità e neppure il frutto di una misteriosa alchimia (ecco all'opera, per noi adulti, i meccanismi di attribuzione!). Gli insegnanti hanno un ruolo fondamentale nel costruire lo spirito del gruppo. Lo esercitano fin dal primo giorno di scuola con ogni loro atteggiamento e comunicazione, sia consciamente sia a livello inconscio, con le parole e con i gesti. Non è il caso di lasciarsi assalire dai sensi di colpa o di impotenza: lascia scontenti noi adulti e non migliora la relazione con i ragazzi. Molto meglio confrontarsi con altri, cogliere occasioni formative, riflettere sul proprio lavoro, osservare o ricordare i colleghi che abbiamo stimato e approfondire, con l'aiuto dei ragazzi, una delle nostre competenze più importanti per insegnare, che è appunto l'arte della gestione di un gruppo di apprendimento.

## 8. BES E PEI

I bisogni educativi speciali (BES) possono essere definiti come qualsiasi forma di difficoltà evolutiva in ambito educativo che si manifesta in un funzionamento problematico dell'alunno in interazione con l'ambiente (Ianes, 2005). In altre parole BES indica particolari esigenze educative che alunni e studenti possono presentare e che possono rendere il percorso scolastico di apprendimento difficile. Tali esigenze possono essere permanenti oppure temporanee, dovute a motivi fisici, biologici, fisiologici, psicologici e sociali.

Il MIUR (2013) divide i BES in 3 categorie:

- **disabilità** (es. patologie genetiche, patologie che interessano la sfera sensoriale, disturbi dello spettro autistico, patologie che possono compromettere la sfera cognitiva, determinare ritardi mentali o che determinano disturbi del linguaggio);
- **disturbi evolutivi specifici** (es. DSA, ADHA, deficit di linguaggio, deficit delle abilità non verbali, deficit della coordinazione motoria, borderline cognitivi);

- condizioni dovute a svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale (es. dovute alla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse).

Inoltre, lo stesso Ministero con la nota n. 562 del 13 aprile 2019 riconosce anche i bambini plusdotati (*gifted*) come alunni con BES e questo fa sì che debbano essere personalizzati gli insegnamenti e valorizzati gli stili di apprendimento individuali (Lucangeli, 2019).

I BES non sono una categoria clinica e non possono essere certificati: non esiste la diagnosi di BES né un codice nosografico che li identifichi in quanto BES. Tuttavia i bisogni educativi speciali di un alunno possono derivare da condizioni o disturbi che possono essere certificati e nello specifico: disabilità (Legge 104/92), DSA (Legge 170/2010), disturbi classificati nei manuali diagnostici di riferimento (ICD – *International Statistical Classification of Diseases*; DSM – *Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders*). La scuola può individuare gli alunni con BES sulla base di considerazioni di natura didattica o pedagogica e su eventuali indicazioni del clinico, e predisporre, attraverso il team docenti (per la scuola primaria) o il consiglio di classe (per la scuola secondaria), le misure da adottare.

Il Piano Educativo Individualizzato (PEI) è una realizzazione operativa del diritto di ogni allievo all'individualizzazione prendendo in considerazione le sue situazioni più complesse sempre nell'ottica integrativa e inclusiva. Insieme con i BES diventano uno strumento essenziale oggi per una programmazione individualizzata, secondo le quattro componenti fondamentali (Ianes, Cramerotti, Fogarolo, 2021, p. 9):

- la *conoscenza* come comprensione il più possibile profonda del funzionamento dell'alunno nei vari contesti;
- la *definizione condivisa e inclusiva degli obiettivi* educativi e didattici;
- la *definizione delle risorse e strategie* attivate per realizzarli;
- le *verifiche e valutazioni* che retroagiscono con continui feedback correttivi sui tre punti precedenti.

La scuola risponde ai bisogni educativi speciali degli alunni fornendo a ciascuno una risposta adeguata e personalizzata volta a sostenere l'apprendimento durante il ciclo di studi. Per questo sono previste le misure di intervento già individuate per gli studenti con DSA (Disturbi Specifici di Apprendimento), come piani didattici personalizzati (PDP), le misure dispensative, gli strumenti compensativi e la valutazione ad hoc.

La risposta della scuola alle esigenze particolari degli alunni con BES non deve necessariamente essere formalizzata, ma dipende dai casi. Sebbene in presenza di un BES il PDP sia lo strumento da privilegiare, la sua stesura è obbligatoria solo in presenza di una disabilità o di un DSA. Nello specifico (State of Mind, 2023):

- in caso di diagnosi di disabilità (individui tutelati dalla Legge 104/92): predisposizione obbligatoria del PEI;
- in caso di diagnosi di DSA (individui tutelati dalla Legge 170/10 e dal DM 5669 12/7/2012): predisposizione obbligatoria del Piano Didattico Personalizzato (PDP);
- in caso di diagnosi di ADHD, Disturbi del Linguaggio, Disturbi della coordinazione motoria o non verbali, ecc.: predisposizione del PDP a discrezione della scuola;
- in presenza di svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale: predisposizione del PDP a discrezione della scuola.

#### Differenza tra DSA e BES

I DSA o Disturbi Specifici dell'Apprendimento (dislessia, discalculia, disgrafia e disortografia) sono disturbi permanenti che rendono il percorso scolastico di apprendimento difficoltoso. Per questo motivo fanno parte dei BES (Bisogni Educativi Speciali), e rappresentano, assieme alle disabilità e alle condizioni dovute a svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale, una delle tre sottocategorie che compongono i BES.

A differenza dei BES, che non sono una categoria clinica diagnostica bensì una definizione pedagogica, i DSA possono essere certificati con uno specifico codice nosografico.

Esiste quindi una diagnosi di DSA, non esiste la diagnosi di BES (State of Mind, 2023).

## 9. L'ALLEANZA EDUCATIVA SCUOLA-FAMIGLIA

Sempre di più si assiste nel mondo scolastico a una contrapposizione, se non addirittura a un'aperta polemica e svalutazione reciproca, tra genitori, dirigente scolastico e corpo docenti. Crediamo, invece, che gli adulti di riferimento possano e debbano svolgere una funzione preventiva del disagio giovanile e scolastico solo riuscendo ad attivare un dialogo proficuo e costruttivo tra loro al fine di costruire una più solida alleanza in grado di realizzare un progetto educativo condiviso e unitario.

Per quanto concerne nello specifico il rapporto tra scuola e famiglia si deve registrare come, nonostante sia diffusa l'opinione della necessità di un rapporto di fattiva collaborazione tra scuola e famiglia, vi sia una prassi operativa che ancora fatica a individuare gli strumenti necessari perché genitori e scuola possano concretamente cooperare per la formazione integrale delle giovani generazioni. Se è vero che la scuola dell'autonomia non può prescindere dal tema della partecipazione, è altrettanto vero che i rapporti che si instaurano tra scuola e famiglia incontrano notevoli difficoltà a tradursi in relazioni di vera collaborazione, a causa: dell'accentuazione dell'atteggiamento di delega della famiglia alla scuola; della contrapposizione e critica della famiglia nell'operato della scuola; della crisi delle proposte educative e formative da parte delle principali agenzie formative (famiglia e scuola).

La "nuova famiglia", in cui spesso entrambi i genitori sono impegnati in attività professionali, ha coinvolto fin dalla primissima infanzia dei figli altre agenzie educative nel presidio della crescita quotidiana. La nuova famiglia ha delegato a delle istituzioni parafamiliari funzioni di accudimento primario, come mai in precedenza, istituendo così molto più precocemente che in passato il bisogno di un'alleanza relazionale ed educativa tra l'agenzia familiare e quella scolastica. Proprio questa precocità della delega alla scuola di funzioni tipiche dei genitori favorisce nella famiglia lo sviluppo del sentimento della propria colpa a cui si accompagna una tendenza, ancora da parte della famiglia, a esasperare la funzione accudiva dell'altra agenzia educativa (Lancini, Pietropolli Charmet, 2008, p. 142).

Ne consegue che spesso, invece di collaborare e trovare strategie comuni, ci troviamo davanti a genitori arroccati su posizioni aggressive per far fronte all'angoscia di non sentirsi adeguati e a insegnanti chiusi difensivamente nel proprio ruolo istituzionale per proteggersi dagli attacchi esterni.

Questi meccanismi difensivi sono alla base di quel processo di colpevolizzazione della scuola, da parte della famiglia, che origina comunque da uno stato di bisogno e sofferenza che una volta esplicitato, compreso, riconosciuto ed elaborato può evolvere in una risoluzione pacifica del conflitto fondata sulla capacità di comprendere e identificarsi con le ragioni e le difficoltà dell'altra agenzia educativa (Bittanti, 2010, p. 133).

Per rendere veramente efficace il coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica è necessario passare dalla partecipazione, spesso più formale che sostanziale, promossa dagli organi collegiali dei decreti delegati alla condivisione delle responsabilità educative. Se da un lato diventa sempre più urgente la riforma degli organi collegiali, dall'altro emerge anche la consapevolezza che non potrà essere semplicemente un provvedimento legislativo a modificare sostanzialmente la relazione tra la scuola e la famiglia. Per far questo occorre delineare la scuola come vera comunità educativa per dar vita a inedite forme di cooperazione e co-gestione delle iniziative, tutelando le competenze, i diritti e i doveri delle molteplici componenti interessate. È urgente pro-

muovere forme di reale partecipazione, che coinvolgano la base familiare nella organizzazione della vita della scuola, sino al punto di considerare che l'intervento educativo di quest'ultima non si compie senza il reale, fattivo, permanente coinvolgimento della famiglia (Mortari, Bertolani, 2014, p. 100).

La mancanza d'impegno da parte della scuola e della famiglia, a promuovere tali obiettivi, può far sì che questi contesti siano vissuti senza entusiasmo; si avverte la difficoltà del dialogo, da cui deriva una sensazione di disagio e ostilità (Civita, 2006, p. 89).

Parlare di scuola e famiglia significa oggi riferirsi ad aspetti di relazione, partecipazione e collaborazione; bisogna fare in modo che tali aspetti non rimangano parole vuote o slogan senza significato, che si trasformino in azioni concrete, in iniziative realizzate per una crescita sana.

Perché il rapporto tra scuola e famiglia si trasformi in un incontro di vera comunicazione e collaborazione è importante che genitori e insegnanti parlino tra loro per progettare insieme il futuro di figli/allievi. A tale scopo è indispensabile che le idee arrivino da tutti, perché il semplice stare insieme non basta per produrre una buona comunicazione. Camminare a fianco, docenti e genitori, vivere lo sforzo comune di costruzione e condivisione di linee progettuali assumono un valore alto, rappresentando un momento di formazione per docenti e genitori, un crescere insieme in un cammino di ricerca (Ricci, 2011, p. 145).

Per questo la scuola è chiamata a sviluppare una riflessione sulla modalità di rapporto con i genitori che vada oltre la considerazione della famiglia quale utente per far spazio a una relazione di cooperazione in cui venga riconosciuta alla famiglia la capacità di dare un contributo rilevante al processo formativo delle giovani generazioni. Considerando il genitore come un cliente che porta con sé il rischio di porlo in una posizione di passività e di soggezione nei confronti della scuola, inibendo quelle potenzialità che la famiglia ha a disposizione e di cui la scuola ha bisogno.

Un buon rapporto di collaborazione tra genitori e scuola presuppone il reciproco riconoscimento delle specifiche competenze che ogni partner porta nella relazione e, lungi dal favorire una indifferenziata sovrapposizione di compiti, enfatizza il ruolo di ciascuno. Si tratta quindi di stabilire un rapporto di cooperazione in cui entrambi i partner della relazione godano del reciproco rispetto e fiducia e abbiano la possibilità di avviare comunicazioni efficaci per raggiungere il medesimo scopo educativo. La prospettiva della cooperazione, quindi, mira a sviluppare l'autodeterminazione della famiglia e implica il principio della complementarità e della reciprocità, restituendo alla famiglia il sentimento di fiducia e di competenza necessari per sostenere il proprio compito educativo. La cooperazione indica l'alleanza tra genitori e scuola che riconoscono reciprocamente le diverse competenze e capacità e avviano un rapporto paritario e cooperativo per raggiungere obiettivi che nessuno dei due potrebbe raggiungere singolarmente con la stessa efficacia ed efficienza. Perché il rapporto di partnership sia efficace è necessario che ciascuna delle due parti in gioco si senta accettata pariteticamente e libera di offrire il proprio contributo. Se si stabilisce una relazione di fiducia, di comprensione e di rispetto dei ruoli, tra i partner vi è una reale reciprocità e si realizzano le condizioni per una fattiva cooperazione (Mortari, Bertolani, 2014, pp. 100-101).

Negli ultimi anni, a questo proposito, si è parlato molto dell'utilità di un "patto educativo di corresponsabilità" tra scuola e famiglia inteso come la condivisione di responsabilità, obiettivi educativi, intenti volti al benessere degli alunni, unità di valori e strategie, nel pieno riconoscimento dei ruoli (Del Bene, Rossi, Viaconzi, 2021).

Un tavolo comune che coinvolga attivamente tutte le parti, in cui il triangolo genitori, scuola, alunni possa trovare la propria efficacia nel rispetto di bisogni, ruoli e funzioni.

È molto importante riuscire a pensare la scuola come una situazione complessa, nella quale entrano in gioco molti fattori della personalità di tutti gli "attori" in essa presenti. Un fattore preponderante che spesso viene trascurato è sicuramente quello relazionale.

La scuola, infatti, è un mondo costituito dall'intrecciarsi di molte relazioni, tra insegnanti, studenti e genitori, a cui vanno a sommarsi le relazioni con il territorio, i servizi e i diversi consulenti esterni.

Nella scuola si sono sempre verificate problematiche organizzative, didattiche, relazionali, conflittualità tra insegnanti, ragazzi e genitori. Tuttavia, negli ultimi anni, vi è stato un aumento di livello di tale problematicità in corrispondenza delle diverse fasi dell'evoluzione del sistema scolastico. La legge sull'autonomia scolastica ha permesso, inoltre, al singolo istituto scolastico la decisione e la gestione riguardo tutte le complesse questioni organizzative, didattiche e relazionali. Per le scuole, allora, è necessario sviluppare processi per assumere posizioni diverse da quelle più abituali e integrarle tra loro, al fine di arrivare a soluzioni vantaggiose per tutti gli attori, soprattutto per la crescita degli alunni (Sasso, 2010, p. 213).

La necessità di uscire dalla propria autoreferenzialità creando alleanze riguarda in particolare la scuola e la famiglia. Infatti, emerge la necessità di un nuovo patto tra scuola e famiglia: un patto non più fondato, come un tempo, sulla soggezione della famiglia all'autorità della scuola, ma basato su una reciprocità e una solidarietà frutto di un corresponsabile impegno, fatto anche del confronto tra le diverse culture educative (Ricci, 2011, p. 157).

Nel rapporto scuola/famiglia devono essere evitate le conflittualità perché entrambe agiscono per il bene del bambino. La delega educativa della famiglia alla scuola è segno di insicurezza da parte dei genitori che perdono così il loro ruolo educativo; ma la stessa cosa risulta essere la delega educativa da parte della scuola ai genitori. È necessaria una coerenza educativa tra scuola e famiglia, frutto di dialogo e collaborazione: una sorta di patto educativo dove ognuno svolge il suo ruolo senza sconfinare in quello dell'altro.

L'obiettivo è creare una comunicazione fra le figure formative preposte alla crescita dei figli, ossia tra insegnanti e genitori, in modo che si crei un connubio favorevole e non un'alleanza negativa, o addirittura uno scontro. Al centro di questo patto formativo dovrebbe esserci la crescita dei bambini e dei ragazzi, ossia il valore educativo di quello che si fa a scuola, a cui i genitori possono collaborare nel momento in cui sono chiariti il loro ruolo e la loro funzione. In effetti, in una situazione di confusione succede spesso che ai genitori vengano chiesti e richiesti interventi che non sono di loro pertinenza, e viceversa i genitori spesso chiedono agli insegnanti interventi che non sono di loro pertinenza. C'è uno sconfinamento reciproco che crea situazioni non solo imbarazzanti ma anche dannose. Obiettivo del patto formativo è individuare ciò che compete agli insegnanti e ciò che compete ai genitori. È importante chiarire i ruoli, perché se da un lato possono sembrare chiari nella pratica non lo sono affatto.

La famiglia si rivolge alla scuola per condividere il progetto educativo e stipula con essa un patto educativo in cui è parte attiva assumendosi la responsabilità derivante dal ruolo di genitori all'interno di complessi processi di istruzione educativa. La scuola se non fonda la propria azione educativa sulla fattiva collaborazione con le famiglie degli allievi riesce a concludere ben poco, finendo per vedere impoverita la sua opera: ha dunque anche l'impegno di favorire al massimo l'assunzione da parte della famiglia del proprio ruolo sì da rendere maggiormente incisiva anche la propria azione di istruzione educativa (Ricci, 2011, p. 158).

È auspicabile pertanto che in ogni scuola all'inizio dell'anno scolastico si crei un contratto formativo fra insegnanti e genitori. E quando gli alunni sono sufficientemente grandi (sopra i 14 anni) il contratto deve assolutamente coinvolgere anche loro. Adottando la logica del patto formativo, la scuola entra in un'altra dimensione storica, che non è più quella dell'istituzione che dispensa un sapere più o meno predefinito e in un certo senso intoccabile, ma che invece propone alle nuove generazioni gli apprendimenti, le alfabetizzazioni essenziali e ciò che serve per imparare la convivenza e lo stare insieme agli altri in una società sempre più complessa. Infatti, è assolutamente indispensabile che obiettivi così ambiziosi e impegnativi trovino il sostegno

reciproco fra insegnanti e genitori, altrimenti lo scollamento può provocare indubbe lacerazioni nei processi di crescita (Novara, 2009, pp. 137-138).

Riteniamo che il patto formativo sia lo strumento privilegiato per avviare la collaborazione educativa tra scuola e famiglia. Ma in cosa consiste il contratto formativo? È un accordo tra scuola, alunni e famiglie, in cui tutti i soggetti coinvolti si impegnano a rispettare certi propositi finalizzati a facilitare il raggiungimento degli obiettivi formativi. Questi ultimi dovrebbero essere specificati nel contratto formativo, così come gli eventuali provvedimenti in caso di mancato rispetto degli accordi, da parte dei firmatari.

Benché ogni scuola abbia un suo particolare modello di contratto e benché non esista uno standard a cui fare riferimento, vi sono alcuni aspetti che accomunano, o che dovrebbero accomunare, la stesura di un contratto formativo. In particolare:

- la spiegazione di cosa sia il contratto formativo;
- la spiegazione di chi è chiamato a controllarlo, con quali diritti e quali doveri;
- la descrizione del percorso formativo;
- la descrizione dei principali obiettivi e risultati formativi attesi;
- l'esplicazione dei criteri di valutazione;
- la presentazione delle norme che i contraenti s'impegnano a rispettare;
- gli eventuali provvedimenti in caso di violazione del contratto formativo;
- la celebrazione del contratto formativo;
- le firme di tutti i contraenti.

La sfida che si presenta è basata sull'idea che la complessità formativa in cui ci troviamo non permette di 'rintanarsi' in atteggiamenti di chiusura e di preclusione verso i genitori; allo stesso tempo i genitori devono cercare un'alleanza formativa con la scuola, e non un'alleanza regressiva con i figli, una pseudo intesa che spesso ha il sapore dell'adolescenzialità diffusa in cui tutti rischiamo di essere immersi.

È necessario uno slancio che permetta di affrontare le nuove sfide in termini di una rinnovata comunicazione in grado di mettere a fuoco gli obiettivi educativi assolutamente indispensabili per fronteggiare la grave crisi educativa in cui ci troviamo. Crisi che è anzitutto crisi del ruolo adulto come presidio formativo, creativo e contenitivo per le nuove generazioni.

Un vero patto formativo con i genitori parte anche dal riconoscimento della situazione attuale, dalla constatazione che oggi in ogni classe ci sono problemi, situazioni che necessitano di un intervento educativo pensato e progettato in maniera efficace.

Forse è meglio che la scuola e la famiglia evitino di dare comunicazioni che creino l'aspettativa di un'assenza di conflitti, che tutto è sotto controllo e regna l'armonia assoluta. Sono aspettative che non hanno alcuna possibilità di essere mantenute (Ricci, 2011, p. 159).

Oggi fare il genitore è estremamente complesso e difficile: in una società in cui l'unico valore appare quello dell'adolescenza, si chiede ai genitori di essere adulti e fare gli adulti con i figli. La fatica e la responsabilità possono rilevarsi valori poco condivisi dal mondo adulto. I genitori sono dei preziosi alleati educativi con la scuola e come tali occorre considerarli. I genitori sono alleati, non sono un'utenza in più che grava sui docenti (Novara, Regoliosi, 2007, pp. 88-89).

Solo in tal modo si potrà cogliere l'autonomia scolastica come una grande opportunità da utilizzare per favorire il miglioramento della qualità del servizio scolastico ed educativo. E solo il dialogare con esperienze diverse potrà arricchire tale qualità. Bisognerà allora scegliere di guardare quello che c'è, usare un occhio positivo, poiché la collaborazione ha bisogno di fiducia, rispetto e accoglienza delle differenze e della volontà. Ciò significa, per gli insegnanti, assumersi la responsabilità, in quanto professionisti della scuola, di ricercare un punto d'incontro, di ascoltare il singolo, in modo da costruire una scuola disponibile e disposta ad accogliere le differenze.

La scuola insomma deve riconoscere di non esaurire tutte le funzioni educative e favorire l'interazione con la famiglia quale sede primaria dell'educazione del bambino. La famiglia, da parte sua, dovrebbe entrare nella scuola quale rappresentante dei

bambini e come tale partecipare al contratto educativo, condividendone responsabilità e impegni nel rispetto reciproco di competenze e ruoli.

La partecipazione, quindi, esprime una mutua azione educativa con il creare occasioni d'incontro e di confronto, con il tessere connessioni dense di significato mentre insieme si ricercano significati educativi condivisi che avvicinano alla meta comune: il miglior percorso educativo possibile per il figlio. In questo senso la partecipazione, oltre che dimensione indispensabile al successo scolastico del figlio-alunno, diviene processo educativo e trasformativo anche per gli adulti che ne sono protagonisti e il luogo dove si genera e si esprime una capacità di azione, frutto anche di una continua conquista di sé e di umanità. Essa è contesto formativo in forza della reciprocità dei contributi personali, dello scambio di idee, della co-costruzione di opportunità educative. La partecipazione però richiede preparazione, formazione e competenze comunicative che la rendano possibile; implica la capacità di ascoltare l'altro e l'ascolto è un'arte che richiede tempi lunghi per essere acquisita (Ricci, 2011, p. 161).

L'auspicio dunque è che le scuole si adoperino nella costruzione condivisa di un patto educativo, non come mera ripetizione di un modello "standard", ma nella possibilità di dotarsi di uno spazio e un tempo di pensiero e progettazione in cui poterlo declinare al meglio, nel rispetto dell'età e della peculiarità dei ragazzi, delle singole caratteristiche delle scuole e in stretto rapporto con la specificità del tessuto sociale e del territorio con cui le scuole interagiscono (Bittanti, 2010, p. 135).

## 10. PER EDUCARE UN BAMBINO OCCORRE UN VILLAGGIO: LA COLLABORAZIONE CON I SERVIZI TERRITORIALI

Siamo giunti al termine della parte teorica del nostro manuale. Al di là di alcune nozioni teoriche e metodologiche, che speriamo abbiano aiutato a comprendere meglio la complessità del problema e a cogliere alcuni spunti operativi, desideriamo sottolineare due concetti basilari. Il primo è l'invito ad affrontare il problema della gestione della classe e degli alunni difficili, non da soli perché «per educare un bambino occorre un villaggio», come ci ricorda un detto africano. Un solo insegnante ben motivato può sostenere un ragazzo ma non può, da solo, rimotivarlo allo studio né tantomeno risolvere alla radice i comportamenti problema che manifesta a scuola. Le possibilità di efficacia aumentano esponenzialmente quando il consiglio di classe lavora insieme, quando la scuola ha un orientamento condiviso sui temi educativi, quando la relazione con le famiglie è di dialogo e non di scontro o indifferenza. Ci appare sempre più chiaro come insegnare oggi sia un compito delicato e complesso che va oltre la preparazione nella propria materia e che richiede continuo approfondimento e aggiornamento sia sulla metodologia dell'insegnamento, sia sulla gestione dei gruppi classe e sulla relazione con gli allievi più in difficoltà. I corsi di formazione sono momenti preziosi per confrontarsi con altri colleghi e per acquisire nuovi spunti di lavoro, contenuti e attività da verificare in classe. Perché crediamo che tutto ciò di cui abbiamo parlato fin qui non possa essere delegato a un "esperto" ma debba essere assunto in prima persona dall'insegnante, colto come vera sfida per il proprio lavoro e affrontato pur con tutte le difficoltà, affinando competenze e rafforzando alleanze "con il resto del villaggio". Infatti, oggi sempre di più a scuola è necessaria una convergenza di sforzi e professionalità che si confrontino e lavorino insieme ognuno con la sua specifica professionalità. Poterlo fare insieme ad altri colleghi di diverse professionalità permette di trovare un supporto professionale ed emotivo, di uscire dalla sensazione di isolamento per la scoperta di non essere i soli ad affrontare quel tipo di difficoltà, e favorisce anche l'apertura a nuove prospettive.

Non bisogna dimenticare che la scuola è inserita all'interno di un "villaggio", la comunità territoriale, ma anche sociale, di appartenenza, che sono da sempre legate in maniera indissolubile.

La scuola e le altre istituzioni costituiscono un “sistema duale” formato dal “dentro”, ossia da tutto ciò che attiene alla scuola vera e propria ed è generato all’interno degli edifici scolastici, così come dal “fuori”, rappresentato dalle iniziative promosse dalle istituzioni (enti locali, Asl, ecc.), dalle associazioni, dalle aziende e da tutte quelle entità, più o meno formali, che con la scuola possono interagire e collaborare. Quando la scuola è capace di intercettare i bisogni vivi e reali della comunità all’interno della quale è inserita assistiamo a modelli virtuosi di buone prassi condivise.

Infine, è da evidenziare un’altra modalità di relazione e collaborazione della scuola con il territorio costituita dai Patti Educativi Territoriali o di comunità. In genere sono patti che l’istituzione scolastica stringe con enti locali e associazioni del terzo settore per aumentare l’offerta formativa e il tempo scuola, soprattutto in alcune realtà problematiche e/o periferiche dove non esiste tempo pieno e tempo prolungato. Una risorsa importante soprattutto per supportare gli alunni e le famiglie più vulnerabili e fragili, che permette di migliorare il sistema d’inclusione e di cittadinanza.

## Bibliografia

- Bettelheim B. (1977), *Il mondo incantato*, Feltrinelli, Milano.
- Bignardi P. (2011), *Il senso dell’educazione. La libertà di diventare se stessi*, Ave, Roma.
- Bittanti E. (a cura di) (2010), *Scuola e psicologia un’alleanza possibile? Insegnanti, psicologi e genitori in un progetto di psicologia scolastica*, FrancoAngeli, Milano.
- Bombardieri M., Simoni C. (2021), *Stare bene a scuola. Percorsi di resilienza per insegnanti sereni e consapevoli*, Erickson, Trento.
- Brophy J. (2003), *Motivare gli studenti ad apprendere*, Las, Roma.
- Buccoliero E., Maggi M. (2009), *Benessere a scuola. Disciplina e gestione della classe: i fattori in gioco*, inserto Scuola Didattica n. 5, La Scuola, Brescia.
- Buccoliero E., Maggi M. (2009), *Benessere a scuola. Disciplina e gestione della classe: come intervenire?* inserto Scuola Didattica n. 7, La Scuola, Brescia.
- Buccoliero E., Maggi M. (2011), *Motivazione allo studio: prospettive teoriche e interventi strategici*, inserto Scuola Didattica n. 18, La Scuola, Brescia.
- Calvani A. (2014), *Come fare una lezione efficace*, Carocci, Roma.
- Cambi F., Dell’orfanello M.G., Landi S. (2008), *Il disagio giovanile nella scuola del terzo millennio. Proposte di studio e intervento*, Armando, Roma.
- Caravita S. (2004), *L’alunno prepotente. Conoscere e contrastare il bullismo nella scuola*, La Scuola, Brescia.
- Cardinali P., Migliorini L. (2013), *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*, Carocci, Roma.
- Civita A. (2006), *Il bullismo come fenomeno sociale. Uno studio tra devianza e disagio minorile*, FrancoAngeli, Milano.
- Comoglio M. (2002), *Gestire la classe. Teoria della disciplina di classe e applicazione pratica*, Las, Roma.
- Crocetti G., Galassi D. (2005), *Bulli marionette. Bullismo nella cultura del disagio impossibile*, Pendragon, Bologna.
- D’Alonzo L. (2019), *Come fare per gestire i comportamenti problematici nella pratica didattica*, Giunti, Firenze.
- D’Alonzo L. (2012), *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*, Giunti, Firenze.
- Del Bene G., Rossi A.L., Viaconzi R. (2021), *La comunità educante. I patti educativi per una scuola aperta al futuro*, Fabbrica dei Segni, Novate Milanese.
- Demchak M., Bossert W. (2004), *L’assessment dei comportamenti problema. Valutare le condizioni specifiche e impostare il trattamento*, Vannini, Brescia.
- Fabio R.A. (2003), *Genitori positivi, figli forti. Come trasformare l’amore in educazione efficace*, Erickson, Trento.
- Fedeli D. (2013), *Pedagogia delle emozioni. Lo sviluppo dell’autoregolazione emozionale da 0 a 10 anni*, Anicia, Roma.
- Fedeli D. (2020), *La gestione dei comportamenti problema. Dall’analisi all’intervento psicoeducativo*, Anicia, Roma.
- Fiorenza A., Nardone G. (1995), *L’intervento strategico nei contesti educativi. Comunicazione e problem solving per i problemi scolastici*, Giuffrè, Milano.

- Fiorin I. (2008), *La buona scuola. Processi di riforma e nuovi orientamenti didattici*, La Scuola, Brescia.
- Folgheraiter F. (a cura di) (1992), *Problemi di comportamento e relazioni di aiuto nella scuola*, Erickson, Trento.
- Formella Z. (2007), *Il bullismo: anomia relazionale e socializzazione disadattate*, in «Itinerarium», 35 (15), pp. 101-113.
- Formella Z. (2009), *L’educatore maturo nella comunicazione interpersonale*, Aracne, Roma.
- Formella Z. (2015), *Psicologia dell’intervento educativo*, Las, Roma.
- Formella Z. (2020), *Psicologia dell’educazione. Tra potenzialità personali e opportunità ambientali*, Las, Roma.
- Franta H. (1988), *Atteggiamenti dell’educatore. Teoria e training per la prassi educativa*, Las, Roma.
- Franta H., Colasanti A.R. (1991), *L’arte dell’incoraggiamento*, Carocci, Roma.
- Heckhausen H. (1991), *Motivation and action*, Springer-Verlag, Heidelberg Germany.
- Iafrate R., Rosnati R. (2007), *Riconoscere i genitori. I percorsi di promozione e arricchimento del legame genitoriale*, Erickson, Trento.
- Ianes D. (2005), *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*, Erickson, Trento.
- Ianes D., Cramerotti S. (2002), *Comportamenti problema e alleanze psicoeducative*, Erickson, Trento.
- Ianes D., Cramerotti S., Fogarolo F. (2021), *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale e ecologica*, Erickson, Trento.
- Lancini M., Pietropolli Charmet G. (2008), *Patto educativo di corresponsabilità tra scuola e famiglia. Patto educativo di comunità. Per una nuova alleanza educativa*, in [www.corecomlombardia.it/contenuti/file/fascicolo%20bullismo.pdf](http://www.corecomlombardia.it/contenuti/file/fascicolo%20bullismo.pdf).
- Landini B.M., Tordelli M.C. (2006), *Classi difficili. Unità di apprendimento cooperativo e disagio educativo*, Carocci, Roma.
- Lewin K. (1948), *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Lewin K., Lippit R., White R. (1939), *Patterns of aggressive behaviour in experimentally created “social climates”*, in «Journal of Social Psychology», 10, 271-299.
- Lucangeli D. (2019), *Gifted: La mente geniale: Riconoscere e educare bambini plusdotati*, Giunti Scuola, Firenze.
- Maggi M. (2006), *L’educazione socio-affettiva nelle scuole*, Berti, Piacenza.
- Maggi M., Ricci A. (2021), *Educare alla genitorialità. Manuale operativo a uso formativo e autoformativo per potenziare e sostenere le competenze genitoriali*, FrancoAngeli, Milano.
- Mascherpa S. (2016), *L’autorevolezza a scuola. La crisi dell’autorità degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano.
- Mastromarino R. (2013), *La gestione dei gruppi. Le competenze per gestire e facilitare i processi di gruppo*, FrancoAngeli, Milano.
- Matta E.S. (2014), *L’interazione educativa e il clima positivo nel gruppo classe*, Las, Roma.
- Meazzini P. (2000), *L’insegnante di qualità*, Giunti, Firenze.
- Mortari L., Bertolani J. (2014), *Counseling a scuola*, La Scuola, Brescia.
- Murphy P.K., Alexander P.A. (2000), *A motivated exploration of motivation terminology*, in «Contemporary Educational Psychology», 25 (1), 3-53.
- Nanni C. (2008), *Educare cristianamente. Lettere spirituali a educatori, insegnanti e formatori*, Elledici, Torino.
- Novara D. (2009), *Dalla parte dei genitori. Strumenti per vivere bene il ruolo educativo*, FrancoAngeli, Milano.
- Novara D., Regoliosi L. (2007), *I bulli non sanno litigare. L’intervento sui conflitti e lo sviluppo di comunità*, Carocci, Roma.
- Oliverio F.A. (2007), *La ricerca dell’identità. Come nasce, come cresce, come cambia l’idea di sé*, Giunti, Firenze.
- Patrizio E., Tressoldi E., Vio C. (2022), *Il trattamento dei disturbi specifici dell’apprendimento scolastico*, Erickson, Trento.
- Pellerey M. (2010), *Competenze. Conoscenze. Abilità. Atteggiamenti. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Tecnodid, Napoli.
- Pellerey M., Grządziel D. (2011), *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*, Las, Roma.
- Petracca C. (2020), *Valutare e certificare nella scuola. Apprendimenti comportamenti competenze*, Lisciani Libri, Modena.

- Pizzica S. (2010), *Motivazione: l'importanza dello stile educativo per il coinvolgimento della classe*, in «Psicologia e Scuola», 11, pp. 4-11.
- Polito M. (2000), *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*, Erickson, Trento.
- Renati R., Zanetti M.A. (2009), *Il clima positivo in classe. Uno strumento per promuovere il cambiamento*, in «Psicologia e Scuola», 3, pp. 50-57.
- Ricci A. (2011), *Famiglia tra risorse ed emergenza. Un percorso educativo*, Elledici, Torino.
- Ricci A., Formella Z. (2017), *Lo psicologo dell'educazione nella scuola*, La Scuola, Brescia.
- Ricci A., Maggi M. (2022), *L'educazione emozionale. Strategie e strumenti operativi per promuovere lo sviluppo delle competenze emotive a scuola e in famiglia*, FrancoAngeli, Milano.
- Ryan R.M., Deci E.L. (2000), *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*, in «Contemporary Educational Psychology», 25, pp. 54-67.
- Ryan R.M., Deci E.L. (2017), *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*, Guilford Press, New York.
- Santrock J.W. (2013), *Psicologia dello sviluppo*, McGraw-Hill, Milano.
- Sasso S. (2010), *Mal di scuola*, Anicia, Roma.
- Shaffer H. (2014), *Psicologia dello sviluppo. Un'introduzione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Soriani A. (2019), *Sottobanco. L'influenza delle tecnologie sul clima di classe*, FrancoAngeli, Milano.
- Split J., Hughes J., Wu J., Kwok O.M. (2012), *Dynamics of teacher-student relationships: stability and change across elementary school and the influence on children's academic success*, in «Child Development», 83 (4), 180-195.
- Tagliaferro G., Formella Z. (2022), *So-stare nel disagio. Riconoscere, sostenere e accompagnare i ragazzi*, Alpes, Roma.
- Tomlinson C.A. (2006), *Adempiere la promessa di una classe differenziata*, Las, Roma.
- Triani P. (a cura di) (2006), *Leggere il disagio scolastico. Modelli a confronto*, Carocci, Roma.
- Tuckerman B.W. (1965), *Developmental sequence in small groups*, in «Psychological Bulletin», 63(6), 384-399.
- Urso A., Cipullo M.C., Di Bonito T. (2008), *Lo psicologo va a scuola. Esperienze e strumenti di intervento*, Anicia, Roma.
- Venza G. (2007), *Dinamiche di gruppo e tecniche di gruppo nel lavoro educativo e formativo*, FrancoAngeli, Milano.

## PARTE SECONDA

# MANUALE OPERATIVO

## INDICAZIONI PER L'UTILIZZO DEL MANUALE

### PREMESSA

---

Il manuale è un libro di attività operative con l'intento di fornire una panoramica organizzata di conoscenze, abilità e competenze che approfondiscono un argomento specifico attraverso tracce, esercizi di lavoro e giochi da realizzarsi durante un corso di formazione, lavori di gruppo o un accompagnamento individuale.

La ricchezza di questo volume è data dalla raccolta di diversi strumenti già sperimentati e sistematizzati in un certo ordine sequenziale predefinito. Questa organizzazione ha però anche alcuni limiti che bisogna considerare poiché il processo di apprendimento e di formazione di una persona, bambino, adolescente o adulto che sia, non sarà mai ex novo, ma andrà a modificare conoscenze o esperienze precedentemente acquisite. Ciò che viene proposto va inserito in un contesto esperienziale che dà vita a una riorganizzazione dei saperi. Altro aspetto rilevante è quello di saper seguire l'evoluzione dei processi formativi e non la sequenzialità delle attività. Ecco perché è fondamentale formarsi in modo adeguato e non improvvisare, pur spinti da buone intenzioni.

L'insegnante, l'operatore l'adulto che decide di proporre le attività o uno dei percorsi inseriti nel manuale deve inoltre tener conto che è necessario passare da un piano prevalentemente didattico, centrato sulle conoscenze (lezione teorica, di tipo frontale), a un piano esperienziale, dove la ricchezza è costituita dai vissuti di tutto il gruppo (partecipanti e conduttore). Questo è l'aspetto più pregnante rispetto al tema della gestione degli incontri o nella realizzazione delle attività, perché una non consapevolezza in questo senso può avere anche effetti negativi sulla singola persona o sul gruppo coinvolto.

### L'IMPORTANZA DI FORMARSI PRIMA DI SPERIMENTARE LE ATTIVITÀ

---

Il conduttore di attività formative è membro attivo del gruppo, non solo propone le attività, ma si mette in gioco in prima persona. Per questo è fondamentale l'auto-sperimentazione dei percorsi, prima di proporli a un gruppo. È importante aver provato su di sé cosa un'attività può suscitare, a livello di intensità emotiva e di vissuti, anche se in ognuno risuona con sfumature diverse. La base da sviluppare è la capacità empatica necessaria nella conduzione, evitando l'allagamento emozionale che renderebbe poi difficoltosa la gestione del gruppo.

Nella formazione si punta, oltre che alle conoscenze sul tema della gestione del gruppo classe, anche al potenziamento di abilità comunicative e relazionali, elementi chiave per la gestione di un gruppo.

È importante, per chi vorrà gestire attività di formazione specifiche sul tema della gestione della classe e degli alunni difficili, la partecipazione a un percorso di formazione, in cui potranno sperimentare in prima persona la metodologia e alcune delle attività che poi proporranno ai partecipanti di gruppi formativi.

Corsi di questo tipo si propongono di offrire conoscenze, competenze e abilità specifiche, per formare un gruppo di conduttori/formatori in grado di proporre attività come quelle inserite nel manuale; di sviluppare e promuovere una mentalità culturale nel saper attivare progetti e/o percorsi formativi di alfabetizzazione emotiva ed educazione emozionale.

### L'ATTEGGIAMENTO DEL CONDUTTORE: IL CLIMA FACILITANTE E IL RUOLO DEL FACILITATORE

---

Tutte le attività inserite nel manuale di per sé sono piuttosto accessibili. A complicarle contribuiscono alcune variabili, che difficilmente possono essere previste dal

conduttore, se non grazie all'esperienza che egli poco per volta accumula. Innanzitutto, il conduttore/facilitatore deve essere consapevole dell'importanza di creare e agevolare un clima facilitante e quindi di impegnarsi in questa direzione. Il clima facilitante ha come fine l'espressione del vissuto da parte dei partecipanti: facilitare appunto l'emersione delle emozioni, il loro riconoscimento, la loro verbalizzazione. I partecipanti vengono accompagnati, poco a poco, a manifestare il loro nucleo positivo. Quindi il facilitatore diventa, nella gestione di un gruppo, il promotore della "democrazia della parola", attraverso modalità d'inclusione e di progressivo "tirare dentro" gli attori presenti, che mostrano alcune trasformazioni:

- a) da apatia a interesse-presenza;
- b) da disinteresse per i contenuti dell'altro a curiosità;
- c) dal silenzio alla condivisione;
- d) da mimiche facciali perse nel vuoto a volti con occhi sgranati e movimenti del capo mobili nell'asse sagittario (a destra e sinistra).

Fondamentali sono i modi relazionali del facilitatore. Nella tabella seguente sono esposti in modo sintetico.

RUOLI DI MANTENIMENTO	OBIETTIVO	MODALITÀ RELAZIONALI
<b>Incoraggiatore</b>	Valorizzare le opinioni altrui e confermare ogni persona.	È amichevole, affettuoso e sensibile, accetta l'opinione di tutti.
<b>Rilanciatore</b>	Richiamare l'attenzione del gruppo sulle relazioni, idee e suggerimenti emersi.	Manifesta i propri vissuti, ripropone le esperienze e le impressioni altrui.
<b>Conciliatore</b>	Ricomporre il disaccordo e ridurre la tensione.	Fa osservazioni distensive e pacate, aiuta le persone ad esprimere le differenze.
<b>Facilita-comunicazione</b>	Mantenere aperta la discussione.	Chiede l'opinione di tutti, risponde alle esigenze espresse dal gruppo, suggerisce modalità.
<b>Custode del fine e dello stile</b>	Far prendere coscienza al gruppo del proprio orizzonte e del suo cammino.	Richiama l'obiettivo del gruppo e suggerisce compiti.
<b>Ascoltatore</b>	Diventare capaci di un ascolto interessato e attivo.	Ascolta e accetta le idee degli altri.

## TECNICHE E MODALITÀ DI COINVOLGIMENTO DEI PARTECIPANTI

Il coinvolgimento e la partecipazione dei presenti possono essere stimolati, utilizzando tecniche di attivazione, di cui diamo qui di seguito alcuni esempi.

**Rompi ghiaccio** – Sono brevi esercizi (si possono utilizzare alcune carte stimolo) proposti all'inizio della sessione di formazione, che aiutano il gruppo a sciogliersi. Sono particolarmente importanti nei gruppi in cui i membri non si conoscono o non si conoscono bene. Inoltre, la presentazione reciproca dei partecipanti è uno strumento molto utile al conduttore per ricevere maggiori informazioni sulle precedenti esperienze dei membri del gruppo e sulle loro aspettative.

**Schede di lavoro personali** – Ogni scheda contiene alcune domande che invitano chi partecipa a riflettere sull'argomento trattato. Le risposte del singolo partecipante non sono né giuste né sbagliate, non si tratta di individuare una risposta corretta, ma di esprimere la propria opinione o il proprio vissuto. Questo lavoro prevede una prima fase individuale per facilitare la riflessione personale e successivamente una condivisione in plenaria, con la facilitazione del conduttore. Tale strumento consente ai partecipanti di esprimere le proprie idee e vissuti, confrontandosi con gli altri e permette inoltre di sperimentare la valorizzazione dell'unicità di ogni persona e la ricchezza della diversità.

**Simulate di storie di vita** – Si tratta di cercare di capire attraverso una storia reale le emozioni e i vissuti delle persone: il conduttore legge una situazione reale e chiede ai partecipanti di immedesimarsi con i protagonisti e quindi di riconoscere le emozioni proprie e degli altri. Questa tecnica facilita l'esplorazione di vissuti e sentimenti e

consente ai partecipanti di mettersi nei panni degli altri per poter quindi comprendere comportamenti e reazioni diversi dai propri, consentendo inoltre una maggiore consapevolezza dei propri sentimenti e di quelli degli altri.

**Carte stimolo** – In alcuni casi possono essere utilizzate delle carte proposte dal conduttore, sulle quali è riportata una parola chiave, un'immagine stimolo o un'affermazione su un tema specifico. Le carte possono essere estratte a caso e lette a turno dai partecipanti e poi commentate dal gruppo; in altri casi, possono essere scelte a caso e discusse a coppie, oppure si può dare un intero mazzo di carte a ogni partecipante, in modo che ognuno selezioni quelle su cui desidera comunicare. Questa attivazione può essere proposta in gruppi, nei quali esista già un buon clima e un alto livello di comunicazione e permetterà di affrontare argomenti specifici.

**Giochi interattivi** – Sono attività, opportunamente articolate, che lavorano su precisi obiettivi specifici. Si dicono interattivi perché prevedono, sempre, almeno un momento di contatto con l'altro (a coppie, a gruppetti, in plenaria), che può essere parte dell'attività e/o dell'integrazione cognitiva finale. I giochi interattivi coinvolgono tutto l'essere di chi partecipa e non soltanto la sua sfera cognitiva e intellettuale. Per questo suscitano una partecipazione personale che accresce la motivazione dei presenti, rendendoli parte attiva del loro processo di crescita e di apprendimento.

