Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana
Dipartimento formazione e apprendimento

SUPSI

TESI DI BACHELOR DI

GABRIELE BALOG

BACHELOR OF ARTS IN PRIMARY EDUCATION

ANNO ACCADEMICO 2017/2018

MINDFULNESS E RELAZIONI FRA PARI

COESIONE DEL GRUPPO CLASSE

RELATRICE

SANDRA ZAMPIERI

Un ringraziamento va a Sandra, la mia relatrice, che ha saputo darmi tutte le indicazioni necessarie affinché io riuscissi in questo lavoro. Ringrazio Anna che senza mai esitare mi ha sostenuto durante quest'ultimo anno e mezzo di formazione. Ringrazio Federico, per la sua presenza, per essersi rivelato un buon Amico. Un ringraziamento particolare va a Nicole per tutto ciò che è stata in grado di insegnarmi e per come ha saputo accogliermi. I ringraziamenti si estendono ai bambini delle classi prima e seconda elementare di Muralto e Ascona e ai bambini e genitori che frequentano il Centro di discipline orientali di Locarno.

Infine un grazie va anche alla mia famiglia e a Julianna, che ha imparato ad accettare le mie scelte e che desidera la mia felicità.

SUPSI

Abstract

Gabriele Balog

Bachelor of arts in insegnamento per il livello elementare

Mindfulness e relazioni fra pari, coesione del gruppo classe

Sandra Zampieri

La sperimentazione si svolge in una pluriclasse di primo ciclo (prima e seconda) della scuola elementare di Muralto. Lo scopo di questa ricerca è quello di verificare in quale misura un percorso didattico sulla Mindfulness può avere un'influenza sulle relazioni tra gli allievi che frequentano il primo ciclo delle scuole dell'obbligo.

Dai dati raccolti di tipo quantitativo (griglie d'osservazione) e di tipo qualitativo (interviste) è emerso che la pratica della Mindfulness non favorisce necessariamente l'assestamento delle dinamiche relazionali all'interno di un gruppo.

I risultati confermerebbero unicamente una riduzione del numero di manifestazioni di stress legate alla struttura emotiva interna dei soggetti. A livello del singolo ciò indica un incremento delle capacità di gestione delle proprie emozioni. Da un punto di vista sistemico il fatto di saper gestire con maggior attitudine le proprie emozioni interne non permetterebbe al gruppo di migliorare la qualità delle relazioni fra pari.

Parole chiave

Mindfulness, stress, relazioni, coesione, emozioni, rabbia, conflitti

Sommario

Abstract i

1. Introduzione 1

1.1 Presentazione del tema 1

1.2 Lo stress 2

1.3 Motivazione 3

2. Tematizzazione 6

2.1 Quadro teorico 6

2.1.1 Legame mente-corpo 6

2.1.2 La Mindfulness 7

2.1.3 L'attenzione 9

2.1.4 Mindfulness e i bambini 10

2.1.5 Respiro e rilassamento 10

2.2 Ipotesi di ricerca 11

3. Quadro metodologico e operativo 12

3.1 Introduzione 12

3.2 Premessa 12

3.3 Campione di riferimento 12

3.4 Interventi effettuati prima della sperimentazione 14

3.5 Domanda di ricerca 15

3.6 Modalità d'intervento 15

3.7 Modalità di raccolta dati 16

3.8 Obiettivo della ricerca 17

3.9 Tipologia di ricerca 17

3.10 Variabili non controllabili 17

4. Sperimentazione 19

4.1 Programmazione delle attività 19

4.2 Analisi dei dati 19
4.3 Riflessione generale sui dati emersi 21
5. Riflessioni conclusive 28
5.1 Sintesi dei risultati 28
5.2 Limiti della ricerca 28
5.3 Prospettive della ricerca 28
5.4 Ricadute sul piano pedagogico 29
5.5 Considerazioni personali 30
6. Bibliografia 32
7. Sitografia 35
8. Allegati 36
Allegato 1: Sequenza delle attività proposte 36
Allegato 2: Griglie d'osservazione strutturate 39
Allegato 3.1: Protocollo utilizzato per le interviste 41
Allegato 3.2: Sintesi interviste del 7 maggio 2018 42
Allegato 4: Estratti delle interviste più significative 43
Allegato 5: Fotografie e schede didattiche utilizzate 57

1. Introduzione

1.1 Presentazione del tema

Ci sono momenti in cui l'amore muore. Muore quando non vi è più nessun elemento di progettualità capace di dare un senso alla relazione. Lo spazio tra ciò che un individuo può dare e quello che dovrebbe ricevere non coincide più. Stare insieme diventa faticoso. I dubbi su sé stessi in relazione all'altro entrano a far parte della routine. Vengono a mancare valori fondamentali come la fiducia e il rispetto. Non si tollera più niente. Ogni cosa viene usata per ferire l'altro.

Molto presto ho sentito che qualcosa a casa non funzionava come doveva. Oggi so che era così ancor prima che io venissi al mondo. Ricordo che all'inizio dentro di me custodivo un amore chiaro e incondizionato sia per mamma che per papà, era impossibile dire a quale dei due volessi più bene. Le prime ambiguità di cui ho memoria sono legate a quello che in gergo viene definito conflitto di lealtà. Temevo che manifestare il mio affetto a un genitore potesse in qualche modo deludere o ferire l'altro.

Per questo motivo l'espressione del mio affetto era calcolata. Sceglievo il momento e il modo che mi sembravano migliori per evitare che i temporali peggiorassero a causa mia. La maestra che avevo in terza elementare si era accorta che qualcosa nel mio rendimento non funzionava. Ricordo di aver accompagnato mia madre a un colloquio perché non era il caso che io stessi in casa da solo. Si erano intese bisbigliando qualcosa, l'incontro fu piuttosto breve.

I temporali peggioravano diventando sempre più frequenti e intensi. Ho assistito a episodi in cui loro, ai miei occhi, parevano comportarsi come fanno gli animali. Il momento più difficile da sopportare oggi li chiamo "la caccia"; ma non mi era sempre chiaro chi dei due fosse la preda e chi il predatore. Il lato umano che possedevano si sgretolava lasciando il posto a due personalità irriconoscibili. Mi vergognavo di cosa potessero sentire i nostri vicini di casa e di cosa potessero pensare di noi. Casa mia non era sicura. Non potevo aprirmi ai miei amici invitandoli da me senza aver fatto prima i dovuti calcoli. Per questo motivo mi lasciavo invitare da loro più che volentieri. In certe case mi è parso di intravedere l'amore.

Con il tempo imparai a cogliere i segnali dell'arrivo di un temporale. Quando riuscivo a prevederli cercavo il posto migliore dove nascondermi per non vedere e per non sentire. Non capivo per quale ragione si ostinassero ancora a stare insieme. Si facevano intenzionalmente del male, in tutti i modi.