Attraverso la competitività o la cooperazione, i giochi interattivi offrono occasioni di coesione di gruppo, di accettazione di sé e degli altri, mettendo in gioco le proprie potenzialità in attività che prevedono un compito preciso per ciascuno. Tutti i partecipanti hanno la possibilità di partecipare con quel che sono e con quel che possono mettere in gioco di sé per il gruppo.

Aspetto fondamentale di ogni gioco interattivo è il momento del feedback, dell'integrazione cognitiva in cui a coppie, a piccoli gruppi o in plenaria, i partecipanti condividono ciò che hanno sperimentato durante l'attività (piano emotivo) e ciò che dall'attività hanno imparato (piano cognitivo).

**Raccontare e raccontarsi** – Le storie narrate e la storia di sé rappresentano i terreni privilegiati dell'incontro e dello scambio. Attraverso l'utilizzo di racconti si possono rappresentare situazioni in un modo nuovo, dando a essi un significato rinnovato. Aiutano nella comprensione dei problemi e forniscono l'opportunità di condividere e ampliare le esperienze.

**Lavorare a diversi livelli** – Sono previsti momenti di lavoro individuali, in piccoli gruppi e in grandi gruppi, per consentire di esperire:

- diversi livelli di intimità, coinvolgimento, responsabilità;
- come operano gruppi di diverse dimensioni;
- l'eterogeneità e l'omogeneità tra i membri dei gruppi.

I lavori potranno richiedere l'impegno scritto o una comunicazione orale, guidata dai formatori o spontanea. Sarà così consentita l'esperienza di parlare con altri, di fronte agli altri, di fare da portavoce.

Si cercherà cioè di far emergere, a partire dalle esperienze e dalle caratteristiche individuali, le richieste e le aspettative specifiche del gruppo. Questo per mantenere alto il livello di motivazione, attenzione, partecipazione e, ancora, per far comprendere ai partecipanti che sono possibili spazi in cui parlare di alcuni argomenti e in cui i protagonisti sono loro.

**Sperimentare subito** – La partecipazione diretta dei partecipanti, è una possibilità per mettere in pratica, in un contesto protetto, abilità nuove o sconosciute o poco sperimentate su di sé. Questo tipo di proposte (role playing, simulate, circle time, giochi psicologici...) consente inoltre il potenziamento di capacità e atteggiamenti mentali molto importanti per la vita di relazione in generale: l'empatia, il sapersi mettere nei panni dell'altro, l'individuare i messaggi di disagio o le richieste d'aiuto degli altri, la disponibilità a mettersi in discussione, la tolleranza alle frustrazioni e alle inevitabili diversità, l'assertività, l'autostima.

I percorsi riportati all'interno del manuale hanno una struttura flessibile a seconda dei bisogni che possono emergere all'interno di un gruppo formativo o nell'accompagnamento di un singolo individuo. Le attività sono strutturate in 7 sezioni differenziate per argomenti: *gruppo*, *docenti*, *regole*, *conflitto-litigio*, *genitori*, *alunni difficili* e *percorsi filmici*.



In questa sezione il lettore troverà schede di lavoro, attività ludiche, questionari, griglie di osservazione, giochi dell'oca, carte, simulate e molto altro, suddivise per target (adulti-bambini-adolescenti). Infine, a supporto del manuale, è stata inserita online una sezione denominata *Percorsi filmici e serie Tv*, dove per mezzo del linguaggio cinematografico, supportato da attività psicopedagogiche, si potranno scoprire e analizzare gli argomenti trattati nella dimensione teorica.

I tempi di esecuzione delle diverse attività, all'interno delle varie sezioni, variano da un minimo di 16 fino a un massimo di 24 ore e possono essere proposti come corsi tematici, oppure integrati fra loro a seconda delle esigenze formative.

## 1. GRUPPO

Attività 1	Gioco di conoscenza vita di gruppo	
Attività 2	Gioco dell'oca sulla vita di gruppo	
Attività 3	La mia storia di vita nei gruppi	on-line
Attività 4	Lettera al conduttore di gruppo	
Attività 5	Termometro della classe	
Attività 6	Il gruppo classe (benessere-malessere)	
Attività 7	Come ti senti nella classe?	on-line
Attività 8	Come stai in classe?	on-line
Attività 9	Questionario nomina dei pari - competenze prosociali	
Attività 10	Questionario nomina dei pari che sono in difficoltà	
Attività 11	Io e i miei compagni di classe	on-line
Attività 12	La piramide del potere	
Attività 13	Il fotolinguaggio del clima nel gruppo classe	
Attività 14	Che ruolo prendo? 1/2	
Attività 15	Rappresentazione di sé nel gruppo classe	
Attività 16	Io nel gruppo	
Attività 17	I pregi e i difetti della classe	on-line
Attività 18	I problemi della classe	
Attività 19	Sette cose di cui abbiamo bisogno per star bene in classe	on-line
Attività 20	Al gruppo classe vorrei dire	on-line
Attività 21	Lo spirito del gruppo	on-line
Attività 22	L'aereo e la torre di controllo	on-line
Attività 23	I bisogni affettivi-relazionali	on-line
Attività 24	Dare, ricevere e ricambiare nel gruppo 1/2/3	on-line
Attività 25	Passa il favore - per una classe e una scuola migliore	on-line
Attività 26	Uguali e diversi	on-line
Attività 27	Un pesce fuor d'acqua	on-line
Attività 28	Progressisti e conservatori	on-line
Attività 29	Escludere vs includere	on-line
Attività 30	La lampada dei cambiamenti	on-line
Attività 31	La favola dei caldi e morbidi	on-line
Attività 32	Stressometro della classe - alunni	on-line
Attività 33	Il capro espiatorio	
Attività 34	Lo stemma del gruppo	
Attività 35	Questionario di vicinanza sociale 1/2	
Attività 36	Simulata dinamiche di gruppo: la storia di Marika un problema di sistema	on-line
Attività 37	Ojigi: l'importanza di un gesto	on-line
Attività 38	Flow personale e di gruppo	on-line
Attività 39	Leader e leadership 1/2	
Attività 40	Il gruppo di WhatsApp della classe	
Attività 41	Il galateo del gruppo di WhatsApp della classe	on-line
Attività 42	Post gentili	on-line
Attività 43	Il gruppo classe con photovoice	on-line
Attività 44	Questionario sul benessere in classe	on-line
Attività 45	Tavola di osservazione di Bales	on-line

La gestione della classe e degli alunni difficili. Zibigniew Formella, Alessandro Ricci, Marco Maggi © 2023 FrancoAngeli

La gestione della classe e degli alunni difficili. Zibigniew Formella, Alessandro Ricci, Marco Maggi © 2023 FrancoAngeli



**Target**

- Adulti-ragazzi-bambini.



**Obiettivi**

- Comprendere maggiormente l'emozione della rabbia.
- Imparare a esprimere, accogliere e gestire le reazioni di rabbia.



**Materiale**

- Schede.
- Carte.
- Forbici.
- Dado.
- Colla.
- Biro per ogni partecipante.
- Colori.
- Film.



**Metodi**

- Lavoro personale.
- Lavoro di gruppo.
- Discussione in gruppo.



**Sequenza**

Per le singole schede/attività:

- Spiegazione del lavoro personale.
- Redigere e compilare la scheda.
- Condivisione e discussione finale.

Per le attività filmiche:

- Presentazione del film/serie Tv.
- Proiezione film o sequenze filmiche.
- Analisi film e lavoro personale.
- Condivisione e discussione finale.

Per le attività interattive e di gruppo:

- Spiegazione e realizzazione del gioco-attività.
- Condivisione e discussione finale.



**Descrizione dell'attività**

La vita di un organismo vivente come il gruppo si caratterizza per la sua dimensione, la sua struttura, l'emergere di particolari ruoli, lo sviluppo della comunicazione, l'influenza reciproca tra i membri. Altrettanto importanti sono le dinamiche di gruppo, ovvero il modo in cui i singoli componenti agiscono e reagiscono al cambiamento delle circostanze. All'interno di questa sezione si è cercato di raccogliere e inserire una serie di strumenti, giochi e proposte formative che permettano di comprendere e leggere la vita di gruppo su alcuni elementi specifici come: le dinamiche interpersonali, i ruoli, la leadership, il senso di appartenenza, i bisogni, il potere, la coesione, il clima relazionale, il benessere-malessere, i problemi, l'integrazione tra i vari membri e il *flow personale e di gruppo*. Inoltre, sono state inserite alcune attività specifiche sui gruppi di classe di whatsapp e i meccanismi del capro espiatorio e del disimpegno morale.

Alcune di queste attività sono tratte da alcuni libri editi da FrancoAngeli: *Bullismo, bullismi* (2005); *Bullismo nella scuola primaria* (2008); *Contrastare il bullismo, il cyberbullismo e i pericoli della rete* (2017); *Educafilm contro il bullismo* di E. Buccoliero, M. Maggi (2019).

**Tempo**

Attività 1:	90 minuti
Attività 2:	30 minuti
Attività 3:	30 minuti
Attività 4:	30 minuti
Attività 5:	30 minuti
Attività 6:	30 minuti
Attività 7:	30 minuti
Attività 8:	30 minuti
Attività 9:	30 minuti
Attività 10:	30 minuti
Attività 11:	90 minuti
Attività 12:	15 minuti
Attività 13:	30 minuti
Attività 14:	30 minuti
Attività 15:	30 minuti
Attività 16:	30 minuti
Attività 17:	30 minuti
Attività 18:	45 minuti
Attività 19:	30 minuti
Attività 20:	45 minuti
Attività 21:	30 minuti
Attività 22:	30 minuti
Attività 23:	30 minuti
Attività 24:	45 minuti
Attività 25:	30 minuti
Attività 26:	30 minuti
Attività 27:	30 minuti
Attività 28:	210 minuti
Attività 29:	210 minuti
Attività 30:	30 minuti
Attività 31:	45 minuti
Attività 32:	30 minuti
Attività 33:	30 minuti
Attività 34:	30 minuti
Attività 35:	45 minuti
Attività 36:	45 minuti
Attività 37:	30 minuti
Attività 38:	30 minuti
Attività 39:	30 minuti
Attività 40:	30 minuti
Attività 41:	30 minuti
Attività 42:	60 minuti
Attività 43:	720 minuti
Attività 44:	30 minuti
Attività 45:	120 minuti

La gestione della classe e degli alunni difficili. Zibigniew Formella, Alessandro Ricci, Marco Maggi © 2023 FrancoAngeli

La gestione della classe e degli alunni difficili. Zibigniew Formella, Alessandro Ricci, Marco Maggi © 2023 FrancoAngeli



**Attività 1 - "Gioco di conoscenza vita di gruppo"**

È un esercizio rompighiaccio, che inizia consegnando a ogni membro del gruppo una fotocopia della scheda.

A ciascun partecipante viene chiesto di osservare e leggere attentamente le 16 carte presenti nel "Gioco di conoscenza vita di gruppo", di scegliere e compilare per iscritto le quattro che è disponibile a condividere con il gruppo. A questo punto è importante ribadire che ogni partecipante ha il diritto di poter esprimere liberamente tutto quello che desidera e che nessuno dei presenti può giudicare, fare domande o commentare ciò che i compagni raccontano. In questo caso il conduttore sarà il primo a effettuare l'esercizio, leggendo a tutti i partecipanti le carte che ha scelto. L'obiettivo è duplice: farsi conoscere e comprendere alcuni elementi e argomenti teorici che sono insiti alla vita di gruppo.

**Attività 2 - "Gioco dell'oca sulla vita di gruppo"**

Se nella prima attività (gioco di conoscenza) sono stati esposti in modo sintetico alcuni spunti teorici sul tema della vita di gruppo, con questo gioco si vuole aiutare i partecipanti a "tirar fuori" i loro vissuti e loro opinioni. Ogni persona ha una sua storia, un suo modo di vedere e vivere le situazioni e attraverso questo gioco gli studenti imparano a "raccontarsi" e ascoltare.

Si presenta al gruppo il gioco dell'oca autobiografico mostrando solo alcuni degli input contenuti in esso. Il conduttore descrive lo svolgimento dell'attività rimarcando con chiarezza che il gioco ha il chiaro scopo di promuovere l'autorivelazione e la condivisione, e non la vittoria di uno sugli altri. Il gruppo viene suddiviso in piccoli gruppi (non oltre 4 persone), a ognuno dei quali viene assegnato un pannello di gioco, un dado (è importante che sia uno) e una copia della legenda del gioco. Ogni partecipante sceglierà un proprio simbolo (una gomma, un portafortuna, un tappo...) e i gruppi cominceranno il percorso. Ogni volta che un giocatore lancia il dado e sposta il suo simbolo, legge la parola chiave di quella casella e vede sulla legenda le frasi stimolo che lo aiuteranno a raccontare qualcosa di sé, del proprio vissuto o dei propri pensieri. Il gioco si conclude non quando il primo partecipante sarà arrivato al traguardo, ma quando l'ultimo componente avrà terminato l'attività.

Durante il gioco il conduttore si sposterà con discrezione tra i gruppi, intervenendo solo in caso veda elementi di disturbo che ostacolano il gioco.

Al termine verrà chiesto come hanno vissuto l'esperienza (se si sono messi in gioco o hanno avuto delle resistenze) e se c'è qualcosa di particolare che li ha colpiti o che hanno imparato durante l'attività.

**Attività 3 - "La mia storia di vita nei gruppi"**

Stare in gruppo, appartenere a una comunità, sentirsi parte di un club, di una squadra, di un movimento o di una tribù, aiuta a vivere meglio. Ogni persona nell'arco della sua vita vive moltissime esperienze di gruppo: la famiglia, gli amici, la scuola-classe, nello sport, nell'associazionismo, nell'ambito lavorativo, sui social, ecc. La scheda formativa permette di analizzare i motivi, i bisogni e le potenzialità per cui si è entrati, restati e usciti da un gruppo. Al termine del lavoro si possono condividere i vissuti e l'esperienza analizzata.

**Attività 4 - "Lettera al conduttore di gruppo"**

Questa proposta permette a ogni partecipante di poter esprimere le proprie opinioni e conoscenze in merito alla dimensione del gruppo e delle dinamiche. È una specie di brainstorming narrativo dove si valorizza l'esperienza personale di ogni individuo.

**Attività 5 - "Termometro della classe"**

È una scheda di lavoro che rappresenta un termometro riferito a quanto benessere o malessere vivono i componenti del gruppo. Si tratta in sostanza di chiedere a ogni allievo di indicare lo stato di salute della classe, inserendo nella casella alla destra della scheda la temperatura che si vuole.



le rappresentare. Basta ricordare ai ragazzi la scala di base: il valore 35-36 vuol dire che il gruppo sta bene, il valore 37-38 indica qualche difficoltà e i valori dal 39 al 41 significano che la classe sta molto male. Le diverse “temperature” vengono poi confrontate in modo da approfondire il concetto di “benessere” e di “disagio” in *quella* classe e al termine, se si vuole, si può chiedere di calcolare, per l’incontro successivo, la temperatura media.

#### Attività 6 - “Il gruppo classe (benessere-malesere)”

È un’attività finalizzata a comprendere il tipo di relazioni e di dinamiche che ci sono all’interno del gruppo. Ogni alunno può indicare con una crocetta, al massimo tre rappresentazioni. Non esiste una rappresentazione “giusta” o “sbagliata”, è molto importante che emerga la percezione del singolo alunno, pur se può sembrare, al docente, non congrua con quello che, a volte, vede e vive in classe. Al successivo incontro il docente porterà le percentuali di ogni rappresentazione sul totale degli alunni.

#### Attività 7 - “Come ti senti nella classe?”

Con questa scheda di lavoro si cerca di aiutare il singolo alunno ad avere più consapevolezza di come si sente all’interno della classe e che tipo di relazioni ha instaurato con gli altri compagni. Il conduttore consegna e spiega la scheda e ogni bambino/a la compila individualmente. Chi se la sente può condividere il lavoro svolto con gli altri compagni.

#### Attività 8 - “Come stai in classe?”

È una scheda di lavoro a domande aperte utile a comprendere come ognuno “sta” (bene o male) nel gruppo, quali problemi possono esserci, che cosa si potrebbe fare per risolverli e chi dovrebbe farlo. Si domanda inoltre quale contributo ciascuno sia disposto a dare e quali miglioramenti si attenda nel futuro. Le domande vengono compilate individualmente e in modo anonimo poi le schede vengono raccolte dal conduttore e presentate, successivamente ai ragazzi. Il docente può decidere di concentrarsi solo su una o due domande significative, trascrivere tutte le risposte emerse e darne copia a ogni allievo. Oppure l’insegnante può svolgere una prima elaborazione dei dati, mettendo in evidenza gli aspetti più significativi e usarla come partenza per la discussione plenaria. Per esempio potrebbe dire: “Ho letto le vostre schede e posso dirvi che 8 persone non si trovano bene qui perché ci sono troppe prese in giro”. Si può anche decidere di trascrivere le frasi significative su tanti bigliettini e farli pescare a caso dai ragazzi che poi li leggeranno ad alta voce e li spiegheranno, cercando di immedesimarsi in chi l’ha scritto. Dopo la lettura e il commento di ogni biglietto si può aprire il confronto nel gruppo, in modo da sviscerare il tema nei suoi vari contenuti e aspetti. Qualunque modalità si scelga di adottare la discussione in classe mirerà a far esplicitare i vari punti di vista. Requisito di base per poter comprendere i bisogni della classe è prendere sul serio ogni componente.

#### Attività 9 - “Questionario nomina dei pari – competenze prosociali”

La scheda contiene la lista di tutti i compagni della classe; ogni studente valuta ciascun compagno attraverso 5 item formulati in terza persona che vanno a comprendere chi all’interno della classe ha competenze prosociali. Per ogni affermazione dovrà scegliere da uno a tre compagni massimo (che a suo parere possiedono più di tutti tale capacità/qualità) crocettando il numero dell’elenco del compagno scelto nella relativa colonna. Se lo studente pensa di possedere una o più capacità/qualità di quelle descritte, può segnare anche il suo nome tra le tre scelte. È importante che per ogni colonna ci siano al massimo 3 crocette (cioè 3 compagni scelti). I compagni scelti per ogni indicatore possono essere gli stessi oppure diversi. Per elaborare i dati si prendono solo i quattro nominativi di ogni item che hanno ottenuto più punteggi.

Per l’analisi dei dati ci sono due item: “È apprezzato e ricercato dai compagni della classe” e “Sa dire quello che pensa anche quando gli altri non sono d’accordo con lui”, che possono essere interpretati in modi differenti, essendo abilità queste, che possono possedere anche coloro che compiono azioni prepotenti. Per tale motivo sarà utile confrontare questi dati con quelli della “Piramide del potere” e “La nomina dei pari in difficoltà”.



#### Attività 10 - “Questionario nomina dei pari che sono in difficoltà”

Questo esercizio ha la stessa impostazione di quella della “Nomina dei pari – competenze prosociali”; ogni studente valuta ciascun compagno attraverso 5 item formulati in terza persona che vanno a comprendere chi all’interno della classe vive situazioni di difficoltà e disagio. Per ogni affermazione dovrà scegliere da uno a tre compagni massimo, crocettando il numero dell’elenco del compagno scelto nella relativa colonna. Se lo studente pensa di vivere anche lui le situazioni descritte, può segnare anche il suo nome tra le tre scelte. È importante che per ogni colonna ci siano al massimo 3 crocette (cioè 3 compagni scelti). I compagni scelti per ogni indicatore possono essere gli stessi oppure diversi. Per elaborare i dati si prendono solo i quattro nominativi di ogni item che hanno ottenuto più punteggi e si fa la percentuale sul totale degli alunni che li hanno nominati.

#### Attività 11 - “Io e i miei compagni di classe”

Questo esercizio è simile a un sociogramma semplificato. L’attività viene predisposta dal conduttore inserendo nella scheda tutti i nomi dei bambini che compongono la classe e fotocopiandola per alunno. Prima di cominciare bisogna creare un buon clima di gruppo e percepire se gli alunni sono disposti a fare questo tipo di lavoro. Di seguito si consegna a ogni bambino la scheda e si leggono insieme le indicazioni. Quando tutti hanno capito che devono segnare una crocetta per ogni compagno indicando quale rapporto hanno con lui/lei, si lascia un tempo a sufficienza per la compilazione individuale. È bene chiarire che quando si arriva al proprio nominativo non lo si compila (anzi, prima di cominciare si può chiedere a ogni minore di colorare con un pennarello la riga corrispondente al proprio nome). Quando tutti hanno terminato il lavoro si chiede ai bambini che cosa hanno imparato da questo lavoro, senza chiedere di entrare nel dettaglio e soprattutto evitando che l’attività venga utilizzata per dire cose brutte ai compagni. Il conduttore raccoglie le schede, di cui porterà ai bambini una elaborazione complessiva nella settimana seguente.

#### Attività 12 - “La piramide del potere”

È un’attività che legge la situazione dal punto di vista delle dinamiche di potere, inteso come capacità di influenzare la classe. Per prima cosa il docente trascrive nella scheda, in ordine alfabetico, l’elenco degli alunni della classe. Successivamente fotocopia la scheda e la somministra a ogni alunno. La piramide è suddivisa in 5 livelli. Ogni alunno inserisce all’interno della piramide i numeri corrispondenti dei compagni di classe (anche il suo) a seconda dei livelli di gerarchia all’interno della classe. Si parte dal livello più alto per arrivare a quello più basso. Alla fine, prima di restituire la scheda, è importante verificare che siano stati inseriti tutti i numeri all’interno della piramide. Per elaborare i dati si prendono solo i primi quattro nominativi del primo, terzo e quinto livello e si fa la percentuale sul totale degli alunni che li hanno nominati.

#### Attività 13 - “Il fotolinguaggio del clima nel gruppo classe”

È un esercizio che riguarda la percezione collettiva delle persone che interagiscono all’interno di un gruppo. Si dispongono al centro del gruppo le 70 immagini. A turno, ciascuno si sceglie l’immagine (anche due) che ritiene più rappresentativa del clima del gruppo e ne spiega i motivi (la spiegazione completa la si trova all’interno del manuale).

#### Attività 14 - “Che ruolo prendo? 1/2”

I ruoli sono definiti dalla collocazione che i singoli membri occupano all’interno dei gruppi e possono essere formali o informali, divergenti, convergenti o operativi. Rappresentano un insieme di aspettative condivise rispetto al modo in cui dovrebbe comportarsi un individuo che occupa una certa posizione nel gruppo. Per analizzarli si è costruita una scheda dove sono rappresentati 50 possibili ruoli. I partecipanti hanno la possibilità di scegliere i tre ruoli che più spesso assumono a scuola, in famiglia e con gli amici, esplicitando i motivi e i vissuti.



### Attività 15 - "Rappresentazione di sé nel gruppo"

È un esercizio, rivolto ai bambini delle scuole primarie, che utilizza alcuni disegni illustrati, per raffigurare i vissuti che si hanno all'interno del gruppo.

I partecipanti devono individuare le sagome delle figure in cui si identificano e in seguito colorare la loro rappresentazione. Si possono scegliere contemporaneamente più illustrazioni. Le illustrazioni delineano alcune tipologie di reazione: isolamento, rabbia, bisogno di consolazione, sentirsi imprigionati, guardare la vita come se fosse uno spettatore. Al termine dell'incontro, chi lo desidera può condividere il lavoro svolto.

### Attività 16 - "Io nel gruppo"

È un esercizio nel quale i partecipanti individuano le sagome delle figure identificative del loro gruppo e, in seguito, colorano la loro rappresentazione/ruolo all'interno di esse. Si possono scegliere contemporaneamente più illustrazioni. Al termine di ogni proposta formativa, chi lo desidera può condividere il lavoro svolto.

### Attività 17 - "I pregi e i difetti della classe"

Capire gli aspetti positivi e quelli problematici di una classe non è così semplice. È importante tenere insieme entrambi gli aspetti. Molto spesso si trovano gruppi che hanno un'immagine della classe tutta negativa. Gli adulti rimandano loro solo le cose che non vanno o che devono migliorare. Attraverso questo gioco si vuol prendere coscienza anche della dimensione "sana" del gruppo. Poi vi è anche il lavoro sui problemi. L'obiettivo non è indagare i problemi dei singoli bambini ma solo avere più consapevolezza delle difficoltà del gruppo. Può essere questo il punto di partenza per un lavoro di risoluzione dei problemi, ma prima di tutto bisogna puntare a rafforzare gli aspetti positivi. Per svolgere questo lavoro si propone una scheda da compilare dove si trascrivono tre aspetti belli e altrettanti da cambiare della classe.

### Attività 18 - "I problemi della classe"

È una scheda tipo questionario, costruita in parte da domande aperte e altre con 16 item a risposte chiuse, che permette di delineare quali sono i problemi principali della classe. Di seguito si chiede anche quali sono i modi con cui affrontano e gestiscono i problemi i docenti. Questo lavoro permette di fare una radiografia sintetica, utile a capire la percezione degli alunni. Dopo la compilazione, il conduttore farà una sintesi dei problemi emersi attraverso le domande aperte e alcuni grafici-tabelle riepilogativi dei comportamenti problematici presenti e importanti.

### Attività 19 - "Sette cose di cui abbiamo bisogno per star bene in classe"

È un esercizio di negoziazione in una situazione non troppo compromessa della vita del gruppo classe. Il conduttore chiede a ogni studente di elencare nel foglio, che gli viene consegnato, 7 cose di cui ha bisogno la classe per star bene, di metterle in ordine riscrivendole, dalla più importante alla meno rilevante. In seguito ogni alunno valuterà da 0 a 10 quanto sia possibile migliorare la situazione della classe e, successivamente, esprimerà un impegno personale, concreto, che verrà realizzato e verificato entro due settimane. Dopo una condivisione all'interno del gruppo, il conduttore raccoglierà le schede e ne farà una sintesi, per poterla mostrare al gruppo con alcune slide.

### Attività 20 - "Al gruppo classe vorrei dire"

È un'attività che vuole aiutare il gruppo classe a far emergere i vissuti positivi, i problemi, i bisogni e le richieste anche di scuse. Il conduttore prepara 8 fogli A4 sui quali scrive, una per foglio, le 8 frasi esposte nella scheda successiva. Di solito, all'inizio, è bene che il conduttore dia l'esempio, altrimenti invita qualcuno dei partecipanti a portarsi al centro del cerchio oppure a parlare da seduto. Quindi si procede in ordine sparso così che possano intervenire i vari partecipanti. Nel ca-



so in cui si percepisse il gruppo in difesa e con resistenze alla comunicazione, per non far passare troppo tempo in silenzio, si potrebbe proporre un giro di condivisione. Questa attività, con stimoli guidati dalle frasi, in qualunque modo venga svolta, diviene un momento di apertura reciproca, nel gruppo. Questo permetterà, al conduttore, ma anche agli stessi partecipanti, di esprimersi e di esporsi e di sperimentare un ascolto empatico e comprensivo.

### Attività 21 - "Lo spirito del gruppo"

È un esercizio ludico interattivo che permette ai partecipanti di esplicitare in modo simbolico e fantasioso la rappresentazione e la visione del gruppo. La struttura del gioco con concetti e spiegazioni si trova successivamente nel manuale.

### Attività 22 - "L'aereo e la torre di controllo"

La fiducia è l'ingrediente essenziale per rendere coeso un gruppo e per costruirla richiede tempo. Attraverso questo gioco interattivo, che utilizza la metafora della torre di controllo che guida un aereo, si vuole far sperimentare e migliorare nei partecipanti l'affidabilità. Le indicazioni per realizzare questo esercizio sono inserite all'interno del manuale.

### Attività 23 - "I bisogni affettivi-relazionali"

È una attività specifica sui bisogni affettivi-relazionali e richiede ai partecipanti una certa esperienza e un certo grado di rielaborazione dei propri vissuti; per queste ragioni è solitamente consigliata per gruppi di età superiore ai 9 anni. L'attività si svolge unicamente in gruppo disponendosi in cerchio. Al centro, sul pavimento sono stati posati 10 fogli che riportano alcuni bisogni affettivi importanti, e precisamente il bisogno di: essere visto, ascoltato, capito, creduto, avere un proprio posto, sicurezza, che l'altro sia felice di vedermi, esistere come sono, tenerezza, amato gratuitamente, bisogno di... Ciascun partecipante che sceglie di "affrontare la prova" entra nel cerchio, si avvicina a un cartello e dice qualcosa di sé rispetto a quel bisogno. Può dare la parola anche a più di un cartello. Nessuno è obbligato a entrare nel cerchio, ma tutti sono tenuti ad ascoltare.

Quando tutti quelli che lo desiderano hanno effettuato la propria comunicazione, il conduttore può tirare le fila delle rivelazioni e delle riflessioni emerse raccontando eventualmente qualcosa di suo.

### Attività 24 - "Dare, ricevere e ricambiare nel gruppo 1/2/3"

La coesione tra individui, sia in una comunità semplice sia in una società complessa, è strutturata su legami stabiliti e tenuti vivi da azioni e sentimenti non utilitaristici. Il valore del dono va al di là di quello che comunemente la gente pensa. Esso ha una funzione sociale importantissima che è quella di creare legami.

Per questo motivo si sono strutturate due attività che hanno lo scopo di promuovere il dare, ricevere e ricambiare nel gruppo. Nella prima, attraverso una scheda, si propone un esercizio che stimola gli studenti a prendersi cura di se stessi e degli altri componenti del gruppo classe.

Nella seconda il lavoro proposto (rivolto ai bambini della scuola primaria) è collegato al kindness, che di solito indica "gentilezza o cortesia". In realtà kindness va oltre questi significati, includendo termini quali il rispetto dell'altro e l'aiuto dato volontariamente all'altro. Attraverso la sagoma di un cestino da ritagliare e incollare, il partecipante sarà coinvolto in un esercizio dove s'impegnerà a svolgere azioni positive verso gli altri. Infatti, oltre al cestino, viene consegnato un foglio dove sono illustrate 4 azioni da svolgere durante una settimana verso un compagno di classe/gruppo: fare un gesto di gentilezza, fare un piccolo dono, aiutare e comunicare parole positive. Il cestino serve per ricevere le azioni positive che vengono svolte dagli altri verso di noi. I bigliettini ritagliati vengono distribuiti agli altri membri del gruppo, dopo aver agito l'azione prevista.

### Attività 25 - "Passa il favore - per una classe e una scuola migliore"

"PASSA IL FAVORE" è una scheda che prende spunto dal film *Un sogno per Domani\** (*Pay it forward\** in inglese) tratto dal libro di Catherine Ryan Hyde. In questo film un bambino di nome



Trevor ha svolto il suo compito di sociologia ipotizzando uno scambio di favori esponenziale. La proposta formativa nasce facendo qualcosa di veramente importante per tre persone all'interno della classe e della scuola invitandole a "passare il favore" allo stesso modo ad altre tre persone. Dopo aver svolto settimanalmente nel gruppo classe questa iniziativa, si propone ai partecipanti la condivisione dei vissuti.

#### Attività 26 - "Uguali e diversi"

In un gruppo la diversità è un valore, un'opportunità di crescita per i singoli e per la collettività verso il raggiungimento di un obiettivo comune. Siamo tutti diversi, abbiamo tratti somatici, caratteri, provenienze, religioni, orientamenti sessuali differenti. Eppure siamo tutti uguali, dotati di un codice genetico, di un luogo di nascita, di capacità e di gusti. Il lavoro che si propone (attraverso una scheda da compilare), svolto a coppie, vuol far sperimentare nei partecipanti di un gruppo, la valorizzazione dell'unicità, della diversità e dell'uguaglianza.

#### Attività 27 - "Un pesce fuor d'acqua"

Può capitare a ognuno di sentirsi a disagio in mezzo agli altri. L'attività proposta mira a focalizzare le situazioni, i luoghi, i comportamenti che ci trasmettono questa sensazione. Cerchiamo di scoprire che cosa ci accomuna e cosa ci divide, o semplicemente cerchiamo di conoscerci meglio. Qui sotto vengono riportate due attività per tipologie di scuole. *Scuole primarie:* lavoro individuale con una scheda, dove si chiede la descrizione delle situazioni in cui si sono sentiti dei "pesci fuori dall'acqua" e successivamente ci sarà la condivisione in plenaria dei propri vissuti, per chi lo desidera. *Scuole secondarie:* si lavora a coppie (intervistatore/intervistato) o in triade (intervistatore/intervistato/osservatore). I gruppetti saranno di due o tre, a seconda della numerosità della classe e delle dinamiche relazionali in atto. Le coppie e i gruppi verranno composti dall'insegnante. Nel caso siano presenti persone straniere si cercherà di inserirle in gruppi diversi e, se si sono rilevati problemi di integrazione con i compagni, verranno accostati ai ragazzi meno ostili. Il lavoro si svolge sotto forma di intervista: ognuno, a turno, racconterà una situazione in cui si è sentito un pesce fuor d'acqua. L'intervistatore (o l'osservatore) annoterà il contesto in cui l'episodio si è svolto, che cosa facevano i diversi personaggi... Al termine ci sarà il confronto a gruppo allargato, condividendo quali contesti e quali situazioni sono fonte di spaesamento e quali siano le alternative possibili per non sentirsi più un pesce fuor d'acqua.

Concludendo: Che cosa può fare un pesce fuor d'acqua per sopravvivere?

- Imparare a respirare.
- Diventare anfibio (restare un po' pesce un po' no).
- Tornare nell'acqua.
- Fare in modo che nel luogo dove si i trovi, arrivi un po' di acqua.
- Per un ragazzo o una ragazza stranieri nel nostro paese, questo significa...?

#### Attività 28 - "Progressisti e conservatori"

È un gioco di ruolo di Massimo Crescimbeno, descritto nel libro *68 nuovi giochi per la conduzione di gruppi* di Sabina Manes edito da FrancoAngeli, 1999, pp. 119-120. L'obiettivo della proposta formativa è quella di analizzare le resistenze e le difficoltà al cambiamento. All'interno del gruppo dei partecipanti si scelgono due fazioni: quelli dei "progressisti" e quelli dei "conservatori" e successivamente s'impartiscono delle istruzioni (vedasi scheda allegata delle istruzioni del gioco) per costruire un confronto su una specifica situazione di cambiamento.

#### Attività 29 - "Escludere vs includere"

È un gioco di gruppo che ha l'intento di far comprendere ai membri di una classe i meccanismi dell'esclusione-inclusione. All'interno del manuale accanto al materiale che si utilizza sono riportate le indicazioni dettagliate dell'attività.



#### Attività 30 - "La lampada dei cambiamenti"

È una attività ludica simbolica che utilizza una "lampada magica", a cui è possibile chiedere di cambiare qualcosa di se stessi per migliorare il clima del gruppo. Un esercizio "leggero e divertente", ma nello stesso tempo aiuta la riflessione e l'introspezione. Al termine della compilazione della scheda, si chiede a ogni membro del gruppo di poter condividere ciò che ha elaborato e desiderato. Questa attività può venire anche proposta, come gioco di immaginazione, senza l'utilizzo della scheda. L'importante è che il conduttore sia fedele alla consegna descritta nella scheda.

#### Attività 31 - "La favola dei caldi e morbidi"

Attraverso un role-playing o gioco di ruolo: una tecnica ispirata allo "psicodramma" e al "teatro della spontaneità", che consiste nel mettere in scena una situazione possibile, partendo da un fatto già avvenuto o che potrà accadere oppure di fantasia. I partecipanti interpretano un ruolo e non se stessi. In questo caso si propone la drammatizzazione della *Favola dei caldi e morbidi*, con l'intento di far sperimentare le modalità relazionali ed emotive, che si mettono in gioco nell'interazione tra le persone e nella vita di gruppo.

Dopo che il conduttore ha letto la *Favola dei caldi e morbidi* chiede ai partecipanti del gruppo chi si sente normalmente nella vita:

- a) un caldo e morbido (affettuoso, ricerca gli altri, dolce, ...);
- b) un freddo e ruvido (chiuso, scontroso, freddo, che si arrabbia molto, ...);
- c) un caldo e morbido sintetico (un po' indifferente, un po' costruito).

Successivamente, il conduttore propone ad alcune persone di partecipare al role-playing, assumendo due possibili ruoli (4-5 membri per i due gruppi) in caldi e morbidi e freddi e ruvidi. I restanti partecipanti svolgeranno il ruolo di osservatori.

A chi ha scelto di rappresentare un caldo e morbido, il conduttore fornisce queste indicazioni: cercheranno, in tutti i modi, di scaldare i freddi e ruvidi, ogni strategia è valida, si ricorda loro di comportarsi proprio come i caldi e morbidi (si dà loro un tempo di 7-10 minuti, per pensare a strategie comuni da attuare). Alle persone che svolgono il ruolo di freddo e ruvido, si chiede di rispondere in modo appropriato agli stimoli portati dai partecipanti che fanno i caldi e morbidi. Bisogna che inizialmente agiscano da freddi e ruvidi, se però si sentiranno rispettati e coinvolti in modo positivo, potranno lasciarsi appassionare. Il resto del grande gruppo viene suddiviso in due sottogruppi di osservatori. Un gruppo osserverà i caldi e morbidi come agiscono e si rirrelazionano e l'altro i freddi e ruvidi. Il gioco si realizza in un tempo di 15 minuti. Al termine del gioco verranno ascoltati per prima i freddi e ruvidi, poi gli osservatori e infine i caldi e morbidi. Di seguito verranno poste diverse domande.

- Come hai e hanno vissuto le modalità di coinvolgimento (subite e agite)?
- C'è stata congruenza tra i comportamenti agiti e il ruolo che assumevano?
- Cosa ci ha insegnato questo lavoro di gruppo?

Il fine del gioco è quello di far comprendere, ai partecipanti, che non sempre le modalità che si utilizzano sono quelle che si pensa di agire. Il tempo per la realizzazione del role-playing può variare dai 60 ai 90 minuti.

#### Attività 32 - "Stressometro della classe - alunni"

È uno strumento che permette agli alunni quali sono gli ambiti di maggior stress della vita scolastica e poterli confrontare. Si distribuisce lo "stressometro della classe" e si invitano i partecipanti alla compilazione individuale di ogni target. È bene ricordare che non ci sarà l'obbligo di leggere, ma ognuno avrà la possibilità di intervenire e potrà decidere se utilizzarla o meno. Una volta terminata la compilazione, ogni partecipante evidenzierà le 3 voci che hanno il maggior stress, poi tutti i componenti del gruppo avranno lo spazio per leggere o descrivere i loro scritti. Attraverso l'ascolto attivo il conduttore cercherà di incentivare l'espressione delle emozioni, in riferimento al livello di stress e in riferimento ai casi descritti nella scheda. Successivamente il conduttore costruirà una tabella dove metterà a confronto i risultati dei tre target e la condividerà con il gruppo.



### Attività 33 – “Il capro espiatorio”

Il capro espiatorio rappresenta un elemento centrale per il mantenimento del gruppo. Diventa il singolo soggetto/il gruppo a cui attribuire ogni responsabilità di mancanza, errore o malfunzionamento. Ciò consente, quindi, di preservare il gruppo in sé e la sua stabilità. All'interno di un gruppo classe questo meccanismo si attua attraverso atteggiamenti di aggressività, attacco o negazione ed esclusione. Per aiutare gli alunni a comprendere la disfunzionalità si propone una specifica scheda di lavoro, che può essere supportata da alcune scene filmiche. Per esempio, nel materiale online si può utilizzare il film *Lezioni di sogni*, dove un alunno è il capro espiatorio e si ritrova a dover portare ingiustamente su di sé le colpe degli altri.

### Attività 34 – “Lo stemma del gruppo”

Oggi, se ci si vuol presentare visivamente, si fa uso del biglietto da visita, della targhetta al bavero o sul tavolo rivolta all'interlocutore o al pubblico. Nel medioevo i cavalieri, a differenza dei predoni che agivano in modo anonimo, si presentavano con un simbolo che li caratterizzava, disegnato sullo scudo. Successivamente lo stemma passò a simboleggiare e contrassegnare un casato o un'istituzione. Nell'attività che si propone agli studenti di una classe la creazione di uno stemma vuole aiutarli a trovare il loro senso di appartenenza, ciò che li unisce come gruppo. Dopo aver svolto il lavoro individuale, attraverso la facilitazione del conduttore, si raggruppano gli elementi principali espressi dalla maggioranza del gruppo.

### Attività 35 – “Questionario di vicinanza sociale 1/2”

Nell'ambito della psicologia sociale, la coesione di un gruppo è definita come il livello di attrazione reciproca al suo interno. In un gruppo coeso i partecipanti si sentono vicini e attratti reciprocamente. Invece in un gruppo disgregato i partecipanti si sentono distanti, isolati, indifferenti e ostili. Attraverso la somministrazione dei due questionari si analizzerà questa dimensione nel gruppo per comprendere la vicinanza sociale tra i vari membri della classe. Lo strumento, modificato dagli autori, è tratto dal volume “Attivare le risorse del gruppo classe” (Polito, 2000).

### Attività 36 – “Simulata dinamiche di gruppo: la storia di Marika un problema di sistema”

È una storia tratta dal volume *Bullismo, bullismi*, E. Buccoliero, M. Maggi, FrancoAngeli, 2005, che ha lo scopo di far cogliere ai partecipanti la complessità delle dinamiche di gruppo, e di come un problema che riguarda un/a alunno/a coinvolge tutto il sistema della classe: alunni, docenti, genitori, dirigente scolastico e l'organizzazione scolastica. Il conduttore distribuisce la storia e la legge al gruppo. Successivamente depone per terra, in cerchio, dei singoli fogli A4 con scritti i nomi dei vari protagonisti della storia: Marika, Tanja, compagni di classe, genitori di Tanja, genitori di Marika, professori di italiano e matematica, professori contrari, dirigente scolastico e lo psicologo. Infine inviterà i membri del gruppo ad alzarsi uno dopo l'altro per avvicinarsi a un personaggio e dargli voce. Se sente incertezze o imbarazzi può cominciare il conduttore/formatore per primo dando l'esempio. A seconda della numerosità della classe si può decidere quanti personaggi ogni persona può interpretare prima di passare la parola al compagno, o a un'altra persona del gruppo. In questo modo verranno esplorate diverse soluzioni ed emozioni, per poi chiudere con un breve riepilogo finale e far notare come ogni protagonista della storia ha dei vissuti.

### Attività 37 – “Ojigi: l'importanza di un gesto”

Ojigi è la parola giapponese per definire l'“inchino”. In Giappone l'inchino è di fondamentale importanza nei rapporti sociali e ci si inchina principalmente per ringraziare o salutare il nostro interlocutore, ma anche per scusarsi e chiedere perdono. Si è voluto strutturare una scheda in riferimento a questo gesto perché molti ragazzi guardano anime e leggono manga. In questo modo si possono utilizzare alcune sequenze filmiche di serie Tv oppure di lungometraggi per contestualizzare e introdurre l'argomento e in seguito approfondire un lavoro personale sul riconoscere i propri sbagli e i danni recati all'interno del gruppo.



### Attività 38 – “Flow personale e di gruppo”

Il concetto dello stato di flow (stato di flusso) o semplicemente flow fu coniato nel 1975 dallo psicologo di origini ungheresi Mihaly Csikszentmihalyi. In psicologia il flusso viene definito come: uno stato di coscienza in cui la persona è completamente immersa, concentrata e coinvolta in un'attività e la mente e il corpo sono in perfetta simbiosi. In questo stato tutto scorre (appunto flusso), si è perfettamente in armonia e controllo del nostro compito con massima gratificazione e positività. Tutti abbiamo sperimentato nella nostra vita uno stato di flow: nello studio, nel lavoro, nelle relazioni, nelle arti, nello sport e negli hobby. L'esercitazione proposta permette di analizzare quando e quanto si è vissuti questi momenti di flow nella vita personale e di gruppo. A supporto dell'attività si sono inseriti per il conduttore le caratteristiche del flow personale e le 10 condizioni per viverlo nel gruppo.

### Attività 39 – “Leader e leadership 1/2”

In forma più o meno marcata un gruppo sente sempre il bisogno di riconoscersi intorno a una guida che può essere formale o informale, scelta per elezione o acclamazione oppure imposta dall'esterno. È colui che in qualche maniera si carica la responsabilità del processo di presa di decisione e quindi di come orientare le risorse e la forza del gruppo nell'esercizio del potere per il raggiungimento di un obiettivo. Ogni leader esercita la leadership con modalità e caratteristiche diverse. Per aiutare i partecipanti (studenti della secondaria e docenti) a comprendere i diversi stili di leadership individuati da Goleman, si propongono alcuni esercizi dove devono scoprire tra diversi esempi o frasi dette da personaggi famosi lo stile utilizzato.

### Attività 40-41 – “Il gruppo di WhatsApp della classe” e “Il galateo del gruppo di WhatsApp della classe”

Sono due proposte che hanno l'intento di stimolare una riflessione sul potenziale e sugli eventuali rischi del gruppo di WhatsApp, in relazione al contesto scolastico. Ogni partecipante, utilizzando una griglia di analisi, cercherà di capire alcuni elementi sull'utilizzo di questa messaggistica istantanea. Dopo l'elaborazione personale, si propone un tempo per la condivisione e il confronto di gruppo. Al termine del lavoro s'integrano i contenuti con il decalogo del galateo tratto dall'insero online del film *Ralph spacca Internet* del libro *Educafilm contro il bullismo* (Buccoliero, Maggi, 2019).

### Attività 42 – “Post gentili”

L'esercizio si pone l'obiettivo di rafforzare e valorizzare i rapporti interpersonali tra i componenti del gruppo classe. A ogni partecipante viene consegnata una scheda dove è raffigurato uno smartphone con attorno icone di messaggi vuoti. Successivamente viene data un'altra scheda, dove per ogni compagno o compagna di classe, ciascuno individua una qualità. Infine, ogni alunno, a turno, distribuisce i post gentili agli altri compagni che li incollano sul primo foglio, come tanti messaggi ricevuti sul proprio smartphone.

### Attività 43 – “Il gruppo classe con photovoice”

Il photovoice è un metodo di indagine che, attraverso la fotografia, coinvolge direttamente i soggetti inducendoli a riflettere su specifiche tematiche e sui modi per produrre un cambiamento. È soprattutto uno strumento per dare voce alle persone spesso escluse da processi decisionali, utilizzando la fotografia e la comunicazione attraverso le immagini – veloce, facilmente fruibile e immediata – che è ormai parte integrante del nostro quotidiano. Nello specifico questa metodologia è stata pensata per utilizzarla con gli alunni per analizzare il vissuto scolastico e del gruppo classe. All'interno del manuale vengono descritte le fasi e le strategie di lavoro.

### Attività 44 – “Questionario sul benessere in classe”

È uno strumento di ricerca pubblicato nel libro, intitolato “Attivare le risorse del gruppo classe” (Polito, 2000). Il questionario è composto di 100 domande suddivise in sette scale: la scala sul cli-



ma di classe (24 items), la scala sulle attività sociali dello studente (25 items), la scala delle attività sociali del gruppo classe (5 items), la scala di empatia (5 items), la scala di autostima (23 item), la scala di autoefficacia (9 items), la scala sul metodo di studio (9 items). Il questionario fornisce a ogni studente un punteggio generale che indica il suo livello di benessere in classe, ma fornisce anche i dati specifici dei suoi punteggi in queste sette scale.

Può essere utilizzato dai bambini delle scuole primarie (dalla classe terza) sino agli studenti delle scuole secondarie di 1° e 2° grado.

**Attività 45 - "Tavola di osservazione di Bales"**

Per effettuare un lavoro di osservazione nella classe si propone la scala di R.F. Bales - un sistema di classificazione delle dinamiche di interazione di gruppo. L'Interaction Process Analysis (IPA) si fonda su dodici categorie di osservazione a 6 coppie asimmetriche di categorie opposte (per es., dà e chiede informazioni). Tali accoppiamenti riflettono problemi di integrazione del gruppo (Cat. 1,12), di tensione (Cat. 2,11), di decisione (Cat. 3,10), di controllo (Cat. 4,9), di valutazione (Cat. 5,8) e, infine, di orientamento (Cat. 6,7).

La gestione della classe e degli alunni difficili. Zibigniew Formella, Alessandro Ricci, Marco Maggi. © 2023 FrancoAngeli

GIOCO DI CONOSCENZA VITA DI GRUPPO

Compila 4 frasi all'interno delle 16 carte.

<p>Tre aggettivi che rappresentano la tua famiglia d'origine</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> 	<p>La tua squadra sportiva preferita o del cuore è</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> 	<p>Il leader politico che ammiri oppure hai ammirato di più è</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> 	<p>Tre aggettivi che esprimono la tua esperienza scolastica di gruppo</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> 
<p>Tre regole per vivere bene all'interno di un gruppo</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> 	<p>Il nome di una associazione /squadra che frequenti oppure hai frequentato</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> 	<p>Per te stare nel gruppo classe è</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> 	<p>Tre difficoltà che incontri nel vivere all'interno di un gruppo</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> 
<p>Tre caratteristiche che deve possedere un leader</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> 	<p>All'interno di un gruppo, una persona si mostra ostile perché</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> 	<p>Tre potenzialità che vivi nel tuo gruppo</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> 	<p>Elenca tre motivi per cui una persona lascia un gruppo</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> 
<p>Di solito i principali problemi di un gruppo sono</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> 	<p>Elenca tre motivi per cui una persona frequenta delle chat</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> 	<p>Tre valori che vivi nel gruppo di amici</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> 	<p>Tre cause/motivi dei litigi/conflicti in un gruppo</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> 

Illustrazioni: Facebook Castivo

## Gioco dell'oca sulla vita di gruppo

A cura di  
Z. Formella,  
A. Ricci e M. Maggi

**PARTENZA**

1 Mi presento con tre oggetti	2 La mia famiglia d'origine	3 Fermo lavorare in gruppo e...	4 Tre giorni per vivere bene il gruppo	5 Torna alla casella 2
6 La mia squadra sportiva cura del cuore	7 Gruppo di amici	8 Tipologia di gruppi	9 Solidarietà Antagonismo in un gruppo	10 Esultanza e la gerarchia all'interno del gruppo
11 Riconoscimento aperto	12 Gruppo chiuso	13 Gestire tensioni e conflitti	14 3 valori che vivo all'interno del gruppo	15 Rispetto delle regole
16 Dinamiche di gruppo	17 Influenza / potere	18 3 sfumature nella vita di gruppo	19 Ruoli / responsabilità	20 Ritorno alla casella 18
21 Ritmi / ritmicità di un gruppo	22 Obiettivi e valori condivisi e da raggiungere all'interno di un gruppo	23 Svantaggi	24 Autonomia	25 Ritorno alla casella 18
26 Ritorno alla casella 18	27 Accettazione delle differenze	28 Ritorno alla casella 18	29 Ritorno alla casella 18	30 Ritorno alla casella 18
31 Ritorno alla casella 18	32 Ritorno alla casella 18	33 Ritorno alla casella 18	34 Ritorno alla casella 18	35 Ritorno alla casella 18
36 Ritorno alla casella 18	37 Ritorno alla casella 18	38 Ritorno alla casella 18	39 Ritorno alla casella 18	40 Ritorno alla casella 18
41 Ritorno alla casella 18	42 Ritorno alla casella 18	43 Ritorno alla casella 18	44 Ritorno alla casella 18	45 Ritorno alla casella 18
46 Ritorno alla casella 18	47 Ritorno alla casella 18	48 Ritorno alla casella 18	49 Ritorno alla casella 18	50 Ritorno alla casella 18
51 Ritorno alla casella 18	52 Ritorno alla casella 18	53 Ritorno alla casella 18	54 Ritorno alla casella 18	55 Ritorno alla casella 18
56 Ritorno alla casella 18	57 Ritorno alla casella 18	58 Ritorno alla casella 18	59 Ritorno alla casella 18	60 Ritorno alla casella 18
61 Ritorno alla casella 18	62 Ritorno alla casella 18	63 Ritorno alla casella 18	64 Ritorno alla casella 18	65 Ritorno alla casella 18
66 Ritorno alla casella 18	67 Ritorno alla casella 18	68 Ritorno alla casella 18	69 Ritorno alla casella 18	70 Ritorno alla casella 18

Illustrazioni: castivo.com.ar

Oggi vorrei chiedervi di scrivermi una breve lettera. Rifletto spesso sulla vita di gruppo e sulle sue dinamiche, però accade che mi sento carente in alcune conoscenze e competenze. Aiutatemi a portare ad un nuovo stadio i miei pensieri sulla vita di gruppo. Scrivete ciò che, secondo la vostra esperienza e opinione, dovrei sapere sulla vita di gruppo per diventare più efficace nel gestire un gruppo.

Il. Lettera. 171

La gestione della classe e degli alunni difficili, Zibigniew Formella, Alessandro Ricci, Marco Maggi © 2023 FrancoAngeli

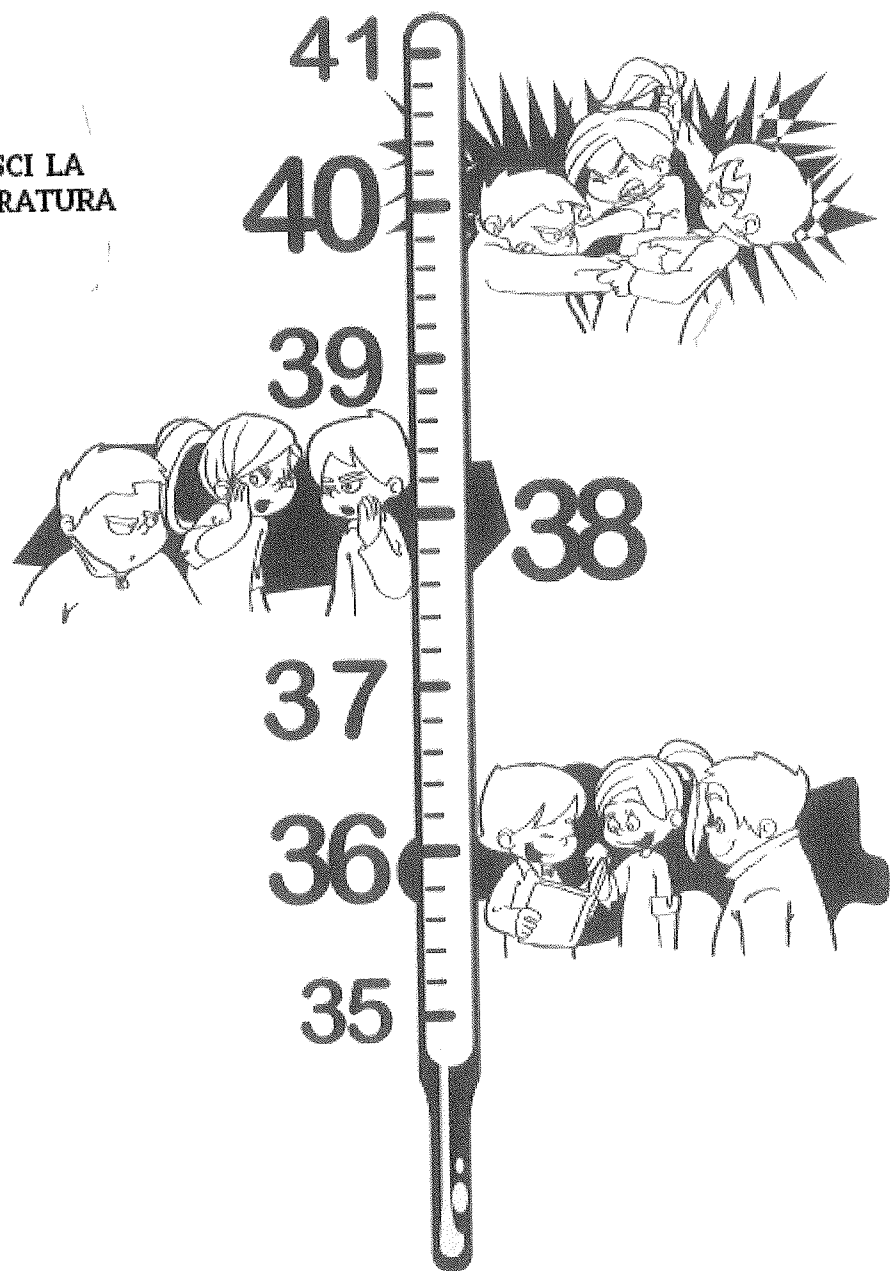
## TERMOMETRO DELLA CLASSE (benessere-malessere)

All'interno della classe a volte si sta bene e altre volte meno bene. Questo termometro, simile a quello che usiamo tutti per misurare la febbre, ci dirà quanto benessere-malessere c'è all'interno della nostra classe. Pensi che questa classe abbia un po' di febbre o ti sembra fresca e sana? Inserisci la temperatura della classe nella casella alla tua sinistra.

Tieni conto che:

valori	35,0 - 35,5 - 36,0 - 36,5	il gruppo <b>GODE DI OTTIMA SALUTE</b>
valori	37,0 - 37,5 - 38,0 - 38,5	il gruppo <b>NON STA TANTO BENE</b>
valori	39,0 - 39,5 - 40,0 - 40,5/41	la classe <b>STA MOLTO MALE</b> e ha bisogno di "guarire".

INSERISCI LA  
TEMPERATURA



SCHEDA DA FOTOCOPIARE

La gestione della classe e degli alunni difficili. Zbigniew Formella, Alessandro Ricci, Marco Maggi © 2023 FrancoAngeli

## IL GRUPPO CLASSE (benessere-malessere)

Una classe può essere aperta, chiusa, competitiva, unita... Qui sotto sono disegnati alcuni modi di essere di una classe. Quale tra queste assomiglia alla tua? Guarda attentamente tutte le vignette e poi crocetta massimo TRE descrizioni (ne puoi segnare anche 1 o 2) che più si adattano alla tua esperienza. Al termine, se vorrai, potrai leggere ai compagni quello che hai crocettato.

1	 Siamo un gruppo unito	2	 C'è qualcuno nel gruppo che viene isolato.
3	 C'è qualcuno nel gruppo che vuole imporsi agli altri	4	 Siamo un gruppo suddiviso tra maschi e femmine
5	 Siamo un gruppo competitivo e conflittuale	6	 Siamo un gruppo collaborativo (che lavora bene insieme e si aiuta reciprocamente)
7	 Siamo un gruppo suddiviso in sotto gruppi	8	 Siamo un gruppo tranquillo
9	 Siamo un gruppo agitato	10	 Siamo un gruppo indisciplinato (che non rispetta le regole...)
11	 Siamo un gruppo disciplinato (che rispetta le regole...)	12	Se vuoi aggiungi una definizione che manca.

SCHEDA DA FOTOCOPIARE

# QUESTIONARIO NOMINA DEI PARI – COMPETENZE PROSOCIALI

Scheda di lavoro

In seguito troverai la lista dei nomi della tua classe e 5 affermazioni che descrivono 5 diverse capacità o qualità positive dei tuoi compagni.

1. Per ogni affermazione dovrai scegliere da 1 a (max.) 3 compagni che a tuo parere possiedono quelle capacità/qualità crocettando il numero nella relativa colonna.
2. Se pensi di possedere una o più capacità/qualità tra queste puoi anche segnalare il tuo nome.
3. **IMPORTANTE:** per ogni colonna ci devono essere al massimo 3 crocette (cioè, 3 compagni).
4. Ricordati che i tre compagni scelti per ogni domanda possono essere anche gli stessi.

Classe: \_\_\_\_\_

N	Nominativo	Aiuta gli altri quando sono in difficoltà	È apprezzato e ricercato dai compagni della classe	Affronta i problemi in modo tranquillo e costruttivo	Sa dire quello che pensa quando gli altri non sono d'accordo con lui	Si preoccupa dei sentimenti degli altri prima di fare qualcosa che potrebbe dispiacere
1		1	1	1	1	1
2		2	2	2	2	2
3		3	3	3	3	3
4		4	4	4	4	4
5		5	5	5	5	5
6		6	6	6	6	6
7		7	7	7	7	7
8		8	8	8	8	8
9		9	9	9	9	9
10		10	10	10	10	10
11		11	11	11	11	11
12		12	12	12	12	12
13		13	13	13	13	13
14		14	14	14	14	14
15		15	15	15	15	15
16		16	16	16	16	16
17		17	17	17	17	17
18		18	18	18	18	18
19		19	19	19	19	19
20		20	20	20	20	20
21		21	21	21	21	21
22		22	22	22	22	22
23		23	23	23	23	23
24		24	24	24	24	24
25		25	25	25	25	25
26		26	26	26	26	26
27		27	27	27	27	27
28		28	28	28	28	28
29		29	29	29	29	29
30		30	30	30	30	30

# QUESTIONARIO NOMINA DEI PARI CHE SONO IN DIFFICOLTÀ

Scheda di lavoro

In seguito troverai la lista dei nomi della tua classe e 5 affermazioni che descrivono 5 diverse situazioni o difficoltà che possono riguardare i tuoi compagni.

1. Per ogni affermazione dovrai scegliere da 1 a (max.) 3 compagni che si trovano più degli altri nella situazione descritta, crocettando il numero nella relativa colonna.
2. **IMPORTANTE:** per ogni colonna ci devono essere al massimo 3 crocette (cioè, 3 compagni).
3. Ricordati che i tre compagni scelti per ogni domanda possono essere anche gli stessi.

Classe: \_\_\_\_\_

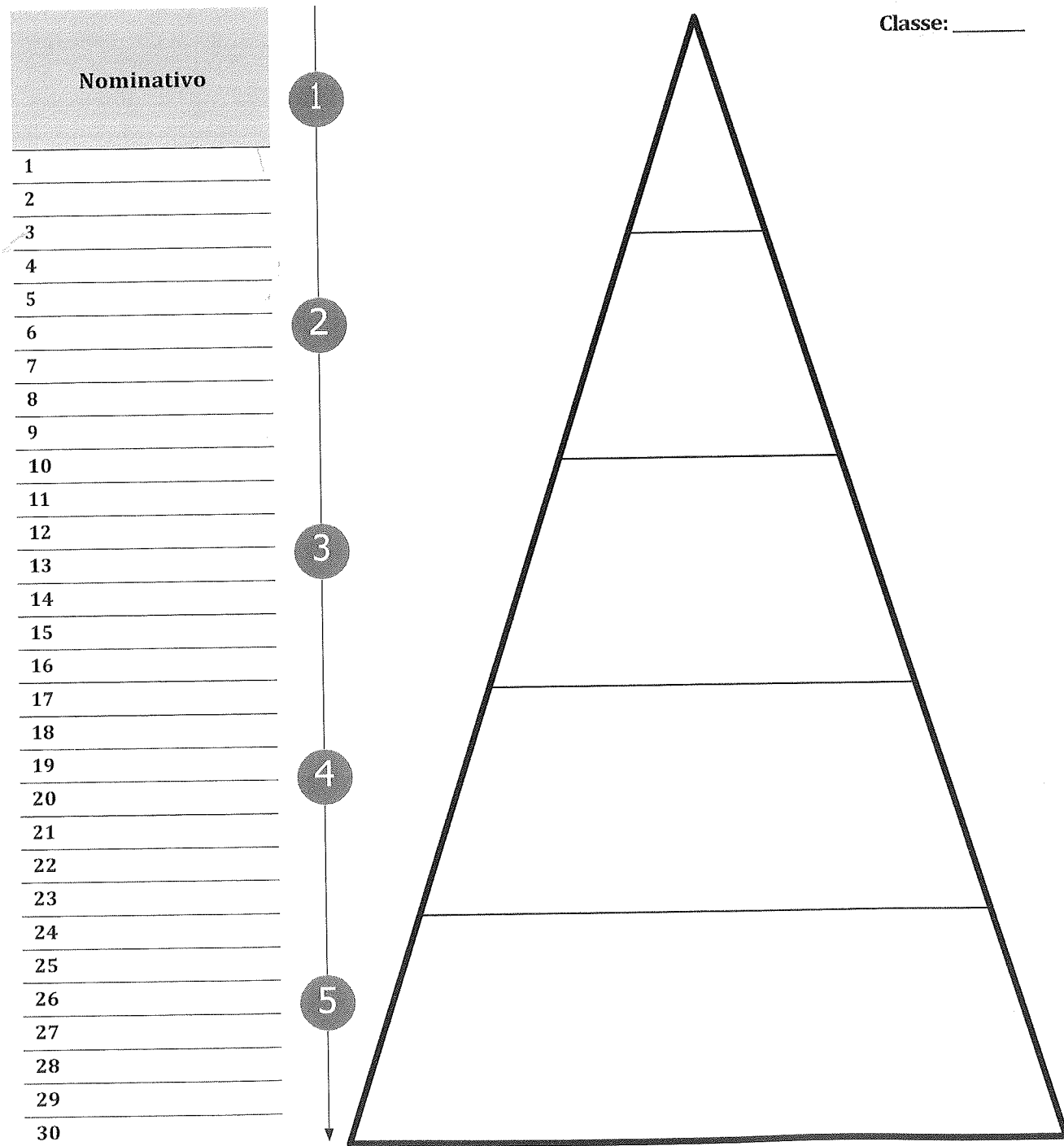
N	Nominativo	Disturba e infastidisce	Ha difficoltà di apprendimento	Viene preso in giro ripetutamente	Si impone, prende in giro, minaccia	Ha difficoltà ad integrarsi, si isola e non ha molti amici
1		1	1	1	1	1
2		2	2	2	2	2
3		3	3	3	3	3
4		4	4	4	4	4
5		5	5	5	5	5
6		6	6	6	6	6
7		7	7	7	7	7
8		8	8	8	8	8
9		9	9	9	9	9
10		10	10	10	10	10
11		11	11	11	11	11
12		12	12	12	12	12
13		13	13	13	13	13
14		14	14	14	14	14
15		15	15	15	15	15
16		16	16	16	16	16
17		17	17	17	17	17
18		18	18	18	18	18
19		19	19	19	19	19
20		20	20	20	20	20
21		21	21	21	21	21
22		22	22	22	22	22
23		23	23	23	23	23
24		24	24	24	24	24
25		25	25	25	25	25
26		26	26	26	26	26
27		27	27	27	27	27
28		28	28	28	28	28
29		29	29	29	29	29
30		30	30	30	30	30

# LA PIRAMIDE DEL POTERE

Scheda di lavoro

La piramide è suddivisa in 5 livelli. Inserisci all'interno della piramide i numeri corrispondenti ai compagni di classe (anche il tuo) a seconda dei livelli di gerarchia di chi all'interno del gruppo è più potente e influente. Parti dal livello più alto fino ad arrivare a quello più basso. Alla fine, prima di consegnare, verifica di aver inserito tutti i numeri all'interno della piramide.

Classe: \_\_\_\_\_



Nominativo

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30

SCHEDA DA FOTOCOPIARE



# IL FOTOLINGUAGGIO DEL CLIMA NEL GRUPPO CLASSE

## Durata

30 minuti di attività.

## Obiettivi

- Comprendere il clima del vissuto del gruppo classe.
- Favorire la conoscenza tra tutti i membri del gruppo.

## Materiale

▪ Circa 70 immagini procurate dal conduttore con diverse tipologie di gruppo e di possibili dinamiche (scaricare le immagine dal materiale online).

## Metodi

- Gioco psicopedagogico di tipo proiettivo.

## Sequenza

- Disporre le immagini al centro del cerchio.
- Ogni partecipante ne sceglie una.
- A turno ogni alunno presenta l'immagine individuata, la descrive, spiega il perché della scelta e come si collega alla percezione del vissuto del gruppo.

## Descrizione dell'attività

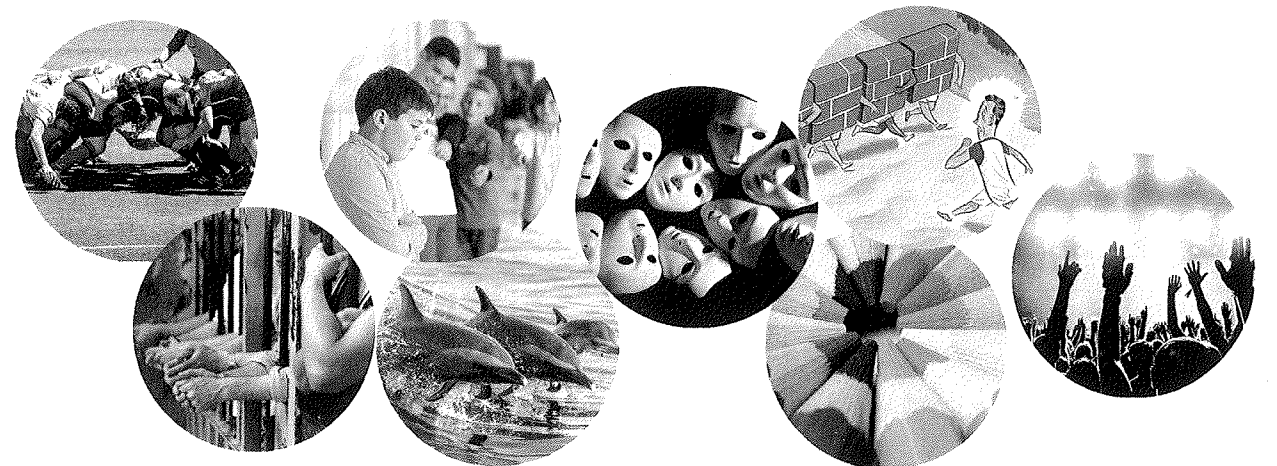
La classe si configura come un fondamentale spazio di crescita in cui lo studente sperimenta le proprie competenze e sviluppa la propria identità, in un continuo scambio con i pari e gli insegnanti, nel quale i processi emotivi e relazionali assumono un ruolo centrale. Per questo motivo diventa importante capire il "clima di classe", per quanto riguarda la percezione collettiva delle persone che vi interagiscono, in modo particolare per gli alunni e i docenti. Nella prima fase del gioco si dispongono in cerchio i ragazzi. In seguito il conduttore dispone al centro le 70 immagini (scaricate e stampate precedentemente). A turno, si chiede di scegliere quale immagine meglio rappresenta il clima che c'è abitualmente nella classe e se ne spiegano i motivi.

Al termine dell'attività di condivisione del fotolinguaggio si possono poi porre alcune domande per riflettere:

- Pensi che il clima di una classe si possa modificare?
- Che cosa deve succedere, perché il clima della tua classe si modifichi?
- Se questa cosa dovesse succedere come diventerebbe il clima della tua classe alla fine di quest'anno scolastico?

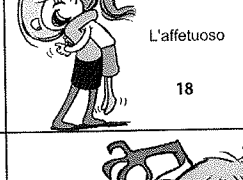
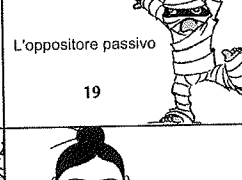



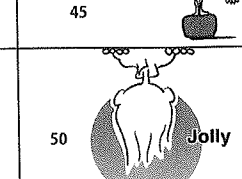
## Regole

Tutti i partecipanti potranno svelarsi e mettersi in gioco nella misura desiderata e ciò che emergerà nel gioco non dovrà essere riferito ad altri, al termine dell'attività. Sono fondamentali atteggiamenti di ascolto rispetto e attenzione evitando ironie e sarcasmi.



SCHEDA DA FOTOCOPIARE

# CHE RUOLO PRENDO?/1

 1	 2	 3	 4	 5
 6	 7	 8	 9	 10
 11	 12	 13	 14	 15
 16	 17	 18	 19	 20
 21	 22	 23	 24	 25
 26	 27	 28	 29	 30
 31	 32	 33	 34	 35
 36	 37	 38	 39	 40
 41	 42	 43	 44	 45
 46	 47	 48	 49	 50 (aggiungi un'altra categoria di bambini/ragazzi che non sono stati descritti)

SCHEDA DA FOTOCOPIARE

# CHE RUOLO PRENDO?/2

Nella vita di gruppo ognuno di noi assume o entra in un ruolo assegnatoci all'interno della famiglia, a scuola e nell'amicizia, dentro al gruppo dei pari. Precedentemente ti è stato consegnato il manifesto "Che ruolo prendo?", dove sono illustrate 50 raffigurazioni di ruoli. Individua due ruoli che assumi all'interno dei tre sistemi di vita elencati qui sotto, analizza il motivo di questa scelta e che cosa vivi e/o come ti vivi quando ti identifichi in quel ruolo.

## IN FAMIGLIA



Ruolo

Per quale motivo ho scelto questo ruolo

Cosa vivo e/o come mi vivo?

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

## A SCUOLA



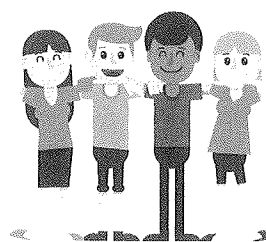
Ruolo

Per quale motivo ho scelto questo ruolo

Cosa vivo e/o come mi vivo?

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

## CON GLI AMICI



Ruolo

Per quale motivo ho scelto questo ruolo

Cosa vivo e/o come mi vivo?

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

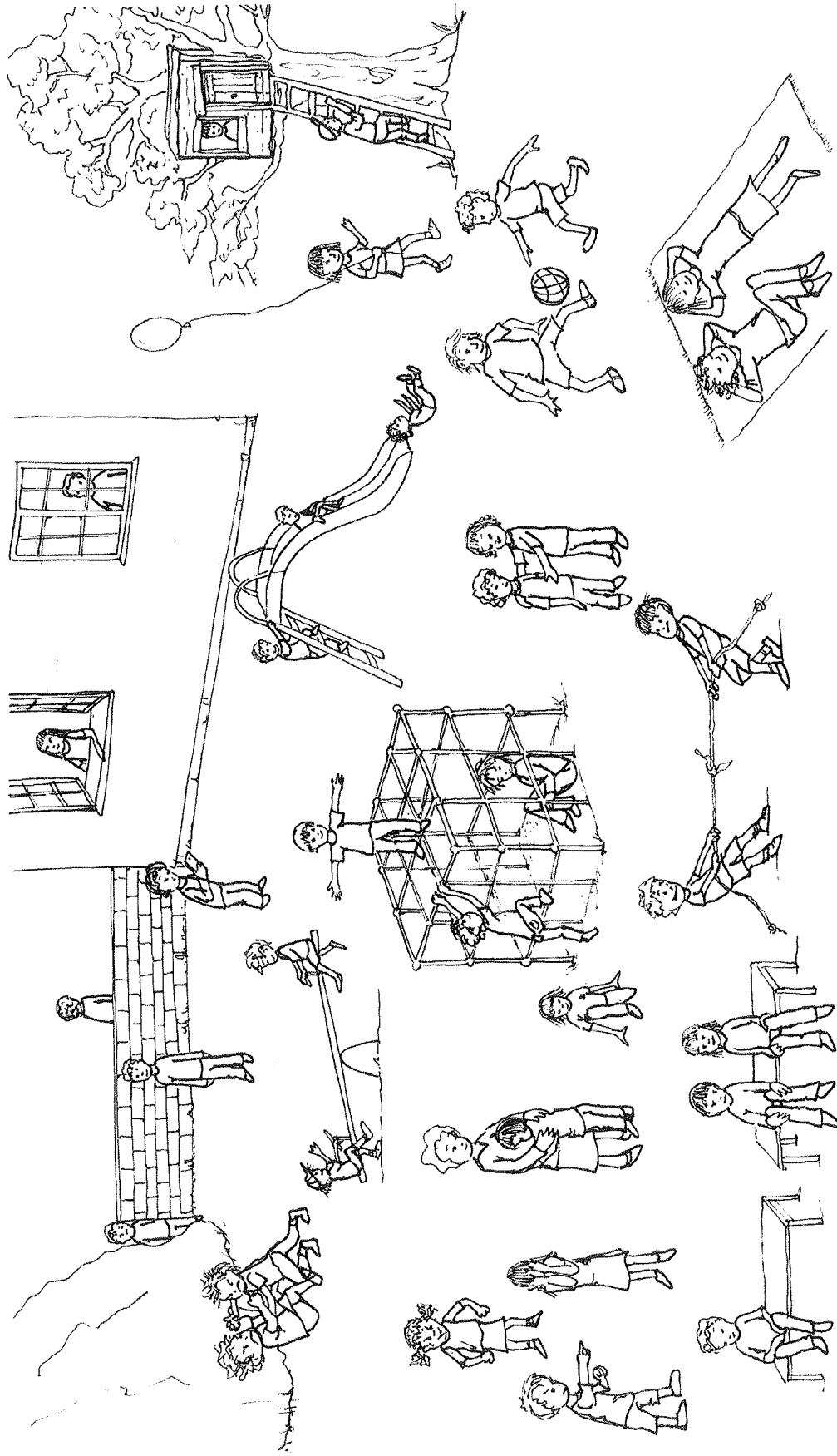
SCHEDA DA FOTOCOPIARE

La gestione della classe e degli alunni difficili. Zibigniew Formella, Alessandro Ricci, Marco Maggi © 2023 FrancoAngeli

Classe \_\_\_\_\_

Nominativo \_\_\_\_\_

Quali figure ti rappresentano? (ne puoi scegliere fino a 3). In seguito colora l'illustrazione che hai scelto.

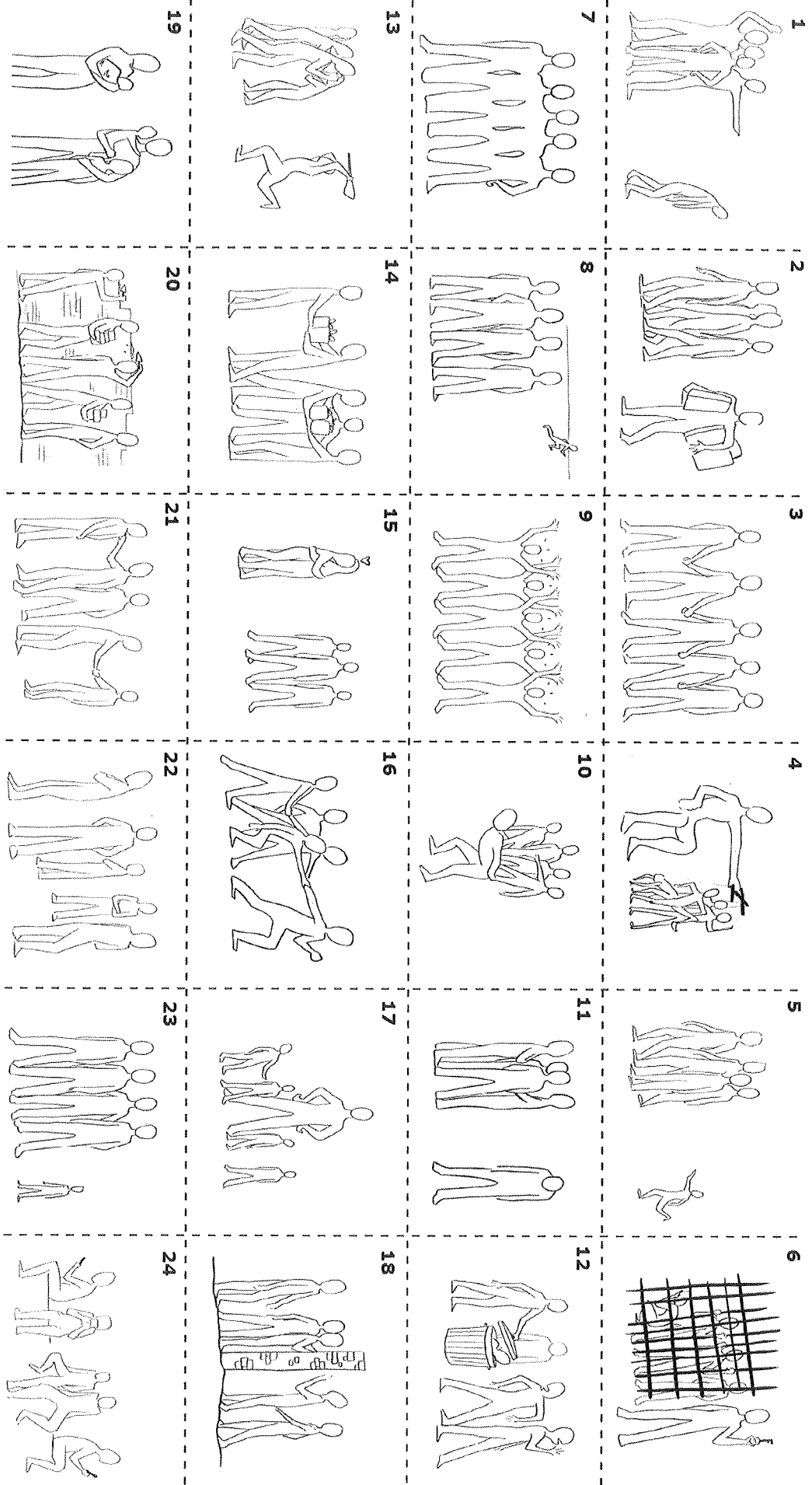


SCHEDA DA FOTOCOPIARE

La gestione della classe e degli alunni difficili. Zibgniew Formella, Alessandro Ricci, Marco Maggi © 2023 FrancoAngeli



Quali vignette rappresentano la vostra vita di gruppo? (ne puoi scegliere fino a 3) In seguito, colora chi sei all'interno delle figure.



SCHEDA DA FOTOCOPIARE

## I PROBLEMI DELLA CLASSE

Nome: \_\_\_\_\_

Classe: \_\_\_\_\_

- 1 Ripensando alla situazione della classe. Il nostro problema principale è...?

---

- 2 Nella classe ci sono ragazzi/e che...

---

- 3 Secondo te, quali sono i tuoi comportamenti che creano problemi alla classe o ai tuoi compagni?

---

Quali di questi comportamenti costituiscono un problema per la tua classe (1 risp. per riga)	Inesistente	Limitato	Presente	Importante
Arrivare a scuola in ritardo	1	2	3	4
Assenze ingiustificate	1	2	3	4
Disturbare in classe	1	2	3	4
Vandalismo	1	2	3	4
Linguaggio scorretto/minacce	1	2	3	4
Aggressioni fisiche, furti di cose personali, richieste di soldi	1	2	3	4
Dimenticanza del materiale scolastico	1	2	3	4
Scarsa attenzione durante le lezioni	1	2	3	4
Scarsa preparazione nelle verifiche	1	2	3	4
Emarginazione di alcuni soggetti da parte del gruppo	1	2	3	4
Il fumo di sigarette	1	2	3	4
L'utilizzo di droghe	1	2	3	4
Prese in giro sempre sugli stessi compagni, umiliazioni, offese	1	2	3	4
Il consumo di alcoolici	1	2	3	4
Mancanza di rispetto ai docenti	1	2	3	4
Altro (specificare)	1	2	3	4

Gli insegnanti cosa fanno quando ci sono dei problemi nella classe (massimo 3 crocette per riga)

Materia	Aiuta e sostiene chi è in difficoltà	Ostacola e/o aumenta i problemi	Si coinvolge e si interessa agli alunni	È distaccato e ignora i problemi	È collaborativo	Non è collaborativo	Gestisce bene la classe con i problemi	Fatica a gestire la classe e i problemi
Italiano	1	2	3	4	5	6	7	8
Matematica	1	2	3	4	5	6	7	8
Scienze	1	2	3	4	5	6	7	8
Storia	1	2	3	4	5	6	7	8
Geografia	1	2	3	4	5	6	7	8
Scienze motorie	1	2	3	4	5	6	7	8
Ed. artistica	1	2	3	4	5	6	7	8
Ed. tecnica	1	2	3	4	5	6	7	8
Inglese	1	2	3	4	5	6	7	8
Francese	1	2	3	4	5	6	7	8
Tedesco	1	2	3	4	5	6	7	8
Ed. musicale	1	2	3	4	5	6	7	8
Religione	1	2	3	4	5	6	7	8
Altro	1	2	3	4	5	6	7	8

## IL CAPRO ESPIATORIO

Nella vita di gruppo troviamo spesso il fenomeno del capro espiatorio, ruolo altrettanto funzionale al gruppo. I gruppi hanno bisogno di questo parafulmine per attribuire a lui la responsabilità di malefatte, errori o eventi negativi. In seguito, deve subire anche le conseguenze dei suoi comportamenti ed espiare la colpa, mentre gli altri membri possono bearsi della loro armonia. Altre volte il capro espiatorio invece è la vittima di tutti, diverso dalla maggioranza subisce le prepotenze altrui.

- 1 Nella tua esperienza scolastica ti è capitato che qualcuno di un gruppo è diventato/a il capro espiatorio? Per quale motivo?

NOMINATIVO	MOTIVO

- 2 Qui sotto ti riportiamo un elenco di alcuni profili di studenti. Indica con una crocetta chi secondo te potrebbe essere o diventare un capro espiatorio in un gruppo classe (massimo 2 preferenze).

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Primo della classe (saputello) | <input type="checkbox"/> Infantile               |
| <input type="checkbox"/> Primo della classe (diverso)   | <input type="checkbox"/> Violento                |
| <input type="checkbox"/> Debole                         | <input type="checkbox"/> Basso di statura        |
| <input type="checkbox"/> Effeminato                     | <input type="checkbox"/> Disturba e infastidisce |
| <input type="checkbox"/> La più bella/il più bello      | <input type="checkbox"/> Disabile                |
| <input type="checkbox"/> Con difficoltà scolastiche     | <input type="checkbox"/> Con difetti fisici      |
| <input type="checkbox"/> Trasandato nel vestire         | <input type="checkbox"/> Straniero               |
| <input type="checkbox"/> Povero, trascurato             | <input type="checkbox"/> Ospite di comunità      |
| <input type="checkbox"/> Ricco/a                        | <input type="checkbox"/> Altro (aggiungi) _____  |

- 3 Pensando alla storia del genere umano e della società prova a individuare chi (un popolo, un personaggio ecc.), secondo te, è stato designato come capro espiatorio e per quale motivo.

SOGGETTO DESIGNATO CAPO ESPIATORIO	MOTIVO

## LO STEMMA DEL GRUPPO

Inserisci all'interno dello stemma quali sono secondo te:

1. i valori del vostro gruppo
2. ciò che vi unisce come gruppo
3. le qualità positive del vostro gruppo
4. il motto del vostro gruppo



Inserisci nella striscia il nome del tuo gruppo

SCHEDA DA FOTOCOPIARE

## QUESTIONARIO DI VICINANZA SOCIALE/1 VERSO I TUOI COMPAGNI

La vicinanza rappresenta spesso il primo contatto che dà l'avvio a un gruppo, perché grazie a essa si inizia a frequentare delle persone; la disposizione a ricercare nell'altro convinzioni, idee e valori somiglianti alle nostre, porta a partecipare a un gruppo. Il concetto di vicinanza emotiva è invece intuitivo, corporeo, spaziale, e indica emozioni come le seguenti: amicizia, lealtà, aiuto, incoraggiamento, solidarietà, apprezzamento, stima, collaborazione. Analizzando questa dimensione nel gruppo classe, assegna un punteggio di vicinanza ai tuoi compagni. Quanto ti senti vicino a ognuno di loro, in una scala da 1 a 10. Il punteggio massimo di vicinanza è 10. Vedi esempio.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
											Giovanni
											Luisa
Mario											Andrea
											Giulia
											Giorgio
											Anna
											Luca
											Elena

Nell'elenco dei compagni di classe non compilare il tuo nominativo

Tuo nominativo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Elenco compagni di classe
											1.
											2.
											3.
											4.
											5.
											6.
											7.
											8.
											9.
											10.
											11.
											12.
											13.
											14.
											15.
											16.
											17.
											18.
											19.
											20.
											21.
											22.
											23.
											24.
											25.
											26.
											27.
											28.
											29.
											30.

Scheda rimodificata e tratta dal libro *Attivare le risorse del gruppo classe: Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale di Polito Mario*, Erickson, 2001.

SCHEDA DA FOTOCOPIARE

## QUESTIONARIO DI VICINANZA SOCIALE/2 DEI TUOI COMPAGNI VERSO DI TE

Analogamente al lavoro svolto con il precedente questionario sulla tua vicinanza verso i compagni di classe, adesso analizza quanto si sentono vicini gli altri a te. Il punteggio massimo di vicinanza è 10.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Giovanni										
Luisa										
Andrea										
Giulia										
Giorgio										
Anna										
Luca										
Elena										

Nell'elenco dei compagni di classe non compilare il tuo nominativo

Elenco compagni di classe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Tuo nominativo
1.											
2.											
3.											
4.											
5.											
6.											
7.											
8.											
9.											
10.											
11.											
12.											
13.											
14.											
15.											
16.											
17.											
18.											
19.											
20.											
21.											
22.											
23.											
24.											
25.											
26.											
27.											
28.											
29.											
30.											

Scheda rimodificata e tratta dal libro *Attivare le risorse del gruppo classe: Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale di Polito Mario*, Erickson, 2001.

## LEADER E LEADERSHIP/1

L'attività si sofferma sui diversi modelli comunicativi declinati rispetto a sei stili di leadership di Goleman (2004) per far riflettere gli studenti su quali e quanti diversi stili comunicativi esistano e come il modo in cui si comunica incida sul raggiungimento dei propri obiettivi.

### Svolgimento dell'attività

Leggi le informazioni sui sei stili di leadership di Goleman e completa la tabella indicando, per ogni frase di esempio, quale stile, secondo te, viene utilizzato.

STILE DI LEADERSHIP	BREVE SPIEGAZIONE
<b>VISIONARIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ha chiara la prospettiva, traccia la rotta</li> <li>• Definisce scopi, obiettivi e ideali, non comportamenti, lascia autonomia</li> <li>• Motiva gli altri spiegando il perché delle cose</li> <li>• Valorizza compiti anche meno significativi</li> <li>• Consente di innovare, sperimentare</li> <li>• Crea un entusiasmo, ispira</li> </ul>
<b>COACH</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ascolta, guida, consiglia, dialoga, insegna</li> <li>• Aiuta a comprendere punti di forza/debolezza</li> <li>• Assegna compiti impegnativi, tollera errori</li> <li>• Favorisce comunicazione, innovazione, responsabilità, coinvolgimento</li> </ul>
<b>AFFILIATIVO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crea senso di appartenenza al team, affiatamento, fiducia</li> <li>• Crea rapporti e legami, stimola la condivisione di idee e di sentimenti</li> <li>• Elogia, valorizza, ricompensa, motiva</li> <li>• Consolida armonia, solleva il morale</li> </ul>
<b>DEMOCRATICO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coinvolge tutti, raccoglie idee, sollecita il consenso</li> <li>• Ascolta le preoccupazioni</li> <li>• Raccoglie opinioni e feedback</li> <li>• Fa emergere soluzioni brillanti e innovative</li> </ul>
<b>BATTISTRADA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definisce standard impegnativi, impone il ritmo</li> <li>• Pretende impegno e risultati eccellenti</li> <li>• Dà per scontato di essere capito</li> <li>• Si sostituisce ai collaboratori, non dà loro fiducia</li> </ul>
<b>AUTORITARIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esercita l'autorità, richiede obbedienza</li> <li>• Esercita un controllo ferreo</li> <li>• Stronca idee innovative; maltratta, insulta, crea terrore</li> <li>• I collaboratori smettono di comunicare</li> </ul>

Frase esempio	Stile di leadership
1. Fallo subito, non discutere con me!	
2. La tua presentazione non è stata brillante, come ti sei sentito durante l'esposizione?	
3. C'è bisogno di un cambio radicale e ho già in mente come procedere.	
4. È una decisione che è necessario prendere insieme quindi riflettiamoci tutti!	
5. È meglio che concluda io il lavoro perché non mi fido di voi...	
6. Rifletti su quanto successo, come potresti migliorare?	

Indovina, leggendo le loro dichiarazioni, che tipologia di stile di leadership utilizzano questi personaggi famosi (crocetta la risposta).