Non potevo sopportare l'idea che quelli che mi avevano dato alla luce volevano l'uno l'annientamento dell'altro. Dov'erano finiti i miei genitori?
Arrivò il momento della rottura. Non sapevo quale tipo di cambiamenti avrebbe portato questo evento; ma un cambiamento era finalmente avvenuto. È stato un sollievo; anche se non sapevo più dov'era finita la mia famiglia. Da quel momento avevo due case, ma era come se non ne avessi nemmeno una. La casa era divisa, diviso era l'amore, diviso ero io.

1.2 Lo stress

Ho scelto di condividere una parte del mio vissuto semplicemente per dimostrare che un periodo stressante per un adulto può esserlo anche, e a maggior ragione, per un bambino (Malefant, 2012). I bambini, anche se non conoscono le parole per descriverlo, percepiscono lo stress e non sempre dispongono degli strumenti per comprenderne le cause.
Lo stress è "la risposta non specifica dell'organismo a ogni richiesta effettuata su di esso" (Seyle, 1936). Una situazione può provocare uno stress di tipo acuto quando l'individuo che la vive si trova confrontato con un evento temporaneo che richiede una reazione immediata e aspecifica di adattamento. Le reazioni fisiologiche e mentali che ci permettono di resistere alle perturbazioni (fuga, lotta, congelamento) sono scritte nei nostri geni e, a livello evolutivo, sono quelle che hanno permesso ai nostri antenati di sopravvivere. Quando però le condizioni improprie e stressanti hanno carattere continuo nel tempo, possono insorgere patologie derivate da un'attivazione cronica dei meccanismi di difesa dallo stress. In quei casi la capacità di accedere alla corteccia frontale è compromessa. Non si dispone più della piena capacità di elaborare pensieri risolutivi, riflettere con chiarezza e manifestare attenzione verso coloro che ci circondano. Subentrano difficoltà nella risoluzione dei problemi, nel mettere a fuoco le questioni da sbrigare, l'ordine in cui affrontarle e nell'essere propositivi (Montano A., Villani S., 2016).

Le situazioni di stress persistente muovono fortemente le corde emotive nei bambini. S'innescano dei meccanismi psicologici adattivi chiamati meccanismi di *coping* (Weiten, Wayne, 2009; Snyder, 1999; Lazarus, 1984) che vengono attivati allo scopo di gestire, ridurre o tollerare lo stress ed il conflitto. Questi meccanismi coinvolgono anche il corpo. Il corpo dei bambini, esattamente come quello degli adulti, se sottoposto a prolungati periodi di stress accumula tensioni (Crook, 1990).
I bambini al giorno d'oggi sperimentano lo stress sotto diverse forme. Dinamiche familiari disfunzionali (Gambini, 2007), rabbia e comportamenti violenti, difficoltà di autocontrollo, varie tipologie di ansia (competizione, prestazione) (Feindler, 1995; Ommundsen & Vaglum, 1991; Prins & Hanewald, 1999). Ciò interferisce con l'apprendimento (Ialongo, Edelshon, Werthamer-larson,

Crockett & Kellam, 1994; Shapiro, Schwartz, & Bonner, 1998). Per cui risulta semplice comprendere come la sofferenza possa tradursi, a scuola, in disturbi del comportamento (difficoltà di concentrazione, difficoltà relazionali, atteggiamenti di scherno e derisione, atti di bullismo, difficoltà di maturazione emotiva).

I bambini passano gran parte del loro tempo a scuola. Alcune "posture difensive" permettono ai bambini di gestire in maniera più o meno efficiente lo stress dimostrando di possedere determinate capacità di resilienza. Essere resilienti significa possedere la capacità di reagire di fronte a traumi e a difficoltà (Di Lauro, 2012), ma ciò non vuol dire saperne uscirne indenni. Per questo motivo ritengo che se un bambino non esibisce comportamenti disfunzionali dovuti allo stress ciò non significa che questo sia un individuo libero da dirette conseguenze legate allo stesso. Un analogo ragionamento può valere su scala aumentata: i vari ruoli presenti nell'ambiente scolastico costituiscono una rete sistemica in cui tutti percepiscono in una certa misura le conseguenze dei comportamenti messi in atto da un qualsiasi soggetto. L'impatto è tale da determinare una tendenza a favorire o a ostacolare da una parte gli apprendimenti dei bambini e dall'altra l'efficacia pedagogica dei docenti.

La scuola risulta quindi essere un luogo in cui le conseguenze dell'esposizione dei bambini a situazioni stressanti hanno buone probabilità di manifestarsi attraverso la varietà di modalità di reazione alle stesse. LeCroy e Rose (1986) già più di trent'anni fa s'interrogavano su come le scuole possano attivarsi andando incontro ai bisogni di sviluppo emotivo e comportamentale dei bambini di oggi. Tenuto conto del panorama educativo odierno, a maggior ragione, ritengo che i docenti debbano considerare l'idea di fornire ai bambini delle competenze che permettano loro di ridurre e tollerare lo stress.

1.3 Motivazione

Ho scelto questo tema per il mio lavoro di tesi principalmente per tre ragioni. La prima di queste è che ritengo che un docente debba portare in classe qualcosa di sé. Nel 1999 ho iniziato a praticare arti marziali cinesi e da allora non ho mai smesso. Da diversi anni mi occupo di trasmettere ciò che conosco insegnando ad adulti, ragazzi e bambini in un centro di discipline orientali. Il mio percorso relativo alle arti marziali cinesi, nel tempo, ha cominciato ad articolarsi approfondendo temi legati alle varie dimensioni della mente. Il tema della meditazione si è rivelato quindi una necessità, un punto di passaggio quasi obbligato, che mi ha permesso di approfondire la mia pratica personale e rendere più versatili le mie competenze in ambito d'insegnamento. Per questo motivo, ancor prima

che iniziassi la mia formazione al DFA, ho cominciato a leggere letteratura relativa al pensiero filosofico buddhista. Sono rimasto colpito da come questa impostazione di pensiero non necessiti di contemplare un dio per poter considerare e affrontare il tema della sofferenza umana e di come possa fornire strumenti funzionali volti a intervenire concretamente, nel qui e ora, nei riguardi della stessa. La mia curiosità rispetto all'argomento ha orientato le mie letture in particolare verso quelle che legano la sofferenza ai sentimenti di rabbia, infelicità e paura (Thích Nhất Hạnh, 2012; Thích Nhất Hạnh, 2015; Thích Nhất Hạnh, 2013). Tutto ciò mi ha spinto progressivamente a integrare i vari concetti nelle mie pratiche d'insegnamento.

La seconda ragione consiste nel fatto che desidero poter creare i presupposti per poter trasferire questo tipo di sapere da un contesto educativo informale, quello "sportivo", a un contesto formale, quello dell'istituzione scolastica.