PERSONAGGIO FAMOSO	TIPOLOGIA DI LEADERSHIP
<p><i>"Con il talento si vincono le partite, ma è con il lavoro di squadra e l'intelligenza che si vincono i campionati."</i> Michael Jordan</p>	Visionario
	Coach
	Affiliativo
	Democratico
	Battistrada
<p><i>"Mai dire alle persone come fare le cose. Dite loro cosa fare e vi sorprenderanno con il loro ingegno."</i> General George Patton</p>	Autoritario
	Visionario
	Coach
	Affiliativo
	Democratico
<p><i>"Come leader, mi sono sempre attenuto ad ascoltare quello che ognuno aveva da dire in una discussione prima di portare la mia propria opinione. Molto spesso la mia opinione ha rappresentato semplicemente il consenso di ciò che ho udito nella discussione."</i> N. Mandela</p>	Battistrada
	Autoritario
	Visionario
	Coach
	Affiliativo
<p><i>"Oggi, amici miei, vi dico: anche se dobbiamo affrontare le difficoltà di oggi e di domani, io continuo ad avere un sogno. È un sogno che ha radici profonde nel sogno americano. Ho il sogno che un giorno questa nazione sorgerà e vivrà il significato vero del suo credo."</i> Martin Luther King</p>	Democratico
	Battistrada
	Autoritario
	Coach
	Affiliativo
<p><i>"La leadership non è anarchia. In una grande azienda chi comanda è solo. La colpa collettiva, la responsabilità condivisa, non esiste."</i> Sergio Marchionne</p>	Democratico
	Battistrada
	Autoritario
	Coach
	Affiliativo
<p><i>"Potrei fare tante altre cose nella vita ma il Macintosh cambierà il mondo. Io ci credo, e ho scelto di avere intorno persone che ci credono."</i> Steve Jobs</p>	Democratico
	Battistrada
	Autoritario
	Coach
	Affiliativo
<p><i>"Assumo il mio incarico con slancio e speranza. Sono sicuro che i popoli non permetteranno che la nostra causa sia sconfitta. In questo frangente, in questo momento, mi sento in diritto di chiedere l'aiuto di tutti e di dire: Venite dunque, andiamo avanti assieme con le nostre forze unite".</i> Winston Churchill</p>	Autoritario
	Battistrada
	Democratico
	Affiliativo
	Coach

La gestione della classe e degli alunni difficili. Zibigniew Formella, Alessandro Ricci, Marco Maggi © 2023 FrancoAngeli

In questi anni si sono moltiplicati a dismisura i gruppi scolastici di WhatsApp della classe, utili per condividere velocemente informazioni, inviare i compiti e altre attività didattiche. Certamente l'agilità dello strumento facilita la comunicazione in termini di immediatezza e di risparmio di tempo: ci si può confrontare tutti quanti, senza dover trovare uno spazio fisico, in cui convergere contemporaneamente. Per contro, i rischi di scivolamento di contesto e di un utilizzo non appropriato e corretto di questo strumento tecnologico sono dietro l'angolo e possono coinvolgere tutti, sia gli adulti che i minori. Qui sotto proponiamo un lavoro di approfondimento per analizzare come sono utilizzati i gruppi di WhatsApp della classe.

	Gruppo di WhatsApp della classe	Gruppo WhatsApp della classe
Nome del gruppo		
N. componenti (hanno aderito tutti oppure qualcuno non è inserito?)		
L'amministratore e moderatore di gruppo è.....		
Finalità del gruppo		
Regole del gruppo		
Problemi sorti nell'utilizzo del gruppo		
Sono stati creati degli altri sottogruppi? Per quali motivi?		

Altre osservazioni e in riferimento all'utilità o ai rischi/pericoli dei gruppi di WhatsApp della classe:

---






---



---

## 2. DOCENTI

Attività 1	Carte conosciamoci	
Attività 2	Gioco dell'oca per docenti sul tema della scuola	
Attività 3	Insegnare agli studenti della generazione Alpha	
Attività 4	Motivazione e valori nella professione	
Attività 5	Il mio metodo/stile educativo	
<b>Attività 6</b>	Scheda autoanalisi per l'insegnante - L'approccio alla gestione della classe	on-line 
Attività 7	Il mio modo di fare lezione	
<b>Attività 8</b>	Come mi vedono gli studenti	on-line 
Attività 9	Didattica 2.0: il rapporto con le nuove tecnologie	
<b>Attività 10</b>	Tipologie di autorità	on-line 
<b>Attività 11</b>	La valutazione della capacità di ascolto	on-line 
<b>Attività 12</b>	Strategie comunicative funzionali e disfunzionali	on-line 
<b>Attività 13</b>	Ascoltare non è facile	on-line 
<b>Attività 14</b>	Ascoltare emozioni e sentimenti	on-line 
<b>Attività 15</b>	Dare messaggi chiari: il Tu e l'Io	on-line 
<b>Attività 16</b>	Modalità comunicative passive, assertive e aggressive	on-line 
<b>Attività 17</b>	Autovalutazione dello stile educativo-emozionale	on-line 
Attività 18	Le mie emozioni come docente	
Attività 19	L'albero dell'autostima del docente	
<b>Attività 20</b>	Il positivo che ho vissuto e vedo negli alunni	on-line 
<b>Attività 21</b>	Questionario docenti consiglio di classe-team	on-line 
<b>Attività 22</b>	Il coordinatore di classe	on-line 
<b>Attività 23</b>	Stressometro della classe per docenti	on-line 
<b>Attività 24</b>	Il rischio del burnout	on-line 
Attività 25	Batteria interiore: che cosa o chi mi ricarica?	

**Target**

- Adulti-ragazzi-bambini.

**Obiettivi**

- Comprendere maggiormente quali competenze deve possedere e acquisire un docente per gestire la classe.

**Materiale**

- Schede.
- Carte.
- Forbici.
- Colla.
- Gioco dell'oca.
- Biro per ogni partecipante.

**Metodi**

- Lavoro personale.
- Lavoro di gruppo.
- Discussione in gruppo.

**Sequenza**

Per le singole schede/attività:

- Spiegazione del lavoro personale.
- Redigere e compilare la scheda.
- Condivisione e discussione finale.

Per le attività interattive e di gruppo:

- Spiegazione e realizzazione del gioco-attività.
- Condivisione e discussione finale.

**Descrizione dell'attività**

Nella parte teorica del volume ci si è soffermati a conoscere che cosa sia oggi un docente di "qualità", poiché viene richiesto un ruolo professionale "diverso" da quello tradizionale. In questa sezione della manualistica si offrono diversi strumenti per comprendere alcuni elementi costitutivi dell'essere insegnante come: i valori e le motivazioni che spingono a svolgere tale professione; il metodo e lo stile nel far lezione, nel gestire la relazione educativa, il gruppo classe e la didattica, nel rapportarsi con gli studenti della generazione Alpha e i nuovi dispositivi elettronici e medialti; le competenze comunicative ed emotive; l'autostima e la prevenzione del burnout e infine analizzare il ruolo del coordinatore di classe e le dinamiche del gruppo e del team-consiglio di classe.

**Attività 1 - "Carte conosciamoci"**

È un gioco costituito da un mazzo di 20 carte che rappresentano la vita scolastica dei docenti in generale. Viene fotocopiato fronte retro e distribuito ai partecipanti. Ogni persona può scegliere due o tre raffigurazioni e spiegare i motivi di tale preferenza. Quando il gruppo è composto dai 30 partecipanti in su, si chiede solamente a una decina di persone di leggere le loro risposte.

**Attività 2 - "Gioco dell'oca per docenti sul tema della scuola"**

Se nella prima attività (gioco di conoscenza) sono stati esposti in modo sintetico alcuni spunti teorici sul tema della scuola e della vita dei docenti, con questo gioco si vuole aiutare i partecipanti a "tirar fuori" i loro vissuti e le loro opinioni. Ogni persona ha una sua storia, un suo modo di vedere e vivere le situazioni e attraverso questo gioco gli studenti imparano a "raccontarsi" e ascoltare.

**Tempo**

Attività 1:	90 minuti
Attività 2:	30 minuti
Attività 3:	30 minuti
Attività 4:	30 minuti
Attività 5:	30 minuti
Attività 6:	30 minuti
Attività 7:	30 minuti
Attività 8:	30 minuti
Attività 9:	30 minuti
Attività 10:	30 minuti
Attività 11:	90 minuti
Attività 12:	15 minuti
Attività 13:	30 minuti
Attività 14:	30 minuti
Attività 15:	30 minuti
Attività 16:	30 minuti
Attività 17:	30 minuti
Attività 18:	90 minuti
Attività 19:	15 minuti
Attività 20:	30 minuti
Attività 21:	30 minuti
Attività 22:	30 minuti
Attività 23:	30 minuti
Attività 24:	30 minuti
Attività 25:	30 minuti

La gestione della classe e degli alunni difficili. Zibigniew Formella, Alessandro Ricci, Marco Maggi © 2023 FrancoAngeli



Si presenta al gruppo il gioco dell'oca autobiografico mostrando solo alcuni degli input contenuti in esso. Il conduttore descrive lo svolgimento dell'attività rimarcando con chiarezza che il gioco ha il chiaro scopo di promuovere l'autorivelazione e la condivisione, e non la vittoria di uno sugli altri.

Il gruppo viene suddiviso in piccoli gruppi (non oltre 4 persone), a ognuno dei quali viene assegnato un pannello di gioco, un dado (è importante che sia uno) e una copia della legenda del gioco. Ogni partecipante sceglierà un proprio simbolo (una gomma, un portafortuna, un tappo, ecc.) e i gruppi cominceranno il percorso. Ogni volta che un giocatore lancia il dado e sposta il suo simbolo, scopre la parola chiave di quella casella e legge sulla legenda le frasi stimolo che lo aiuteranno a raccontare qualcosa di sé, del proprio vissuto o dei propri pensieri. Il gioco si conclude non quando il primo partecipante sarà arrivato al traguardo, ma quando l'ultimo componente avrà terminato l'attività.

Durante il gioco il conduttore si sposterà con discrezione tra i gruppi, intervenendo solo in caso veda elementi di disturbo che ostacolano il gioco.

Al termine verrà chiesto come hanno vissuto l'esperienza (se si sono messi in gioco o hanno avuto delle resistenze) e se c'è qualcosa di particolare che li ha colpiti o che hanno imparato durante l'attività.

**Attività 3 - "Insegnare agli studenti della generazione Alpha"**

È una scheda che cerca di comprendere come i docenti percepiscono e si rapportano con la generazione degli odierni studenti, cogliendo i pregi e le difficoltà. La scheda è suddivisa in due parti uguali, da tagliare a metà e distribuire a due partecipanti. Al termine del lavoro personale si può proporre uno scambio di condivisioni.

**Attività 4 - "Motivazione e valori nella professione"**

Attraverso una scheda con una traccia formativa, si propone al docente un lavoro per analizzare e comprendere i motivi e i valori che spingono gli insegnanti a svolgere la loro professione.

**Attività 5 - "Il mio metodo/stile educativo"**

È una scheda dove il docente immagina e descrive il suo metodo/stile di educazione, composto da 4 elementi: *regole*, *affetto*, *dialogo* e *punizioni*. Il totale deve raggiungere 100, e nessuna voce può essere 100. Al termine del lavoro ogni partecipante legge il suo stile.

**Attività 6 - "Scheda autoanalisi per l'insegnante - L'approccio alla gestione della classe"**

Dopo aver analizzato il proprio modo e stile educativo, si approfondisce quale approccio teorico di riferimento utilizza il singolo docente nel gestire la classe, cercando di cogliere i punti forti e deboli e le difficoltà che incontra.

**Attività 7-8 - "Il mio modo di fare lezione" e "Come mi vedono gli studenti"**

Sono due strumenti che permettono al docente di comprendere in che modo propone le lezioni e nello stesso tempo si rapporta sul piano relazionale educativo con gli alunni e come gestisce la didattica. Entrambi i materiali sono tratti dal volume: *La gestione della classe. Autorappresentazione, autocontrollo, comunicazione e progettualità* di Tuffanelli, Ianes, Erickson, 2011.

**Attività 9 - "Didattica 2.0: il rapporto con le nuove tecnologie"**

La didattica e l'universo scolastico negli ultimi 40 anni sono stati coinvolti in un processo di ristrutturazione del sistema di insegnamento e apprendimento che hanno posto l'accento sull'integrazione delle tecnologie e degli strumenti digitali per la trasmissione delle conoscenze. Si propone un lavoro formativo per capire in quali modi stanno vivendo gli insegnanti questa trasformazione, analizzando i dispositivi e gli strumenti che utilizzano e i vantaggi e gli svantaggi della Didattica 2.0.

**Attività 10 - "Tipologie di autorità"**

L'evoluzione della figura dell'insegnante si innesta su un retroterra culturale, in cui il principio di autorità ha, gradualmente, perso forza, rispetto al passato, a causa della delegittimazione del suo



ruolo. È pur vero che non si può pensare a una funzione educativa senza una relazione asimmetrica. Attraverso il lavoro svolto da Gordon, si propone una scheda formativa dove si analizzeranno le 4 tipologie di autorità, per comprenderne i significati.

**Attività 11-12-13-14-15-16** – “La valutazione della capacità di ascolto”, “Strategie comunicative funzionali e disfunzionali”, “Ascoltare non è facile”, “Ascoltare emozioni e sentimenti”, “Dare messaggi chiari: il Tu e l’Io”, “Modalità comunicative: passive, assertive e aggressive”

La capacità di ascolto rappresenta un aspetto fondamentale delle relazioni interpersonali: significa non solo udire ciò che il nostro interlocutore sta dicendo con le parole, ma riuscire a cogliere ulteriori aspetti espressi in maniera indiretta. Per “valutare” questa competenza utilizzeremo un questionario tratto dal libro *Imparare ad ascoltare* di Madelyn Burley-Allen, FrancoAngeli, 2003. L’obiettivo non è quello di fare una valutazione scientifica ma di permettere al docente di capire la sua qualità e modalità di ascolto e stimolarne una riflessione.

Per sviluppare la competenza di ascolto bisogna, invece, in prima istanza, imparare a comprendere e percepire i sentimenti che gli altri non sempre esprimono in modo esplicito. Per far questo si propone ai docenti “Ascoltare i sentimenti”, un lavoro di decodifica dei vissuti sottostanti descritti in varie situazioni.

Proseguono le proposte sul tema dell’ascolto proponendo un gioco, “Ascoltare non è facile”, attraverso la lettura e l’ascolto di un racconto (tratto dal volume *Bullismo, bullismi* di Buccoliero e Maggi, FrancoAngeli, 2005) un po’ lungo e complesso, in situazioni e con personaggi diversi. Per realizzare questa attività bisogna eseguire diversi step, che il conduttore descrive al gruppo dei partecipanti:

- il conduttore descrive l’attività e la regola per il gruppo degli ascoltatori;
- **REGOLA PER CHI ASCOLTA:** non può chiedere niente, solo ascoltare; non può fare domande, né chiedere di ripetere una parte del racconto se non l’ha capita; ha una sola possibilità di ascolto;
- di seguito chiede a quattro volontari di uscire dall’aula e a un altro partecipante del gruppo la disponibilità ad ascoltare una storia;
- a questo punto il conduttore legge la storia al primo dei volontari, in seguito, la sequenza dei volontari precedentemente fatti uscire dall’aula;
- si fa entrare il primo che ascolterà la storia e in seguito lui stesso la racconterà al secondo, e così via; prima si ascolta e poi si racconta;
- intanto il resto del gruppo osserva quello che succede nella dinamica del racconto, se si accorcia, se cambia soggetto, se spariscono o si aggiungono particolari;
- quando anche l’ultimo volontario ha ascoltato la storia, viene invitato a ripetere per l’ultima volta il racconto;
- al termine si chiede agli osservatori che cosa hanno visto, notato e capito;
- dopo una riflessione di 10-15 minuti il conduttore rileggerà il testo iniziale.

Possibili domande da proporre per il gruppo al termine del gioco:

- Che cosa ha significato per voi questa esperienza?
- Che cosa vi ha fatto pensare?
- C’è qualcosa che possiamo imparare?
- Quali riflessioni potreste fare ora?

La comunicazione umana si distingue perché estremamente complessa. Per analizzare tale argomento vengono proposti due esercizi: “Strategie comunicative funzionali e disfunzionali” e “Dare messaggi chiari: il Tu e l’Io”.

La prima proposta formativa è uno strumento test, tratto dal libro: *La gestione della classe. Autorappresentazione, autocontrollo, comunicazione e progettualità* di Tuffanelli, Ianes, Erickson, 2011. La seconda permette di analizzare come nella comunicazione non è tanto l’intenzione che raggiunge l’altro, ma il modo con cui il messaggio viene espresso. Spesso quando comunichiamo usiamo il “messaggio tu” e senza farci caso verbalizziamo osservazioni come:

- “Sei in ritardo”;
- “Mi dovevi mandare quella e-mail”;
- “Non hai buttato la carta nel cestino”;
- “Hai fatto un errore”.

Questa tipologia di messaggi non aiuta perché attacca e accusa il nostro interlocutore.

Se invece si utilizza “il messaggio Io”, che è una tecnica di comunicazione efficace sviluppata dallo psicologo Thomas Gordon, e si formulano le frasi in prima persona, con questo semplice accorgimento è possibile evitare o perlomeno attenuare le reazioni negative e difensive negli altri.

Nella scheda che viene proposta sono inseriti alcuni esercizi che hanno proprio l’obiettivo di “allenare” le persone a trasmettere messaggi chiari. Si cercherà di trasformare le espressioni in seconda persona (MESSAGGI TU) in messaggi in prima persona (MESSAGGI IO). La scheda è estratta dalla pubblicazione: *Bullismo, Bullismi* di Buccoliero, Maggi, FrancoAngeli, 2005, p. 266.

L’assertività è la capacità di esprimere in modo chiaro ed efficace le proprie emozioni e opinioni, senza prevaricare né essere prevaricati, riconoscendo i propri e altrui diritti. Il comportamento assertivo, quindi, non è intermedio tra il comportamento aggressivo e quello passivo: è la capacità di ridurre le proprie componenti aggressive e passive, coltivando una visione e quindi una relazione equa e rispettosa di sé e dell’altro. Nell’esprimersi in maniera assertiva conta sì il contenuto del messaggio ma forse ancor più i messaggi che manda il corpo, come l’uso dello spazio e della distanza fra due persone (prossemica), i movimenti di singole parti del corpo (cinesica), le espressioni del volto (mimica), le sfumature della voce, gli sbuffi, i sospiri, i raschiamenti di voce (paralinguistica). Nell’attività che si propone si elencheranno una serie di messaggi non verbali che dovranno essere identificati come assertivi, passivi, aggressivi. I biglietti verranno estratti da volontari che dovranno, dopo aver letto il biglietto in silenzio, mimando solamente con il linguaggio corporeo, fornire un esempio del biglietto pescato a un altro partecipante, scelto da lui, che dovrà indovinare di quale stile si tratta. Se non sarà sufficiente mimarlo o esemplificarlo, il corsista leggerà il contenuto del biglietto. Questo gioco, che è stato estrapolato dalla pubblicazione: *Bullismo, Bullismi* di Buccoliero, Maggi, FrancoAngeli, 2005, p. 280, lo si può fare con una decina di componenti del gruppo.

Soluzione:

Fanno parte dello stile assertivo i seguenti aspetti del messaggio non verbale: 4, 10, 11, 13, 15, 19, 21, 22, 25, 27, 30, 40.

Fanno parte dello stile aggressivo i seguenti aspetti del messaggio non verbale: 5, 10, 12, 17, 20, 24, 26, 31, 33, 34, 38, 39.

Fanno parte dello stile passivo i seguenti aspetti del messaggio non verbale: 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 14, 16, 18, 23, 28, 29, 32, 37.

**Attività 17** – “Autovalutazione dello stile educativo-emozionale”

È un test, composto da 81 item, sugli stili educativi emotivi, tratto dal volume di J. Gottman e J. De Claire *Intelligenza emotiva per un figlio*, Rizzoli, 2001, e successivamente rimodificato e riadattato per i docenti nel volume *Educare all’affettività* di Dario Ianes, Heidrum Demo, Erickson, 2012.

Al termine della compilazione del questionario viene consegnata ai partecipanti la scheda per analizzare le risposte/risultati. Successivamente può realizzarsi un confronto con gli altri componenti del gruppo. Si suggerisce di esplicitare che i questionari non sono strumenti diagnostici, né tanto meno mirano a “etichettare” un docente in uno stile o in determinati comportamenti. Si può concludere il lavoro di questa sezione con l’approfondimento dei quattro stili di comportamenti emotivi, del test di J. Gottman e J. De Claire, che sono: non curante, censore, lassista e allenatore emotivo.

**Attività 18** – “Le mie emozioni come docente”

Attraverso questa attività si cerca di analizzare, decodificare e comprendere, come vive il docente le emozioni primarie (gioia, paura, tristezza, disgusto, rabbia e stupore) nelle varie situazioni di vita scolastica.





### Attività 19-20 - "L'albero dell'autostima del docente" e "Il positivo che ho vissuto e vedo negli alunni"

La prima scheda permette al singolo partecipante, di valorizzare le sue qualità e competenze. Si propone di scrivere, nelle radici della pianta, le capacità positive che vive nell'essere insegnante e, successivamente, cercare di individuare quali frutti hanno portato e maturato nel tempo. Si conclude l'attività con una condivisione di gruppo. La seconda proposta permette di "gustare" i momenti positivi che si vivono in classe con gli alunni e scoprire le loro potenzialità positive.

### Attività 21 - "Questionario docenti consiglio di classe-team"

È uno strumento variegato da somministrare ai singoli docenti di team e consigli di classe quando s'inizia un intervento con un esperto in classe. È costruito da 25 domande e suddiviso in diverse sezioni: *percezione della classe, intervento in classe, lavoro di gruppo - team e percezione della scuola e dei rapporti relazionali.*

### Attività 22 - "Il coordinatore di classe"

Un ruolo importante nella gestione delle classi delle scuole secondarie è la figura del coordinatore di classe. Per questo motivo si è cercato di approfondire questa funzione per capire le qualità e competenze che un docente dovrebbe possedere per assumerne la nomina. Inoltre si vuole far evidenziare alcuni meccanismi disfunzionali che l'organizzazione scolastica e certi consigli di classe mettono in atto.

### Attività 23 - "Stressometro della classe per docenti"

È lo stesso strumento inserito nell'area "Gruppo" del manuale. Questo invece è specifico per i docenti per comprendere quali sono gli ambiti di maggior stress della vita scolastica e poterli confrontare. Si distribuisce "Lo stressometro della classe" e si invitano i partecipanti alla compilazione individuale di ogni target. È bene ricordare che non ci sarà l'obbligo di leggere, ma ognuno avrà la possibilità di intervenire e potrà decidere se utilizzarla o meno. Una volta terminata la compilazione, ogni partecipante evidenzierà le 3 voci che hanno il maggior stress, poi tutti i componenti del gruppo avranno lo spazio per leggere o descrivere i loro scritti. Attraverso l'ascolto attivo il conduttore cercherà di incentivare l'espressione delle emozioni, in riferimento al livello di stress e in riferimento ai casi descritti nella scheda. Successivamente il conduttore costruirà una tabella dove metterà a confronto i risultati dei tre target e la condividerà con il gruppo.

### Attività 24 - "Il rischio del burnout"

Per analizzare il rischio del burnout si è pensato di utilizzare il Test breve - Adattamento del MBI di C. Maslach, 1981. Al termine della compilazione il partecipante può verificare i risultati attraverso questa griglia:

Per calcolare la % di burnout = totale punteggio grezzo per 100 diviso 88.

*Esaurimento emotivo:* domande 1,2,3,6,8,12,14,18,20

*Depersonalizzazione:* domande 5,10,11,15,22

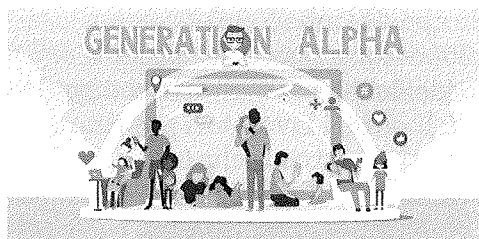
*Ridotta realizzazione:* domande 4,7,9,13,16,17,19,21

### Attività 25 - "Batteria interiore: che cosa o chi mi ricarica?"

Ci sono momenti dell'esistenza e, soprattutto, nell'ambito lavorativo, nelle quali la nostra vitalità è bassa e rischiamo di scoraggiarci e spegnerci come succede alla batteria di un cellulare o di un'auto. In questi casi è fondamentale sapersi nutrire e ricaricare. A volte basta la lettura di un buon libro, una passeggiata a contatto con la natura, la frequentazione di persone amiche, ritagliarsi spazi dedicati alla spiritualità, la visione di un film, organizzare un viaggio o una gita, una visita a un museo. Ognuno ha il suo modo unico per reagire e ricaricarsi. Il lavoro individuale proposto invita ad analizzare i modi che aiutano ad alimentare e rifornire la nostra batteria interiore.



 1. La mia classe...	 2. Motivazione	 3. Vorrei...	 4. Genitori alunni	 5. Insegnare
 6. Mi sento...	 7. Desidero...	 8. Aggiornamento	 9. Stress	 10. Riposo
 11. Colleghi	 12. Conflitto	 13. Gioia	 14. Ho bisogno di...	 15. Mi piace...
 16. Pensione	 17. La mia scuola...	 18. Fatica	 19. Tre aspetti positivi del mio essere insegnante	 20. Dubbio



Moderni, iperconnessi, multitasking, green, sono gli studenti della Generazione Alpha, nati dal 2006 in poi, sono i primi veri "nativi digitali a 360 gradi", Il 62% dei minori inizia a usare dispositivi tecnologici prima dei 5 anni.

Che cosa apprezza negli studenti di oggi?

---

---

---

---

---

---

Quali difficoltà incontra nell'insegnare e relazionarsi con loro?

---

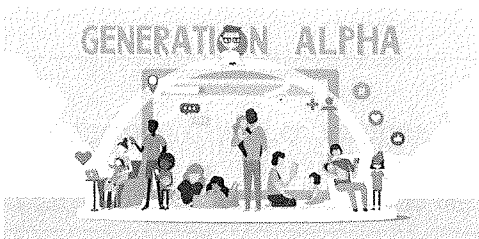
---

---

---

---

---



Moderni, iperconnessi, multitasking, green, sono gli studenti della Generazione Alpha, nati dal 2006 in poi, sono i primi veri "nativi digitali a 360 gradi", il 62% dei minori inizia a usare dispositivi tecnologici prima dei 5 anni.

Che cosa apprezza negli studenti di oggi?

---

---

---

---

---

---

Quali difficoltà incontra nell'insegnare e relazionarsi con loro?

---

---

---

---

---

---

La gestione della classe e degli alunni difficili. Zibigniew Formella, Alessandro Ricci, Marco Maggi © 2023 FrancoAngeli  
 La gestione delle classi e degli alunni difficili. Zibigniew Formella, Alessandro Ricci, Marco Maggi © 2023 FrancoAngeli

**Partenza**

10 - Nota disciplinare  
 9 - Tre aspetti positivi dell'essere insegnante  
 8 - Mensa scolastica  
 7 - Disciplina  
 6 - La classe più difficile  
 5 - Edificio scolastico  
 4 - La prima scuola dove ho insegnato  
 3 - La scelta di insegnare  
 2 - Mi presento  
 1 - Quando andavo a scuola io

**Gioco dell'oca per docenti sul tema della scuola**

A cura di: Z. Formella, A. Ricci e M. Maggi

**USP**

21 - Ascolto (racconta un momento in cui ti sei sentito ascoltato)  
 20 - Gioca  
 19 - Spendio  
 18 - Bullismo  
 17 - Team/consiglio di classe  
 16 - Team/consiglio di classe  
 15 - Bagni  
 14 - Rappresentante e di classe e di istituto  
 13 - Paura  
 12 - Bidellona  
 11 - Lavagna  
 10 - Nota disciplinare  
 9 - Tre aspetti positivi dell'essere insegnante  
 8 - Mensa scolastica  
 7 - Disciplina  
 6 - La classe più difficile  
 5 - Edificio scolastico  
 4 - La prima scuola dove ho insegnato  
 3 - La scelta di insegnare  
 2 - Mi presento  
 1 - Quando andavo a scuola io

**POF**

31 - Aggiornamento  
 30 - Colloqui con i genitori  
 29 - Delusione  
 28 - Sospensione  
 27 - Gita scolastica  
 26 - L'alunno simpatico/divertente  
 25 - Trasferimento  
 24 - Programma  
 23 - Ufficio scolastico regionale/provinciale  
 22 - Dirigente scolastico  
 21 - Ascolto (racconta un momento in cui ti sei sentito ascoltato)  
 20 - Gioca  
 19 - Spendio  
 18 - Bullismo  
 17 - Team/consiglio di classe  
 16 - Team/consiglio di classe  
 15 - Bagni  
 14 - Rappresentante e di classe e di istituto  
 13 - Paura  
 12 - Bidellona  
 11 - Lavagna  
 10 - Nota disciplinare  
 9 - Tre aspetti positivi dell'essere insegnante  
 8 - Mensa scolastica  
 7 - Disciplina  
 6 - La classe più difficile  
 5 - Edificio scolastico  
 4 - La prima scuola dove ho insegnato  
 3 - La scelta di insegnare  
 2 - Mi presento  
 1 - Quando andavo a scuola io

**Artivo**

71 - Ultimo giorno di scuola  
 70 - Speranza  
 69 - Vietato fumare e consumare alcolici  
 68 - PC e internet  
 67 - Scrutini  
 66 - Cortile  
 65 - Una scortita  
 64 - Calendario scolastico  
 63 - Abusi/maltrattamento minori  
 62 - Gestione della classe  
 61 - Servizi sociali/NPI  
 60 - Collaborazione  
 59 - Corridolo  
 58 - La campanella  
 57 - Giorno di riposo  
 56 - La riforma della scuola  
 55 - Progetti  
 54 - Intervallo  
 53 - Voto  
 52 - Alunno diversamente abile  
 51 - Segreteria  
 50 - Vacanze scolastiche  
 49 - Ministero Pubblica Istruzione  
 48 - Conflitto  
 47 - Circolari  
 46 - Pensione  
 45 - Tranello (torna indietro di tre caselle)  
 44 - Mobbing lavorativo  
 43 - Difficoltà  
 42 - Collega simpatico/divertente  
 41 - Aula insegnanti  
 40 - Regolamento di istituto  
 39 - Sindacati  
 38 - Ho bisogno di...  
 37 - Pausa (stai fermo un giro)  
 36 - Pausa (stai fermo un giro)  
 35 - Cellulare  
 34 - Stress  
 33 - Collegio docenti  
 32 - Disagio  
 31 - Aggiornamento  
 30 - Colloqui con i genitori  
 29 - Delusione  
 28 - Sospensione  
 27 - Gita scolastica  
 26 - L'alunno simpatico/divertente  
 25 - Trasferimento  
 24 - Programma  
 23 - Ufficio scolastico regionale/provinciale  
 22 - Dirigente scolastico  
 21 - Ascolto (racconta un momento in cui ti sei sentito ascoltato)  
 20 - Gioca  
 19 - Spendio  
 18 - Bullismo  
 17 - Team/consiglio di classe  
 16 - Team/consiglio di classe  
 15 - Bagni  
 14 - Rappresentante e di classe e di istituto  
 13 - Paura  
 12 - Bidellona  
 11 - Lavagna  
 10 - Nota disciplinare  
 9 - Tre aspetti positivi dell'essere insegnante  
 8 - Mensa scolastica  
 7 - Disciplina  
 6 - La classe più difficile  
 5 - Edificio scolastico  
 4 - La prima scuola dove ho insegnato  
 3 - La scelta di insegnare  
 2 - Mi presento  
 1 - Quando andavo a scuola io

Illustrazioni: www.castljo.com.ar



## MOTIVAZIONI E VALORI NELLA PROFESSIONE

La motivazione è ciò che dà uno scopo al comportamento delle persone. In ambito lavorativo, la motivazione è la spinta che permette alle persone di impegnarsi per fare bene il proprio lavoro. Essa dipende da due elementi: le competenze, cioè ciò che l'individuo è in grado di fare, e i valori personali. Inoltre, i lavoratori possono essere spinti a svolgere una certa professione lavorativa per motivazioni estrinseche (riguarda lo status, il denaro e la sicurezza economica, il potere, ecc.) e intrinseche (senso di realizzazione nello svolgere la tale professione, lo scopo della vita e le cose e le relazioni che danno gioia e appagamento ecc.). Attraverso questa scheda cercheremo di analizzare e comprendere i motivi e i valori che spingono gli insegnanti a svolgere la loro professione.

1 Perché ha scelto la professione dell'insegnamento?

---



---

2 Ci sono stati momenti difficili che hanno inciso sulla sua motivazione lavorativa? Sono difficoltà interne (paure, incapacità di gestire la classe, problemi di salute, ecc.) o esterne (tensioni e conflitti con: colleghi, alunni, dirigenza, genitori, sede lavorativa distante, problemi familiari, ecc.) a lei? Compili la tabella.

DIFFICOLTÀ INTERNE	DIFFICOLTÀ ESTERNE

3 Se non ha avuto difficoltà, che cosa la sta aiutando a essere "sempre motivato" nel lavoro d'insegnamento?

---



---

4 Quali sono i suoi valori personali e quelli che vorrebbe trasmettere ai suoi alunni? Compili la tabella.

VALORI PERSONALI CHE VIVO E/O DESIDERO VIVERE NELL'AMBITO LAVORATIVO	VALORI CHE VORREI TRASMETTERE AI MIEI ALUNNI
1 _____	1 _____
2 _____	2 _____
3 _____	3 _____
4 _____	4 _____
5 _____	5 _____

## IL MIO METODO/STILE EDUCATIVO

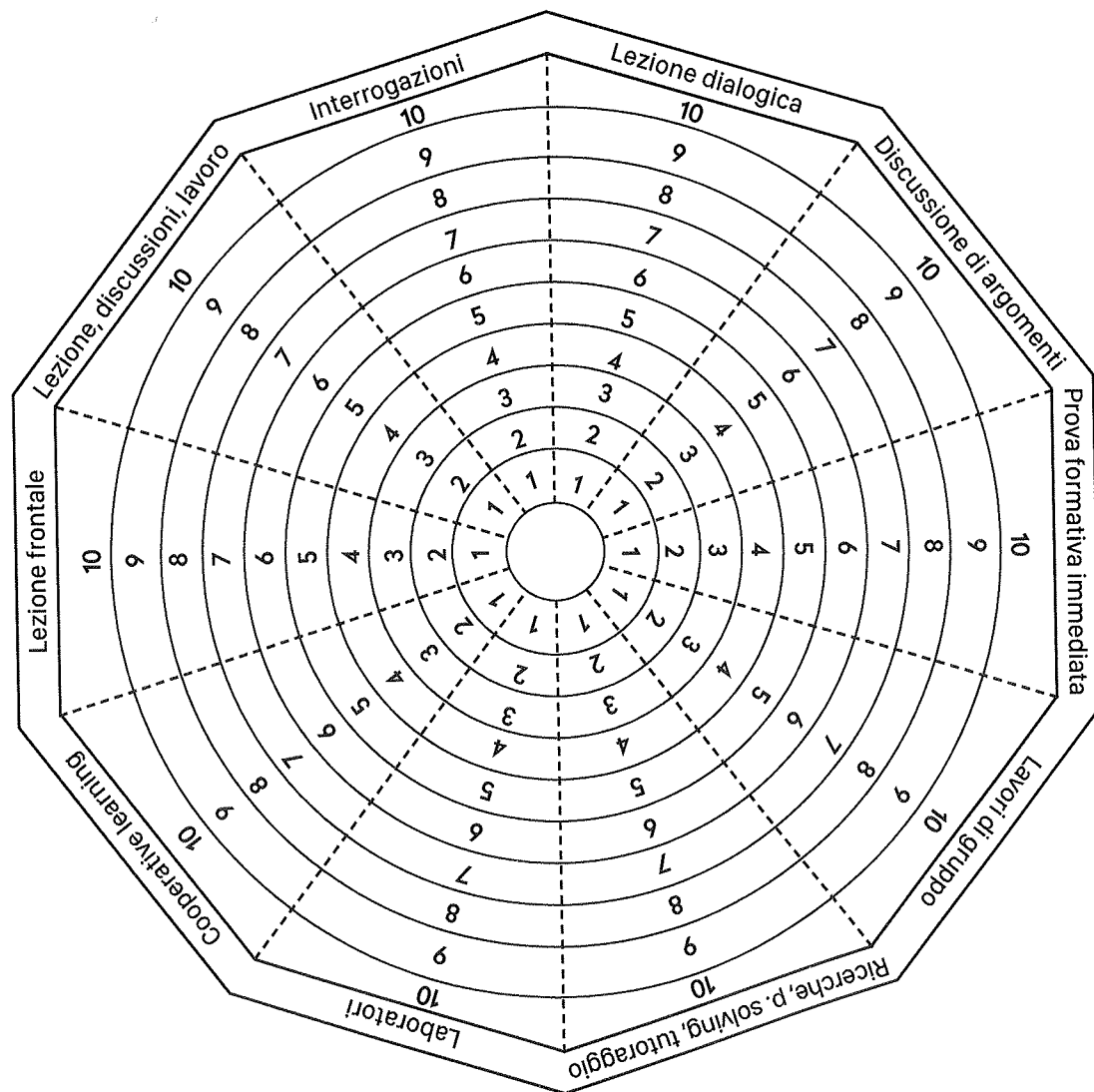
Immagini di voler descrivere il suo metodo/stile di educazione, composto da 4 elementi: REGOLE, AFFETTO, DIALOGO e PUNIZIONI. Il totale deve raggiungere 100, e nessuna voce può essere 100. Scelga anche il target, in riferimento a quello dei suoi studenti.

	INFANZIA	PRIMARIA	SECONDARIA 1°	SECONDARIA 2°
1. Regole				
2. Affetto				
3. Dialogo				
4. Punizioni				
<b>TOTALE</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Immagini di voler descrivere il suo metodo/stile di educazione, composto da 4 elementi: REGOLE, AFFETTO, DIALOGO e PUNIZIONI. Il totale deve raggiungere 100, e nessuna voce può essere 100. Scelga anche il target, in riferimento a quello dei suoi studenti.

	INFANZIA	PRIMARIA	SECONDARIA 1°	SECONDARIA 2°
1. Regole				
2. Affetto				
3. Dialogo				
4. Punizioni				
<b>TOTALE</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Indichi (colorando) con quale frequenza (da 1 di minimo a 10 massimo) pratica le 10 forme lezione elencate sotto il grafico.



TRASMISSIVA	INTERATTIVA	ESPERIENZIALE
1. Lezione frontale	4. Lezione dialogica	7. Lavori di gruppo
2. Lezione frontale più discussione e domande finali	5. Discussione centrata su un argomento	8. Ricerche, problem solving, tutoring
3. Interrogazioni	6. Prova formativa immediata	9. Laboratori
		10. Cooperative learning

Tendenzialmente il mio modo di fare lezione è:

- Trasmissivo
- Interattivo
- Esperienziale
- Misto (inserisci le interazioni) \_\_\_\_\_

La gestione della classe e degli alunni difficili. Zibgniew Formella, Alessandro Ricci, Marco Maggi © 2023 FrancoAngeli

## DIDATTICA 2.0: IL RAPPORTO CON LE NUOVE TECNOLOGIE

Le tecnologie digitali hanno cambiato radicalmente la società attuale e con essa gli usi e i costumi degli individui. Conseguentemente alle evoluzioni sociali anche la didattica e l'universo scolastico sono stati coinvolti in un processo di ristrutturazione del sistema di insegnamento e apprendimento che hanno posto l'accento sull'integrazione delle tecnologie e degli strumenti digitali per la trasmissione delle conoscenze. Ma come vivono gli insegnanti questa trasformazione sul piano didattico? Quali strumenti utilizzano? Attraverso questa scheda di lavoro cercheremo di sondare il rapporto tra l'insegnamento e le nuove tecnologie.

1a. Nella sua esperienza didattica quali sono i dispositivi tecnologici e medialti che utilizza di più nel fare lezione?

- LIM o Monitor touch
- Tablet/iPad
- PC fisso o portatile
- Smartphone
- E-book
- Pod cast
- Altro \_\_\_\_\_ (lo scriva)

1b. Quali strumenti adopera:

- Presentazioni digitali
- Classi digitali (es. Classroom)
- Video (film, filmati YouTube, ecc.)
- Videoconferenze
- Chat (es. WhatsApp)
- Forum di discussione
- Lezioni video registrate
- App/programmi per la didattica
- Videogiochi
- Kit di robotica/elettronica
- Altro \_\_\_\_\_ (lo scriva)

1c. Gli stessi dispositivi vengono usati anche in modo attivo dagli alunni (es. ognuno il suo smartphone/tablet/pc) o sono prevalentemente gestiti dall'insegnante?

Quasi sono i vantaggi e gli svantaggi della Didattica 2.0?

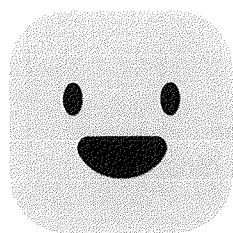
VANTAGGI	SVANTAGGI

Come ha vissuto la trasformazione della didattica, da quella "tradizionale" a quella ibrida (approccio metodologico che crea un ponte tra un ambiente di apprendimento fisico e uno virtuale. Detto in parole semplici, significa che le lezioni si svolgono sia in classe sia online, contemporaneamente) e 2.0? Descriva i suoi stati d'animo e le sue emozioni.

Secondo lei, perché diversi docenti hanno difficoltà a utilizzare i dispositivi tecnologici sul piano didattico?

Oggi si parla molto di emozioni nel contesto scolastico, di alfabetizzazione emotiva, del vissuto degli alunni, ma si parla pochissimo però di quello dei docenti. Attraverso questa attività cercheremo di comprendere lo stato emotivo del singolo docente in riferimento alle emozioni primarie. Per ogni emozione si inseriscono alcuni episodi o avvenimenti che si sono vissuti nell'esperienza lavorativa scolastica.

Quando ho vissuto momenti di gioia?



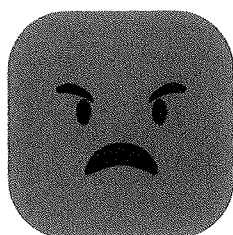
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quando ho vissuto momenti di rabbia?



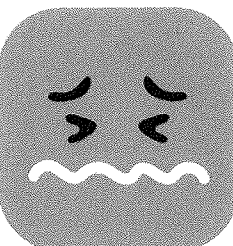
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quando ho vissuto momenti di disgusto?



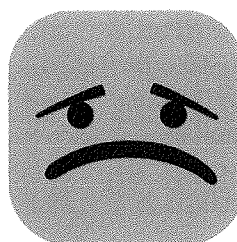
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quando ho vissuto momenti di tristezza?



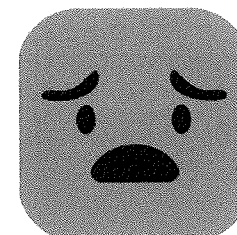
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quando ho vissuto momenti di paura?



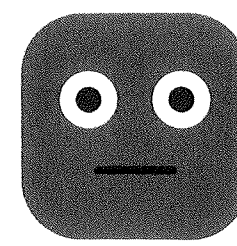
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quando ho vissuto momenti di sorpresa?



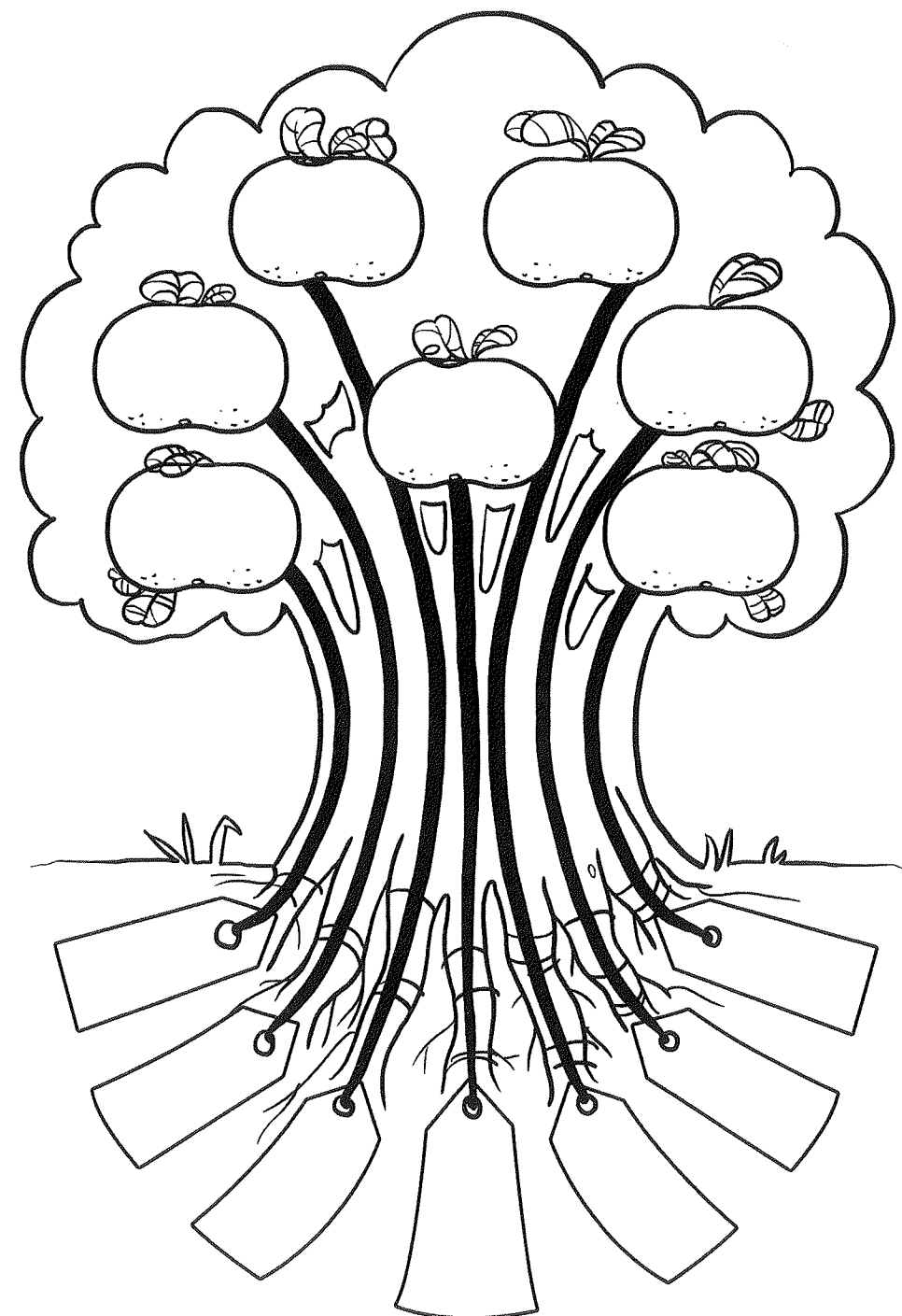
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

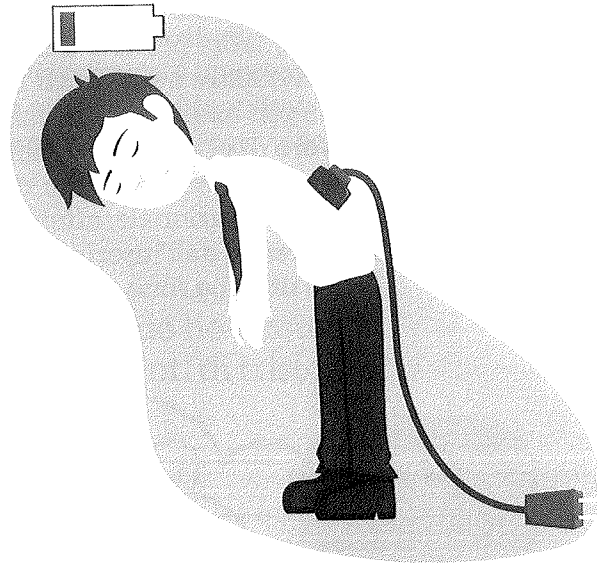
\_\_\_\_\_

Possiamo immaginare l'autostima come un albero con diverse radici. In ogni radice ti chiediamo d'inserire alcune qualità positive del tuo essere docente. Collegate a questi aspetti e capacità cerca di individuare quali frutti hanno portato e maturato nel tempo. Per esempio se sono una persona con abilità organizzative e o tecnologiche, il frutto è che sono capace di organizzare il lavoro di gruppo e so utilizzare sul piano didattico la LIM. Oppure se amo la musica, il frutto può essere suonare uno strumento musicale (ricordati che ci possono essere aspetti positivi sul piano relazionale, affettivo, linguistico, organizzativo, ecc.). Quindi adesso compila la scheda, partendo dall'inserimento, nelle radici, delle qualità positive e individua i frutti che sono nati dallo sviluppo di queste abilità.



## BATTERIA INTERIORE: CHE COSA O CHI MI RICARICA?

Ci sono momenti nella professione dell'insegnante, difficili, stressanti e dolorosi, nei quali la vitalità è bassa e si rischia di scoraggiarsi e spegnersi come succede alla batteria di un cellulare o di un'auto. In questi casi è fondamentale sapersi nutrire e ricaricare. A volte basta la lettura di un buon libro, una passeggiata a contatto con la natura, la frequentazione di persone amiche, ritagliarsi spazi dedicati alla spiritualità, la visione di un film, organizzare un viaggio o una gita, una visita a un museo. Ognuno ha il suo modo unico per reagire e ricaricarsi. Ti viene chiesto di fare un elenco delle iniziative o delle persone che ti aiutano a star meglio e incrementare il tuo benessere. Successivamente cerca di individuare che cosa in te viene alimentato e nutrito e cosa provi in quei momenti.



INIZIATIVE O PERSONE CHE MI RICARICANO	CHE COSA DI ME VIENE ALIMENTATO E NUTRITO?	CHE COSA PROVO E VIVO IN QUEI MOMENTI?

**1** Se le cose che faccio e le persone che incontro mi ricaricano e mi nutrono perché a volte faccio così fatica a prendermi del tempo per vivere queste cose o incontrare queste persone?

---



---



---



---



---

## 3. REGOLE

Attività 1	Gioco di conoscenza regole 1/2	on-line
Attività 2	Gioco dell'oca Insegnanti in regola	
Attività 3	Gioco dell'oca Studenti in regola	
Attività 4	Carte dei diritti e dei doveri	
Attività 5	Diritto o dovere?	on-line
Attività 6	Diritti e doveri e scuola	on-line
Attività 7	L'albero dei diritti umani	on-line
Attività 8	Le carte dei diritti del bambino	
Attività 9	Le mani dei diritti	on-line
Attività 10	Lo sviluppo morale: i dilemmi di Kohlberg 1/2	on-line
Attività 11	Corretto o scorretto?	on-line
Attività 12	Si può o no, si deve o no	on-line
Attività 13	Questionario sulla gravità di alcuni comportamenti a scuola	
Attività 14	Valori/principi morali vs Disimpegno morale	
Attività 15	Il contenimento	on-line
Attività 16	Il mio rapporto con la regola/norma	on-line
Attività 17	L'isola di creta	
Attività 18	Le regole 1/2	on-line
Attività 19	Regole a scuola 1/2/3 (Manifesti delle regole a scuola e scuolabus + schede docenti e alunni)	
Attività 20	Che fine hanno fatto le nostre regole?	on-line
Attività 21	Simulata Costruire le regole	on-line
Attività 22	La polizia delle regole	on-line
Attività 23	Le mie trasgressioni (bambini) 1/2	
Attività 24	Le mie trasgressioni (adolescenti-adulti) 1/2	
Attività 25	Le trasgressioni positive	
Attività 26	Le sanzioni e punizioni	on-line
Attività 27	Sanzioni disciplinari a scuola 1/2/3	
Attività 28	Costruzione di sanzioni efficaci 1/2	on-line
Attività 29	Bugie 1/2/3	on-line
Attività 30	La bugia e il mentire	
Appendice	Manifesto "Crescere tra autonomia e regole"	on-line



**Target**

- Adulti-ragazzi-bambini.



**Obiettivi**

- Comprendere maggiormente l'importanza dello sviluppo morale.
- Saper decodificare alcuni meccanismi del disimpegno morale.



**Materiale**

- Schede.
- Carte.
- Forbici.
- Colla.
- Biro per ogni partecipante.



**Metodi**

- Lavoro personale.
- Lavoro di gruppo.
- Discussione in gruppo.



**Sequenza**

Per le singole schede/attività:

- Spiegazione del lavoro personale.
- Redigere e compilare la scheda.
- Condivisione e discussione finale.

Per le attività interattive e di gruppo:

- Spiegazione e realizzazione del gioco-attività.
- Condivisione e discussione finale.



**Descrizione dell'attività**

L'importanza delle regole nell'educazione degli alunni è un tema sempre attuale e può rappresentare una delle sfide più difficili con cui i docenti e l'istituzione scolastica si confrontano. Di fatto ogni minore ha bisogno di una cornice contenitiva e coerente entro la quale imparare a comprendere la differenza tra ciò che è lecito e ciò che non lo è, ad autoregolarsi e a stare in relazione, tenendo conto delle emozioni e delle esigenze degli altri. La scuola è, subito dopo la famiglia, la principale agenzia di socializzazione e formazione della personalità del bambino e del preadolescente. Il suo compito fondamentale è fornire gli strumenti necessari per crescere culturalmente, psicologicamente e socialmente, acquisire un certo grado di responsabilità e autonomia e, infine, formare alla cittadinanza e alla vita democratica. Inoltre, non bisogna mai dimenticare che la scuola è una "comunità" in cui bambini e i ragazzi crescono insieme, per acquisire la cultura e sviluppare integralmente e armonicamente la loro personalità. Non c'è comunità senza regole, che ogni membro deve conoscere e applicare, per realizzare il bene comune. Per questo motivo, il lavoro proposto in questa sezione del manuale si muove attraverso un percorso bidirezionale, che promuove attività per aiutare i docenti e gli alunni a sviluppare la competenza normativa, nello stesso tempo, favorisce una riflessione personale riferita a se stessi e alla propria storia di interiorizzazione delle regole e delle sanzioni/punizioni. Gli argomenti che sono analizzati in questa sezione sono: diritti e doveri, lo sviluppo morale e i suoi meccanismi di disimpegno, le regole, la trasgressione, le sanzioni disciplinari e le bugie.

**Attività 1 - "Gioco di conoscenza regole 1/2"**

È un esercizio rompighiaccio (due versioni: docenti e alunni) inerente al tema delle regole, che inizia consegnando a ogni membro del gruppo una fotocopia della scheda.

**Tempo**

Attività 1:	30 minuti
Attività 2:	120 minuti
Attività 3:	120 minuti
Attività 4:	45 minuti
Attività 5:	30 minuti
Attività 6:	30 minuti
Attività 7:	45 minuti
Attività 8:	30 minuti
Attività 9:	30 minuti
Attività 10:	45 minuti
Attività 11:	30 minuti
Attività 12:	30 minuti
Attività 13:	30 minuti
Attività 14:	30 minuti
Attività 15:	30 minuti
Attività 16:	30 minuti
Attività 17:	120 minuti
Attività 18:	30 minuti
Attività 19:	60 minuti
Attività 20:	30 minuti
Attività 21:	45 minuti
Attività 22:	30 minuti
Attività 23:	30 minuti
Attività 24:	30 minuti
Attività 25:	30 minuti
Attività 26:	30 minuti
Attività 27:	30 minuti
Attività 28:	45 minuti
Attività 29:	30 minuti
Attività 30:	30 minuti



A ciascun partecipante viene chiesto di osservare e leggere attentamente le 5 carte presenti nel gioco, di scegliere e compilare per iscritto le 2-3 che è disponibile a condividere con il gruppo. A questo punto è importante ribadire che ogni partecipante ha il diritto di poter esprimere liberamente tutto quello che desidera e che nessuno dei presenti può giudicare, fare domande o commentare ciò che i compagni raccontano. In questo caso il conduttore sarà il primo a effettuare l'esercizio, leggendo a tutti i partecipanti le carte che ha scelto. L'obiettivo è duplice: farsi conoscere e comprendere alcuni elementi-argomenti teorici che sono insiti alla vita di gruppo.

**Attività 2-3 - "Gioco dell'oca Insegnanti in regola" e "Gioco dell'oca Studenti in regola"**

Se nella prima attività (gioco di conoscenza) sono stati esposti in modo sintetico alcuni spunti teorici sul tema delle regole, con questo gioco (versione docenti e alunni secondaria di 1° e 2° grado) si vuole aiutare i partecipanti a fare emergere i propri vissuti e le proprie opinioni. Ogni persona ha una sua storia, un suo modo di vedere e vivere le situazioni e attraverso questo gioco i partecipanti imparano a "raccontarsi" e ascoltare.

Si presenta al gruppo il gioco dell'oca autobiografico mostrando solo alcuni degli input contenuti in esso. Il conduttore descrive lo svolgimento dell'attività rimarcando con chiarezza che il gioco ha il chiaro scopo di promuovere l'autorivelazione e la condivisione, e non la vittoria di uno sugli altri.

Il gruppo viene suddiviso in piccoli gruppi (non oltre 4 persone), a ognuno dei quali viene assegnato un pannello di gioco, un dado (è importante che sia uno) e una copia della legenda del gioco. Ogni partecipante sceglierà un proprio simbolo (una gomma, un portafortuna, un tappo, ecc.) e i gruppi cominceranno il percorso. Ogni volta che un giocatore lancia il dado e sposta il suo simbolo, legge la parola chiave di quella casella e vede sulla legenda le frasi stimolo che lo aiuteranno a raccontare qualcosa di sé, del proprio vissuto o dei propri pensieri. Il gioco si conclude non quando il primo partecipante sarà arrivato al traguardo, ma quando l'ultimo componente avrà terminato l'attività.

Durante il gioco il conduttore si sposterà con discrezione tra i gruppi, intervenendo solo in caso veda elementi di disturbo che ostacolano il gioco.

Al termine verrà chiesto come hanno vissuto l'esperienza (se si sono messi in gioco o hanno avuto delle resistenze) e se c'è qualcosa di particolare che li ha colpiti o che hanno imparato durante l'attività.

**Attività 4-5-6-7-8-9 - "Carte dei diritti e dei doveri", "Diritto o dovere?", "Diritti e doveri e scuola", "L'albero dei diritti umani", "Le carte dei diritti del bambino" e "Le mani dei diritti"**

Le società umane si basano da sempre sull'adempimento di doveri da parte dei loro componenti e sul riconoscimento agli stessi di una serie di diritti. Non viviamo da soli su un'isola deserta, facciamo parte di una famiglia, di una scuola, di un paese, di uno Stato e del mondo.

Quindi imparare a riconoscere i nostri diritti e i nostri doveri è un cammino che inizia già da quando siamo piccoli e coinvolge tutti i settori della vita reale: studente, consumatore, cittadino, lavoratore, figlio, datore di lavoro, condomino, paziente/malato, ecc. In questa sezione sono raggruppate le diverse attività che approfondiscono il tema dei diritti e dei doveri.

Con il gioco delle "Carte dei diritti e dei doveri" proponiamo ai partecipanti la scoperta di tali diritti e doveri nei vari settori della vita. Si suddividono i membri in sottogruppi di 4-5 componenti, ai quali verrà consegnata una tessera in cui inserire gli obblighi e i diritti, in riferimento a uno specifico ambiente e situazione della realtà. Insieme dovranno compilarla, e al termine leggeranno al grande gruppo quello che hanno stilato. L'obiettivo dell'esercizio è far cogliere come i diritti e i doveri siano parte integrante dei vari contesti sociali.

"Diritto o dovere?" e "Diritti e doveri e scuola" sono due schede rivolte agli alunni delle scuole primarie (classi 4<sup>a</sup>-5<sup>a</sup>) e scuola secondaria di 1° grado (classe prima), che permettono di conoscere le norme in alcuni contesti di vita e in modo specifico all'interno dell'ambiente scolastico.

"L'albero dei diritti umani" è un gioco dove gli alunni devono inserire, all'interno dell'illustrazione di un albero, i diritti fondamentali e universali umani suddivisi in tre macro categorie: sopravvivenza, civili e politici, economici, sociali, culturali e solidaristici. Si può stampare l'immagine



dell'albero in formato A3 e far svolgere il lavoro in sottogruppi e successivamente far colorare e appendere i loro alberi in classe.

“*Le carte dei diritti del bambino*” e “*Le mani dei diritti*” sono due giochi per bambini in riferimento alla Giornata Internazionale dei Diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza, che si celebra in tutto il mondo il 20 novembre. La spiegazione specifica delle attività delle carte (da scaricare nel materiale online) si trova all’interno del manuale. Quella relativa alle mani è abbastanza semplice. Si consegna la scheda a ogni alunno, dove ciascun minore può scegliere una mano diritto che ritiene che sia soddisfatto e un’altra che non lo è ancora pienamente. L’insegnante farà poi colorare e incollare su due cartelloni (diritti soddisfatti e diritti non ancora soddisfatti) le relative mani. Si può concludere l’attività integrandola con filmati collegati al tema della Giornata Internazionale dei Diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza.

**Attività 10-11-12-13-14** – “*Lo sviluppo morale: i dilemmi di Kohlberg 1/2*”, “*Corretto o scorretto?*”, “*Si può o no, si deve o no*”, “*Questionario sulla gravità di alcuni comportamenti a scuola*” e “*Valori/principi morali vs Disimpegno morale*”

Lo sviluppo della moralità nel minore rappresenta una tematica importante sia dal punto di vista psicologico che da quello sociale e comprende sia i meccanismi che sottendono la formazione della moralità, l’interiorizzazione e il rispetto delle regole/norme e sia i fattori che la influenzano.

La prima proposta è collegata a due dilemmi di Kohlberg, che permettono ai minori e alle persone in generale di riflettere sul senso morale. È importante nei bambini più piccoli integrare questa esperienza con la visione della sequenza filmica del Grillo parlante di Pinocchio, che descrive che cosa sia la coscienza. Per gli adolescenti e gli adulti si può concludere il lavoro sui dilemmi con la sequenza video “La legge morale” del lungometraggio: “Mi ricordo Anna Frank”, film televisivo italiano diretto da Alberto Negrin.

“*Corretto o scorretto?*” è una scheda che aiuta a riflettere sui comportamenti corretti e scorretti e capirne anche le conseguenze.

“*Si può o no, si deve o no*” si pone l’obiettivo di far riflettere sul significato e sulle differenze di “poter fare” e di “dover fare” qualcosa. La prima affermazione è più legata ad abilità e competenze della persona, la seconda insiste sulla capacità di valutare l’opportunità di alcune azioni e/o interventi.

Per realizzare questa attività si devono rispettare i seguenti passaggi:

- a ogni partecipante si consegna la scheda e si chiede di compilarla, inserendo: a) tre azioni che potrebbe fare ma che non ritiene opportuno fare; b) tre azioni che riterrebbe opportuno fare ma che, attualmente, non è in grado di portare a termine in modo autonomo; c) tre attività che dovrebbe fare ma non vuole fare;
- al termine della costruzione dell’elenco il partecipante cerca di individuare le differenze tra le attività osservando le varie situazioni rappresentate;
- insieme agli altri partecipanti ci si confronta.

Il “*Questionario sulla gravità di alcuni comportamenti a scuola*” è uno strumento creato da Paolo Mezzini, inserito nel libro: *La disciplina positiva per una “Buona scuola*”, Anicia, 2017. Si somministra il questionario sia agli studenti della classe che a tutti i docenti del team-consiglio di classe. Per ogni domanda si fa la somma e la media (suddivisi per target). Infine si costruisce un grafico che mette a confronto le risposte degli allievi e degli insegnanti.

L’ultima proposta formativa è inerente ai “*Valori/principi morali vs Disimpegno morale*”. Il costruito di disimpegno morale rappresenta l’insieme dei dispositivi cognitivi interni all’individuo, socialmente appresi e costruiti, che liberano l’individuo dai sentimenti di autocondanna, lesivi per l’autostima, nel momento in cui viene meno il rispetto delle norme. Tale meccanismo viene esplorato attraverso alcune situazioni della vita scolastica degli alunni e un lavoro preparatorio sui valori e principi morali. Questo lavoro è supportato da una scheda di approfondimento teorico sul disimpegno morale di Albert Bandura. Per le classi secondarie con alunni di età superiore ai 13 anni si può utilizzare il percorso filmico del film *In un mondo migliore*, che si trova all’interno del volume: *Educafilm contro il bullismo* di Buccoliero e Maggi, FrancoAngeli, 2019.



**Attività 15-16-17-18-19-20-21-22** – “*Il contenimento*”, “*Il mio rapporto con la regola/norma*”, “*L’isola di creta*”, “*Le regole 1/2*”, “*Regole a scuola 1/2/3 (Manifesti delle regole a scuola e scuolabus + schede docenti e alunni)*”, “*Che fine hanno fatto le nostre regole?*”, “*Simulata Costruire le regole*” e “*La polizia delle regole*”.

È una serie di attività che approfondisce il tema delle regole, l’importanza di porre dei “limiti”. Ci si concentra su come le regole si costruiscano, vivano e sostengano all’interno del contesto scolastico. La prima attività fa esplorare la funzione di “contenimento”, come venga applicata durante la crescita e lo sviluppo di un minore, nelle varie fasi evolutive, attraverso una ridefinizione di “limiti e regole”.

“*Il mio rapporto con la regola/norma*” è una attività dove ogni partecipante (target adulti) analizza la propria storia e il suo vissuto personale in riferimento alle regole/norme, che si sono modificate nel tempo. È un tema rilevante, perché le regole che ci diamo, ci siamo dati, e ci hanno dato, in fondo, non sono altro che le radici dell’albero della nostra convivenza e quella che trasmetteremo ai figli. Comprendere i modelli familiari e l’educazione ricevuta, in relazione all’interiorizzazione e al rispetto delle regole, permetterà di evitare il gioco di specchi tra quello che gli adulti sono stati come bambini e il confronto con gli studenti, attraverso identificazioni reciproche o capovolgimenti dell’esperienza. Quindi, la scheda di lavoro proposta è un mezzo che stimolerà il docente a svolgere questa attività autoriflessiva d’integrazione e rielaborazione.

“*L’isola di creta*” è una attività ludica con l’utilizzo della creta e che si realizza in sottogruppi di 4-5 partecipanti. La spiegazione del gioco è all’interno del manuale dove è riportata anche una scheda che si consegna alla fine del lavoro creativo per elaborare delle regole di convivenza civile.

“*Le regole 1/2*” sono due schede per bambini che li aiutano a comprendere la regola: chi l’ha stabilita, chi la fa rispettare, dove viene applicata e le motivazioni per cui è stata creata.

“*Regole a scuola 1/2/3 (Manifesti delle regole a scuola e scuolabus + schede docenti e alunni)*” è una batteria di attività che aiutano i docenti e gli studenti a riflettere sul regolamento scolastico e su quello relativo allo scuolabus. Sono stati costruiti due manifesti dove sono illustrate le varie regole/norme e le corrispettive schede di lavoro. Nello specifico il Manifesto delle regole a scuola è strutturato in diritti e doveri e formulato sempre in modo positivo.

“*Che fine hanno fatto le nostre regole?*” è un’esercitazione che si concentra, appunto, sulle regole di classe. Tutti i contesti sociali hanno delle regole, esplicite o implicite. L’attività può essere applicata sia per verificare l’attuazione del regolamento scolastico, sia, in modo più specifico, per ridiscutere il regolamento della classe, nel caso ce ne sia uno elaborato collettivamente. Il presupposto di fondo è che il regolamento non smette di essere importante soltanto perché viene infranto e, d’altra parte, sarebbe utopistico pensare che una regola, una volta che sia stata pensata dal gruppo, debba essere rispettata sempre. A “comportarsi bene” si impara, in un ciclo di buone disposizione verso il gruppo, errori, comprensione degli errori, tentativi di miglioramento e nuove verifiche ancora proprio come in inglese o in matematica.

“*Simulata Costruire le regole*” è un gioco di ruolo dove un gruppo di partecipanti si può immedesimare in un consiglio di classe. Il conduttore/formatore descriverà la situazione della classe dove si evidenzia un problema disciplinare. Distribuirà ad alcuni volontari i diversi ruoli (ogni persona ha una scheda diversa che spiega ciò che deve fare) che dovranno rappresentare. Un gruppo di persone osserverà ciò che succede. Al termine della simulata si chiederà ai partecipanti di esprimere una loro opinione su ciò che è accaduto (attenzione ai giudizi) e agli osservatori che cosa hanno visto/udito (non fare interpretazioni ma descrivere solamente i comportamenti: es. x ha detto y ha agito).

“*La polizia delle regole*” è una traccia formativa che viene utilizzata con i bambini della scuola primaria dopo la visione della puntata della serie Tv di animazione *Doraemon – la polizia delle regole*. Questo lavoro permette ai minori di identificarsi nei vari personaggi del cartone animato e cercare di comprendere i vissuti di chi subisce e agisce le conseguenze di chi non rispetta le regole.



### Attività 23-24-25 - “Le mie trasgressioni (bambini e adolescenti-adulti)” e “Le trasgressioni positive”

Il lavoro sulle trasgressioni è supportato da due rappresentazioni illustrate (una per bambini e l'altra per adolescenti-adulti) con le diverse tipologie di trasgressione, strumento che permette ai partecipanti di svolgere un lavoro di analisi su quelle che sono messe maggiormente in atto. Quella relativa ai bambini è semplice, perché dopo aver individuato le trasgressioni più frequenti le devono ritagliare e incollare nella seconda scheda e descriverne i motivi e i vissuti. Quella relativa agli adolescenti e adulti è più analitica, perché permette di comprendere in quale contesto ambientale agiscono le trasgressioni, la motivazione, la conseguenza, la sanzione educativa attuata, gli effetti e le reazioni. Come ultima proposta formativa viene analizzata la trasgressione in termini positivi, quando essa è una forma di ribellione verso delle norme che sono ritenute ingiuste, vedi esempio la storia di Rosa Parks contro la segregazione razziale. Inoltre, si cercherà di promuovere il “pensiero critico” in riferimento alle regole giuste e ingiuste. In tutte queste attività alla fine del lavoro personale si propone una condivisione di gruppo.

### Attività 26-27-28 - “Le sanzioni e punizioni”, “Sanzioni disciplinari a scuola 1/2/3” e “Costruzione di sanzioni efficaci 1/2”

Collegate al tema delle trasgressioni ci sono le sanzioni disciplinari nella scuola e le punizioni, ovvero i castighi, i “metodi correttivi” utilizzati per redarguire gli alunni.

Nella prima proposta formativa, una specie di brainstorming scritto (si può svolgere questa attività anche senza l'utilizzo della scheda), si cerca di far individuare le sanzioni e le punizioni attuate in tre ambiti specifici: scuola, sport e famiglia.

Successivamente, attraverso l'illustrazione “Tipologie di sanzioni disciplinari a scuola” il conduttore propone agli alunni e ai docenti (schede differenziate) di individuare le tipologie di sanzione scolastica che si usa più spesso, quando qualcuno trasgredisce a una regola. Successivamente si analizzano i motivi che giustificavano quella specifica tipologia di sanzione, le conseguenze e gli effetti che hanno sullo studente. La terza scheda permette al docente coordinatore di classe di raccogliere le note disciplinari dell'intero anno scolastico per monitorare l'andamento disciplinare.

In conclusione, si propone un'attività di costruzione di sanzioni efficaci, costruite da Roberto Giarlardi nei suoi due libri: *Genitori in regola*, 2008, e *Insegnanti in regola*, 2010, Editrice La Meridiana, suddividendole in punitive o educative, congruenti o incongruenti, con l'intento di sollecitare i docenti alla comprensione delle differenze, della loro utilità o inefficacia. Sono due situazioni in ambito scolastico e familiare.

#### Situazione scolastica – Non si danneggia il materiale altrui.

*Sanzione punitiva congruente:* acquistare un nuovo vocabolario con i soldi della paghetta e nota sul diario e sul registro;

*Sanzione punitiva incongruente:* saltare l'intervallo per qualche giorno;

*Sanzione educativa congruente:* fare scambio di vocabolari (dare il proprio alla persona a cui è stato danneggiato);

*Sanzione educativa incongruente:* sistemare la biblioteca scolastica.

#### Situazione familiare – Non si ruba.

*Sanzione punitiva congruente:* risarcire con i suoi soldi la merce sottratta;

*Sanzione punitiva incongruente:* togliere l'uso del cellulare o non far uscire il/la figlio/a per un giorno o non guardare la Tv;

*Sanzione educativa congruente:* fare il “vigilante” nel negozio per qualche ora (accompagnato dal genitore se il minore è piccolo);

*Sanzione educativa incongruente:* leggere dieci volte i 10 comandamenti della Bibbia, soprattutto quello relativo a non rubare.



### Attività 29-30 - “Bugie 1/2/3” e “La bugia e il mentire”

Le bugie sono collegate al tema della trasgressione. Si è voluto approfondire, a parte l'argomento delle bugie, perché nella vita di relazione, più spesso di quanto si pensi, adulti e minori ricorrono alla menzogna attraverso varie modalità. Si sono costruite alcune schede che aiutano i vari partecipanti a decodificare le varie tipologie di bugia (con il supporto di una legenda) e ad analizzare le situazioni in cui una persona ha mentito, cercando di capire la tipologia di bugia, l'età, il motivo, la frequenza, il contesto, il destinatario (a chi ha detto la bugia) e le reazioni. La prima batteria di schede è rivolta a soggetti adolescenti e adulti, l'ultima “la bugia e il mentire” è specifica per i bambini >8 anni.

### Appendice - Manifesto “Crescere tra autonomia e regole”

Il manifesto è stato estrapolato da una pubblicazione-quaderno redatta dalla Società dei servizi sociosanitari della Valle Seriana, l'Istituto comprensivo di Albino e la coop sociale il Cantiere, ed è un decalogo sulla formulazione del significato di regola da consegnare ai vari partecipanti.



<p><b>DIRITTI &amp; DOVERI</b></p> <p><b>DEL CITTADINO</b></p> <table border="1"> <tr><th>DIRITTI</th><th>DOVERI</th></tr> <tr><td>1 _____</td><td>1 _____</td></tr> <tr><td>2 _____</td><td>2 _____</td></tr> <tr><td>3 _____</td><td>3 _____</td></tr> <tr><td>4 _____</td><td>4 _____</td></tr> </table>	DIRITTI	DOVERI	1 _____	1 _____	2 _____	2 _____	3 _____	3 _____	4 _____	4 _____	<p><b>DIRITTI &amp; DOVERI</b></p> <p><b>DELLO STUDENTE</b></p> <table border="1"> <tr><th>DIRITTI</th><th>DOVERI</th></tr> <tr><td>1 _____</td><td>1 _____</td></tr> <tr><td>2 _____</td><td>2 _____</td></tr> <tr><td>3 _____</td><td>3 _____</td></tr> <tr><td>4 _____</td><td>4 _____</td></tr> </table>	DIRITTI	DOVERI	1 _____	1 _____	2 _____	2 _____	3 _____	3 _____	4 _____	4 _____	<p><b>DIRITTI &amp; DOVERI</b></p> <p><b>DEL CONSUMATORE</b></p> <table border="1"> <tr><th>DIRITTI</th><th>DOVERI</th></tr> <tr><td>1 _____</td><td>1 _____</td></tr> <tr><td>2 _____</td><td>2 _____</td></tr> <tr><td>3 _____</td><td>3 _____</td></tr> <tr><td>4 _____</td><td>4 _____</td></tr> </table>	DIRITTI	DOVERI	1 _____	1 _____	2 _____	2 _____	3 _____	3 _____	4 _____	4 _____	<p><b>DIRITTI &amp; DOVERI</b></p> <p><b>DEL PAZIENTE MALATO</b></p> <table border="1"> <tr><th>DIRITTI</th><th>DOVERI</th></tr> <tr><td>1 _____</td><td>1 _____</td></tr> <tr><td>2 _____</td><td>2 _____</td></tr> <tr><td>3 _____</td><td>3 _____</td></tr> <tr><td>4 _____</td><td>4 _____</td></tr> </table>	DIRITTI	DOVERI	1 _____	1 _____	2 _____	2 _____	3 _____	3 _____	4 _____	4 _____
DIRITTI	DOVERI																																										
1 _____	1 _____																																										
2 _____	2 _____																																										
3 _____	3 _____																																										
4 _____	4 _____																																										
DIRITTI	DOVERI																																										
1 _____	1 _____																																										
2 _____	2 _____																																										
3 _____	3 _____																																										
4 _____	4 _____																																										
DIRITTI	DOVERI																																										
1 _____	1 _____																																										
2 _____	2 _____																																										
3 _____	3 _____																																										
4 _____	4 _____																																										
DIRITTI	DOVERI																																										
1 _____	1 _____																																										
2 _____	2 _____																																										
3 _____	3 _____																																										
4 _____	4 _____																																										
<p><b>DIRITTI &amp; DOVERI</b></p> <p><b>DEL VIAGGIATORE</b></p> <table border="1"> <tr><th>DIRITTI</th><th>DOVERI</th></tr> <tr><td>1 _____</td><td>1 _____</td></tr> <tr><td>2 _____</td><td>2 _____</td></tr> <tr><td>3 _____</td><td>3 _____</td></tr> <tr><td>4 _____</td><td>4 _____</td></tr> </table>	DIRITTI	DOVERI	1 _____	1 _____	2 _____	2 _____	3 _____	3 _____	4 _____	4 _____	<p><b>DIRITTI &amp; DOVERI</b></p> <p><b>DEI CONIUGI</b></p> <table border="1"> <tr><th>DIRITTI</th><th>DOVERI</th></tr> <tr><td>1 _____</td><td>1 _____</td></tr> <tr><td>2 _____</td><td>2 _____</td></tr> <tr><td>3 _____</td><td>3 _____</td></tr> <tr><td>4 _____</td><td>4 _____</td></tr> </table>	DIRITTI	DOVERI	1 _____	1 _____	2 _____	2 _____	3 _____	3 _____	4 _____	4 _____	<p><b>DIRITTI &amp; DOVERI</b></p> <p><b>DEL DOCENTE</b></p> <table border="1"> <tr><th>DIRITTI</th><th>DOVERI</th></tr> <tr><td>1 _____</td><td>1 _____</td></tr> <tr><td>2 _____</td><td>2 _____</td></tr> <tr><td>3 _____</td><td>3 _____</td></tr> <tr><td>4 _____</td><td>4 _____</td></tr> </table>	DIRITTI	DOVERI	1 _____	1 _____	2 _____	2 _____	3 _____	3 _____	4 _____	4 _____	<p><b>DIRITTI &amp; DOVERI</b></p> <p><b>DEL LAVORATORE</b></p> <table border="1"> <tr><th>DIRITTI</th><th>DOVERI</th></tr> <tr><td>1 _____</td><td>1 _____</td></tr> <tr><td>2 _____</td><td>2 _____</td></tr> <tr><td>3 _____</td><td>3 _____</td></tr> <tr><td>4 _____</td><td>4 _____</td></tr> </table>	DIRITTI	DOVERI	1 _____	1 _____	2 _____	2 _____	3 _____	3 _____	4 _____	4 _____
DIRITTI	DOVERI																																										
1 _____	1 _____																																										
2 _____	2 _____																																										
3 _____	3 _____																																										
4 _____	4 _____																																										
DIRITTI	DOVERI																																										
1 _____	1 _____																																										
2 _____	2 _____																																										
3 _____	3 _____																																										
4 _____	4 _____																																										
DIRITTI	DOVERI																																										
1 _____	1 _____																																										
2 _____	2 _____																																										
3 _____	3 _____																																										
4 _____	4 _____																																										
DIRITTI	DOVERI																																										
1 _____	1 _____																																										
2 _____	2 _____																																										
3 _____	3 _____																																										
4 _____	4 _____																																										
<p><b>DIRITTI &amp; DOVERI</b></p> <p><b>NEL CONDOMINIO</b></p> <table border="1"> <tr><th>DIRITTI</th><th>DOVERI</th></tr> <tr><td>1 _____</td><td>1 _____</td></tr> <tr><td>2 _____</td><td>2 _____</td></tr> <tr><td>3 _____</td><td>3 _____</td></tr> <tr><td>4 _____</td><td>4 _____</td></tr> </table>	DIRITTI	DOVERI	1 _____	1 _____	2 _____	2 _____	3 _____	3 _____	4 _____	4 _____	<p><b>DIRITTI &amp; DOVERI</b></p> <p><b>DELL' AUTOMOBILISTA</b></p> <table border="1"> <tr><th>DIRITTI</th><th>DOVERI</th></tr> <tr><td>1 _____</td><td>1 _____</td></tr> <tr><td>2 _____</td><td>2 _____</td></tr> <tr><td>3 _____</td><td>3 _____</td></tr> <tr><td>4 _____</td><td>4 _____</td></tr> </table>	DIRITTI	DOVERI	1 _____	1 _____	2 _____	2 _____	3 _____	3 _____	4 _____	4 _____	<p><b>DIRITTI &amp; DOVERI</b></p> <p><b>DEL CICLISTA</b></p> <table border="1"> <tr><th>DIRITTI</th><th>DOVERI</th></tr> <tr><td>1 _____</td><td>1 _____</td></tr> <tr><td>2 _____</td><td>2 _____</td></tr> <tr><td>3 _____</td><td>3 _____</td></tr> <tr><td>4 _____</td><td>4 _____</td></tr> </table>	DIRITTI	DOVERI	1 _____	1 _____	2 _____	2 _____	3 _____	3 _____	4 _____	4 _____	<p><b>DIRITTI &amp; DOVERI</b></p> <p><b>DEI CONVIVENTI</b></p> <table border="1"> <tr><th>DIRITTI</th><th>DOVERI</th></tr> <tr><td>1 _____</td><td>1 _____</td></tr> <tr><td>2 _____</td><td>2 _____</td></tr> <tr><td>3 _____</td><td>3 _____</td></tr> <tr><td>4 _____</td><td>4 _____</td></tr> </table>	DIRITTI	DOVERI	1 _____	1 _____	2 _____	2 _____	3 _____	3 _____	4 _____	4 _____
DIRITTI	DOVERI																																										
1 _____	1 _____																																										
2 _____	2 _____																																										
3 _____	3 _____																																										
4 _____	4 _____																																										
DIRITTI	DOVERI																																										
1 _____	1 _____																																										
2 _____	2 _____																																										
3 _____	3 _____																																										
4 _____	4 _____																																										
DIRITTI	DOVERI																																										
1 _____	1 _____																																										
2 _____	2 _____																																										
3 _____	3 _____																																										
4 _____	4 _____																																										
DIRITTI	DOVERI																																										
1 _____	1 _____																																										
2 _____	2 _____																																										
3 _____	3 _____																																										
4 _____	4 _____																																										
<p><b>DIRITTI &amp; DOVERI</b></p> <p><b>DEI GENITORI</b></p> <table border="1"> <tr><th>DIRITTI</th><th>DOVERI</th></tr> <tr><td>1 _____</td><td>1 _____</td></tr> <tr><td>2 _____</td><td>2 _____</td></tr> <tr><td>3 _____</td><td>3 _____</td></tr> <tr><td>4 _____</td><td>4 _____</td></tr> </table>	DIRITTI	DOVERI	1 _____	1 _____	2 _____	2 _____	3 _____	3 _____	4 _____	4 _____	<p><b>DIRITTI &amp; DOVERI</b></p> <p><b>DEI FIGLI</b></p> <table border="1"> <tr><th>DIRITTI</th><th>DOVERI</th></tr> <tr><td>1 _____</td><td>1 _____</td></tr> <tr><td>2 _____</td><td>2 _____</td></tr> <tr><td>3 _____</td><td>3 _____</td></tr> <tr><td>4 _____</td><td>4 _____</td></tr> </table>	DIRITTI	DOVERI	1 _____	1 _____	2 _____	2 _____	3 _____	3 _____	4 _____	4 _____	<p><b>DIRITTI &amp; DOVERI</b></p> <p><b>DEI GIOVANI</b></p> <table border="1"> <tr><th>DIRITTI</th><th>DOVERI</th></tr> <tr><td>1 _____</td><td>1 _____</td></tr> <tr><td>2 _____</td><td>2 _____</td></tr> <tr><td>3 _____</td><td>3 _____</td></tr> <tr><td>4 _____</td><td>4 _____</td></tr> </table>	DIRITTI	DOVERI	1 _____	1 _____	2 _____	2 _____	3 _____	3 _____	4 _____	4 _____	<p><b>DIRITTI &amp; DOVERI</b></p> <p><b>DEGLI ATLETI</b></p> <table border="1"> <tr><th>DIRITTI</th><th>DOVERI</th></tr> <tr><td>1 _____</td><td>1 _____</td></tr> <tr><td>2 _____</td><td>2 _____</td></tr> <tr><td>3 _____</td><td>3 _____</td></tr> <tr><td>4 _____</td><td>4 _____</td></tr> </table>	DIRITTI	DOVERI	1 _____	1 _____	2 _____	2 _____	3 _____	3 _____	4 _____	4 _____
DIRITTI	DOVERI																																										
1 _____	1 _____																																										
2 _____	2 _____																																										
3 _____	3 _____																																										
4 _____	4 _____																																										
DIRITTI	DOVERI																																										
1 _____	1 _____																																										
2 _____	2 _____																																										
3 _____	3 _____																																										
4 _____	4 _____																																										
DIRITTI	DOVERI																																										
1 _____	1 _____																																										
2 _____	2 _____																																										
3 _____	3 _____																																										
4 _____	4 _____																																										
DIRITTI	DOVERI																																										
1 _____	1 _____																																										
2 _____	2 _____																																										
3 _____	3 _____																																										
4 _____	4 _____																																										

Questa attività prende spunto dal "Memory dei miei e tuoi diritti" descritto nel libro *Noi in gioco*, AA.VV., Ed. EGA, Torino 2007. Si comincia con una breve presentazione del conduttore, che introduce il concetto di "diritto" delle persone e presenta le carte, distribuendone ad ogni bambino (fotocopiare i tre fogli per alunno). È importante da subito accompagnare i bambini a capire che i diritti sono qualcosa che si ha e che contemporaneamente si deve agli altri.

Ora che tutte le carte sono a disposizione di tutti, ogni bambino a turno ne sceglierà una o alcune sulle quali comunicare con i compagni secondo le indicazioni del conduttore. Ad esempio si potrà chiedere ai bambini di scegliere il diritto che si ritiene più importante, o quello che più sentono di avere, o che ritengono più importante da affermare, e via di seguito.

Ogni intervento individuale può essere integrato dai compagni, ma non ridicolizzato o criticato. Il gioco termina con una breve conclusione su ciò che rimane loro di questo gioco. Durante il gioco è importante ascoltare con attenzione il racconto degli altri e rispettare chi sta parlando senza intervenire o commentare. Evitare commenti e risate, tanto riguardo a ciò che viene detto quanto riguardo al modo in cui viene espresso.



# QUESTIONARIO SULLA GRAVITÀ DI ALCUNI COMPORTAMENTI A SCUOLA

## Istruzioni

Troverai una serie di affermazioni, che descrivono alcuni dei comportamenti che possono essere presenti in classe. Devi dire, per ognuno di questi, se secondo te è:

- 1 = per niente grave
- 2 = poco grave
- 3 = abbastanza grave
- 4 = molto grave

(Crocetta per ogni comportamento la tua risposta)

1. Mentre l'insegnante spiega, un compagno disturba (es. parla col compagno, chiede di uscire, si alza dal banco, ecc.)	1	2	3	4
2. Mentre un insegnante spiega un compagno non presta attenzione (guarda l'orologio, o il cellulare, fa dei disegni sul quaderno, ecc.)	1	2	3	4
3. Durante il lavoro di gruppo, un compagno disturba (stuzzica uno o più compagni, fa il buffone, ecc.)	1	2	3	4
4. Durante il lavoro di gruppo un compagno non collabora con gli altri (se ne sta in disparte, non dà il suo contributo alla soluzione dei problemi, ecc.)	1	2	3	4
5. Durante l'intervallo, un allievo aggredisce un altro compagno senza alcuna ragione	1	2	3	4
6. Quando il dirigente scolastico entra in aula, gli allievi gli mancano di rispetto (non si alzano in piedi, continuano a parlare, alzano la voce, ecc.)	1	2	3	4
7. Quando l'allievo interrogato ha difficoltà nel rispondere, alcuni compagni lo aiutano mediante segni o suggerimenti a voce	1	2	3	4
8. Quando un estraneo entra in aula, gli allievi se ne approfittano per creare confusione	1	2	3	4
9. Durante l'intervallo un allievo aggredisce un compagno più debole, mentre gli altri guardano senza intervenire	1	2	3	4
10. Quando l'allievo interrogato ha difficoltà nel rispondere, i compagni cercano di sostituirsi a lui (alzano la mano, rispondono al suo posto non dandogli il tempo di rispondere, ecc.)	1	2	3	4
11. Un allievo prende in giro alcuni dei suoi compagni (facendo loro il verso, mettendo in ridicolo alcuni dei loro aspetti, ecc.)	1	2	3	4
12. Durante l'intervallo, un allievo si accorge che alcuni suoi compagni vanno spesso al bagno per fumare cose strane ma non lo dice ai suoi insegnanti	1	2	3	4
13. Un allievo manca di rispetto all'insegnante (rispondendogli con gestacci e parolacce, ecc.)	1	2	3	4
14. Un allievo critica in modo aperto e leale ciò che dice l'insegnante	1	2	3	4
15. Un allievo colpisce un compagno (pugni, schiaffi, ecc.) o gli lancia contro degli oggetti senza essere stato provocato	1	2	3	4
16. Un allievo, provocato, risponde colpendo deliberatamente il compagno provocatore o scagliandogli contro qualche oggetto	1	2	3	4
17. Un allievo danneggia (rompe, sporca, ecc.) oggetti che appartengono ad altri compagni	1	2	3	4
18. Quando l'insegnante chiede alla classe d'indicare il nome di chi ha commesso un'azione inadeguata (furto, distruzione di oggetti, imbrattatura dei muri o pareti, ecc.) tutti stanno zitti e proteggono il colpevole	1	2	3	4
19. Un allievo danneggia (imbratta, rompe, ecc.) oggetti o strutture della scuola	1	2	3	4
20. Quando l'insegnante chiede alla classe d'indicare il nome di chi ha commesso un'azione inadeguata (furto, distruzione di oggetti, imbrattatura dei muri o pareti, ecc.) la classe ne indica il nome	1	2	3	4
21. Senza che l'insegnante lo chieda, un allievo fa il nome di un compagno che ha commesso una brutta azione	1	2	3	4
22. Un allievo ruba qualcosa ai compagni di classe (merendina, biro, ecc.)	1	2	3	4
23. Un allievo ruba qualcosa agli insegnanti	1	2	3	4
24. Un compagno fuma di nascosto	1	2	3	4
25. Un allievo porta un telefonino a scuola anche se sa che non è consentito	1	2	3	4

Grazie della collaborazione

SCHEDA DA FOTOCOPIARE





# VALORI/PRINCIPI MORALI VS DISIMPEGNO MORALE

1. Tutti hanno dei valori, pochi, tanti, belli o brutti. Forse non sono i nostri, o non sono gli stessi, o non ci sembrano "valori". Nella vita molte delle cose che facciamo, nel bene o nel male, esprimono ciò che per noi è giusto. Prova a fare un elenco dei tuoi valori, che sono la motivazione, il motore che spinge molti dei tuoi comportamenti, e specifica in quale contesto li vivi.