La terza ragione è legata a una riflessione personale. Goleman (2013), basandosi su uno studio a lungo termine che analizza lo status socioeconomico di bambini resilienti una volta arrivati all'età adulta (Felsman J.K. e Vaillant G.E., 1987), giunge alla conclusione che a fare la grande differenza nell'assicurarsi una vita più ricca di soddisfazioni professionali e relazionali erano abilità maturate durante l'infanzia, come ad esempio la capacità di superare la frustrazione, controllare le emozioni e andare d'accordo con gli altri. Pestalozzi (1931), riprendendo il princìpio di educabilità espresso da Meirieu, parla del momento presente e di come, in questo modo, il bambino possa fare di sé stesso un'opera. Per l'autore vivere nel presente significa disporre di un processo attivo di densificazione della propria coscienza, ossia l'essere in grado di fissare la propria attenzione su un'attività, esercitando quella concentrazione che Montessori (1992) considerava un carattere essenziale dell'anima. Adoperandosi in questa maniera il bambino viene messo nella condizione di implicarsi nella costruzione di sé stesso in qualità di pensante, assumendosi tutte le conseguenze che questo comporta.

Sempre Pestalozzi (1931), parlando delle condizioni nelle quali è necessario educare, descrive quello odierno come un mondo complesso dominato da una sorta di 'capitalismo pulsionale' in cui il bambino è al centro di comunicazioni mediatiche che coltivano infantilità e capriccio, in cui l'accelerazione delle comunicazioni fa trionfare l'immediatezza. Per contrastare questa tendenza la pedagogia dovrebbe occuparsi di creare spazi e tempi di *decelerazione*. Il compito più importante dell'educazione è il fare imparare a pensare, a *prendersi il tempo* di pensare. Questo tipo di prospettiva permette al bambino di scoprire il godimento del pensare, il piacere che nasce dalla ricerca della 'cosa ben fatta', della precisione, di modelli del mondo sempre più vicini alla verità.

Tenuto conto di quanto precede, il terzo motivo per il quale ho scelto questo tema riguarda le probabilità di circostanza. All'interno della classe si creano quotidianamente numerose situazioni di conflitto fra pari, in alcuni bambini è possibile osservare l'aumento della rabbia che innesca delle reazioni sproporzionate rispetto alla situazione. Il percorso che ho preparato serve per portare i bambini a soprassedere alla violenza che li abita e che è intorno a loro.

Personalmente ritengo che un percorso in tal senso rispecchi fedelmente il pensiero espresso da Pestalozzi poiché in questa maniera, nella pratica d'insegnamento, viene integrato il diritto dei bambini di rallentare e di radicare la propria coscienza e i propri apprendimenti nel momento presente; promuovendo una prospettiva allineata con l'idea di portare i bambini a fare di loro stessi un'opera pensata. Per questo motivo penso che proporre un percorso sulla Mindfulness possa rispondere pienamente ai bisogni educativi del contesto classe in cui sono stato inserito.

2. Tematizzazione

2.1 Quadro teorico

2.1.1 Legame mente-corpo

Dal punto di vista della filosofia della mente (Di Francesco, 2002), rispetto al tema della relazione mente-corpo, si possono individuare due distinte correnti di pensiero: il Monismo e il Dualismo. Il Dualismo afferma che mente e corpo, essendo sostanzialmente differenti, vanno considerati separatamente. I neuroni e soprattutto le sinapsi apparterrebbero a un livello di complessità troppo differente dalle cellule somatiche. In altre parole ritiene che la fisiologia del corpo e quella del cervello sono così diverse fra loro da dover essere considerate per forza su piani differenti e, per questo motivo, non è possibile abbracciare una visione unitaria di mente e corpo. Il Monismo sostiene invece che l'organismo umano è un insieme di strutture in cui mente e corpo non possono essere considerate entità separate l'una dall'altra (Nannini, 2002).

Da un punto di vista storico, il filone dualistico corpo-mente è stato introdotto da Cartesio (Landucci, 2002). Nell'ultimo secolo diversi studiosi (AA.VV., 1990; Beierwaltes, 1992; Abbate, 2010) hanno sottolineato come la visione dualistica è da considerarsi superata. Antonio Damasio (1995) dedica un intero libro ai motivi per i quali è ragionevole considerare un modello sistemico in cui mente e corpo sono ritenuti strutture inscindibili l'una dall'altra.

Da queste due correnti di fondo si è evoluto un ampio ventaglio di posizioni che variano in funzione del tipo di concezione che si abbraccia del mondo, della natura della mente, del nostro corpo fisico. Edoardo Boncinelli (2007), per esempio, propone una riflessione esponendo una distinzione tra quelli che definisce *stati fisiologici* o *neurostati*, legati alle strutture neurologiche della sensibilità corporea, e gli *stati mentali* o *psicostati*, che riguardano emozioni, sentimenti e le dimensioni di elaborazione del pensiero.

Secondo lui, «in un determinato individuo e in un determinato momento, a un neurostato corrisponde uno psicostato, ma lo stesso psicostato può corrispondere a molti, o moltissimi, neurostati diversi. » (Boncinelli, E. 1999, p.235). Ciò descrive la natura estremamente interattiva di mente e corpo e di come questa possa essere assai soggettiva.

« Nihil est in intellectu quod non sit prius in sensu. » (D'Acquino, T., 2018, q. 2 a. 3 arg. 19), ossia: nulla è nell'intelletto che non si trovi prima nei sensi.

Come San Tommaso, anche Marassi (2015) indica che la percezione e la propria corporeità sono la condizione di ogni conoscenza umana. Non è possibile un rapporto al mondo a prescindere dalla percezione e dalla funzione mediatrice del corpo. In tal senso si può dire che il corpo è la condizione necessaria dell'esperienza.

Antonio Damasio (2012) esprime inoltre l'evidenza dell'origine "sensitiva" del concetto di sé. Il corpo, in quanto "sistema di scemi percettivi, di pensiero e di azione acquisiti", è il mediatore tra noi e il mondo. Abbracciare questa prospettiva significa riconoscere che il corpo è il veicolo attraverso il quale è possibile costruire i propri apprendimenti. Muovere le corde emotive utilizzando i canali sensoriali dell'essere umano promuove e favorisce la fissazione a lungo termine degli apprendimenti (Loos, S. e Dell'Aquila, L., 1993).

La pratica della Mindfulness si allinea ai concetti teorici sopra descritti e, per questo motivo, ritengo che la pratica della stessa possa rivelarsi un valido mezzo che, attraverso una conoscenza sempre più approfondita delle reazioni e sensazioni corporee agli estati emotivi, permette di intervenire in maniera più consapevole sui comportamenti messi in atto; costituendo un aiuto concreto a livello di lettura e regolazione delle dinamiche relazionali in un gruppo.

2.1.2 La Mindfulness

La parola Mindfulness è la traduzione del termine "sati" che in lingua pāli significa "attenzione consapevole" o "presenza mentale". Kabat-Zinn (1994) la descrive come un "porre attenzione in un modo particolare: intenzionalmente, nel momento presente e in modo non giudicante" (p.4). In altre parole si tratta di educare l'attenzione della propria mente ad essere diretta in maniera intenzionale all'osservazione globale di sé stessi. In questo processo rientrano l'osservazione del corpo, delle proprie percezioni sensoriali fisiche, le proprie percezioni sensoriali mentali (ciò che troviamo piacevole o spiacevole), delle proprie formazioni mentali (emozioni), dei propri oggetti della mente (ogni formazione mentale ha un oggetto: ci si preoccupa per qualcosa o per qualcuno).