Attenzione: per "valori" non s'intendono solo "cose buone" ma i principi di fondo, le convinzioni che portano a individuare il giusto e lo sbagliato, e orientano l'azione. Dipendono dalle caratteristiche personali, dall'educazione ricevuta - innanzitutto in famiglia e a scuola - e dal contesto culturale allargato. Paradossalmente anche i criminali o i mafiosi hanno valori forti, profondi e radicati.

VALORE /PRINCIPIO MORALE	CONTESTO/SITUAZIONE
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	

2. Molte persone che hanno valori morali di giustizia, lealtà, rispetto per gli altri, in alcune situazioni giustificano comportamenti scorretti. Qui sotto ti riportiamo alcune scene di vita scolastica. Individua la risposta che dal tuo punto di vista è più corretta e spiegate i motivi.

			
Dare una sberla a qualcuno è solo un modo di scherzare	È giusto litigare per proteggere un amico	È giusto vendicarsi delle prepotenze subite	È giusto picchiare qualcuno che parla male della tua famiglia
SÌ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	SÌ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	SÌ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	SÌ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
Spiegate il motivo	Spiegate il motivo	Spiegate il motivo	Spiegate il motivo

3. Esaminando la tua esperienza personale, ci sono situazioni in cui ti è capitato di infrangere alcuni tuoi principi morali? Se sì, in quali circostanze e per quali motivi? Come hai vissuto quei momenti?

---



---



---

SCHEDA DA FOTOCOPIARE

La gestione della classe e degli alunni difficili. Ziboniew Formella, Alessandro Ricci, Marco Maggi © 2023 FrancoAngeli

La gestione della classe e degli alunni difficili. Ziboniew Formella, Alessandro Ricci, Marco Maggi © 2023 FrancoAngeli

## L'ISOLA DI CRETA

### Obiettivo

Imparare a stabilire delle regole di convivenza civile.  
Aumentare la capacità di collaborazione.

### Durata

120 minuti.

### Materiale occorrente

- Per una classe di 20/25 partecipanti 3 panetti di creta da 25 kg ciascuno.
- Sacchi grandi per la spazzatura.
- Una scheda di lavoro e una biro per ogni partecipante.

### Metodi

- Lavoro di gruppo.
- Riflessione personale.
- Discussione a piccoli gruppi.

### Sequenza

- Il conduttore, prima dell'inizio, prepara l'aula dove si svolgerà l'attività.
- Il conduttore forma i gruppi e spiega le regole del gioco.
- Consegna un pezzo di creta per ogni gruppo e i partecipanti cominciano a lavorarlo.
- I partecipanti terminano le opere e compilano la scheda.
- Ogni gruppo elegge un portavoce, dà il nome alla sua isola e stabilisce le regole.
- I portavoce leggono a tutti le decisioni.

### Descrizione dell'attività

Prima di cominciare il conduttore prepara l'aula unendo i banchi per formare dei piani di lavoro, che riveste con dei sacchi per la spazzatura aperti come dei teli. Egli provvederà anche a realizzare dei grembiuli, ricavati da altri sacchi, per proteggere gli abiti dei partecipanti.

Il conduttore forma gruppi di 4 o 5 partecipanti ciascuno. È importante che tali gruppi siano misti e magari composti da soggetti che di solito non giocano assieme. Il conduttore spiegherà che, anche se si fa fatica ad accettare il gruppo in cui si è capitati, bisogna fare uno sforzo, perché quest'attività serve anche a legare con le persone con cui si passa meno tempo.

Il conduttore spiega che ogni gruppo riceverà un pezzo di creta. Per i primi minuti, essi dovranno cercare di scaldarlo e di ammorbidirlo, manipolandolo e battendolo. Le regole fondamentali di quest'attività sono la collaborazione e il silenzio. Non si può parlare e, per comunicare, bisogna servirsi solo di gesti e di sguardi.

A un primo segnale (il conduttore che batte le mani), i gruppi cominceranno a costruire le loro isole. Dopo circa 15' di lavoro, i partecipanti riceveranno un altro pezzo di creta, per continuare le loro opere. Si potranno costruire alberi, barche, formare animali... Chi vuole può costruirsi una casa, un recinto per definire il suo territorio (cosa che può provocare dinamiche interessanti, alle quali il conduttore deve porre attenzione).

Quando i partecipanti hanno finito, potranno lavarsi le mani e compilare la scheda che riceveranno dal conduttore. La compileranno in un tempo di riflessione personale. Quando poi tutti avranno finito di lavorare e di compilare le loro schede, si riformeranno i gruppi, ciascuno attorno alla propria isola, e decideranno chi di loro sarà il portavoce, quale nome dare alla loro isola e quali regole dovranno entrare in vigore. In questo modo essi metteranno in comune ciò su cui hanno riflettuto.

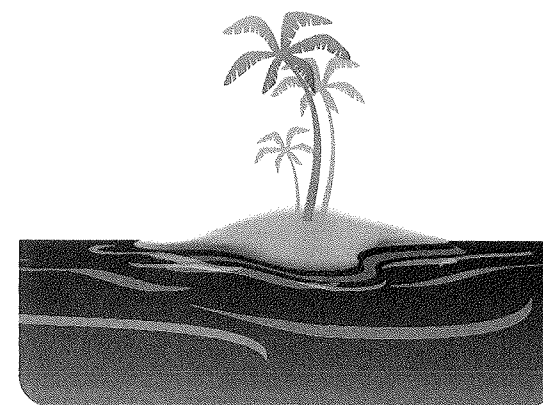
Tutte le decisioni dovranno essere prese all'unanimità o negoziate. Non esistono altre possibilità, per esempio non è ammesso votare per decidere a maggioranza.

Al termine delle discussioni ci si siede tutti in cerchio, a terra, e i portavoce comunicano ciò che ogni gruppo ha deciso.

### Regole

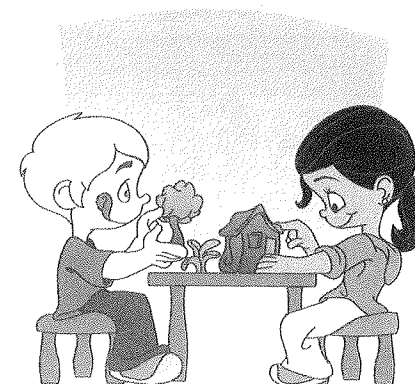
- I gruppi che vengono formati dal conduttore non possono essere discussi: essi servono per imparare a lavorare anche con chi non si sarebbe scelto come compagno/membro di lavoro.
- Durante la creazione dell'isola bisogna collaborare.
- Per tutta la prima parte dell'attività, cioè fino a quando non si è terminato di compilare la scheda, non si può comunicare verbalmente, ma solo attraverso gesti e sguardi.

## L'ISOLA DI CRETA



Scrivi 3 o 4 regole di convivenza importanti per vivere insieme nell'isola.

1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



Manifesto delle regole a scuola: diritti e doveri

**AREA AMBIENTI**

- Trovare nella scuola un ambiente idoneo a favorire lo sviluppo umano, intellettuale e sociale e a garantire il benessere psicofisico.
- Chiedere il permesso all'insegnante presente per poter alzarsi e uscire dall'aula.
- Svolgere l'intervallo con comportamenti rispettosi e appropriati all'ambiente e alle persone.
- Mantenere l'ordine dei posti stabiliti dalle disposizioni dei docenti.
- Lasciare spento il cell durante le ore di lezione e tenerlo nello zaino.
- Ritornare il materiale utilizzato.
- Tenere l'aula e gli ambienti della scuola in ordine e puliti (chi sporca pulisce).
- Avere cura e organizzare il proprio materiale scolastico-didattico.
- Rispettare gli spazi, gli arredi e i materiali della scuola (bagni, aule, laboratori, palestra, mensa, ecc) e risarcire gli eventuali danni arrecati.
- Osservare le principali norme igieniche sanitarie in un'ottica di prevenzione delle malattie infettive.
- Collaborare con il personale non docente per effettuare la raccolta differenziata dei rifiuti.
- Rispettare le norme di sicurezza.

**AREA ORARI...INGRESSO...USCITA...RITARDI...ASSENZE...PERMESSI**

- Rispettare gli orari di entrata e di uscita nella scuola e dei tempi-classe (inizio lezioni, intervallo).
- Informarsi dei compiti assegnati dai docenti durante l'assenza.
- Rispettare l'orario per andare in bagno durante le lezioni.
- Giustificare le assenze e far firmare gli avvisi e i permessi.
- In caso di malessere gli studenti possono rientrare a casa accompagnati da un genitore o da un suo delegato (in forma scritta e munito di un documento di identificazione).
- Aver cura del registro/diario di classe.

**AREA DIDATTICA E MATERIALI**

- Frequentare con regolarità tutte le lezioni e le attività didattiche.
- Portare il materiale scolastico necessario per le lezioni.
- Rispettare il materiale proprio e degli altri.
- Eseguire i compiti e le consegne assegnate.
- Eseguire i compiti a casa.
- Accettare e rispettare gli esiti della valutazione delle verifiche.
- Dare il proprio contributo durante le lezioni in modo propositivo e collaborativo.
- Prepararsi per le interrogazioni e le verifiche.
- Portare quotidianamente il diario scolastico e il quaderno delle comunicazioni scuola-famiglia.
- Essere informati sui programmi e i criteri di valutazione utilizzati dai docenti nelle verifiche orali e scritte.
- Svolgere una sola verifica scritta (fianco nel caso di recupero) e più verifiche orali al giorno.
- Essere provvisti dell'abbigliamento necessario per svolgere l'attività motoria (tuta, pantaloni, maglietta, calze e scarpe da ginnastica).

**AREA RELAZIONI E CONVIVENZA CIVILE**

- Essere educati e rispettosi con tutti (alunni, docenti, personale ata e dirigente scolastico).
- Rispettare i turni delle conversazioni e ascoltare senza interrompere.
- Essere valorizzati per le proprie attitudini e rispettati per le specificità del proprio profilo psicologico e intellettuale.
- Utilizzare un linguaggio corretto nel rispetto dei ruoli e dell'istituzione scolastica.
- Salutare e rivolgersi con gentilezza e correttezza verso i compagni e gli adulti.
- Aiutare il compagno in difficoltà.
- Ascoltare con attenzione l'insegnante/compagno quando parla.
- Accettare e rispettare la diversità degli altri.
- Chiedere aiuto in caso di bisogno.
- Risolvere i litigi e i conflitti in modo costruttivo e rispettoso.
- Presentarsi a scuola con un abbigliamento consono all'ambiente.
- Esprimere le proprie opinioni personali purché non offendano gli altri.
- Essere accompagnati da insegnanti e collaboratori, alle diverse aule speciali della scuola (biblioteca, computer, video, ecc...).
- Essere tutelati alla riservatezza e privacy.
- Essere responsabili dei propri oggetti personali che si portano a scuola (portafoglio, cellulare, ecc...).
- Essere informati se il rendimento scolastico o il comportamento sociale rischia di compromettere seriamente la promozione.
- Partecipare attivamente al processo della vita del gruppo classe.
- Dimostrare lealtà nei rapporti interpersonali, nelle verifiche, nella vita scolastica.
- Condividere la responsabilità di rendere accogliente l'ambiente scolastico.
- Informarsi e rispettare il regolamento scolastico.

La gestione della classe e degli alunni difficili. Zibigniew Formella, Alessandro Ricci, Marco Maggi © 2023 FrancoAngeli

Viene consegnato il "Manifesto delle regole a scuola". Ogni docente individua 3 regole che ritiene di fondamentale importanza e ne spiega i motivi. Poi individua altre 3 regole rispetto alle quali, quando occorre farle rispettare, vive difficoltà, disagio e conflitto con gli alunni, i colleghi, il dirigente, il personale Ata e i genitori. Dopo averle individuate e scritte cerca di decodificare l'origine di queste difficoltà (personali, dell'ambiente o dell'altro). Infine individua nel manifesto 3 regole rispetto alle quali sono tutti d'accordo e ne spiega il motivo.

1 Le mie regole

REGOLE	MOTIVAZIONI
1 _____	1 _____
2 _____	2 _____
3 _____	3 _____

2 Le regole in cui trovo difficoltà nel farle rispettare e/o condividere

REGOLE	DIFFICOLTÀ
1 _____	1 _____
2 _____	2 _____
3 _____	3 _____

3 Le regole in cui siamo d'accordo in classe con il consiglio/team

REGOLE	MOTIVAZIONI
1 _____	1 _____
2 _____	2 _____
3 _____	3 _____

## REGOLE A SCUOLA/2

Scheda alunni

Ti viene consegnato il "Manifesto delle regole a scuola" e individua 5 regole che ritieni di fondamentale importanza per vivere bene all'interno del gruppo classe e ne spieghi i motivi. Poi individua altre 5 regole rispetto alle quali puoi/potresti incontrare difficoltà nel rispettarle e cerca di decodificarne l'origine (motivi-cause).

### 1 Le mie regole

REGOLE	MOTIVAZIONI
1 _____	1 _____
2 _____	2 _____
3 _____	3 _____
4 _____	4 _____
5 _____	5 _____

### 2 Le regole che potrei/potresti trovare difficoltà nel viverle e rispettarle

REGOLE	MOTIVAZIONI
1 _____	1 _____
2 _____	2 _____
3 _____	3 _____
4 _____	4 _____
5 _____	5 _____

### 3 Suggerimenti e proposte per riuscire a rispettare maggiormente le regole

---



---



---

SCHEDA DA FOTOCOPIARE

## REGOLE A SCUOLA/3

### REGOLE DI COMPORTAMENTO SCUOLABUS

1. Attendere il pulmino alla fermata  

2. Non avvicinarsi fino a quando il pulmino è fermo  

3. Salire ordinatamente sullo scuolabus e occupare correttamente il posto a sedere  

4. Allacciare la cintura  

5. Mettere lo zaino sotto il sedile o sulle ginocchia  

6. Durante il viaggio stare sempre seduti fino alla propria fermata  

7. Mantenere un comportamento corretto, evitando di dare disturbo al conducente (moderare il tono della voce)  

8. Evitare atti che possano comportare pericoli per sé e per gli altri  

9. Ascoltare e rispettare le disposizioni del conducente e di eventuali accompagnatori  

10. Non danneggiare i sedili o altre parti dello scuolabus  

11. Non sporgersi, non urlare e non gettare oggetti dai finestrini  

12. Tenere un comportamento rispettoso degli altri utenti, evitando atteggiamenti prepotenti o maleducati  

13. Evitare schiamazzi  

14. Fare attenzione alla strada quando si scende dallo scuolabus  


SCHEDA DA FOTOCOPIARE

Scheda individuale

**REGOLE DI COMPORTAMENTO SCUOLABUS**

**1** Quali sono le regole di comportamento dello scuolabus che vedi che gli alunni fanno più fatica a rispettare? (trascrivi le tre regole maggiormente trasgredite)

A \_\_\_\_\_  
 B \_\_\_\_\_  
 C \_\_\_\_\_

**2** Chi e come interviene per richiamare il trasgressore al rispetto delle regole? Come reagiscono gli alunni ripresi?

\_\_\_\_\_

**3** Succede anche a te di non rispettare alcune regole di sicurezza dello scuolabus? Per quali motivi trasgredisci? Cosa vivi in quei momenti?

REGOLA TRASGREDITA	MOTIVO DELLA TRASGRESSIONE	VISSUTO E REAZIONE

Scheda individuale

**1** Quali sono le regole di comportamento dello scuolabus che vedi che gli alunni fanno più fatica a rispettare? (trascrivi le tre regole maggiormente trasgredite)

A \_\_\_\_\_  
 B \_\_\_\_\_  
 C \_\_\_\_\_

**2** Chi e come interviene per richiamare il trasgressore al rispetto delle regole? Come reagiscono gli alunni ripresi?

\_\_\_\_\_

**3** Succede anche a te di non rispettare alcune regole di sicurezza dello scuolabus? Per quali motivi trasgredisci? Cosa vivi in quei momenti?

REGOLA TRASGREDITA	MOTIVO DELLA TRASGRESSIONE	VISSUTO E REAZIONE

La gestione della classe e degli alunni difficili. Ziboniew Formella, Alessandro Ricci, Marco Maggi © 2023 FrancoAngeli

La gestione della classe e degli alunni difficili. Ziboniew Formella, Alessandro Ricci, Marco Maggi © 2023 FrancoAngeli

Incolla le vignette delle tue maggiori trasgressioni


Per quale motivo trasgredisci?


Come ti senti in quei momenti?


LE MIE TRASGRESSIONI (ADOLESCENTI-ADULTI)/1  
(tipologie di trasgressioni)

 Dire bugie	 Rifiutare il cibo o mangiare troppo	 Alzarsi da tavola durante il pasto	 Rifiutare di lavarsi/vestirsi/svestirsi	 Rifiutare di andare a letto/dormire
 Rifiutare di spegnere la TV o la play station	 Rifiutare di smettere di giocare	 Rifiutare di spegnere internet/pc	 Toccare oggetti della casa vietati	 Allontanarsi dai genitori/da casa senza permesso
 Dire parolacce e rispondere male	 Sporcare, mettere in disordine la casa o la propria stanza	 Fare capricci, scene di rabbia	 Non fare quello che i genitori dicono	 Prendere e/o distruggere le cose
 Perdere tempo e/o essere lento/a	 Usare e consumare droghe	 Consumare alcolici (e anche ubriacarsi) e fumare sigarette	 Non fare i compiti e non impegnarsi a scuola	 Usare bicicletta/motorino senza il permesso
 Risultati scolastici negativi e prendere note disciplinare/sospensioni a scuola	 Offendere/minacciare qualcuno	 Rifiutare/discutere sui compiti domestici (non sistemare la camera, non aiutare in cucina ecc...)	 Rispetto degli orari (entrata e uscita) concordati	 Fugare da scuola
 Rispondere male e aggredire un insegnante	 Farsi fare un tatuaggio e/o un piercing	 Uso del denaro/paghetta	 Non andare a messa/catechismo (o altri contesti/pratiche religiose)	 Frequentazione di compagnie/amici
 Uso del cellulare	 Rubare dei soldi	 Rivalità/ litigi con fratelli/sorelle	 Frequentazione di un fidanzato/a	 Prendere una multa o fare un'infrazione stradale
 Fare atti di vandalismo	 Non pagare il biglietto del bus/treno	 Rubare oggetti in negozi	 Aggredire fisicamente delle persone	 JOLLY (Aggiungi una trasgressione che non c'è)

La gestione della classe e degli alunni difficili. Zibogniew Formella, Alessandro Ricci, Marco Maggi © 2023 FrancoAngeli

La gestione della classe e degli alunni difficili. Zibogniew Formella, Alessandro Ricci, Marco Maggi © 2023 FrancoAngeli

Con il termine trasgressione si intende il comportamento di un soggetto che non rispetta le regole, di tipo molto diverso: sociali, culturali, morali ecc. La trasgressione non è di per sé negativa. In molti casi ha una valenza se non positiva, fisiologica e naturale come parte del comportamento evolutivo di un individuo. Trasgredire può significare compiere nuove esperienze, uscendo da ciò che è considerato usuale e rassicurante; misurarsi con i limiti prestabiliti mettendo alla prova se stessi e gli altri, come avviene per esempio nell'adolescenza. Osservando l'illustrazione "Tipologie di trasgressioni" ti chiediamo di individuare 3 tipologie di trasgressioni che attui spesso. Cerca di spiegare i motivi, di comprendere quali conseguenze comportano queste trasgressioni, quali sanzioni sono state attuate e gli effetti e le reazioni che ne conseguono.

TRE TRASGRESSIONI CHE ATTUI MAGGIORMENTE

Trasgressione

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

Ambiente (casa, scuola, tempo libero, sport ecc.)

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

Motivazione della trasgressione

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

Conseguenza della trasgressione (su di te, sugli altri, sugli oggetti e sull'ambiente ecc.)

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

Sanzione educativa/disciplinare attuata

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

Effetti della sanzione

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

Le mie reazioni alla sanzione

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_



La gestione della classe e degli alunni difficili. Ziboniew Formella, Alessandro Ricci, Marco Maggi © 2023 FrancoAngeli

La trasgressione non è di per sé negativa. In molti casi ha una valenza se non positiva, fisiologica e naturale come parte del comportamento evolutivo di un individuo. Inoltre vi possono essere forme trasgressive che sono ribellioni verso norme ritenute ingiuste. Per esempio la storia di Rosa Parks contro la segregazione razziale. Con il suo rifiuto a cedere il posto su un bus a un uomo bianco, la sarta dell'Alabama divenne il simbolo del movimento per i diritti civili. Era il primo dicembre 1955.



1 Secondo te, in quali occasioni le trasgressioni sono positive? Prova a fare degli esempi concreti, dove la disubbidienza di alcune norme era considerata giusta e legittima.

ESEMPIO	NORMA TRASGREDITA	MOTIVAZIONE DELLA DISUBBIDIENZA

2 Esistono regole giuste e ingiuste? La legge è uguale per tutti? Esprimi il tuo parere.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3 Esprimi le tue opinioni su queste situazioni. Inserisci nelle righe a fianco le tue risposte.

E' giusto colpire un compagno che picchia un bambino più piccolo?

Perché?  YES  NO Perché? \_\_\_\_\_

E' giusto mentire per aiutare un compagno che è in difficoltà?

Perché?  YES  NO Perché? \_\_\_\_\_

Se una persona è povera e senza soldi è giusto che rubi un po' di cibo?

Perché?  YES  NO Perché? \_\_\_\_\_

1 Ammonizione / rimprovero verbale data in forma privata o in classe

2 Ammonizione / rimprovero verbale in classe con deferimento al dirigente scolastico

3 Silenzio e / o indifferenza

4 Imposizione di una restrizione

5 Nota sul diario / libretto scolastico

6 Nota sul registro di classe

7 Diffida scritta inviata alla famiglia

8 Convocazione del genitore da parte del docente e/o del docente coordinatore e/o del dirigente scolastico

9 Sospensione / allontanamento temporaneo dalla comunità scolastica (1, 3, 5 o 15 giorni di sospensione)

10 Sospensione / allontanamento fino al termine dell'anno scolastico

11 Esclusione dallo scrutinio finale o la non ammissione all'esame di Stato conclusivo del corso di studi

12 Bocciatura e / o brutto voto in condotta

13 Prescrizione di ulteriori compiti a casa o a scuola

14 Costrizione a fare attività non gradite

15 Sguardo severo e deciso

16 Urlare

17 Isolamento e / o allontanamento temporaneo dalla classe

18 Requisizione di oggetti (telefono cellulare e/o altro materiale elettronico, merende giochi ecc.)

19 Proibizione dell'intervallo (rimanere in classe mentre gli altri escono)

20 Esclusione temporanea da attività ricreative, associative, partecipative, culturali o sportive scolastiche ed extrascolastiche (visite guidate e ai viaggi d'istruzione, gare sportive ecc.)

21 Ricatto - minaccia ("se non la smetti ti do una nota" ecc...)

22 Promessa di un premio o di un bel voto

23 Richiesta di scuse formali verbali e / o redatte per iscritto e indirizzate a chi ha subito il danno / offesa

24 Attività di ricerca relative al tema dell'infrazione commessa

25 Time out

26 Sospensione con obbligo di frequenza alle attività curriculari

27 Sospensione con obbligo di frequenza ad attività formative / educative / volontariato non curricolari (svolgere attività di volontariato, attività di pulizia dei locali e / o in biblioteca ecc.)

28 Esclusione da contributi o benefici materiali finanziati dall'Istituto

29 Risarcimento dei danni arrecati (attraverso denaro o tempo)

30 Jolly

Illustrazione: castiyo.com.ar

Ti è stato consegnato l'illustrazione "Le sanzioni disciplinari a scuola". Ti chiediamo di individuare **3 tipologie di sanzioni che di solito i docenti applicano ad un/a alunno/a** quando trasgredisce ad una regola nella classe/scuola. Successivamente individua anche la regola trasgredita, i motivi dell'utilizzo di tale sanzione e le conseguenze/effetto. Poi esegui lo stesso lavoro in riferimento a te stesso/a, analizzando **3 sanzioni disciplinari che hai ricevuto durante l'anno scolastico**, su quali regole hai trasgredito, le motivazioni che hanno spinto i docenti ad applicare la sanzione e le conseguenze e gli effetti che hanno avuto su di te nel riceverla.

**1 Sanzioni disciplinari che gli insegnanti utilizzano maggiormente nella tua classe**

SANZIONE		REGOLA TRASGREDITA	
1	_____	1	_____
2	_____	2	_____
3	_____	3	_____
MOTIVAZIONE		CONSEGUENZA/RISULTATO/EFFETTO	
1	_____	1	_____
2	_____	2	_____
3	_____	3	_____

**2 Tre sanzioni disciplinari che hai ricevuto durante il presente anno scolastico**

SANZIONE		REGOLA TRASGREDITA	
1	_____	1	_____
2	_____	2	_____
3	_____	3	_____
MOTIVAZIONE		CONSEGUENZA/RISULTATO/EFFETTO	
1	_____	1	_____
2	_____	2	_____
3	_____	3	_____

La gestione della classe e degli alunni difficili. Ziboniew Formella, Alessandro Ricci, Marco Maggi © 2023 FrancoAngeli

## SANZIONI DISCIPLINARI A SCUOLA/3

Scheda docenti

Ti è stato consegnato l'illustrazione "Le sanzioni disciplinari a scuola". Ti chiediamo di individuare 3 tipologie di sanzioni che attui e applichi più spesso con tuo/a alunno/a quando trasgredisce ad una regola o ad un tuo "ordine". Cerca di spiegare i motivi dell'utilizzo di tale sanzione descrivendone le conseguenze, i risultati, gli effetti. Poi esegui lo stesso lavoro cercando di individuare quali sono le sanzioni disciplinari che hai più difficoltà nell'applicare e cerca di individuarne le cause e i motivi e le strategie per superarle.

### 1 Individua tre sanzioni che utilizzi maggiormente per "sanzionare" i tuoi alunni

SANZIONE	MOTIVAZIONE
1 _____	1 _____
2 _____	2 _____
3 _____	3 _____

#### CONSEGUENZA/RISULTATO/EFFETTO DELLA SANZIONE

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

### 2 Individua tre sanzioni che hai difficoltà ad applicare ai tuoi alunni

SANZIONE	DIFFICOLTÀ CHE INCONTRO <i>(interna o esterna a me)</i>
1 _____	1 _____
2 _____	2 _____
3 _____	3 _____

#### QUALI STRATEGIE POSSO UTILIZZARE E METTERE IN ATTO PER SUPERARE QUESTE DIFFICOLTÀ?

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

SCHEDA DA FOTOCOPIARE

## LA BUGIA E IL MENTIRE

Nella vita un po' a tutti ci è capitato di mentire e dire delle bugie. A volte si accusano gli altri per non prenderci la responsabilità di ciò che abbiamo fatto o per nascondere qualche sbaglio commesso. In altri momenti si dicono cose non vere o si deforma la realtà per sentirsi e apparire migliori e/o per avere una maggiore attenzione. Ti è capitato di dire alcune bugie? Prova a descrivere un episodio e cerca di individuare i motivi per cui hai mentito.








Descrivi un episodio della tua vita familiare o scolastica in qui hai detto una bugia

Per quali motivi hai mentito?

Cosa è successo in seguito

SCHEDA DA FOTOCOPIARE

## 4. CONFLITTO/LITIGIO

Attività 1	Gioco di conoscenza sul conflitto	
Attività 2	Il conflitto	
<b>Attività 3</b>	Varietà di conflitti	on-line 
Attività 4	Carte tipologie di conflitto	
<b>Attività 5</b>	Individua la causa 1/2	on-line 
Attività 6	I miei conflitti	
Attività 7	Analisi di un conflitto	
Attività 8	L'escalation di un conflitto	
Attività 9	Le carte del litigio	
Attività 10	Per causa mia, per causa tua	
<b>Attività 11</b>	Quando ho litigato sono riuscito a...	on-line 
<b>Attività 12</b>	Gli ingredienti per mediare un conflitto	on-line 
Attività 13	Stili di comportamento in situazione di conflitto 1/2	
<b>Attività 14</b>	Saper aiutare chi ha dei problemi: riconoscere i segnali	on-line 
<b>Attività 15</b>	Saper aiutare chi ha dei problemi: di chi è il problema?	on-line 
<b>Appendice</b>	Dieci regole base per affrontare meglio i conflitti con gli altri	on-line 



**Target**

- Adulti, adolescenti e bambini.



**Obiettivi**

- Aumentare le competenze nel gestire i litigi-conflitti.
- Sviluppare una maggior capacità di problem solving e di mediazione.



**Materiale**

- Schede.
- Biro per ogni partecipante.
- Carte.
- Filmati.



**Metodi**

- Lavoro personale.
- Lavoro di gruppo.
- Discussione in gruppo.



**Sequenza**

Per le singole schede/attività:

- Spiegazione del lavoro personale.
- Compilazione della scheda.
- Condivisione e discussione finale.

Per le attività filmiche:

- Presentazione del film.
- Proiezione video.
- Analisi filmati e lavoro personale.
- Condivisione e discussione finale.

Per le attività interattive e di gruppo:

- Spiegazione e realizzazione del gioco-attività.
- Condivisione e discussione finale.



**Descrizione dell'attività**

I conflitti esistono da sempre, all'interno dei rapporti interpersonali e nelle organizzazioni, e rappresentano un'esperienza inevitabile, anzi auspicabile, che permette al singolo soggetto e al gruppo di differenziarsi, stabilire i propri confini e delineare la propria identità. Quindi, il conflitto non ha di per sé una connotazione negativa, anzi, può avere un valore mobilizzante, evolutivo al cambiamento, divenendo un'occasione di confronto, di riconoscimento e integrazione delle differenze e configurandosi come funzionale alla crescita dell'individuo e delle relazioni. Al contrario, un conflitto non risolto, disfunzionale oppure negato, può creare tensioni e incomprensioni all'interno della scuola, impedendo il confronto autentico e il riconoscimento dei bisogni più profondi di ciascun componente.

Il problema, quindi, non è il litigio in se stesso ma il litigio "mal gestito", che necessita un'area di apprendimento specifica all'interno dell'organizzazione scolastica. Bisogna allenarsi in questa competenza, così come ci si allena su tante altre competenze sociali, che poi saranno utili anche negli altri settori della vita.

All'interno di questa sezione manualistica si sono organizzate specifiche attività che permetteranno al docente e all'alunno di poter acquisire conoscenze e competenze nella gestione dei litigi scolastici e del conflitto. Si implementeranno inoltre abilità di problem solving e di mediazione.

**Tempo**

Attività 1:	30 minuti
Attività 2:	30 minuti
Attività 3:	30 minuti
Attività 4:	30 minuti
Attività 5:	30 minuti
Attività 6:	30 minuti
Attività 7:	45 minuti
Attività 8:	45 minuti
Attività 9:	30 minuti
Attività 10:	30 minuti
Attività 11:	30 minuti
Attività 12:	30 minuti
Attività 13:	60 minuti
Attività 14:	30 minuti
Attività 15:	30 minuti

La gestione della classe e degli alunni difficili. Ziboniew Formella, Alessandro Ricci, Marco Maggi © 2023 FrancoAngeli



**Attività 1-2-3-4-5-6** - "Gioco di conoscenza sul conflitto", "Il conflitto", "Varietà di conflitti", "Carte tipologie di conflitto", "Individua la causa" e "I miei conflitti".

Le prime sei attività sono inerenti alla conoscenza degli elementi costitutivi del conflitto. La prima è un gioco introduttivo che permette di esplicitare, come se fosse un brainstorming (raccolta di idee) semplificato, i pensieri e le proprie opinioni sul tema del conflitto.

La "Varietà di conflitti" e le "Carte tipologie di conflitto" fanno cogliere le varie tipologie di conflitti e li contestualizzano, con esempi concreti. La prima scheda si suddivide in: micro, meso e macro, attraverso le relazioni intra e interpersonali. Le carte invece sono uno strumento, attraverso il quale ogni partecipante impara a conoscere le differenze dei vari conflitti. Il gioco può essere eseguito in due modalità. La prima consiste nel consegnare la scheda a tutti dove sono rappresentate tutte le categorie (stampare l'allegato online, sul cui retro vi sono scritte le spiegazioni e le descrizioni), la seconda, invece, comporta che il conduttore consegni solo ad alcuni corsisti un'unica carta (si stampa in precedenza il mazzo di carte a colori - formato A3 - che si trova nel materiale online). In entrambe le opzioni, il partecipante è invitato a raccontare una storia/situazione inerente alla carta ricevuta o scelta. "Individua la causa" è invece un gioco nel quale il partecipante deve individuare, tra le tante cause di conflitti, quelle inerenti a 7 specifiche situazioni. In ultimo viene proposta una scheda di analisi per capire con quali persone si vivono maggiormente i conflitti.

Per tutte le attività proposte c'è la possibilità di condividere ciò che si desidera, all'interno del gruppo allargato.

**Attività 7-8** - "Analisi di un conflitto" e "L'escalation di un conflitto"

La seconda tranches di proposte formative ha l'intento di far comprendere più a fondo il conflitto. Attraverso la visione di alcune sequenze filmiche riguardanti litigi interpersonali, il partecipante cercherà di analizzare le varie componenti del conflitto. Nella prima scheda si propone la formulazione, in modo simpatico, di un titolo giornalistico da dare al verbo e, in seguito, si analizzano gli elementi del conflitto tra i due protagonisti. La scheda sull'escalation di un conflitto, viene approfondita ed esaminata tramite i nove stadi dell'intensità del litigio/conflitto di Friedrich Glasl.

**Attività 9-10-11** - "Le carte del litigio", "Per causa mia, per causa tua" e "Quando ho litigato sono riuscito a..."

Sono proposte formative specifiche per i bambini. "Le carte del litigio" è un gioco di avvio per cominciare a parlare dei litigi. I partecipanti sono seduti in cerchio e le carte sono distese al centro, oppure sono raccolte nel mazzo. La scelta è del conduttore, a seconda che voglia dare ai bambini la possibilità di scegliere il tema su cui intervenire o voglia garantire un effetto di sorpresa. A turno ogni bambino sceglie o pesca una carta, la legge e la commenta brevemente esprimendo la propria opinione oppure raccontando una situazione vissuta personalmente od osservata negli altri. Ha, prima di tutti, diritto di parola chi ha la carta. Gli altri ascoltano e, se vogliono intervenire, possono farlo solo alla fine, non contestando le opinioni espresse ma aggiungendo il proprio punto di vista. Le carte si trovano nel materiale online e sono da stampare a colori su cartoncino A3 e ritagliare per formare il mazzo.

"Per causa mia, per causa tua" è un'attività che ha l'obiettivo di aiutare il singolo bambino ad avere più consapevolezza degli elementi che si attivano all'interno di un litigio. Si inizia con la disposizione in cerchio dei bambini, poi il conduttore consegna e spiega la scheda. Ogni bambino compila individualmente la propria scheda e chi se la sente può condividere con gli altri compagni il lavoro svolto.

"Quando ho litigato sono riuscito a..." è l'ultima attività che suggeriamo sul tema del litigio e ha l'intento di aiutare i bambini a riconoscere le loro capacità nel gestire un litigio in modo costruttivo. La scheda guida i bambini nell'analisi di un litigio che è andato a finir bene. Il conduttore distribuisce la scheda, ne spiega i contenuti e aiuta i bambini a capirne l'utilità. Dopo che tutti gli alunni hanno terminato il lavoro individuale si passa alla libera condivisione in gruppo.

La gestione della classe e degli alunni difficili. Ziboniew Formella, Alessandro Ricci, Marco Maggi © 2023 FrancoAngeli



**Attività 12-13-14-15** - “Gli ingredienti per mediare un conflitto”, “Saper aiutare chi ha dei problemi: riconoscere i segnali” e “Saper aiutare chi ha dei problemi: di chi è il problema?”

Sono gli ultimi esercizi della sezione e si pongono l’obiettivo di incrementare nelle persone le competenze di mediazione.

La prima attività è una specie di brainstorming, nel quale i partecipanti individuano gli “ingredienti” (elementi), che costituiscono le competenze/capacità da possedere per la mediazione di un conflitto. Il lavoro può essere svolto a voce in grande gruppo oppure compilando la scheda.

Per saper mediare un litigio bisogna saper individuare tra le parti coinvolte di chi è il problema e come viene espresso. Spesso non è così chiaro! La scheda permette di decodificare questi aspetti, perché, in una situazione problematica, ognuno vive i comportamenti e le situazioni in modo soggettivo e diverso dagli altri.

“Stili di comportamento in situazioni di conflitto 1/2” sono due attività che aiutano a comprendere quali comportamenti-modalità l’individuo assuma nelle situazioni di conflitto. Riconoscere questi processi, cosa stia avvenendo nelle persone durante un conflitto e come l’individuo interagisca, sono passaggi indispensabili per bloccare alcuni meccanismi disfunzionali e distruttivi, permettere la creazione di un clima di ascolto reciproco più empatico e collaborativo e determinare il terreno essenziale per una risoluzione non violenta dei conflitti. Il primo esercizio è un questionario autovalutativo *Sulle strategie personali più frequenti di risoluzione dei conflitti* di D.W. Johnson, F.P. Johnson (tratto da: *Educare insegnando*, Mario Comoglio, Las, 1999), nel quale gli autori identificano cinque strategie: sfuggente, aggressivo, arrendevole, accomodante e patteggiante. Al termine della compilazione si registrano i totali delle colonne e poi si divide per 8, in modo da ottenere una scala di frequenza delle strategie più utilizzate. La seconda attività si ricollega alle cinque strategie nominate in precedenza, finalizzata a scoprire quali siano i vantaggi e gli svantaggi di utilizzo dei vari stili, perché si scelgano come risposta in alcune situazioni e quale sia lo stato d’animo vissuto nell’attuarli.

Le ultime due attività (tratte dal libro: *Bullismo, bullismi*, di Buccoliero, Maggi, FrancoAngeli, 2005), permettono di implementare la capacità di aiutare nel saper comprendere i segnali di difficoltà e di chi è il problema. All’interno si trovano le indicazioni su come compilarle. Si può proporre un loro scambio di condivisione tra i partecipanti.

**Appendice** - “Dieci regole base per affrontare meglio i conflitti con gli altri”

È un decalogo tratto dal Dossier *Alla riscoperta del conflitto* (2017), Caritas Diocesana di Genova, p. 7.

**Regole**

Come già evidenziato nelle sezioni precedenti del manuale, durante la realizzazione delle varie attività, occorre che nel gruppo si instauri un clima di attenzione e di ascolto reciproco. A tutti è richiesta la massima discrezione in relazione a quanto viene rivelato dal singolo partecipante, all’interno del gruppo.

La gestione della classe e degli alunni difficili. Zagniew Formella, Alessandro Ricci, Marco Maggi © 2023 FrancoAngeli



Mi chiamo: \_\_\_\_\_

Scelga tre carte che la presentano e compili le frasi

<p>Per me il conflitto è...</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Quando vivo un conflitto, sento il bisogno di...</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Durante un conflitto mi sento...</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Grazie ad un conflitto ho imparato...</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Si ha paura del conflitto perché</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--	--	--	---	--

# IL CONFLITTO

A che cosa ti fa pensare la parola conflitto?

Scrivi intorno alla parola CONFLITTO tutte le associazioni che ti vengono in mente.

**CONFLITTO**

SCHEDA DI LAVORO INDIVIDUALE

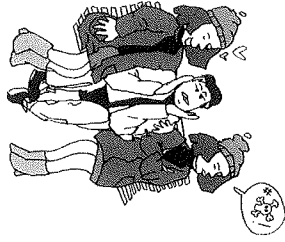
Rileggete insieme i vostri lavori e provate a raggruppare le associazioni a seconda che riguardino:

1. Convinzioni e valori impliciti o espliciti
2. Emozioni, sentimenti, qualità
3. Ambiti relazionali (es. famiglia, coppia, gruppo, mondo...)
4. Comportamenti
5. Mezzi di risoluzione
6. Altro: \_\_\_\_\_

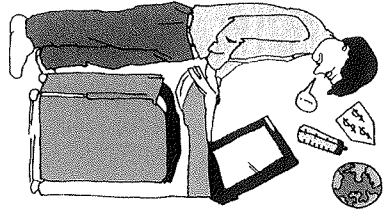
SCHEDA DA FOTOCOPIARE

# CARTE TIPOLOGIE DI CONFLITTO

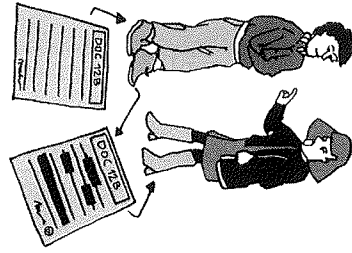
Conflitto  
emotivo



Conflitto  
intrapersonale



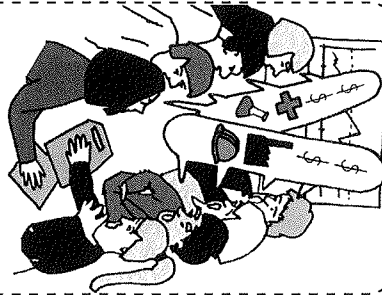
Conflitto  
di dati



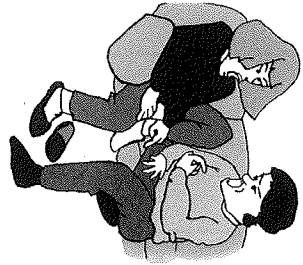
Conflitto  
interpersonale



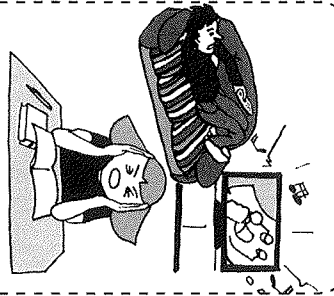
Conflitto  
di interessi



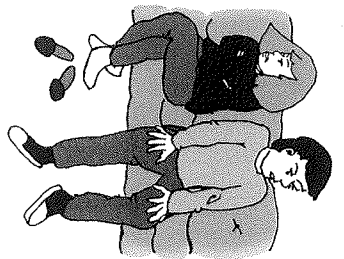
Conflitto  
dichiarato



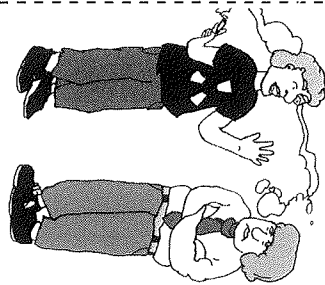
Conflitto  
di bisogni



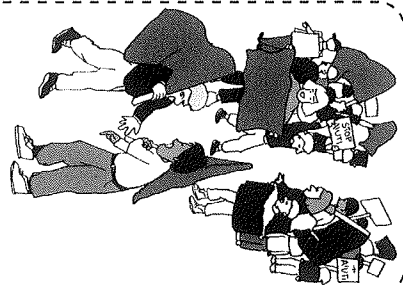
Conflitto  
latente



Conflitto  
di valori



Conflitto  
intragruppo/  
intergruppo



SCHEDA DA FOTOCOPIARE

## I MIEI CONFLITTI

Con quali persone vivo maggiormente situazioni di conflitto/disagio?

- 1 Elenco tre conflitti in ordine di problematicità decrescente e per ciascun conflitto nomino la persona, la tipologia del conflitto/problema e le cause/origini.

PERSONA 1. _____	Tipologia del problema/conflitto _____ Causa/origine del conflitto _____
PERSONA 2. _____	Tipologia del problema/conflitto _____ Causa/origine del conflitto _____
PERSONA 3. _____	Tipologia del problema/conflitto _____ Causa/origine del conflitto _____

- 2 In che modo ho cercato di affrontare tali conflitti? Con quali risultati/esiti?

<b>CONFLITTO 1</b> Modalità con cui ho affrontato il conflitto _____ _____ _____	<b>Risultati/esiti</b> _____ _____ _____
<b>CONFLITTO 2</b> Modalità con cui ho affrontato il conflitto _____ _____ _____	<b>Risultati/esiti</b> _____ _____ _____
<b>CONFLITTO 3</b> Modalità con cui ho affrontato il conflitto _____ _____ _____	<b>Risultati/esiti</b> _____ _____ _____

SCHEDA DA FOTOCOPIARE

## ANALISI DI UN CONFLITTO

Riassumi in poche parole, come se fosse il titolo di un giornale, il conflitto

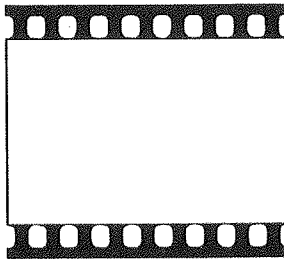
Riempi le caselle seguenti

ELEMENTI	PROTAGONISTA "A"	PROTAGONISTA "B"
<b>Protagonisti</b> - Chi sono i protagonisti? - Chi sono i protagonisti secondari? - Quali altre persone sono coinvolte nel conflitto più o meno direttamente, che hanno interessi o possono influire sul risultato?		
<b>Relazione</b> - Che relazione ha A con B e viceversa? (Legame debole/legame forte; Fiducia/sfiducia; Amicizia/ostilità; Fuga/confronto; Calma/emotività)		
<b>Sentimenti</b> - Come si sentono le persone coinvolte?		
<b>Processo e fase del conflitto</b> - Da quanto tempo dura il conflitto? - Il conflitto è: polarizzato, arenato, rilassato, latente... altro?		
<b>Stili di approccio del conflitto</b> Competizione, fuga, adeguamento, compromesso, collaborazione. Altro.		
<b>Valori</b> Quali sono i valori?		
<b>Interessi-bisogni</b> - Che cosa gli interessa risolvere fondamentalmente? - A causa o al fine di cosa lo vuole? Quali bisogni vuole esprimere e sono sottostanti e/o non espressi?		
<b>Posizioni</b> - Che posizioni hanno? Che cosa richiedono?		
<b>Soluzioni</b> - Quali soluzioni propongono le persone coinvolte nel conflitto per risolverlo?		