L'esercizio della Mindfulness consiste quindi nell'attivazione di un processo intenzionale di meta-osservazione non giudicante della propria condizione psico-fisica globale. Dove per giudizio s'intende l'attivazione di pensieri rivolti a ciò che accade nel proprio corpo o intorno a sé di carattere valutante o critico.

Alcuni interventi terapeutici basati sulla tecnica della Mindfulness (Mindfulness-based) hanno promosso lo sviluppo di pratiche psicologiche considerate valide anche in ambito clinico. Fra queste è possibile rilevare i seguenti programmi:

- La *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR) sviluppata da Jon Kabat-Zinn (2005) è un tipo di training indicato per la riduzione dello stress legato a difficoltà relazionali e a sofferenze psico-fisiche. Il programma può avere applicazioni in ambienti professionali ad alto impatto emotivo (medici, psicoterapeuti, educatori, docenti, counselors) o in ambienti caratterizzati da particolari condizioni di vita (prolungate ospedalizzazioni o carcerazioni).
- La *Mindfulness-Based Cognitive Therapy* (MBCT) è invece una rielaborazione del lavoro di Jon Kabat-Zinn sul programma di riduzione dello stress (MBSR). Gli studi fatti da Segal hanno dato vita a questo programma volto ad aiutare coloro che soffrono di periodi di depressione e infelicità cronica, prevenendo ricadute recidive (Segal et al., 2002).
- La *Dialectical behavior therapy* (DBT) è una proposta di Linehan che nel 1993 lo presenta come metodo per il trattamento del disturbo di personalità border-line. Il focus di questo programma è il seguente: fornire gli strumenti necessari affinché l'individuo riesca ad accogliere le proprie emozioni senza giudicarle e in un secondo momento poterle regolare. Le abilità legate alla Mindfulness vengono di regola insegnate in un ambiente di gruppo. Questa configurazione relazionale non individuale risulta adatta ad aumentare l'accettazione di sé e a diminuire le risposte di paura o di evitamento delle emozioni negative.
- Hayes nel 1999 propone invece l'*Acceptance and commitment therapy* (ACT). Secondo l'autore lo stress psicologico è legato al tentativo di controllare o evitare emozioni e pensieri negativi. L'ACT mira a mettere il praticante in condizione di rapportarsi con le proprie esperienze schierando tutte le abilità possedute attivando quindi i comportamenti più efficaci volti a raggiungere un obiettivo. Gli elementi legati alla Mindfulness vengono trasmessi attraverso pratiche volte a migliorare la percezione e l'accettazione di sé, e a considerare la natura virtuale delle forme mentali, considerandole come fatti non reali.

Analizzando i programmi sopra menzionati si può dire che la MBSR e la MBCT utilizzano la pratica regolare della meditazione per costruire competenze volte alla riduzione dello stress e all'aumento delle capacità cognitive legate all'attenzione e alla concentrazione. La DBT invece, pur traendo ispirazione dai princìpi della Mindfulness, non propone esercizi di meditazione. Fornisce strumenti che vengono descritti come "versioni psicologiche e comportamentali delle tecniche meditative" (Linehan, 1993, p.114). L'ACT utilizza un simile approccio trasmettendo abilità

ispirate alla Mindfulness ma che non considerano la pratica meditativa (Baer e Krietemeyer 2006, Hayes e Shenk 2004).

In questa ricerca intendo allinearmi ai programmi che utilizzano le pratiche meditative e come queste possono applicarsi ai bambini di Scuola elementare (in seguito SE).

2.1.3 L'attenzione

Il dizionario definisce l'attenzione come l'applicazione o concentrazione della mente e dei sensi sulla presenza o nell'attesa di un fatto (Devoto G. & Oli G., 2000-2001, p.171). L'attenzione è sostenuta da diversi processi cognitivi che toccano le dimensioni della discriminazione di informazioni, comprensione, memoria e sforzo cognitivo motivato nell'atto di raccogliere informazioni dall'ambiente. Sono state descritte diverse tipologie di attenzione: selettiva, focale, mantenuta e divisa (Marzocchi, Molin & Poli, 2000). Per quanto concerne l'attenzione di tipo selettiva è stato definito un "campo attentivo" nel quale la nostra mente è in grado di discriminare e selezionare determinati stimoli rispetto ad altri. Quelli considerati, sui quali la mente desidera raccogliere informazioni, rientrano nel cosiddetto "focus attentivo". Quelli che rimangono esclusi restano invece in una zona periferica del campo attentivo e vengono ignorati. Questo tipo di attenzione ci permette per esempio di cogliere le parole di una persona in un ambiente in cui una moltitudine di persone parlano contemporaneamente fra loro. Questo tipo di attenzione è strettamente legato alla ricezione delle informazioni dell'ambiente esterno che vengono rilevate in particolare dagli organi di senso.

L'attenzione focale è invece maggiormente orientata all'analisi approfondita di uno stimolo e all'attribuzione di un valore allo stesso (Marzocchi, Molin & Poli, 2000). Quando un individuo è confrontato con una situazione problematica analizza tutte le fonti di informazioni accessibili e valuta quali siano le più pertinenti per pianificare una strategia risolutiva. Una volta selezionate le informazioni necessarie alla risoluzione del problema il soggetto le analizza e le combina in maniera più approfondita, permettendo alle informazioni fondamentali di accedere alla coscienza.

L'attenzione mantenuta è una tipologia di attenzione che viene impiegata quando il soggetto affronta compiti cognitivi non particolarmente impegnativi, ma che richiedono uno sforzo mentale prolungato nel tempo. Questo tipo di attenzione permette al soggetto di attivare degli automatismi cognitivi: ciò che viene definito pilota automatico (Marzocchi, Molin & Poli, 2000).

Infine l'attenzione divisa è quel tipo di attività mentale che ci permette di prestare attenzione a più cose contemporaneamente, permettendo l'elaborazione e il processo paralleli d'informazioni provenienti da stimoli diversi (Marzocchi, Molin & Poli, 2000).

Pensando alla mia formazione scolastica obbligatoria e post obbligatoria ricordo che mai nessuno mi ha insegnato a prestare attenzione. Mi veniva detto di rimanere in silenzio, di non chiacchierare, di stare attento; ma nessuno mi ha mai dato indicazioni su come prestare attenzione. Con ciò voglio dire che per un individuo, prestare attenzione, non significa semplicemente cessare di manifestare comportamenti che possono fungere da distrattori per sé stesso o per gli altri. Prestare attenzione è un atto volontario, che sospende in modo selettivo eventuali attività in corso per schierare tutte le facoltà cognitive e percettive necessarie alla lettura e raccolta d'informazioni in merito a un oggetto o evento che si verifica nel momento presente.