SCHEDA DA FOTOCOPIARE

# L'ESCALATION DI UN CONFLITTO

TITOLO SEQUENZA



**TIPOLOGIA DI CONFLITTO**

- Intrapersonale
- Interpersonale
- Dichiarato
- Latente
- Intragruppo/itergruppo
- Emotivo
- Dati
- Interessi
- Bisogni
- Valori

**CAUSA DEL CONFLITTO**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**FASI DELL'ESCALATION DEL CONFLITTO**

L'escalation consiste nell'aumento dell'intensità del conflitto, dei temi sui quali verte, delle risorse impiegate, e delle persone coinvolte. L'escalation trasforma progressivamente le interazioni tra gli attori coinvolti, fino ad arrivare alla reciproca de-umanizzazione degli avversari. Friedrich Glasl, uno dei maggiori esperti al mondo in materia di conflitti, indica nove stadi di escalation dell'intensità del conflitto, che nella realtà si presentano in modo non lineare, ma con salti, arresti, cambiamenti di direzione a ogni possibile livello.

**INDIVIDUA NELLA SEQUENZA FILMICA GLI STADI DEL MODELLO DI GLASL** (crocetta il numero della fase):

- irrigidimento:** le differenti opinioni si cristallizzano in punti di vista contrapposti, la percezione si fa selettiva e si colgono gli aspetti positivi del proprio gruppo rispetto a quelli di controparte;
- dibattito e polarizzazione:** si rafforza la divisione tra i gruppi coinvolti e inizia a costituirsi una divisione dei ruoli tra leader, membri di gruppo, simpatizzanti e spettatori;
- tattica del fatto compiuto:** se gli scambi verbali non portano alcun progresso, gli attori possono decidere di agire in maniera unilaterale; non si vuole più persuadere l'altro ma perseguire autonomamente i propri fini;
- preoccupazione per l'immagine e ricerca di alleati:** le parti non hanno più motivazioni miste tra il cooperativo e il competitivo, ormai SI VINCE O SI PERDE;
- perdita della faccia:** vengono intaccati i bisogni fondamentali della dignità e del riconoscimento; è l'altra persona che costituisce il problema a tutti gli effetti;
- la strategia della minaccia:** i fattori cognitivi e percettivi corrispondono a situazioni di elevato stress in cui i valori e i bisogni fondamentali appaiono in pericolo; l'avversario diventa nemico;
- distruzione limitata (sabotaggio):** il punto focale si sposta dalle percezioni alle azioni compiute dalle parti; iniziano gli atti di sabotaggio, le parti mettono in conto di subire delle perdite pur di infliggere delle sofferenze all'avversario;
- disintegrazione:** gli attori cercheranno di distruggere a vicenda la base del consenso, del potere e delle risorse dell'altro;
- distruzione reciproca:** insieme nell'abisso: le parti sono disposte a pagare qualsiasi prezzo, compresa la propria scomparsa a patto di ottenere l'annientamento dell'avversario.

**CHE COSA TI HA COLPITO DELLA SCENA DEL CONFLITTO?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**CHE COSA HAI IMPARATO NELL'OSSERVAZIONE E ANALISI DI QUESTO LAVORO SUL CONFLITTO?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

# LE CARTE DEL LITIGIO



 Se litigo con i compagni, sono contento/a se l'insegnante interviene.	 Quando due persone litigano è meglio se si fanno aiutare a trovare un accordo.	 E' meglio non intromettersi quando due litigano.	 A volte si litiga per dei motivi banali.
 Se qualcuno si arrabbia con me per un falso motivo, sento il bisogno di spiegarmi.	 Non è giusto piocchiare qualcuno quando si litiga.	 Mi fa star male sapere che mio papà o mia mamma sono arrabbiati con me.	 E' sempre sbagliato litigare.
 Litigare è normale.	 Non sempre quando si litiga si riesce a fare la pace.	 Se due compagni litigano, mi viene spontaneo difendere chi ha ragione.	 Quando si litiga con qualcuno è meglio non controbattere.
 Quando vedo due persone che litigano, mi viene spontaneo cercare di farli andare d'accordo.	 I bambini litigano tanto, gli adulti no perché sanno controllarsi.	 Se litigo con qualcuno a scuola, poi lo racconto a casa.	 I bambini litigano sempre, le bambine no.
 Quando si litiga bisogna difendersi attaccando l'altro.	 In un litigio spesso si dicono cose che non si vorrebbero dire.	 Vedere qualcuno che alza la voce durante un litigio mi mette a disagio.	 Se due compagni si arrabbiano e arrivano a piocchiarsi, ho paura.
 Quando si litiga per delle sciocchezze, è perché sotto sotto si è arrabbiati per delle cose più importanti.	 Non rinuncio a dire le mie ragioni durante un litigio.	 E' sempre colpa dell'altro se litigo con qualcuno.	 Le bambine litigano di più dei bambini.
 Se so che un mio amico (o una mia amica) è arrabbiato con me, sto male.	 Quando due compagni litigano fino a piocchiarsi, secondo me è giusto chiamare l'insegnante.	 Quando si litiga a volte ci si offende.	 E' giusto litigare per proteggere un amico.
 A volte alcuni litigi possono causare del rancore.	 Quando si litiga è giusto imporsi e far valere le proprie ragioni.	 Prima di reagire è meglio controllarsi.	 Dopo un litigio spesso si sta male.

La gestione della classe e degli alunni difficili. Zibigniew Formella, Alessandro Ricci, Marco Maggi © 2023 FrancoAngeli

La gestione della classe e degli alunni difficili. Zibigniew Formella, Alessandro Ricci, Marco Maggi © 2023 FrancoAngeli

## PER CAUSA MIA, PER CAUSA TUA

Quando si litiga con qualcuno molto spesso capita di cercare un colpevole. A scuola si sentono ripetere frasi come queste: "È stato lui ad iniziare!", "No, hai incominciato tu!". Questo gioco ci aiuterà a guardare le cose da un altro punto di vista, cioè a capire cosa succede quando si litiga. Infatti, più che capire di chi è la colpa, forse abbiamo bisogno di comprendere le cause per cui a volte non si riesce ad andare d'accordo. La scheda è suddivisa in due sezioni, una riguarda i litigi che hai vissuto e in cui sono stati altri ad iniziare (per es. compagni, amici, genitori, insegnante...), l'altra invece è riferita alle volte in cui sei stato tu a cominciare la discussione.

1 Mi è capitato di litigare con \_\_\_\_\_ per causa **SUA** perché \_\_\_\_\_

**HO PENSATO...**

**MI SONO SENTITO...**

**HO FATTO....**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2 Mi è capitato di litigare con \_\_\_\_\_ per causa **MIA** perché \_\_\_\_\_

**HO PENSATO...**

**MI SONO SENTITO...**

**HO FATTO....**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## STILI DI COMPORTAMENTO IN SITUAZIONI DI CONFLITTO/1



In una situazione di conflitto tutte le parti in gioco hanno un potere. Lo esercitano adottando una strategia, più o meno consapevole, che dipende da quanto peso danno al proprio interesse e all'interesse dell'altro:

- ▶ **FUGA** = evitare lo sviluppo del conflitto.  
Io influenzo il conflitto non facendolo emergere, perché mi sottraggo alla relazione e lascio all'altro campo libero, ma io non ci sono più.
- ▶ **ADEGUAMENTO** = accettare passivamente la decisione e la volontà dell'altro.  
Io influenzo il conflitto perché rinuncio a far valere i miei diritti e lascio che sia l'altro a decidere anche per me.
- ▶ **IMPOSIZIONE** = prevaricare l'altro orientando le scelte e le relazioni.  
Io influenzo il conflitto nella misura in cui non ho nessuna intenzione di rinunciare ad una parte dei miei vantaggi o a raggiungere i miei obiettivi, e li impongo all'altro.
- ▶ **COMPROMESSO** = cercare un accordo intermedio per ridurre gli svantaggi di entrambi.  
Io influenzo il conflitto proponendo una soluzione intermedia in cui entrambi rinunciamo a qualcosa per raggiungere almeno in parte i nostri obiettivi.
- ▶ **COLLABORAZIONE** = cercare un accordo che conduca entrambe le parti a raggiungere il proprio obiettivo, massimizzando gli esiti.  
Io influenzo il conflitto impegnandomi a cercare, insieme all'altro, una soluzione comune che soddisfi al massimo i miei e i suoi obiettivi.

## STILI DI COMPORTAMENTO IN SITUAZIONI DI CONFLITTO/2

### SCHEDA DI LAVORO

Crocetta lo stile di conflitto che desideri analizzare

<b>FUGA</b>	Io non faccio emergere il conflitto, perché evito di mostrare quello che provo o quello che vorrei.
<b>ADEGUAMENTO</b>	Io influenzo il conflitto perché rinuncio a far valere i miei diritti
<b>IMPOSIZIONE</b>	Io influenzo il conflitto nella misura in cui non ho nessuna intenzione di rinunciare ad una parte dei miei vantaggi o a raggiungere tutti i miei obiettivi.
<b>COMPROMESSO</b>	Io influenzo il conflitto proponendo una soluzione intermedia in cui entrambi rinunciamo a qualcosa per raggiungere almeno in parte i nostri obiettivi.
<b>COLLABORAZIONE</b>	Io influenzo il conflitto affermando che entrambi possiamo raggiungere i nostri obiettivi, collaborando insieme e senza rinunciare a niente.

QUALI SONO I VANTAGGI E GLI SVANTAGGI DI UTILIZZO DI TALE STILE?

VANTAGGI	SVANTAGGI

QUALI SONO I VANTAGGI E GLI SVANTAGGI DI UTILIZZO DI TALE STILE?

- sfuggire    adeguarsi    imporsi    proporre un compromesso    collaborare  
al conflitto quando la situazione è...

personalmente si sente...

- Io posso ritrovarmi a  
 sfuggire    adeguarmi    impormi    proporre un compromesso    collaborare  
ad un conflitto se...

SCHEDA DA FOTOCOPIARE

## 5. GENITORI

- Attività 1    Gioco di conoscenza
- Attività 2    Le mie competenze genitoriali
- Attività 3    La scuola vista da noi: l'esperienza personale
- Attività 4    Conoscenza dell'organizzazione scolastica
- Attività 5    Il rappresentante di classe dei genitori
- Attività 6    Diritti e doveri a scuola
- Attività 7**    Le regole e il regolamento a scuola
- Attività 8    Alleanza e coesione educativa tra docenti e genitori
- Attività 9**    Costruire un clima relazionale positivo tra scuola e famiglia
- Attività 10**    Stressometro della classe-genitori
- Attività 11    Analisi di problemi: 1. Cambio scuola - 2. A scuola è bravo
- Attività 12**    I colloqui individuali tra genitori e insegnanti: consigli utili
- Attività 13    Perché i genitori non partecipano alla vita della scuola?
- Attività 14    Il modello Epstein: i 6 tipi di coinvolgimento partnership di famiglia e comunità
- Attività 15**    Questionario di soddisfazione famiglie

on-line

on-line

on-line

on-line

on-line





**Target**

- Adulti.



**Obiettivi**

- Aumentare le competenze genitoriali.
- Aumentare le competenze professionali del docente nel gestire le relazioni con i genitori.
- Migliorare l'alleanza educativa famiglia-scuola.



**Materiale**

- Schede.
- Biro per ogni partecipante.



**Metodi**

- Lavoro personale.
- Lavoro di gruppo.
- Discussione in gruppo.



**Sequenza**

Per le singole schede/attività:

- Spiegazione del lavoro personale.
- Compilazione della scheda.
- Condivisione e discussione finale.

Per le attività interattive e di gruppo:

- Spiegazione e realizzazione del gioco-attività.
- Condivisione e discussione finale.



**Descrizione dell'attività**

Per rendere veramente efficace il coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica è necessario passare dalla partecipazione, spesso più formale che sostanziale, promossa dagli organi collegiali dei decreti delegati alla condivisione delle responsabilità educative. Per far questo è urgente promuovere forme di reale partecipazione (non basta firmare il Patto di Corresponsabilità Educativa), che coinvolgano la base familiare nella organizzazione della vita della scuola. In questa sezione si sono strutturate diverse attività per migliorare la collaborazione e l'alleanza educativa tra scuola e famiglia, che possono essere utilizzate in percorsi specifici formativi con i genitori.

**Attività 1 - "Gioco di conoscenza"**

È un gioco introduttivo che permette di esplicitare, come se fosse un brainstorming (raccolta di idee) semplificato, i pensieri e le proprie opinioni sul tema della vita scolastica del genitore.

**Attività 2 - "Le mie competenze genitoriali"**

È un esercizio supportato da un manifesto, sul quale sono illustrate le varie competenze genitoriali, per facilitare il partecipante nel lavoro di analisi nell'esplorare il proprio vissuto, in riferimento alle competenze di parenting, specifiche nell'accompagnamento del/la figlio/a nella vita scolastica. Il manifesto è tratto dal volume *Educare alla genitorialità*, Maggi, Ricci, FrancoAngeli, 2021.

**Attività 3-4-5 - "La scuola vista da noi: l'esperienza personale", "Conoscenza dell'organizzazione scolastica" e "Il rappresentante di classe dei genitori"**

Sono tre attività che permettono al genitore di comprendere i vissuti e l'organizzazione scolastica, partendo dalla propria esperienza personale da studente, arrivando a conoscere la struttura

**Tempo**

Attività 1:	30 minuti
Attività 2:	45 minuti
Attività 3:	30 minuti
Attività 4:	30 minuti
Attività 5:	30 minuti
Attività 6:	30 minuti
Attività 7:	45 minuti
Attività 8:	30 minuti
Attività 9:	30 minuti
Attività 10:	30 minuti
Attività 11:	60 minuti
Attività 12:	30 minuti
Attività 13:	30 minuti
Attività 14:	30 minuti
Attività 15:	30 minuti

La gestione della classe e degli alunni difficili. Zibigniew Formella, Alessandro Ricci, Marco Maggi © 2023 FrancoAngeli



istituzionale in cui il figlio/studente è inserito e la figura del rappresentante di classe-sezione. Al termine di ogni attività è auspicabile promuovere un proficuo scambio tra i partecipanti, nel rispetto delle diversità di opinioni.

**Attività 6-7 - "Diritti e doveri a scuola" e "Le regole e il regolamento a scuola"**

Sono due proposte formative che permettono di conoscere i diritti, i doveri e le norme all'interno dell'ambiente scolastico. Questa sezione può essere ampliata con il lavoro delle sanzioni disciplinari, inserita nella sezione REGOLE.

**Attività 8-9 - "Alleanza e coesione educativa tra docenti e genitori" e "Costruire un clima relazionale positivo tra scuola e famiglia"**

Genitori e insegnanti ricoprono un ruolo nodale nello sviluppo socio-educativo dei minori-studenti. È tuttavia palese che, per concretizzare con efficacia tale corresponsabilità educativa, occorre preparare un adeguato scambio comunicativo costituito da interazioni, confronti, dialoghi ed esperienze didattiche formali e informali. Per questo motivo si sono strutturate in modo specifico due attività che hanno l'intento di migliorare la coesione educativa e i rapporti relazionali tra genitori e docenti.

**Attività 10 - "Stressometro della classe-genitori"**

È lo stesso strumento inserito nell'area GRUPPO e DOCENTI del manuale. Questo invece è specifico per i genitori per comprendere quali sono gli ambiti di maggior stress della vita scolastica e poterli confrontare. Si distribuisce "Lo stressometro della classe" e si invitano i partecipanti alla compilazione individuale di ogni target. È bene ricordare che non ci sarà l'obbligo di leggere, ma ognuno avrà la possibilità di intervenire e potrà decidere se utilizzarla o meno. Una volta terminata la compilazione, ogni partecipante evidenzierà le 3 voci che hanno il maggior stress, poi tutti i componenti del gruppo avranno lo spazio per leggere o descrivere i loro scritti. Attraverso l'ascolto attivo il conduttore cercherà di incentivare l'espressione delle emozioni, in riferimento al livello di stress e in riferimento ai casi descritti nella scheda. Successivamente il conduttore costruirà una tabella dove metterà a confronto i risultati dei tre target e la condividerà con il gruppo.

**Attività 11 - "Analisi di problemi: 1. Cambio di scuola - 2. A scuola è bravo"**

Attraverso lo studio di due casi emblematici, si cercherà di apprendere un metodo per affrontare in modo costruttivo i problemi relativi alla vita scolastica che coinvolgono i docenti con i genitori e i figli/studenti. Il cercare di "mettersi nei panni degli altri", aiuta ad aumentare le competenze di empatia e quelle di problem solving. Le storie sono tratte dal volume *Scuola e famiglia* di Michela Fogliani, FrancoAngeli, 2020.

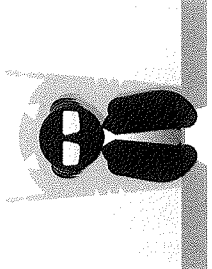
**Attività 12-13-14-15 - "I colloqui individuali tra genitori e insegnanti: consigli utili", "Perché i genitori non partecipano alla vita della scuola?", "Il modello Epstein: i 6 tipi di coinvolgimento partnership di famiglia e comunità" e "Questionario di soddisfazione famiglie"**

L'ultimo step di attività raccoglie suggerimenti e alcune buone pratiche per migliorare il coinvolgimento e la partecipazione dei genitori nella vita scolastica. Comprendere le modalità più efficaci nell'impostare e svolgere i colloqui, capire le motivazioni delle defezioni e le strategie funzionali delle partnership familiari, permetterà di sviluppare una maggior collaborazione.


La gestione della classe e degli alunni difficili. Zibigniew Formella, Alessandro Ricci, Marco Maggi © 2023 FrancoAngeli

Mi chiamo: \_\_\_\_\_

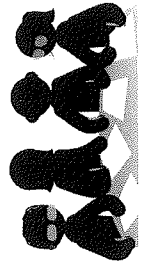
Scegli tre carte che desideri condividere e compila le frasi



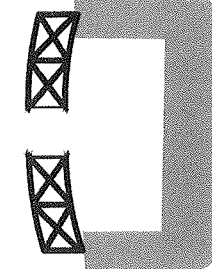
La mia esperienza con il dirigente scolastico è stata...



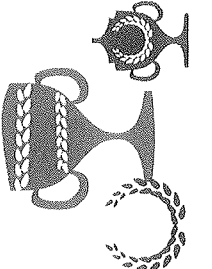
3 regole importanti del regolamento scolastico



La collaborazione tra genitori e insegnanti è...



Difficoltà incontrate nell'esperienza scolastica



Tre aspetti positivi del mio carattere

LE MIE COMPETENZE GENITORIALI



1 **Cullare / Coccolare**

2 **Preparare e dare da mangiare**

3 **Giocare**

4 **Avere cura del suo sviluppo**  
(fisico, affettivo, relazionale...)

5 **Far divertire-ridere**

6 **Svezzare**

7 **Incoraggiare all'autonomia**

8 **Dare sicurezza**

9 **Favorire la socializzazione**

10 **Ascoltare**

11 **Valorizzare figlio/a**

12 **Essere una guida / Un punto di riferimento**

13 **Comunicare affetto**

14 **Stare con il/la figlio/a con amore/piacere**

15 **Offrire sostegno nel gestire i conflitti**

16 **Gestire l'aggressività**

17 **Leggere una fiaba / racconto/libro**

18 **Partecipare alla vita scolastica**

19 **Consolare**

20 **Coinvolgerlo/a nelle attività quotidiane**

21 **Stabilire limiti e confini**

22 **Protezione**

23 **Dare aiuto (a mio/a figlio/a)**

24 **Dare l'esempio come adulto**

25 **Rispetto**

26 **Fare delle attività insieme**  
(guardare la tv, andare in vacanza, passeggiare)

27 **Aiutarlo a fare i compiti**

28 **Incoraggiare a praticare attività**  
(sociali, sportive, culturali...)

29 **Festeggiare insieme momenti e ricorrenze speciali**

30 **Fare cose divertenti e pazzesche**

31 **Calma / Pazienza**

32 **Sostenere nei momenti difficili**

33 **Stimolare interesse e curiosità**

34 **Promuove e trasmettere valori**

35 **Risvegliare e incoraggiare la dimensione spirituale / religiosa**

36 **Stabilire e far rispettare regole**

37 **Incoraggiare a seguire e realizzare le proprie aspirazioni e attitudini**

38 **Farlo/a sentire unico/a ed importante**

39 **Intrattiene e gioca con altri bambini/ragazzi**

40 **Aggiungi tu un'altra Jolly competenza genitoriale**

## LE MIE COMPETENZE GENITORIALI

La competenza genitoriale è la capacità di riconoscere i bisogni dei figli e rispondere in modo sufficientemente adeguato, mettendo in campo molteplici abilità utili ad accompagnarli nel loro percorso di crescita, in relazione alle diverse fasi evolutive e agli accadimenti familiari. All'interno del manifesto sono illustrate le diverse competenze genitoriali, individui 5 competenze che ritiene di vivere maggiormente nell'accompagnamento della vita scolastica di suo/a figlio/a, ne descriva l'attuazione, con esempi concreti, cioè come le concretizza. Poi individui altre 5 competenze genitoriali rispetto alle quali vive alcune difficoltà nell'attuazione ed espressione. Dopo averle individuate e scritte, cerchi di decodificare l'origine di queste difficoltà (personali, dell'ambiente, ecc) e in che modo possono essere superate.

**1** Le competenze genitoriali che esprime maggiormente nell'ACCOMPAGNAMENTO DELLA VITA SCOLASTICA DI SUO/A FIGLIO/A

COMPETENZA	ESEMPIO DI COME SI CONCRETIZZA
1 _____	1 _____
2 _____	2 _____
3 _____	3 _____
4 _____	4 _____
5 _____	5 _____

**2** Le competenze genitoriali che vive con difficoltà

REGOLE	MOTIVAZIONI
1 _____	1 _____
2 _____	2 _____
3 _____	3 _____
4 _____	4 _____
5 _____	5 _____

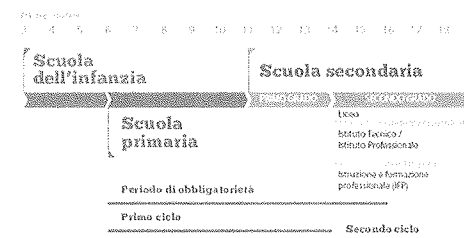
**3** In che modo può superare queste difficoltà?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## LA SCUOLA VISTA DA NOI: L'ESPERIENZA PERSONALE

In generale, tutti sono andati a scuola. Ognuno ha una sua esperienza personale per almeno un minimo di 10 anni d'istruzione obbligatoria, che in Italia riguarda la fascia di età compresa tra i 6 e i 16 anni. Le chiediamo di ricordare alcuni momenti significativi e difficili del suo trascorso scolastico, i punti forti e deboli che ha colto nella scuola come istituzione e quali consigli proporrrebbe per migliorarla.



1. Trascriva un'esperienza scolastica significativa positiva che ha vissuto quando è stato/a alunno/a.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Adesso, descriva un'esperienza scolastica "negativa" (difficoltà, episodi spiacevoli, ecc.) che ha vissuto quando è stato/a alunno/a.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

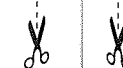
3. Analizzando la sua esperienza scolastica complessiva quali sono i PUNTI FORTI e quelli DEBOLI dell'istruzione che ha vissuto (sul piano didattico, organizzativo, relazionale, ambiente, strutture, strumenti, ecc.)?

PUNTI FORTI	PUNTI DEBOLI
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

4. Quali suggerimenti darebbe per migliorare la scuola (come istituzione)?

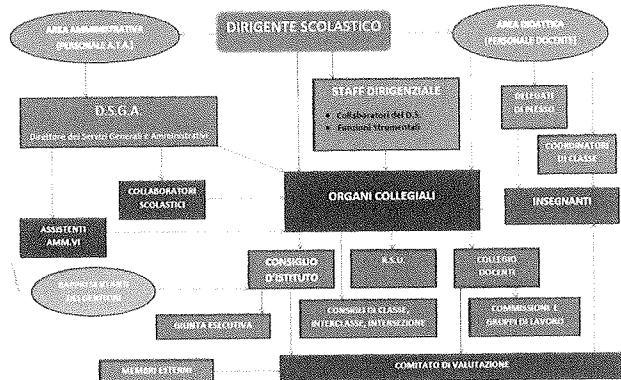
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## CONOSCENZA DELL'ORGANIZZAZIONE SCOLASTICA

La scuola è una organizzazione complessa, costituita dall'insieme delle sue risorse, materiali e immateriali, e dalla loro specifica configurazione strutturale-funzionale finalizzata al raggiungimento degli obiettivi educativi di apprendimento e di crescita sociale, così come previsti dal legislatore, nell'erogazione di un servizio pubblico di istruzione. Non è facile rapportarsi con una struttura così articolata, soprattutto per un genitore. Ci sono uffici, personale, procedure amministrative, leggi/circolari, un linguaggio semantico specifico, ecc., ed è un mondo di dinamiche relazionali. Cercheremo allora, di comprendere quanto un genitore sa conoscere e districarsi all'interno di questo sistema.



Qui sotto vi è una tabella con diversi elementi dell'organizzazione e istituzione scolastica. Li conosce? Sa descriverli e spiegarne la funzione?

ELEMENTI ORGANIZZATIVI DELL'ISTITUZIONE SCOLASTICA	DA 1 A 10, QUANTO CONOSCE QUESTO ELEMENTO DELL'ISTITUZIONE SCOLASTICA? (crocetti il valore)	DESCRIVA E SPIEGHI CHE COS'È E QUAL'È LA SUA FUNZIONE
1. Dirigente scolastico	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
2. DSGA	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
3. PTOF	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
4. BES E PEI	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
5. Regolamento scolastico	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
6. Lo statuto degli studenti e delle studentesse	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
7. Collegio docenti	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
8. Patto di corresponsabilità	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
9. Coordinatore di classe	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
10. Rappresentante di classe	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
11. Presidente del consiglio d'istituto	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
12. Consiglio di classe	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	

## IL RAPPRESENTANTE DI CLASSE DEI GENITORI

Fare il rappresentante di classe o di sezione è certamente un servizio sociale, che viene reso agli altri genitori, alla scuola, alla comunità in generale, ma è anche un'occasione personale per capire meglio la scuola. Il rappresentante di classe è il principale intermediario tra i genitori e gli organi collegiali della scuola. Ma quali sono le sue funzioni e competenze? In che modo può essere di aiuto ai docenti? Quali sono i suoi limiti di azione? Cercheremo di comprenderlo attraverso la compilazione di questa traccia formativa.

**1** Secondo te, quali sono le funzioni e quali competenze deve possedere un rappresentante di classe?

---

---

---

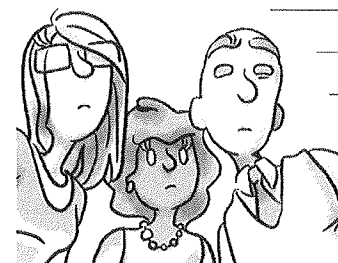
---

---

---

---

---



**2** In che modo può essere di aiuto agli insegnanti della classe?

---

---

---

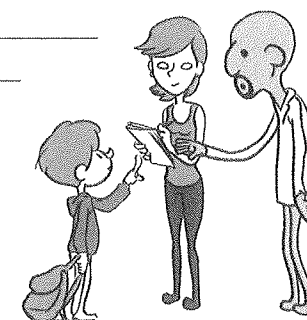
---

---

---

---

---



**3** Quali sono i suoi limiti (le cose che non gli competono)?

---

---

---

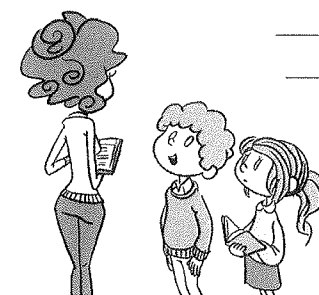
---

---

---

---

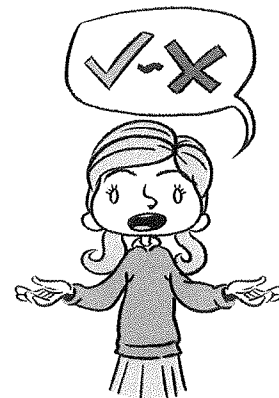
---



Ognuno di noi, in diversi momenti della giornata è inserito in un gruppo, in una comunità. Sono comunità la scuola, il gruppo sportivo, la famiglia, l'oratorio... Quando si è in un gruppo, in quanto membro di quel gruppo, ognuno ha dei diritti e dei doveri: diritti, che gli altri devono rispettare nei nostri confronti; doveri che noi dobbiamo rispettare nei confronti degli altri, del gruppo. Anche a scuola quindi, ogni membro della comunità ha dei diritti e dei doveri che, se rispettati, permettono a tutti di stare bene insieme.

1 Per ogni membro della comunità scolastica indica quali sono i diritti e quali i doveri, dopo averne discusso in classe.

	DIRITTI	DOVERI
INSEGNANTI		
ALUNNI		
COLLABORATORI SCOLASTICI		
DIRIGENTE		
GENITORI		



La co-educatività è un termine con cui si descrive l'alleanza educativa, ovvero l'insieme dei comportamenti che vengono stabiliti e condivisi dai genitori con gli insegnanti per garantire lo sviluppo fisico e psicologico dei minori a scuola.

Ci sono 4 tipologie diverse di alleanza:

- *cooperativa*, in cui l'interazione è caratterizzata da cooperazione reciproca genitori-insegnanti per e con i minori;
- *"in tensione"*, in cui s'incontrano difficoltà di coordinazione legate quasi sempre a un'inadeguata gestione dello stress;
- *collusiva*, in cui i genitori o i docenti presentano difficoltà legate a conflitti e hanno un atteggiamento collusivo con i figli-alunni;
- *disturbata*, in cui nell'interazione non si riescono a percepire gli obiettivi, con una situazione di stallo che si protrae per lungo tempo.

1. Riprendendo le varie tipologie di alleanza, secondo lei qual è la forma che vi rappresenta di più tra voi docenti e i genitori della sua classe (oppure pensando a un specifico alunno)?

Crocetti la tipologia e ne spieghi i motivi.

- cooperativa  "in tensione"  collusiva  disturbata

Motivi:

---



---

2. Su quali aspetti della vita scolastica, vedete realizzata questa coesione educativa? Inserisca nella tabella le sue osservazioni, specificando il settore (esempio: regole, compiti, ecc.) e il modo in cui si attua.

ASPETTI DELLA VITA SCOLASTICA	MODO CON CUI SI REALIZZA

3. Quanto è soddisfatto/a dell'alleanza docenti-genitori della vo sua classe (oppure pensando a un specifico alunno)? Valuti da 1 a 10 la sua soddisfazione.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. Quali sono le maggior difficoltà che osserva e incontra nella realizzazione di questa alleanza educativa tra docenti e genitori?

---



---

Sono state affrontate? In che modo? Con quali esiti?

5. Ha dei suggerimenti da proporre per migliorare l'alleanza e la coesione educativa tra docenti e genitori della sua classe?

---

## ANALISI DI PROBLEMI: CAMBIO DI SCUOLA

Lo studio di un caso consiste nella descrizione di una situazione reale, comune e frequente. Per il suo svolgimento vengono fornite le indicazioni fondamentali per affrontare e imparare il processo di analisi per la risoluzione del problema in una situazione analoga e reale.

### 1.Caso: Cambio scuola

Una mamma riferisce al coordinatore che la "figlia fa fatica a impegnarsi per il carattere severo di un'insegnante del team", con la quale ha già avuto diversi colloqui. Afferma che la figlia si preoccupa molto, va in ansia e i suoi voti non sono eccellenti. Per questo, a casa non ha voglia di fare i compiti, che, allora, svolge la mamma. È per questi motivi che vuole fare cambiare scuola alla figlia.

<p><b>Situazione problematica per la bambina (e per i genitori):</b> Provare ansia, paura; avere una relazione poco soddisfacente con l'insegnante; avere una valutazione inferiore alle aspettative familiari.</p>	<p><b>Aspetti della situazione problematica dal punto di vista del coordinatore:</b> L'alunna ha difficoltà a gestire l'ansia, l'impegno e la motivazione in presenza di una relazione non totalmente calda e soddisfacente; l'alunna e la mamma si preoccupano di più per la valutazione che per l'apprendimento; l'alunna non affronta personalmente le difficoltà nei compiti.</p>	<p><b>Comportamenti della bambina:</b> Piangere, distrarsi quando prova ansia, dire che il compito è troppo difficile quando non riesce subito ad affrontarlo, non svolgere i compiti e chiedere l'aiuto della mamma.</p>	<p><b>Comportamenti della madre:</b> Fare i compiti al posto della bambina per non farla preoccupare e salvaguardare il rendimento; preoccuparsi per l'ansia provata dalla figlia; individuare la causa dei problemi nel comportamento dell'insegnante; proporre il cambio di scuola.</p>
---	---	---	---

### Traccia formativa

1. Secondo lei, qual è il problema di fondo? (senza giudicare le persone coinvolte nella situazione)

---

2. Quali abilità e competenze sono carenti e causano quel dato problema comportamentale?

---

3. Quali abilità dovrebbero essere sviluppate per superare il problema?

---

4. Quali fattori ostacolano la risoluzione del problema?

---

5. Quali strategie concordare con la famiglia?

---

## ANALISI DI PROBLEMI: A SCUOLA È BRAVO

Lo studio di un caso consiste nella descrizione di una situazione reale, comune e frequente. Per il suo svolgimento vengono fornite le indicazioni fondamentali per affrontare e imparare il processo di analisi per la risoluzione del problema in una situazione analoga e reale.

### 2. Caso: A scuola è bravo

I genitori di un ragazzo che frequenta la seconda media vengono convocati per il comportamento del figlio che fa dispetti, rompe e ruba il materiale di altri, disturba le lezioni. Il genitore risponde in questo modo: "A casa è bravo, non si comporta così. Se fa i dispetti, è perché gli altri lo disturbano e lo inducono a comportarsi male. Non è giusto che riceva tutte queste note da parte dei professori quando non è colpa sua". Anche i genitori degli altri compagni "vittime" si lamentano, contribuendo a esasperare la situazione.

<p><b>Situazione problematica per il ragazzo e per i genitori:</b> Ricevere note e punizioni; sentirsi attaccato ed emarginato; demotivazione.</p>	<p><b>Situazione problematica dal punto di vista dell'insegnante:</b> L'alunno non riconosce la responsabilità delle proprie azioni e il loro effetto auto ed eterolesivo; non sa mettersi in discussione; non controlla gli impulsi aggressivi, non esplora altre possibilità di reazione; peggiora il clima relazionale della classe e disturba le attività di insegnamento/apprendimento. Per quanto riguarda il proprio ruolo, l'insegnante percepisce la difficoltà di gestire in modo positivo la relazione con l'alunno e con la classe, mantenendo interesse e piacere per il proprio lavoro.</p>	<p><b>Comportamenti dell'alunno e del genitore:</b> Attribuire la responsabilità agli altri (compagni e insegnante); assumere un ruolo di vittima; non collaborare.</p>
--	---	---

### Traccia formativa

1. In che cosa consiste la situazione problematica?

---

2. Quali scopi vuole raggiungere l'alunno mettendo in atto il comportamento problematico?

---

3. Quali abilità e competenze sono carenti e causano quel dato problema comportamentale?

---

4. Quali abilità dovrebbero essere sviluppate per superare il problema?

---

5. Quali fattori ostacolano la risoluzione del problema?

---

6. Quali strategie concordare con la famiglia?

---

## PERCHÉ I GENITORI NON PARTECIPANO ALLA VITA DELLA SCUOLA?

Il coinvolgimento e la partecipazione dei genitori possono essere utili strumenti per la costruzione di un autentico patto educativo di corresponsabilità tra scuola e famiglia, ma purtroppo molto spesso la scuola si lamenta della scarsa partecipazione.

Una relazione del The National Parents' Committee for Primary and Lower Secondary Education, il comitato nazionale norvegese per i genitori che hanno figli nella scuola primaria e secondaria, termina con le dieci motivazioni che i genitori adducono più frequentemente per non partecipare attivamente alla vita della scuola:

1. hanno altri bambini piccoli e non sanno a chi affidarli;
2. fanno turni di lavoro notturni/serali;
3. non si sentono bene a scuola a causa della loro esperienza scolastica negativa;
4. non si recano alle riunioni scolastiche perché non lo ritengono importante;
5. sono stressati e hanno problemi;
6. lamentano la mancanza di una rete di relazioni sociali e non se la sentono di andare da soli alle riunioni scolastiche;
7. sanno di avere carenze linguistiche e pensano che avranno problemi di comprensione;
8. sono consapevoli di non avere un sufficiente livello di istruzione e che i docenti in ogni caso sanno quali sono le soluzioni migliori;
9. sentono che verranno fraintesi e che non saranno capaci di comunicare;
10. sentono che le questioni scolastiche non sono di loro pertinenza. La scuola è per i docenti.

### Traccia formativa

1. Quanto valuta il grado di partecipazione dei genitori all'interno del suo istituto scolastico? Crocetti da 1 a 10 la sua valutazione.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Quanto valuta il grado di partecipazione dei genitori all'interno della sua classe? Crocetti da 1 a 10 la sua valutazione.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Secondo lei, per quali motivi i genitori partecipano poco alla vita della sua scuola e della classe?

---

---

---

4. Per migliorare la partecipazione dei genitori si dovrebbe... aggiunga 3 proposte)

a \_\_\_\_\_

b \_\_\_\_\_

c \_\_\_\_\_

5. Costruisca uno spot e un motto per la sua scuola e classe per incentivare il senso di appartenenza e di partecipazione

## IL MODELLO EPSTEIN: I 6 TIPI DI COINVOLGIMENTO PARTNERSHIP DI FAMIGLIA E COMUNITÀ

Il modello di Epstein (Partnership Model, 1986), che si ispira alla visione ecologica di Bronfenbrenner, parte dal presupposto che la scuola e la famiglia, considerate due sfere sovrapposte, partecipano allo sviluppo del bambino in base all'azione di tre forze (*tempo, caratteristiche della famiglia, politica della scuola*) e hanno obiettivi e sfide comuni: il successo nell'apprendimento e un adulto ben formato. Per ottenere il successo formativo, Epstein ha individuato sei categorie all'interno delle quali raggruppare le azioni che la scuola e la famiglia possono mettere in atto.

I sei tipi di coinvolgimento partnership di famiglia e comunità nella learning community della scuola sono:

**Tipo 1. Parenting/Genitorialità:** si riferisce a tutte le azioni che i genitori devono mettere in atto per espletare gli obblighi genitoriali: cura, guida, salute per aiutare i bambini a diventare studenti capaci. La scuola deve offrire sostegno ai genitori per le questioni che concernono la crescita dei figli. I genitori devono aiutare la scuola a comprendere il background familiare e culturale dell'alunno.

**Tipo 2. Communicating/Comunicazione:** informare le famiglie rispetto a questioni familiari e ai progressi degli alunni. Tale scambio permette alla famiglia di essere sempre informata sui progressi del figlio, e permette ai genitori di comunicare al docente le preoccupazioni o paure che, soprattutto nei primi anni di scuola, le famiglie vivono. Da parte delle famiglie è importante che diano le indicazioni sulla condizione di sviluppo del bambino e la sua storia educativa.

**Tipo 3. Volunteering/Volontariato:** invitare i genitori a scuola per migliorare la partecipazione ad alcune attività scolastiche ed extrascolastiche. Rendere partecipi i genitori ad azioni di volontariato, mettendo a disposizione della scuola le loro competenze e un po' del loro tempo, li coinvolgerebbe in prima persona, sensibilizzandoli sull'importanza di una partecipazione attiva, che aiuterebbe il figlio/allievo e migliorerebbe la qualità dei rapporti con le altre famiglie, creando un gruppo coeso.

**Tipo 4. Learning at home/Compiti a casa:** coinvolgere i genitori nel lavoro (i compiti) da svolgere a casa permettendo loro di essere sempre aggiornati sul programma scolastico del figlio, avendo ben chiari gli obiettivi da perseguire e attuando un vero sostegno nell'esecuzione delle attività didattiche da fare a casa. Fare i compiti a casa non significa semplicemente eseguire gli esercizi da soli ma anche dividerli con gli altri membri della famiglia o della comunità, incoraggiando, ascoltando, guidando, monitorando, lodando, discutendo e collegando i compiti alla vita reale.

**Tipo 5. Decision Making/Il processo decisionale:** i genitori devono essere parte in causa nelle decisioni da prendere riguardo i figli a diversi livelli di comunità scolastica includendo le famiglie come partecipanti alla "governance" per le decisioni scolastiche, e all'attività di advocacy riguardante l'istruzione dei loro figli o questioni scolastiche generali.

**Tipo 6. Collaborating with the Community/Collaborare con la comunità:** coordinare le risorse locali e i servizi per bambini, le famiglie, i gruppi della comunità, contribuirebbe a migliorare la qualità di vita di questi bambini, nella collettività.

### Traccia formativa

1. Leggendo gli STEP del modello Epstein, quali sono gli elementi positivi che mette in pratica il suo istituto scolastico nel coinvolgimento dei genitori all'interno della scuola?

---

---

---















2. Quali sono invece gli elementi di criticità? Quali suggerimenti darebbe per migliorare la partnership familiare con la scuola?

---

---

---

## 6. ALUNNI DIFFICILI

Attività 1	Segnali di disagio	
Attività 2	Bambini-ragazzi difficili 1/2	
Attività 3	Questionario sulle capacità e difficoltà nell'ambito scolastico	on-line 
Attività 4	L'iceberg dei comportamenti problema	on-line 
Attività 5	Trasformare la crisi in risorsa	on-line 
Attività 6	Gestire le provocazioni degli alunni difficili	on-line 
Attività 7	Gestire i comportamenti problema	
Attività 8	Emozioni e apprendimento	on-line 
Attività 9	La scala - "Le ragioni per studiare"	on-line 
Attività 10	Questionario Metodo e Abilità di studio	on-line 
Attività 11	Calmare e gestire le emozioni	
Attività 12	Controllo la rabbia?	
Attività 13	La scatola della rabbia	on-line 
Attività 14	Butta via le parole brutte della rabbia	on-line 
Attività 15	Abbassiamo il termometro della rabbia	
Attività 16	L'abbraccio contenitivo	on-line 
Attività 17	La tecnica della tartaruga	on-line 
Attività 18	Ralph spaccatutto: distruggere e costruire	on-line 
Attività 19	Scheda per l'inserimento alunno progetto d'inclusione/riparativo	on-line 
Attività 20	Scheda rilevazione comportamenti per segnalazione servizi	on-line 

**Target**

- Adulti, adolescenti e bambini.

**Obiettivi**

- Aumentare le competenze nel gestire alunni con problemi di comportamento.
- Sviluppare una maggior capacità di controllare reazioni di rabbia.

**Materiale**

- Schede.
- Biro per ogni partecipante.
- Carte.
- Filmati.

**Metodi**

- Lavoro personale.
- Lavoro di gruppo.
- Discussione in gruppo.

**Sequenza**

Per le singole schede/attività:

- Spiegazione del lavoro personale.
- Compilazione della scheda.
- Condivisione e discussione finale.

Per le attività filmiche:

- Presentazione del film.
- Proiezione video.
- Analisi filmati e lavoro personale.
- Condivisione e discussione finale.

Per le attività interattive e di gruppo:

- Spiegazione e realizzazione del gioco-attività.
- Condivisione e discussione finale.

**Descrizione dell'attività**

Le sfide educative che gli insegnanti si trovano ad affrontare nella scuola di oggi sono innumerevoli: fra queste la gestione di situazioni problematiche nel gruppo classe. Le attività proposte in questa sezione intendono affrontare, da un punto di vista psicologico ed educativo, le sempre più numerose situazioni complesse, difficili e imprevedibili che gli insegnanti si trovano ad affrontare nella loro quotidiana attività didattica con l'obiettivo di elaborare strategie utili alla gestione del disagio e dei comportamenti problema. Sono strumenti che hanno l'intento di decodificare i sintomi di disagio, imparare a capire gli "alunni difficili" e i loro comportamenti, trasformare le crisi in risorsa, motivare l'apprendimento attraverso le emozioni positive, conoscere le ragioni per studiare e i metodi e abilità di studio, calmare e regolare la rabbia, gestire i comportamenti "distruttivi" e infine progettare azioni disciplinari riparative all'interno di coop sociali o associazioni e segnalare i casi dei minori a rischio in modo efficace.

**Attività 1-2-3 - "Segnali di disagio", "Bambini-ragazzi difficili 1/2" e "Questionario sulle capacità e difficoltà nell'ambito scolastico"**

Come riconoscere se un/a alunno/a ha un disagio fisiologico dovuto ai passaggi evolutivi di crescita oppure sta esprimendo segnali di problemi più rilevanti? Stimolati da questi interrogativi, si sono costruiti e inseriti, all'interno di questa sezione, degli strumenti per aiutare a individuare precocemente difficoltà e

**Tempo**

Attività 1:	90 minuti
Attività 2:	30 minuti
Attività 3:	45 minuti
Attività 4:	30 minuti
Attività 5:	30 minuti
Attività 6:	30 minuti
Attività 7:	30 minuti
Attività 8:	30 minuti
Attività 9:	30 minuti
Attività 10:	30 minuti
Attività 11:	30 minuti
Attività 12:	45 minuti
Attività 13:	45 minuti
Attività 14:	30 minuti
Attività 15:	30 minuti
Attività 16:	30 minuti
Attività 17:	45 minuti
Attività 18:	240 minuti
Attività 19:	45 minuti
Attività 20:	30 minuti

La gestione della classe e degli alunni difficili. Zbigniew Formella, Alessandro Ricci, Marco Maggi © 2023 FrancoAngeli



disagi che i minori possono vivere. Sono schede di semplice utilizzo, che non hanno nessun intento diagnostico (è sempre bene confrontarsi con specialisti) ma che possono aiutare a far riflettere i docenti su segnali e sintomi di malessere per prevenire in futuro disagi cronicizzanti. In certe situazioni, la difficoltà di gestire alunni e classi "difficili" nascono non perché il docente non è competente, ma perché all'interno del gruppo classe convivono e si rapportano alunni che hanno comportamenti disfunzionali oppure non è stata ancora diagnosticata una tipologia di disturbo. Gli strumenti che sono messi a disposizione possono essere utilizzati all'interno del team-consiglio di classe per confrontarsi e sistematizzare gli elementi all'interno di una relazione da presentare al dirigente scolastico o ai servizi territoriali.