2.1.4 Mindfulness e i bambini

Dal punto di vista cognitivo, lo stato mentale mindful è molto più vicino alle caratteristiche della condizione naturale della mente infantile rispetto a quelle della mente adulta. I bambini sono maggiormente predisposti ad avere un rapporto più genuino e immediato con la propria esperienza dal momento che tendono facilmente a mantenere il contatto con il momento presente ed esprimono più direttamente le emozioni senza preoccuparsi del giudizio degli altri. Diversi studi scientifici (Burke, 2009; Harnett & Dawe, 2012) hanno dimostrato che praticare la Mindfulness può migliorare il benessere mentale, emotivo, e fisico dei bambini (Montano A., Villani S., 2016).

Mettere i bambini in contatto con la pratica della Mindfulness significa dare loro una possibilità di costruirsi in maniera consapevole, gioiosa, propositiva, accogliente e aperta in qualità di futuri cittadini attivi all'interno della società.

2.1.5 Respiro e rilassamento

Respirare, come meditare, è un'arte. Quando abbiamo paura di qualcosa o quando siamo arrabbiati il respiro diventa superficiale e di pessima qualità: abbiamo "il fiato corto", respiriamo più rumorosamente e in modo più agitato. Le facoltà cognitive, a queste condizioni, sono alterate. Si dice che la mente è dispersa. Non è possibile avere una visione chiara né di ciò che accade dentro di noi a livello corporeo, né di ciò che accade fuori di noi, nell'ambiente che ci circonda. Se si desidera ripristinare armonia nel corpo e nella mente è necessario saper inspirare ed espirare in maniera consapevole. Se si domina il respiro con violenza non si può promuovere alcun tipo di pace

né nel corpo né nella coscienza. Quando il respiro trova un ritmo naturale, calmo e profondo, permette una più chiara percezione del corpo e, di riflesso, dell'ambiente circostante. Il respiro è la chiave che permette a noi individui di leggerci e leggere il mondo oggettivamente, senza lasciarci sopraffare e condizionare dalle emozioni (Thích Nhất Hạnh, 2012).

Una tecnica di respirazione consapevole è fondamentale per conseguire il rilassamento del corpo e della mente. Quando inspirazione ed espirazione si alternano in maniera regolare si favorisce l'eliminazione dei prodotti di scarto (anidride carbonica e acqua) promuovendo una distribuzione più omogenea dell'ossigeno all'interno del sangue e sostenendo quindi l'attività cellulare del corpo (Nadeau, 2003). Il movimento fisiologico derivante da una respirazione profonda invia informazioni all'intero corpo. Queste informazioni suggeriscono ai vari tessuti di allentare le tensioni riducendo l'attività cerebrale legata alle stesse. In questo senso si può affermare che la respirazione è in grado di favorire il benessere fisico e psichico (Nadeau, 2003).

Poniamo che un bambino mostri dei comportamenti tali per cui, nelle relazioni fra pari, si possa osservare che a situazioni di tipo conflittuale vengono attivate, in maniera ricorsiva delle modalità di reazione allo stress che creano delle manifestazioni emotive perturbanti (pianto, protesta, rabbia, danneggiamento dell'integrità fisica di oggetti, danneggiamento dell'integrità fisica dei compagni). Se è possibile individuare una ricorsività nel tipo di risposta attivata, si può dedurre che:

- per il bambino, quel tipo di reazione, risulta essere l'unico modo che conosce per rapportarsi a quella situazione;
- il bambino non dispone di strumenti validi volti a gestire, ridurre o tollerare lo stress.

2.2 Ipotesi di ricerca

Ipotizzo che un percorso didattico sulla Mindfulness possa portare a:

- ridurre il numero di eventi perturbanti grazie alla riduzione dello stress;
- una progressiva diminuzione del numero di conflitti fra pari.

3. Quadro metodologico e operativo

3.1 Introduzione

«Non puoi trasmettere saggezza e visione profonda a un'altra persona. I semi della consapevolezza sono già presenti in lei; un buon insegnante li tocca e permette loro di risvegliarsi, di germogliare e di crescere. » (Thích Nhất Hạnh, 2012, p.11). La psicologia buddhista considera che ogni essere umano abbia in sé i semi (le potenzialità) di ogni qualità salutare o non salutare, come amorevolezza, apertura verso gli altri o paura e chiusura. Il contatto con persone ed eventi della vita risveglia (stimola) di volta in volta i semi che risuonano con le stesse qualità; potenziandoli e portandoli a manifestarsi. Il termine innaffiare un seme significa favorire lo sviluppo e la manifestazione del corrispondente stato mentale. Il mio obiettivo è quello di promuovere un "abito mentale costante", volto a mantenere un'attenzione particolare verso i propri stati emotivi, in modo tale che si possano migliorare le capacità di gestire le proprie emozioni e relazioni con gli altri. In tal senso la presente ricerca si prefigge di verificare se promuovere la pratica della Mindfulness a scuola può influire a livello di dinamiche relazionali fra pari.

3.2 Premessa

Trattandosi di una sperimentazione all'interno di una classe di scuola elementare ticinese (in seguito SE), il campione di riferimento non permette di generalizzare i dati raccolti su scala più ampia (a meno che la stessa non venga replicata). Questo lavoro di tesi prende posizione nell'ordine delle ricerche di tipo misto. Il versante qualitativo è costituito dalla presenza di dati raccolti utilizzando lo strumento dell'intervista. L'aspetto quantitativo è rappresentato dalla raccolta di dati oggettivi attraverso l'utilizzo di griglie d'osservazione. Coggi e Ricchiardi (2005) definiscono la proprietà qualitativa di raccolta dati come quel tipo di ricerca volta a comprendere la realtà educativa mediante il coinvolgimento e la partecipazione personale del ricercatore. Ho voluto abbinare alla mia ricerca anche il versante quantitativo poiché ritengo che, un'analisi dati da un punto di vista oggettivo-numerico, possa aumentare di definizione l'immagine finale generata dai dati raccolti.

3.3 Campione di riferimento

Il campione di riferimento è costituito da una pluriclasse di primo ciclo SE (prima e seconda elementare) composta da rispettivamente 10 allievi di seconda e 8 allievi di prima (11 maschi e 7 femmine). L'età biologica del campione è costituita da bambini dai 6 ai 7 anni per quelli di prima

SE, mentre dai 7 agli 8 anni per quelli di seconda SE. La configurazione educativa in modalità pluriclasse fa sì che i 10 allievi di seconda elementare si conoscono da un anno in più di tempo rispetto ai bambini di prima. I nominativi degli stessi sono stati ridotti alle iniziali del proprio nome in lettere maiuscole.
Tra coloro di prima elementare vi sono: CH, arrivata in Ticino a settembre 2017 proveniente dalla Svizzera francese e MI proveniente dalla Svizzera tedesca arrivata a ottobre 2017. Di seconda elementare vi è invece TO arrivato a settembre 2017 dagli Stati Uniti. Nonostante il breve periodo di soggiorno passato in Ticino, TO e MI si esprimono già in italiano sia con i propri compagni sia con i docenti, mentre CH, nonostante parli in italiano con i propri compagni, a volte dichiara di non capire perfettamente ciò che accade in classe.

L'aspetto delle relazioni tra i componenti della classe è complicato. Da settembre 2017 a oggi ci sono stati diversi miglioramenti dal punto di vista relazionale. All'inizio dell'anno i ragazzi non riuscivano neanche a giocare insieme. Saltuariamente si creano momenti di tensione emotiva che sfociano in litigi e pianti. Da una parte vi sono bambini che per via del loro vissuto personale hanno un livello di competenza socio-emotivo piuttosto basso e quindi, quando vivono situazioni di stress, spesso reagiscono in modo sproporzionato o non del tutto coerente alle situazioni. Uno sguardo mal interpretato o una semplice osservazione possono sfociare in una lite che passa velocemente dall'utilizzo di parole non appropriate all'utilizzo delle mani. Dall'altra parte vi sono bambini che sono in grado di controllare meglio le proprie reazioni, ma che provano una sorta di gratificazione nel vedere altri perdere il controllo sulle proprie emozioni.

DO è un bambino di seconda, con un'elevata competenza cognitiva che dimostra sia a livello di lingua scritta che a livello di calcolo. Tuttavia è meno competente a livello emotivo e viene regolarmente bersagliato da alcuni suoi compagni che lo scherniscono per il semplice gusto di vedere in lui delle reazioni. Verso di lui s'innescano inoltre dinamiche di esclusione che combinate al suo naturale bisogno di visibilità psicologica generano numerose situazioni che necessitano di interventi pedagogici.

Fra i bambini di seconda elementare vi sono da segnalare KR che frequenta il Centro Psico Educativo (in seguito CPE) e per il quale è stato attivato un Operatore Pedagogico per l'Integrazione (in seguito OPI). K. non va volentieri al CPE, dice che le persone che sono lì "gli fanno confusione". Si sente diverso dagli altri, soprattutto quando deve lasciare il gruppo classe per andare a lavorare individualmente con l'OPI in un'aula diversa. Per questo motivo a KR vengono

affiancati dei bambini bene integrati in classe a livello relazionale e con solide competenze disciplinari di base. In questo modo si permette all'OPI di svolgere il lavoro previsto con il bambino riducendo le probabilità che questo possa sentirsi diverso dai suoi compagni. Questo tipo di configurazione sociale all'interno della classe permette a KR di accettare con più facilità l'idea di doversi staccare dal gruppo.

Fra i bambini di prima elementare c'è da segnalare EM che è seguito da un ergoterapista, il quale, a inizio ottobre 2017, ha segnalato difficoltà con la percezione uditiva-visiva e difficoltà di comprensione delle consegne. Sempre di prima elementare c'è anche EN che viene seguito da un psicomotricista. Entrambi questi bambini faticano a lavorare in autonomia e ad allinearsi a modelli di attività strutturati. EM vive situazioni di conflitto con i propri genitori. Nei periodi di stress sfoga parte delle sue tensioni utilizzando parole volgari o facendo riferimento ad azioni violente. EM occupa la sua concentrazione nella manipolazione e soprattutto nel danneggiamento di oggetti, in particolare il materiale didattico come matite, gomme, vari giocattoli portati da casa che vengono sistematicamente tagliati o spezzati.

EN esprime invece episodi di rabbia manifesta spesso a seguito di richiami da parte del docente. In quei casi tende a sfogarsi su oggetti che provocano rumore. Questi episodi tal volta non gli permettono di proseguire con l'attività proposta.

A più riprese e per diversi fattori succede che, in questo tipo di classe, uno o più bambini contemporaneamente mostrano dei comportamenti emotivi perturbati che scaricano o attraverso manifestazioni di frustrazione, pianto, protesta o rabbia, oppure attraverso il danneggiamento fisico di oggetti e, nei casi peggiori, nel danneggiamento fisico dei propri compagni.

3.4 Interventi effettuati prima della sperimentazione

Quando si è a contatto con questo tipo di classe per tempo sufficiente diventa semplice individuare una sorta di "soglia emotiva di sopportazione" oltre la quale per il docente diventa arduo proseguire normalmente con un'attività trasmettendo contenuti disciplinari. Nei momenti di gioco libero è possibile capire indicativamente se il livello di stress nel gruppo è prossimo ad avvicinare questa soglia o se vi è un certo margine di lavoro per "fare scuola". In tal senso la docente titolare ha cercato di inserire all'interno della giornata più momenti destrutturati dedicati al gioco. In questo modo promuove l'unione e la coesione del gruppo classe e scandisce il ritmo delle giornate in una maniera rassicurante per i bambini. Al momento dell'entrata in classe i bambini hanno la possibilità di giocare liberamente con i compagni o di leggere (in continuità con quanto d'abitudine presso la Scuola dell'infanzia). In un secondo momento viene proposta un'attività che prevede richieste

specifiche e strutturate che durano fino al momento della ricreazione. Al rientro dalla ricreazione viene proposta subito un'attività strutturata che termina nuovamente con un momento di gioco libero. Questa architettura ad alternanza tra attività strutturate e attività destrutturate viene proposta su tutto l'arco della giornata. Naturalmente questo modello rende il contesto classe rumoroso, soprattutto nei momenti destrutturati e quindi crea dei problemi di concentrazione in alcuni bambini. Per questo motivo la docente titolare, nell'ultimo periodo, sta testando l'utilizzo di un paio di pamir (cuffie anti rumore) che i bambini si passano a seconda delle necessità.

3.5 Domanda di ricerca

A seguito delle riflessioni fatte a livello teorico e operativo la domanda di ricerca è la seguente:

in quale misura un percorso didattico sulla Mindfulness può avere un'influenza sulle relazioni tra gli allievi che frequentano il primo ciclo SE?

3.6 Modalità d'intervento

Il periodo di raccolta dati si è svolto dal 15 gennaio 2018 al 7 maggio 2018. Per poter raccogliere i dati necessari all'analisi oriento i bambini a volgere lo sguardo verso loro stessi affinché possano entrare in contatto con pensieri, sentimenti, emozioni e sensazioni corporee avviando un processo di indagine che Teasdale (1999) chiama "introspezione metacognitiva". Diverse ricerche evidenziano l'origine "sensitiva" del concetto di sé. Il corpo, in quanto "sistema di schemi percettivi di pensiero e di azione acquisiti" è il mediatore tra noi e il mondo (Damasio 2012).

La costruzione dei requisiti per poter lavorare in tal senso richiede l'aver affrontato delle attività di esplorazione del proprio corpo e dell'ambiente esterno attraverso l'utilizzo sistematico del "veicolo corpo". Noi esseri umani siamo programmati per acquisire consapevolezza del nostro corpo attraverso una corrispondente consapevolezza del mondo e viceversa: la prima organizzazione fisica del mondo esterno si sviluppa in stretta e reciproca corrispondenza con i canali di percezione e motricità (Di Diego M.S. e Schiavo R., 2010).

A tal proposito il Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese (in seguito PSo) riporta che durante gli anni di scolarizzazione del primo ciclo la coscienza del bambino si sta aprendo nel contatto con il mondo in un processo continuo di scoperta e la conoscenza comincia ad organizzarsi. La scuola è quindi chiamata a proporre situazioni di apprendimento che

accompagnano il bambino in questo percorso evolutivo di adattamento alla complessità del mondo (PSo, 2015).