**Attività 4-5-6-7 - "Liceberg dei comportamenti problema", "Trasformare la crisi in risorsa", "Gestire le provocazioni degli alunni difficili" e "Gestire i comportamenti problema"**

Sono state raggruppate in questa sezione diverse schede di lavoro che aiutano il docente a comprendere, decodificare e gestire i comportamenti problema di alcuni alunni. Utili per un successivo confronto all'interno del team e del consiglio di classe. L'attività su "Liceberg dei comportamenti problema" è tratta dal volume *Stare bene a scuola*, Bombardieri, Simoni, Erickson, 2021, p. 166.

**Attività 8 - "Emozioni e apprendimento"**

Il successo scolastico di uno studente è determinato da molteplici fattori: la capacità di mantenere l'attenzione, il livello di interesse, la motivazione, un metodo di studio efficace, una competenza emotiva capace di creare armonia tra "mente e cuore", ovvero fare un uso intelligente dell'emozione. Quindi la competenza emotiva e l'apprendimento sono concetti tra loro collegati in quanto entrambi sono considerati processi che hanno luogo nella nostra mente e in grado di influenzarsi reciprocamente. Per questo motivo si sono proposte due schede di lavoro per aiutare a cogliere le emozioni positive che attivano e facilitano l'apprendimento e quelle negative, che lo ostacolano. Possono essere utilizzate dai docenti e proposte anche agli alunni.

**Attività 9-10 - "La scala - 'Le ragioni per studiare'" e "Questionario Metodo e Abilità di studio"**

La scala "Le ragioni per studiare" (D'Alessio M., Laghi F., Pallini S., *Mi oriento. Il ruolo dei processi motivazionali e volitivi*, Piccin Nuova Librai, 2006) è uno strumento che si propone non solo la misurazione della motivazione ma anche della demotivazione, definita come assenza dell'intenzione di perseguire un'attività. Secondo gli autori questo aspetto, spesso trascurato dalla letteratura, è fondamentale quanto gli altri. La scala quindi è costituita da tre dimensioni, ognuna con 7 item valutati su una scala Likert a 5 passi:

- motivazione intrinseca, con item incentrati sulla valutazione dell'interesse intrinseco per lo studio, della curiosità intellettuale, della ricerca di crescita interiore;
- motivazione estrinseca, per valutare il desiderio di ottenere un titolo di studio, l'approvazione delle figure di riferimento, il desiderio e il timore delle valutazioni;
- demotivazione, che indaga aspetti come lo stress, l'ansia, la fatica eccessiva.

Il *Questionario Metodo e Abilità di studio* è tratto dalla dispensa "Percorsi verso il successo" Rete territoriale pavese per la promozione del successo formativo e per la lotta alla dispersione, Dispositivo 3.C.2 ID progetto 382458. [www.ciropollini.it/docenti/docu/acc-materiali.pdf](http://www.ciropollini.it/docenti/docu/acc-materiali.pdf).

**Spiegazioni e significati****Sezione 1 - I contenuti****Punteggio inferiore o pari a 9**

Indica la tendenza a studiare con poco entusiasmo, forse a volte non capendo i contenuti. Spesso la mancanza di interesse nel voler apprendere mette in seria difficoltà le abilità di gestione del tempo e delle energie, portando a scarsi risultati nell'acquisizione dei contenuti.

**Punteggio superiore a 9**

Indica la tendenza a studiare e a impegnarsi in maniera sistematica per comprendere e approfondire i concetti poco chiari. Descrive, inoltre, buona capacità nell'organizzazione e nella gestione dei contenuti.



## Sezione 2 – Attenzione e concentrazione

### Punteggio inferiore o pari a 9

Indica la tendenza a sapersi concentrare sui compiti da svolgere con continuità e impiegando le risorse al meglio. Le tue abilità di svolgimento dei compiti ti portano a non commettere inutili errori di distrazione.

### Punteggio superiore a 9

Indica la tendenza a distrarsi con facilità durante lo svolgimento dei compiti. Le modalità di organizzazione del tempo e delle risorse ti portano a commettere spesso inutili errori di distrazione.

## Sezione 3 – Impegno

### Punteggio inferiore o pari a 9

Indica la tendenza a studiare con diligenza nonostante la difficoltà del lavoro da svolgere. Hai capito che impegnandoti con costanza puoi migliorare i tuoi risultati.

### Punteggio superiore a 9

La mancanza di voglia di studiare e di fiducia nelle tue capacità ti impediscono di raggiungere buoni risultati, anzi a volte non ci provi neppure. Lo studio è solo una noia e se puoi evitarlo non ci pensi due volte. Ricorda che sei comunque tu a dover raggiungere i risultati.

## Attività 11 – “Calmare e gestire le emozioni”

La capacità di regolare le emozioni è un elemento importante della competenza emotiva. Prima o poi, ognuno di noi si trova a confrontarsi con situazioni difficili, paure, eventi dolorosi e di collera. Se manca un'efficace gestione delle emozioni, il rischio è di non riuscire a fronteggiare, al meglio, il disagio sperimentato e venire sopraffatti sia dalle reazioni emotive che dagli eventi. Infatti, uno dei problemi che maggiormente si riscontra nel lavoro educativo di oggi, con i bambini e con gli adolescenti, riguarda soprattutto la gestione della rabbia e delle frustrazioni. La gestione delle emozioni quindi diventa indispensabile e per far questo bisogna offrire strumenti e strategie ai minori e agli adulti per implementare questa abilità. Le due attività proposte all'interno di questo capitolo del manuale mirano a sviluppare le skills nella dimensione del problem solving, per sviluppare la calma, migliorare la comprensione del vissuto e giungere a una risoluzione del disagio emotivo in modo costruttivo. La prima scheda è un lavoro che si svolge individualmente e illustra le tre fasi di un semaforo in riferimento alla gestione e regolazione di tre emozioni primarie: rabbia, paura e tristezza. Le tre fasi sono collegate ai colori del semaforo e riguardano tre aspetti: fermarsi, pensare e agire. La seconda proposta prevede l'uso di un cartellone (100 x 70), che riprende gli stessi contenuti e può essere realizzata in piccoli gruppi. In questo caso il conduttore introduce e spiega il lavoro (utilizzando un linguaggio consono al target bambini-adolescenti-adulti) e aiuta i partecipanti, fase per fase, a esplicitare gli elementi che devono essere analizzati e individuati. Per età dai nove anni in su e con adulti, il lavoro può essere svolto: divisi in gruppetti, usando la scheda fotocopiata in formato A3, e i partecipanti inseriscono i loro suggerimenti. Al termine del lavoro i contenuti vengono condivisi nel grande gruppo.

## Attività 12-13-14-15-16-17 – “Controllo la rabbia?”, “La scatola della rabbia”, “Butta via le parole brutte della rabbia”, “Abbassiamo il termometro della rabbia”, “Labbraccio contenitivo” e “La tecnica della tartaruga”

Numerose ricerche hanno messo in evidenza come la competenza emotiva, che raccoglie la capacità di autocontrollo di gestire la propria collera, possa avere un'influenza sui processi relazionali e di apprendimento.

In questa sezione sono raggruppate le proposte formative che hanno la finalità di aiutare a imparare a gestire e regolare la rabbia in modo costruttivo, prendendo coscienza dei modi che ogni individuo utilizza e vive quando è sopraffatto dalle reazioni emotive. Sono state inserite anche alcune strategie/tecniche contenitive agite autonomamente dal singolo o da figure esterne e/o educative. “Controllo la rabbia?” è simile a un test/questionario e permette ai minori di comprendere il grado di capacità di regolazione emotiva in riferimento ad avvenimenti frustranti, aggressione e rap-



porto con l'autorità. Qui riportiamo le tipologie e il totale del punteggio per poter avere una valutazione al termine della compilazione: A < 20 = remissivo – B dai 21 ai 40 = controllato – C > 40 = fuori controllo. Si vuole sottolineare che questo strumento non ha nessuna validità scientifica, ma nell'esperienza laboratoriale abbiamo visto che permette ai bambini-ragazzi di avere una maggiore consapevolezza sui loro modi di reagire.

“La scatola della rabbia” è un contenitore da ritagliare (allegato online in formato A3 da fotocopiare in cartoncino) e costruire in casa o a scuola, con cui i piccoli possono convogliare i vissuti di rabbia ricordando che sono comunque normali e capitano a chiunque nel corso della giornata.

Basta sfruttarla nei momenti di particolare difficoltà inserendo disegni, parole che ricordano quel particolare momento di rabbia. Una volta superato il momento di rabbia, basta aprirla e controllare tutti i pezzi che si sono inseriti cercando di trasformare il pensiero negativo in qualcosa di “rosa” e piacevole.

A volte, quando ci si arrabbia e si perde il controllo, si rischia di utilizzare espressioni intrinsecamente offensive con un linguaggio anche volgare. “Butta via le parole brutte della rabbia” è una scheda che permette di gettare via simbolicamente le frasi aggressive, violente e scurrili. Al termine si strappa il foglio e lo si butta all'interno di un contenitore (sacchetto o cestino), che, in seguito, il conduttore, elimina in un cassonetto dei rifiuti.

“Abbassiamo il termometro della rabbia” è un'attività che ha l'intento di aumentare la capacità di autoregolazione emotiva, attraverso un lavoro di osservazione e alcuni suggerimenti per imparare a controllare la rabbia nelle situazioni difficili.

Infine, “Labbraccio contenitivo” sono due strategie contenitive che possono utilizzare gli adulti per aiutare i minori.

## Attività 18 – “Ralph spaccatutto: distruggere e costruire”

Attraverso il film *Ralph spaccatutto*, si sono strutturate alcune attività per aiutare i minori (7-12 anni) a imparare a gestire alcuni comportamenti “distruttivi”. Le attività devono essere svolte dopo la visione del film. Sono state inserite anche schede in riferimento ai contenuti del film e del personaggio principale (Ralph). Il processo di lavoro educativo proposto può richiedere diverse ore (8 ore) e coinvolgere un singolo alunno oppure l'intera classe. Per chi lo desidera, altre attività inerenti al film si possono trovare nel volume: *Educafilm contro il bullismo* di Buccoliero, Maggi, FrancoAngeli, 2019.

## Attività 19 – “Scheda per l'inserimento alunno progetto d'inclusione/riparativo”

Spinti dall'emergenza di gestire alcune situazioni difficili all'interno di alcuni istituti scolastici, si sono sperimentate modalità riparative: sono stati coinvolti e inseriti alunni in associazioni e coop sociali per realizzare delle sanzioni disciplinari di tipo educativo. Questa esperienza si è realizzata nel 2010 attraverso il progetto Mentoring Chance School dell'Unione Terre d'argine (MO). Qui viene riportato uno degli strumenti utilizzati per progettare l'inserimento dell'alunno/a sospeso/a che può essere utile per altri istituti e docenti.

## Attività 20 – “Scheda rilevazione comportamenti per segnalazione servizi”

È una scheda che raccoglie tutte le informazioni utili per poi poter segnalare il minore ai servizi territoriali. Permette di sistematizzare tutte le informazioni in modo da aver un quadro generale della situazione dell'alunno. Oltre a questo strumento può essere utile e auspicabile utilizzare altri materiali operativi che sono inseriti nel volume, sia in riferimento alle dinamiche del gruppo classe sia a quelli osservativi sul singolo soggetto.

## Regole

Per realizzare le varie attività in modo costruttivo e proficuo, occorre che, nel gruppo, si instauri un clima di attenzione e di ascolto reciproco. Tutti i partecipanti potranno svelarsi nella misura desiderata: è questa la principale norma da tenere presente. È probabile che nel corso dell'attività emergano elementi personali, i cui contenuti non andranno commentati né diffusi all'esterno.

## SEGNALI DI DISAGIO

Il disagio si "sente", ma non necessariamente si "vede": è la percezione soggettiva di un malessere. Per disagio si intende una particolare situazione di vita in cui si manifestano i sintomi di sofferenza e di frustrazione che portano scompiglio e squilibrio nel vissuto personale e nella vita di relazione. Vi sono diverse tipologie di disagio, che si possono manifestare con comportamenti che riguardano le difficoltà relazionali e scolastiche, l'uso di droghe, i disturbi alimentari, gli agiti violenti contro sé stessi e gli altri, oppure attraverso atteggiamenti regressivi, aggressivi o depressivi. Alcune difficoltà/disagi sono fisiologici, dovuti al passaggio delle diverse fasi evolutive e alla complessità della vita o a esperienze traumatiche. A volte i bambini/ragazzi manifestano in modo palese il proprio disagio; altre volte invece lo fanno in modo indiretto. Si propone, con questa scheda, un lavoro di osservazione per individuare indizi e sintomi verbali e non verbali, che denunciano un problema nel/la alunno/a.

SEGNALI VERBALI (espressioni, suoni, aspetto fisico, comportamenti...)	SEGNALI NON VERBALI (quello che l'altro dice)
Esempio: si lamenta, piange, ecc.	Esempio: da un po' di tempo Giovanni vuole stare da solo; sorride raramente.

Prendendo un singolo sintomo di disagio cercheremo ora di comprendere la sua frequenza e le cause.

Sintomo di disagio verbale \_\_\_\_\_ e non verbale \_\_\_\_\_.

Da quanto tempo manifesta questo sintomo?

- Pochi giorni  
  1-2 settimane  
  3-4 settimane  
  1-2 mesi  
  3-6 mesi  
  7-12 mesi  
  1 anno  
  Più di un anno  
  Altro \_\_\_\_\_

Intensità dei segnali

1  
  2  
  3  
  4  
  5  
  6  
  7  
  8  
  9  
  10

Effetti e conseguenze nella vita

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

SCHEDA DA FOTOCOPIARE

## BAMBINI-RAGAZZI DIFFICILI/1

**Manifesto dei bambini-ragazzi difficili**

 1. Il rompitutto	 2. Il contestatore	 3. Il clown	 4. Il chiacchierone
 5. Il muto (impossibile strappargli una parola)	 6. Svaluta tutto ciò che fa	 7. Lo spaccone	 8. Il ritardatario e/o lento
 9. Il passivo	 10. L'oppositore passivo	 11. Il battagliero	 12. Ostile - aggressivo
 13. L'isolato	 14. L'iperattivo	 15. Il ribelle e provocatore	 16. L'estraniante
 17. Il perfezionista e sapientone	 18. Il rifiutato dai compagni	 19. Si distrae facilmente	 20. Timido ed introverso
 21. L'impermeabile e impenetrabile (non si fa toccare da niente e da nessuno)	 22. Il lamentoso	 23. Interrompe e fa sempre domande	 24. Jolly (aggiungi un'altra categoria di bambini/ragazzi che non sono stati descritti)

SCHEDA DA FOTOCOPIARE

## BAMBINI-RAGAZZI DIFFICILI/2

Viene consegnato il **Manifesto dei bambini/ragazzi difficili**. Ogni docente individua le tipologie di ragazzi/bambini che ha nel/nei suo/i gruppo/i classe. Poi individua 3 tipologie rispetto alle quali ha più difficoltà. Analizza anche quali sono le strategie che ha già messo in atto e quali risultati ha ottenuto/conseguenze.

**1** Numero e tipologia di bambini /ragazzi difficili che ho all'interno del/dei gruppo/iclasse

N. bambini/ragazzi che ho nel/nei gruppo/i classe:

Classe 1	Classe 2	Classe 3
----------	----------	----------

Tipologie	Inserire il n° totale di ogni bambino/ragazzo per tipologia che avete in ogni gruppo		
	Classe 1	Classe 2	Classe 3
1 Il rompitutto			
2 Il contestatore			
3 Il clown			
4 Il chiacchierone			
5 Il muto			
6 Svaluta tutto ciò che fa			
7 Lo spaccone			
8 Il ritardatario e/o lento			
9 Il passivo			
10 L'oppositore passivo			
11 Il battagliero			
12 Ostile - aggressivo			
13 L'isolato			
14 L'iperattivo			
15 Il ribelle e provocatore			
16 L'estraniante			
17 Il perfezionista e sapientone			
18 Il rifiutato dai compagni			
19 Si distrae facilmente			
20 Timido ed introverso			
21 L'impermeabile e impenetrabile			
22 Il lamentoso			
23 Interrompe e fa sempre domande			
24 Jolly (aggiungi un'altra categoria)			

**2** Individua tre sanzioni che hai difficoltà ad applicare ai tuoi alunni

SANZIONE	DIFFICOLTÀ CHE INCONTRO (interna o esterna a me)
1 _____	1 _____
2 _____	2 _____
3 _____	3 _____

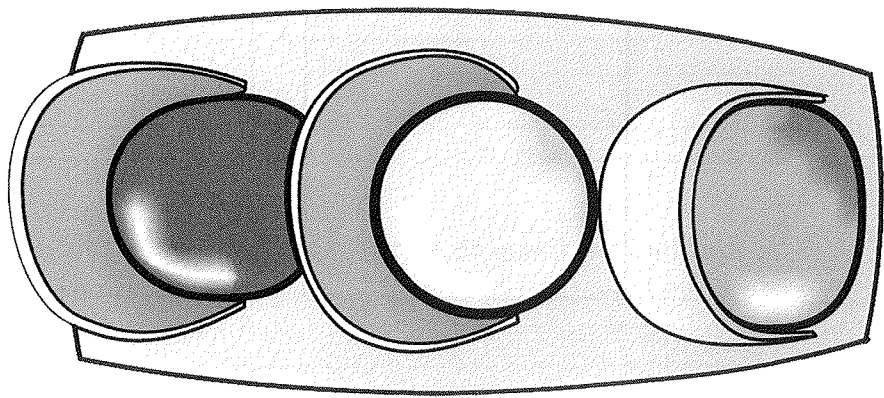
**3** Quali strategie ho messo in atto per gestire e relazionarmi con questi bambini/ragazzi. Quali risultati/conseguenze ho ottenuto?

## GESTIRE I COMPORTAMENTI PROBLEMA

Accade che di fronte ai comportamenti problema degli alunni gli insegnanti agiscano impulsivamente, ma sappiamo che è importante fermarsi a riflettere per intraprendere un'azione educativa che possa incidere e diminuire il comportamento problematico. Ti chiediamo di riflettere insieme al tuo team educativo a una situazione di un alunno che mette in atto comportamenti problema e di compilare la tabella seguente descrivendo le vostre emozioni, i vostri pensieri e le vostre azioni.

	COMPORTAMENTO PROBLEMA ALUNNO	COME VIENE GESTITO NEL GRUPPO DOCENTI	COME VIENE COMUNICATO AI GENITORI
<b>EMOZIONI</b>			
<b>PENSIERI</b>			
<b>AZIONI</b>			

Ogni giorno ognuno di noi si trova a confrontarsi con situazioni difficili, paure, eventi dolorosi e di rabbia. In questi casi, quello che fa la differenza è il modo di affrontarli e viverli. Con questa attività cercheremo di imparare a gestire questi eventi in modo costruttivo, in riferimento a tre emozioni primarie: la **rabbia**, la **paura** e la **tristezza**. Qui sotto ti illustriamo la strategia delle **TRE FASI DEL SEMAFORO** da utilizzare. Prova a pensare in che modo si può calmare (**ROSSO**, fase fermarsi) una persona quando vive delle forti emozioni di rabbia, paura e tristezza. Successivamente cerca di capire e riflettere (**GIALLO**, fase pensare) che cosa ha causato questa forte emozione: è normale o esagerata la reazione? Quali sono le eventuali conseguenze? Infine si cerca di trovare la strategia per affrontare la difficoltà e il problema (**VERDE**, fase dell'agire). Inserisci nelle varie colonne le tue proposte e indicazioni in riferimento a ogni emozione.



SCHEDA DA FOTOCOPIARE

FASI	RABBIA	PAURA	TRISTEZZA
<b>ROSSO FERMARSI</b> Quando non riusciamo a controllare un'emozione, dobbiamo fermarci proprio come ci fermeremo a un semaforo quando si accende la luce rossa. In quale modo ci si può calmare?			
<b>GIALLO PENSARE</b> Riflettere sul problema e su quello che si sta provando. Cosa ha causato la reazione emotiva? È normale o esagerata? Quali sono le eventuali conseguenze?			
<b>VERDE AGIRE</b> In quale modo si può risolvere il problema? Dopo aver analizzato le possibili risposte, si dovrà scegliere l'opzione di risposta più adatta a sé e metterla in atto per risolvere la situazione contingente.			

La gestione della classe e degli alunni difficili. Zibigniew Formella, Alessandro Ricci, Marco Maggi © 2023 FrancoAngeli



CONTROLLO LA RABBIA?

La rabbia è un'emozione intensa, che racchiude molta forza. Può avere effetti positivi o negativi. Uno scoppio di rabbia ha quasi sempre un motivo. Ci sono avvenimenti che in alcuni suscitano reazioni forti mentre in altri scivolano via tranquilli. Quello che è difficile per tutti è imparare a controllare la propria rabbia. Per far questo ti proponiamo una attività che ti può aiutare ad avere maggior consapevolezza su come reagiamo di fronte a certi avvenimenti. In questa scheda sono descritte alcune situazioni di rabbia abbastanza comuni. Per ognuna devi crocettare la faccina che rappresenta il tuo modo di reagire corrispondente alla legenda qui sotto riprodotta.

<b>1 - Sono tranquillo!</b> Questa situazione non mi dà fastidio per niente. Non capisco come qualcuno possa arrabbiarsi per quello.	<b>2 - Mi dà fastidio</b> Ma non mi arrabbio molto. Mi passa subito.	<b>3 - Sono arrabbiato</b> Ma penso di potermi controllare.	<b>4 - Sono furioso!</b> Non riesco proprio a controllarmi. Potrei veramente far male a qualcuno o distruggere qualche cosa.

FRUSTRAZIONE

Il distributore automatico delle bibite non ti dà la bevanda e nemmeno il resto					<input type="checkbox"/>
Ti cade la catena della bici mentre stai percorrendo un tratto di strada in salita					<input type="checkbox"/>
Mentre stai facendo i compiti a casa i tuoi fratelli giocano alla play e fanno molto rumore					<input type="checkbox"/>
Hai organizzato tutto per incontrarti con il/la tuo/a amico/a e all'ultimo disdice e non viene					<input type="checkbox"/>
Mentre stai guardando alla tv il tuo programma preferito si spegne improvvisamente il dispositivo elettronico					<input type="checkbox"/>

SCHEDA DA FOTOCOPIARE



La gestione della classe e degli alunni difficili. Zibigniew Formella, Alessandro Ricci, Marco Maggi © 2023 FrancoAngeli

## CONTROLLO LA RABBIA?

### AGGRESSIONE

Qualcuno ti offende e ti sputa addosso					<input type="checkbox"/>
Qualcuno ti spinge per farti cadere					<input type="checkbox"/>
Nell'intervallo a scuola mentre stai giocando con i tuoi amici vengono altri alunni a infastidirti e farvi dispetti					<input type="checkbox"/>
Tuo fratello/sorella ti mette le mani addosso facendoti male					<input type="checkbox"/>
Durante l'intervallo mentre stai camminando qualcuno ti urta e ti fa cadere la merenda per terra					<input type="checkbox"/>

### RAPPORTO CON L'AUTORITÀ

I tuoi genitori ti obbligano a fare un lavoro domestico che doveva fare tuo/a fratello/sorella					<input type="checkbox"/>
Per colpa di un compagno di classe che si è comportato male l'insegnante non fa uscire nel cortile la classe durante l'intervallo e aggiunge dei compiti extra					<input type="checkbox"/>
Vuoi uscire con i tuoi amici ma i tuoi genitori senza un valido motivo te lo proibiscono					<input type="checkbox"/>
Non hai dei compiti da svolgere ma tua madre comunque pretende che ripassi alcune materie					<input type="checkbox"/>
Sei bannato mentre giochi al tuo videogames preferito					<input type="checkbox"/>

**TOTALE COMPLESSIVO**  
(somma frustrazione + aggressione + rapporto con l'autorità)

SCHEDA DA FOTOCOPIARE

## ABBASSIAMO IL TERMOMETRO DELLA RABBIA

Racconta un episodio in cui hai provato rabbia. Individua tutte le componenti dell'emozione, i motivi e il livello di intensità sul termometro. Poi prova a pensare a dei comportamenti alternativi che ti avrebbero potuto aiutare ad abbassare il livello sul termometro e/o risolvere il problema.

1 Che tipo di episodio di rabbia vuoi raccontare?

---



---

2 Quali sono i motivi che ti hanno fatto scattare la rabbia?

---



---

3 Individua le componenti dell'emozione di rabbia

COMPONENTE COMPORTAMENTALE Cosa hai fatto?	COMPONENTE FISIOLOGICA Cosa hai sentito dentro il tuo corpo?	COMPONENTE COGNITIVA Quali sono stati i pensieri nella tua testa?
----- ----- -----	----- ----- -----	----- ----- -----

**GRADO DI INTENSITÀ**  
Quanto è salito il livello sul termometro?

- INTENSITÀ**
- MOLTO ALTA
  - ALTA
  - MEDIA
  - BASSA
  - MOLTO BASSA



4 Che cos'altro avresti potuto fare per abbassare il livello della rabbia?

---



---

SCHEDA DA FOTOCOPIARE



## PERCORSI FILMICI E SERIE TV (ONLINE)

Il film è un tipo di linguaggio audiovisivo con codici comunicativi vari (sonoro, visivo, cinestetico...) e tutti fondamentali e determinanti nella costruzione del senso complessivo dell'opera. Educare alla lettura filmica vuol dire stimolare una duplice linea di lettura: tematico/contenutistica ed estetico/linguistica. Vuol dire aiutare lo spettatore a individuare in modo chiaro l'intreccio narrativo, a comprendere ruoli e funzioni dei diversi personaggi, a trovare il senso del racconto e a cogliere il tema di fondo e i messaggi veicolati. Quindi i percorsi che sono stati costruiti all'interno di questo volume seguono una struttura pedagogica ed educativa a partire da una lettura emotiva per passare progressivamente a una lettura critico-analitica, cercando di organizzare il lavoro "post-visione" in tre diverse fasi: a) attività collettive, b) attività in sottogruppo, c) attività individuali. E in ogni fase si pone attenzione sui diversi aspetti che caratterizzano il film: a) aspetti narrativi, b) aspetti tematici, c) aspetti linguistici. In pratica, nei percorsi filmici che si sono strutturati, la prima parte che si è considerata è stata quella di analizzare le reazioni e l'atteggiamento con cui si è visto il film. Come si è vissuta la proiezione? Cosa ci ha lasciato negli occhi, nel cuore, nella testa il film visto? Quali elementi ci hanno maggiormente colpito? Quali frammenti riaffiorano per primi alla memoria e perché?

Nella seconda parte si è cercato di analizzare: ▪ i personaggi; ▪ i luoghi; ▪ gli oggetti; ▪ i dialoghi; ▪ le problematiche sociali e/o storiche; ▪ il messaggio del film; ▪ la dimensione sonora.

La terza parte è costituita su attività e giochi che hanno l'intento di aiutare i partecipanti alle attività formative a comprendere le dinamiche della vita di gruppo, dei problemi connessi e delle situazioni di disagio scolastico. Ogni film analizza e approfondisce alcune tematiche che sono rivolte a target specifici.

### BREVE DESCRIZIONE DEI PERCORSI FILMICI

#### Film *Freedom writers*

Ispirato dalla storia vera di Erin Gruwell e del suo rivoluzionario metodo educativo. Ambientato a Long Beach in California, 1994. Erin Gruwell inizia la sua carriera di insegnante presso la Woodrow Wilson Classical High School. Nel 1992 Los Angeles viene messa a ferro e fuoco da vari scontri razziali. La classe di Erin è multirazziale e il racconto del film permette di comprendere tutte le fasi di sviluppo di un gruppo proposto da Tuckerman: *formazione, conflitto, strutturazione, prestazione e aggiornamento*. Molto interessante scoprire il metodo d'insegnamento trasformativo Freedom writers. Il lungometraggio è adatto ai docenti e agli studenti delle scuole secondarie.

#### Film *Lezione di sogni*

Il lungometraggio è basato sulla storia del professor Konrad Koch, importatore in Germania del calcio, che introdusse tale sport in una scuola durante l'epoca imperia-

le tedesca. Il film, appropriato a un lavoro formativo con i docenti e gli studenti della scuola secondaria di 1° grado, permette di analizzare le dinamiche di gruppo, il metodo d'insegnamento, la disciplina, la collaborazione tra colleghi e famiglia all'interno del sistema scolastico.

I Film *Ant bully Una vita da formica*, *i Croods* e *Angry birds*

Sono tre lungometraggi di animazione adatti ai bambini della scuola primaria. Tutti e tre hanno lo scopo di aiutare gli studenti a comprendere alcuni elementi della vita di gruppo attraverso la vita delle formiche, che sono insetti sociali, della tribù, nel contesto degli uomini della preistoria e del villaggio in un'isola. Vengono anche approfonditi i temi dell'esclusione vs inclusione, regole, gestione della rabbia, del cambiamento e del problem solving.

Docufilm *Arimo! I bambini parlano di legalità*

È un documentario del regista Mirko Locatelli, prodotto da Officina Film, un affresco sul mondo dei bambini e sul loro rapporto con le regole, dalle piccole leggi di casa propria ai grandi temi della convivenza civile, dalle regole a scuola ai diritti umani, libertà, detenzione, riabilitazione e pena di morte. È uno strumento utile da utilizzare per l'educazione civica nelle scuole primarie.

Cortometraggio *Il pentolino di Antonino*

Il laboratorio educativo filmico è tratto dal testo e il video di *Antonino e il pentolino*. È un cortometraggio di animazione che permette di accettare la diversità e scoprire come affrontare le avversità e i problemi. Adatto a un lavoro formativo specifico per i bambini, ma che si può utilizzare con qualsiasi target.

Film *Stelle sulla terra*

Il lungometraggio pone l'accento sul tema attualissimo della diagnosi di Disturbo Specifico dell'Apprendimento, facendosi portavoce di un importante messaggio educativo dalla potente carica umana e professionale dell'insegnante.

Film *A testa alta*

A testa alta racconta la storia di Malony, sguardo tagliente, testa bassa e cappuccio, un ragazzo con numerosi problemi scolastici e giudiziari. Il film permette di comprendere il disagio giovanile, la gestione della rabbia, il disturbo oppositivo provocatorio e di condotta e il sistema educativo, punitivo e riparativo. È un film adatto per i docenti e gli studenti della scuola secondaria di 2° grado (forse in alcuni casi e situazioni specifiche può essere utilizzato nelle classi terze della scuola secondaria di 1° grado).

Serie Tv *Il mio grande amico Dude*

È una serie Tv composta (a oggi) da una sola stagione per un totale di 8 episodi di appena 23 minuti ciascuno, che racconta le disavventure e le paure di Noah, un ragazzino affetto da una grave ansia sociale e fobia scolastica, alle soglie dell'adolescenza e accompagnato da un "sostenitore" davvero speciale: un cane di supporto emotivo di nome Dude.

## BIBLIOGRAFIA MANUALE OPERATIVO

### GRUPPO

- Berne E. (2018), *La struttura e le dinamiche delle organizzazioni e dei gruppi*, FrancoAngeli, Milano.
- Buccoliero E., Maggi M. (2008), *Il bullismo nella scuola primaria*, FrancoAngeli, Milano.
- Buccoliero E., Maggi M. (2017), *Contrastare il bullismo, il cyberbullismo e i pericoli della rete*, FrancoAngeli, Milano.
- Buccoliero E., Maggi M. (2019), *Educafilm contro il bullismo*, FrancoAngeli, Milano.
- Csikszentmihalyi M. (2021), *Flow. Psicologia dell'esperienza ottimale*, ROI edizioni, Macerata.
- De Sario P. (2021), *Facilitazione. Ora serve fare gruppo!*, FrancoAngeli, Milano.
- Girard R. (1999), *Il capro espiatorio*, Adelphi, Milano.
- Goleman D. (2013), *Leadership emotiva. Una nuova intelligenza per guidarci oltre la crisi*, Rizzoli, Milano.
- Loos S. (2021), *99 e + Giochi Cooperativi*, Edizione Gruppo Abele, Torino.
- Loos S., Vittori R. (2011), *Gruppo gruppo delle mie brame*, Edizione Gruppo Abele, Torino.
- Maggi M. (2006), *L'educazione socio-affettiva nelle scuole*, Berti, Piacenza.
- Manes S. (2016), *68 nuovi giochi per la conduzione di gruppi*, FrancoAngeli, Milano.
- Manes S. (2016), *83 nuovi giochi per la conduzione di gruppi*, FrancoAngeli, Milano.
- Masci S. (2011), *Giochi e role playing per la formazione e la conduzione dei gruppi*, FrancoAngeli, Milano.
- Mastromarino R. (2016), *La gestione dei gruppi. Le competenze per gestire e facilitare i processi di gruppo*, FrancoAngeli, Milano.
- Matta E.S. (2020), *Psicologia della leadership*, Erickson, Trento.
- Moreno J.L. (2023), *Chi sopravviverà? Principi di sociometria, psicoterapia di gruppo e sociodramma*, Di Renzo Editore, Roma.
- Muzio M., Riva G., Argenton L. (2012), *Flow, benessere e prestazione eccellente*, FrancoAngeli, Milano.
- Polito M. (2000), *Attivare le risorse del gruppo classe*, Erickson, Trento.
- Quaglino G.P., Casagrande S., Castellano A. (1996), *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Raffaello Cortina, Milano.
- Santinello M., Surian A., Gaboardi M. (2022), *Guida pratica al photovoice*, Erickson, Trento.
- Sawyer K. (2012), *La forza del gruppo. Il potere creativo della collaborazione*, Giunti, Firenze.
- Soriani A. (2019), *Sottobanco. L'influenza delle tecnologie sul clima di classe*, FrancoAngeli, Milano.
- Speltini G. (2002), *Stare in gruppo. Fare squadra, con gli amici, nello sport, sul lavoro, in politica*, Il Mulino, Bologna.

### DOCENTI

- D'Alonzo L. (2012), *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*, Giunti, Firenze.
- Gottman J., De Claire J. (2001), *Intelligenza emotiva per un figlio. Una guida per genitori*, Rizzoli, Milano.
- Ianes D., Demo H. (2012), *Educare all'affettività*, Erickson, Trento.
- Madelyne B.A. (2003), *Imparare ad ascoltare*, FrancoAngeli, Milano.
- Meazzini P. (2019), *L'insegnante sotto stress*, Anicia, Roma.
- Tuffanelli L., Ianes D. (2011), *La gestione della classe*, Erickson, Trento.

## REGOLE

- Bacchini D. (2011), *Lo sviluppo morale*, Carocci, Roma.
- Bandura A. (2017), *Disimpegno morale. Come facciamo del male continuando a vivere bene*, Erickson, Trento.
- Dei M., Maggioni G. (2012), *Rispettare le regole*, Donzelli, Roma.
- Fravetto A.R. (2010), *Obbedire e negoziare*, Donzelli, Roma.
- Gilardi R. (2008), *Insegnanti in regola. Regole, disciplina e responsabilità*, Editrice La Meridiana, Molfetta (BA).
- Gordon T. (2014), *Né con le buone, né con le cattive. Bambini e disciplina*, Editrice La Meridiana, Molfetta (BA).
- Meazzini P. (2017), *La disciplina positiva per una «buona scuola». Per una scuola efficace e di qualità*, Anicia, Roma.
- Stamer-Brandt P. (2004), *La regola vale. 55 suggerimenti... per aiutare i bambini ad apprendere le regole*, Editrice La Meridiana, Molfetta (BA).
- Ukmar G. (2015), *Se mi vuoi bene dimmi di no*, FrancoAngeli, Milano.

## GESTIONE DEI LITIGI-CONFLITTI

- Buccoliero E., Maggi M. (2005), *Bullismo, bullismi*, FrancoAngeli, Milano.
- Buccoliero E., Maggi M. (2019), *Educafilm contro il bullismo*, FrancoAngeli, Milano.
- Camino E., Dogliotti Marasso A. (2004), *Il conflitto: rischio e opportunità*, Edizioni QualeVita, Aquila.
- Galtung J. (2014), *Affrontare il conflitto. Trascendere e trasformare*, Pisa University Press, Pisa.
- Giommi R. (2002), *La mediazione nei conflitti familiari*, Giunti, Firenze.
- Neri A. (2008), *Imparare a gestire i conflitti*, Erickson, Trento.
- Novara D. (2011), *La grammatica del conflitto*, Sonda, Milano.

## GENITORI

- Bartolomeo A. (2004), *Le relazioni genitori-insegnanti*, La Scuola, Brescia.
- Cardinali P., Migliorini L. (2013), *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*, Carocci, Roma.
- Fogliani M. (2020), *Scuola e famiglia. La costruzione dell'alleanza e la gestione della classe*, FrancoAngeli, Milano.
- Maggi M., Ricci A. (2021), *Educare alla genitorialità*, FrancoAngeli, Milano.

## ALUNNI DIFFICILI

- Bombardieri M., Simoni C. (2021), *Stare bene a scuola. Percorsi di resilienza per insegnanti sereni e consapevoli*, Erickson, Trento.
- Brophy J. (1999), *Insegnare a studenti con problemi*, Las, Roma.
- Cursio G. (2022), *Il metodo «Freedom writers»*, Las, Roma.
- D'Alonzo L. (2019), *Come fare per gestire i comportamenti problematici nella pratica didattica*, Giunti, Firenze.
- Fedeli D. (2020), *La gestione dei comportamenti problema. Dall'analisi all'intervento psicoeducativo*, Anicia, Roma.
- Ricci A., Maggi M. (2022), *L'educazione emozionale*, FrancoAngeli, Milano.

## MATERIALE DA SCARICARE ONLINE



WWW.FRANCOANGELI.IT



### ■ STRUTTURAZIONE ATTIVITÀ PERCORSI BAMBINI-ADOLESCENTI-ADULTI

#### Materiale manuale operativo

##### 1. Gruppo

- Gioco dell'oca sulla vita di gruppo
- Legenda gioco dell'oca
- Fotolinguaggio clima del gruppo
- Schede
- Escludere e includere

##### 2. Docenti

- Carte conosciamoci
- Gioco dell'oca per docenti sul tema della scuola
- Schede

##### 3. Regole

- Gioco dell'oca Insegnanti in regola
- Legenda gioco dell'oca
- Gioco dell'oca Studenti in regola
- Legenda gioco dell'oca
- Carte dei diritti e dei doveri
- Le carte dei diritti del bambino
- Manifesto delle regole a scuola: diritti e doveri
- Schede

##### 4. Conflitto/litigio

- Carte tipologie di conflitti
- Le carte del litigio
- Schede

##### 5. Genitori

- Schede

##### 6. Alunni difficili

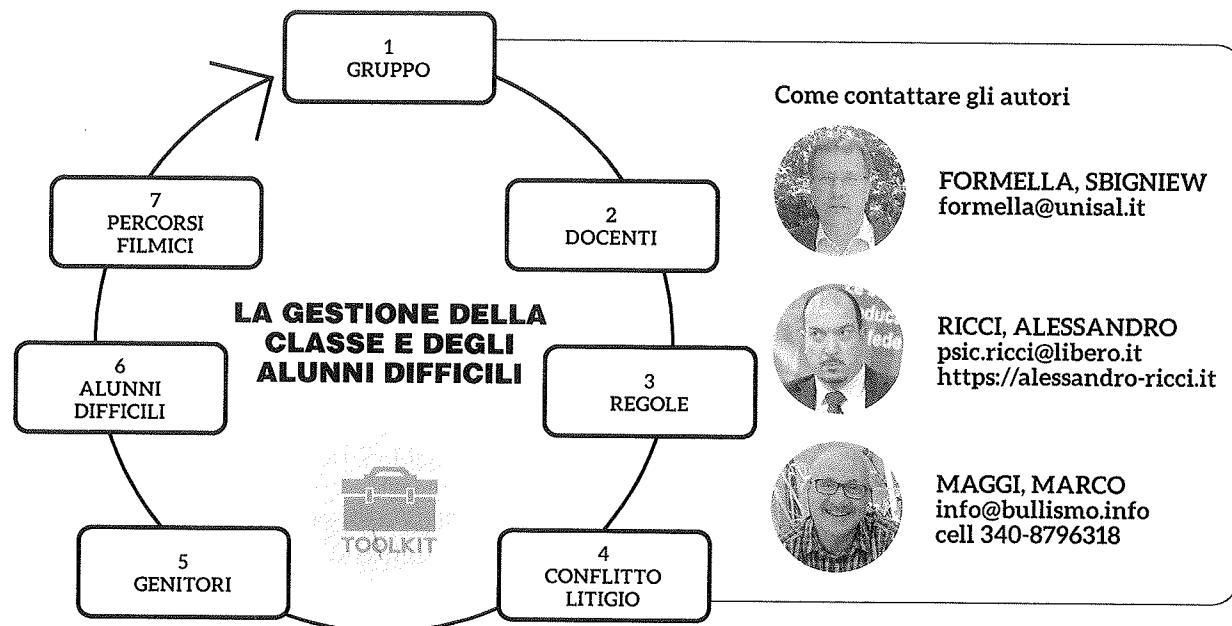
- Schede

##### 7. Percorsi filmici

- Schede

Direttamente dal nostro sito puoi accedere a questo materiale scaricabile dalla rete gratuitamente in formato PDF. Vedi p. 196.

## LA GESTIONE DELLA CLASSE E DEGLI ALUNNI DIFFICILI



### OBIETTIVI

- Comprendere i fattori che facilitano o ostacolano la gestione del gruppo classe;
- Aumentare le competenze gestionali di un gruppo classe;
- Aumentare la competenza concreta dei docenti nella gestione delle regole all'interno della classe e della scuola;
- Migliorare la collaborazione scuola-famiglia;
- Aumentare le competenze gestionali sul conflitto;
- Comprendere come gestire gli "alunni difficili".

<b>I DOCENTI E GLI STUDENTI DI OGGI</b>	• Premessa: analisi di alcuni cambiamenti socio culturali • L'insegnante di qualità oggi • Studenti 2.0.
<b>IL GRUPPO</b>	• La scuola è una comunità • La classe è un gruppo! • Che cos'è un gruppo? • I fenomeni di una vita di gruppo • Le fasi di sviluppo di un gruppo • La gestione del gruppo classe • Ruoli e leader e leadership • Dinamiche di gruppo • Il metodo Freedom writers.
<b>LE REGOLE</b>	Le norme e le regole • Diritti e doveri • La funzione delle regole a scuola • Lo sviluppo sociale e morale • La regola limita • Regole prescritte a scuola • Autorità • Interiorizzazione delle regole: obbedienza o responsabilità? • Trasgressioni e sanzioni • Regole discrezionali • Collaborazione e alleanza educativa famiglia-scuola.
<b>IL CONFLITTO / LITIGIO</b>	• Il conflitto e le diverse tipologie del conflitto • Origini e cause del conflitto • L'arco di vita di un conflitto • Gli elementi fondamentali di un conflitto: come analizzarlo? • I diversi modi di affrontare il conflitto • tecniche per la gestione del conflitto.
<b>ALUNNI DIFFICILI</b>	• Disagio e il disagio scolastico • Segnali di disagio • Gestire i comportamenti problema • Studenti "difficili".

WWW.FRANCOANGELI.IT



Per agevolare gli insegnanti e gli operatori si è pensato di mettere on-line attività e materiali inseriti e descritti nel volume, strumenti che ampliano e integrano le attività narrative e didattiche. Per accedere al materiale on-line è indispensabile seguire le procedure indicate nell'area Biblioteca Multimediale del sito [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e avere a disposizione il libro acquistato.

# Vi aspettiamo su:

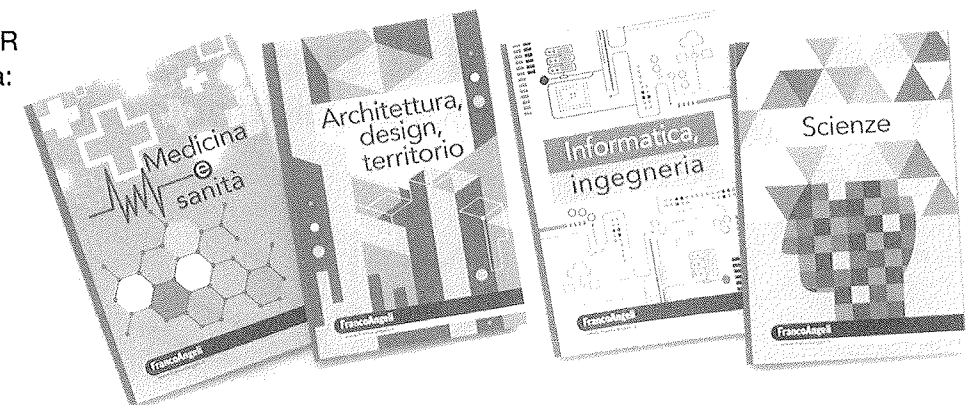
[www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it)

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI:  
PER FACILITARE LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza, marketing, operations, HR  
Psicologia e psicoterapia: teorie e tecniche  
Didattica, scienze della formazione  
Economia, economia aziendale  
Sociologia  
Antropologia  
Comunicazione e media  
Medicina, sanità



Architettura, design, territorio  
Informatica, ingegneria  
Scienze  
Filosofia, letteratura, linguistica, storia  
Politica, diritto  
Psicologia, benessere, autoaiuto  
Efficacia personale  
Politiche e servizi sociali

FrancoAngeli

La passione per le conoscenze