L'esposizione sistematica a stimoli di natura sensoriale, oltre ad affinare le capacità di lettura dell'ambiente, è un'esperienza di tipo diretta che promuove nella mente del bambino processi di ordinamento e classificazione della realtà. Inoltre, in generale, la stimolazione degli organi di senso costituisce una sorta di ponte che muove le corde emotive legate alla sfera di ciò che è considerato piacevole, attraente oppure sgradevole o neutro segnando quindi in maniera profonda l'esperienza vissuta. La stimolazione degli organi di senso durante una situazione di apprendimento permette in definitiva di rendere più significativa l'esperienza didattica favorendo i processi di riflessione e fissazione.

I miei interventi sono stati strutturati secondo uno schema: un rito volto a prendere contatto con il proprio ritmo respiratorio, una lettura basata sul tema della delle emozioni, un esercizio di rilassamento che coinvolge nuovamente il respiro e l'utilizzo del corpo.

Il mio stile d'insegnamento è attualmente impostato su un modello che, dopo aver messo i bambini nella condizione di mobilitare risorse e competenze, chiede al gruppo di riflettere sull'operato del singolo e in seguito sull'operato della classe; promuovendo un discorso orientato alla meta-riflessione. Questo approccio si allinea al modello di raccolta dati basato sul focus group e in tal senso si può dire che lo stesso si è rivelato essere un rito al pari di quello di apertura volto a mettere in contatto i bambini con il proprio respiro.

3.7 Modalità di raccolta dati

Ho scelto di raccogliere i dati utilizzando due strumenti principali: l'intervista e le griglie di osservazione. Quest'ultime sono legate al numero di manifestazioni di perturbazioni emotive osservabili all'interno del gruppo classe. Per perturbazione emotiva intendo la registrazione dei seguenti eventi che ho provveduto a suddividere in tre categorie siglate in maiuscolo:

- frustrazione che sfocia in pianto, protesta e rabbia (FPPR);
- danneggiamento dell'integrità fisica di oggetti (DIFO);
- danneggiamento dell'integrità fisica dei compagni (DIFC).

Le griglie d'osservazione costituiscono una sorta di diario nel quale, oltre a registrare il numero degli eventi di perturbazione, ho annotato ciò che i bambini mi hanno riferito spontaneamente in merito al tema delle emozioni. Ho scelto di concentrarmi su un totale di quattro bambini su diciotto, in quanto questi sono quelli che principalmente determinano la manifestazione delle perturbazioni

emotive nel gruppo classe. Considerando tutti questi elementi, al termine del periodo di sperimentazione ho proposto dei momenti individuali d'intervista con i bambini (Milani e Pegoraro, 2015).

3.8 Obiettivo della ricerca

L'obiettivo della ricerca è quello di verificare se, nel corso della sperimentazione, ci sono delle tendenze al ribasso a livello di numero di manifestazioni di stress da parte dei soggetti. In caso affermativo desidero poter individuare quando tutto ciò succede. Desidero che i dati raccolti possano fornire indicazioni in merito al momento della programmazione (e quindi alla tipologia di attività) che ha favorito nei bambini un cambiamento a livello di gestione dello stress. In questa maniera è possibile determinare quale sia il tipo di attività da prediligere e promuovere affinché si possa, indirettamente, agire in ottica di regolazione sulle dinamiche relazionali di gruppo.

3.9 Tipologia di ricerca

La tipologia di raccolta dati che ho mobilitato è stata di genere mista. La prima modalità attivata è stata operazionalizzata sotto forma di griglie d'osservazione che considerano le intere giornate di pratica professionale. In queste strutture ho registrato in forma quantitativa il numero di manifestazioni di forme di stress. La seconda modalità è stata mobilitata al termine del periodo di sperimentazione e ha preso forma in qualità d'intervista.

3.10 Variabili non controllabili

Ho individuato una serie di variabili non controllabili che potrebbero influire sulla raccolta dati e la relativa analisi.

Tenuto conto del fatto che nel mio caso è stato autorizzato un trasferimento di sede di pratica professionale, all'interno del periodo di sperimentazione, dispongo di quattro settimane a tempo pieno di contatto con il campione di riferimento che corrispondono alla settimana 1, 2, 11 e 12. Ho raccolto i dati di tutte le giornate di pratica effettuate tuttavia, per l'analisi, ho preso in considerazione unicamente i dati relativi alle giornate del lunedì e del giovedì. Dal momento che i dati vengono raccolti in due giornate separate (primo e penultimo giorno della settimana scolastica) è possibile che i dati siano influenzati dal grado di stanchezza dei bambini. Tutto ciò, combinato al

fatto che la raccolta quotidiana dei dati non è stata possibile, non concede un monitoraggio preciso degli aspetti di ordine quantitativo legati al comportamento dei bambini.

Un'ulteriore variabile importante è il fatto che con l'arrivo in classe della mia figura, la sperimentazione ha immediatamente avuto avvio. Secondo la teoria dei sistemi ogni cambiamento nella configurazione del sistema relazionale di classe crea un disequilibrio nello stesso. Queste modifiche generano dinamiche relazionali differenti che, una volta assestate, danno luogo a una nuova forma di equilibrio (Von Bertalanffy, 2004).

La scelta del momento in cui ho proposto le attività è anch'esso una variabile non controllabile. Spesso, a seguito della manifestazione improvvisa di un episodio di perturbazione emotiva, mi è capitato di interrompere l'attività in corso sfruttando l'accaduto per avviare l'attività di Mindfulness. Indicativamente posso quantificare la presenza di questa variabile in poco meno della metà degli interventi effettuati.

4. Sperimentazione

4.1 Programmazione delle attività

La programmazione sviluppata è stata creata in funzione degli obiettivi della ricerca. In tal senso le attività proposte sono state volutamente ideate promuovendo un'eterogeneità nelle modalità di pratica della Mindfulness con i bambini. In questo modo è stato possibile identificare quale delle stesse ha avuto un reale impatto sui comportamenti dei bambini. In generale ho cercato di inserire in ogni attività una breve lettura che potesse mettere i bambini in situazione e permettere una discussione. Alcune volte alcuni soggetti si sono mostrati disponibili nel raccontare un evento perturbante durante quella giornata. Quando questo è stato possibile, e il tema esposto era centrato rispetto alle mie intenzioni, la loro narrazione ha sostituito la lettura da me preparata.

4.2 Analisi dei dati

La raccolta dei dati si è svolta nel corso di quattordici settimane e mezzo. Ho riassunto la sequenza degli interventi didattici in una serie di tabelle (Allegato 1). L'indicazione della settimana permette una più fruibile consultazione delle griglie d'osservazione. In questa maniera è possibile analizzare la tendenza delle perturbazioni emotive anche in relazione alla sequenza d'attività proposte sulla Mindfulness e quindi alla tipologia delle stesse.

I soggetti presi in considerazione sono quattro e corrispondono ai bambini che all'interno della classe manifestano regolarmente episodi di perturbazione emotiva. Il nominativo dei bambini osservati è stato indicato utilizzando le prime due lettere del nome in maiuscolo: DO, EN, NO, EM. Le griglie d'osservazione presentano una struttura temporale che indica giorno, mese e numero della settimana relativi al periodo di sperimentazione. In stile grassetto sono stati indicati i giorni della settimana che corrispondono ai lunedì di pratica, in stile normale invece quelli che corrispondono ai giovedì. Evidenziati in blu vi sono i giorni considerati per il trasferimento dei valori quantitativi sotto forma grafica. Evidenziati in giallo vi sono le categorie di perturbazione emotiva (FPPR, DIFO, DIFC) considerate per il trasferimento dei dati in forma grafica. Nel reticolato che associa l'aspetto temporale con le categorie di perturbazione emotiva relative a ciascun bambino, sono stati registrati i valori quantitativi degli eventi osservati. Le celle evidenziate in verde rappresentano i valori quantitativi che, sommati fra loro, sono stati trasferiti sul grafico in

riferimento alla relativa settimana di sperimentazione. Alcuni bambini mostrano comportamenti misti che rientrano in due categorie differenti, anche in questi casi ho provveduto a sommare i valori registrati.

Le griglie d'osservazione danno indicazioni in merito al numero di comportamenti messi in atto sotto le varie forme (FPPR, DIFO, DIFC). Esse forniscono dei dati oggettivi che permettono anche a chi non conosce la classe di farsi un'idea circa i comportamenti messi in atto da ciascun bambino monitorato. In tal senso è possibile vedere a colpo d'occhio se un soggetto predilige scaricare il suo stress sotto una forma di comportamento specifica.

Com'è possibile rilevare dalle colonne relative ai mesi e ai giorni, il mio impiego nella sede scolastica ha avuto due momenti separati di pratica professionale continuata: dal 15 al 26 gennaio 2018 e dal 9 al 20 aprile 2018. Nell'ottica di uniformare la rappresentazione dei valori numerici, durante gli intervalli di tempo summenzionati, ho considerato solamente i valori relativi alle giornate del lunedì e del giovedì. Per quanto riguarda invece le settimane in cui vi erano festività che cadevano di lunedì o giovedì (settimana 9 e 15) ho provveduto a raddoppiare il valore quantitativo della giornata singola registrata. Questo correttivo si è rivelato necessario in quanto, integrando all'interno dello stesso grafico dei periodi settimanali con una maggior frequenza di valori registrati, avrei ottenuto degli andamenti che avrebbero reso lo stesso di difficile lettura.

4.3 Riflessione generale sui dati emersi

Mese		GENNAIO 2018										
Settimana di sperimentazione		1					2					3
Giorno		**15**	16	17	18	19	**22**	23	24	25	26	**29**
DO	FPPR	9	12	8	7	3	8	3	5	4	8	8
	DIFO	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	DIFC	0	2	0	1	0	1	0	1	0	1	1

Mese		FEBBRAIO 2018						MARZO 2018									
Settimana di sperimentazione		3	4		5		6	7			8		9	10			
Giorno		1	**5**	8	**19**	22	**26**	1	**5**	8	**12**	15	22	**26**	27	28	29
DO	FPPR	6	10	4	5	8	8	7	9	4	11	5	6	9	2	3	5
	DIFO	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
	DIFC	0	1	0	0	0	1	1	2	0	1	0	0	1	0	0	2

Mese		APRILE 2018													MAGGIO 2018		
Settimana		11					12					13		14		15	
Giorno		**9**	10	11	12	13	**16**	17	18	19	20	**23**	26	**30**	3	**7**	
DO	FPPR	6	5	4	2	3	7	3	3	5	3	6	3	3	5	3	Termine della sperimentazione
	DIFO	0	1	2	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	
	DIFC	1	1	1	0	0	2	0	0	1	0	1	0	1	0	1	

Nel soggetto DO è possibile notare una certa ricorsività nella fluttuazione degli episodi di FPPR. Il rientro a scuola dal weekend passato a casa parrebbe generare dello stress che il bambino esprime maggiormente nei primi giorni della settimana scolastica. Ogni lunedì il bambino registra episodi di DIFC. Dai valori rilevabili nelle griglie d'osservazione è possibile notare che in generale, quando gli episodi di FPPR hanno valori superiori a 5, si registra in maniera regolare almeno un episodio di DIFC.

	Mese	GENNAIO 2018										
Settimana di sperimentazione		1					2					3
Giorno		**15**	16	17	18	19	**22**	23	24	25	26	**29**
EN	FPPR	1	1	1	1	1	2	1	1	2	3	2
	DIFO	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2
	DIFC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

	Mese	FEBBRAIO 2018						MARZO 2018								
Settimana di sperimentazione		3	4		5		6	7			8		9	10		
Giorno		1	**5**	8	**19**	22	**26**	1	**5**	8	**12**	15	22	**26**	27	28	29
EN	FPPR	1	2	1	2	2	1	1	1	1	2	2	3	2	2	1	1
	DIFO	1	2	1	2	2	1	1	1	1	2	2	3	1	2	1	1
	DIFC	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0

	Mese	APRILE 2018													MAGGIO 2018		
Settimana		11					12					13		14		15	Termine della sperimentazione
Giorno		**9**	10	11	12	13	**16**	17	18	19	20	**23**	26	**30**	3	**7**	
EN	FPPR	2	1	2	0	1	1	1	1	2	0	1	1	0	1	2	
	DIFO	2	1	2	0	1	1	1	1	2	0	1	0	0	1	1	
	DIFC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

Per quanto riguarda il soggetto EN è visibile che lo stesso attiva comportamenti di DIFO sempre di pari passo con gli episodi di FPPR. Eventi di DIFC sono stati registrati unicamente due volte dall'inizio alla fine della sperimentazione.

	Mese	GENNAIO 2018										
Settimana di sperimentazione		1					2					3
Giorno		**15**	16	17	18	19	**22**	23	24	25	26	**29**
NO	FPPR	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1
	DIFO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	DIFC	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1

	Mese	FEBBRAIO 2018						MARZO 2018									
Settimana di sperimentazione		3	4		5		6	7			8		9	10			
Giorno		1	**5**	8	**19**	22	**26**	1	**5**	8	**12**	15	22	**26**	27	28	29
NO	FPPR	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
	DIFO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	DIFC	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1

	Mese	APRILE 2018													MAGGIO 2018		
Settimana		11					12					13		14		15	
Giorno		**9**	10	11	12	13	**16**	17	18	19	20	**23**	26	**30**	3	**7**	Termine della sperimentazione
NO	FPPR	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	
	DIFO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	DIFC	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	

Il valore quantitativo massimo registrato dal soggetto NO equivale a 1, e si tratta sempre di un episodio di DIFC o FPPR. Solo in due casi si è registrato un evento DIFC senza FPPR oppure viceversa un episodio FPPR senza DIFC (22 marzo e 5 febbraio). Altrimenti gli avvenimenti di DIFC sono sempre accompagnati da un evento di FPPR. Il soggetto NO non ha mai manifestato comportamenti di DIFO.

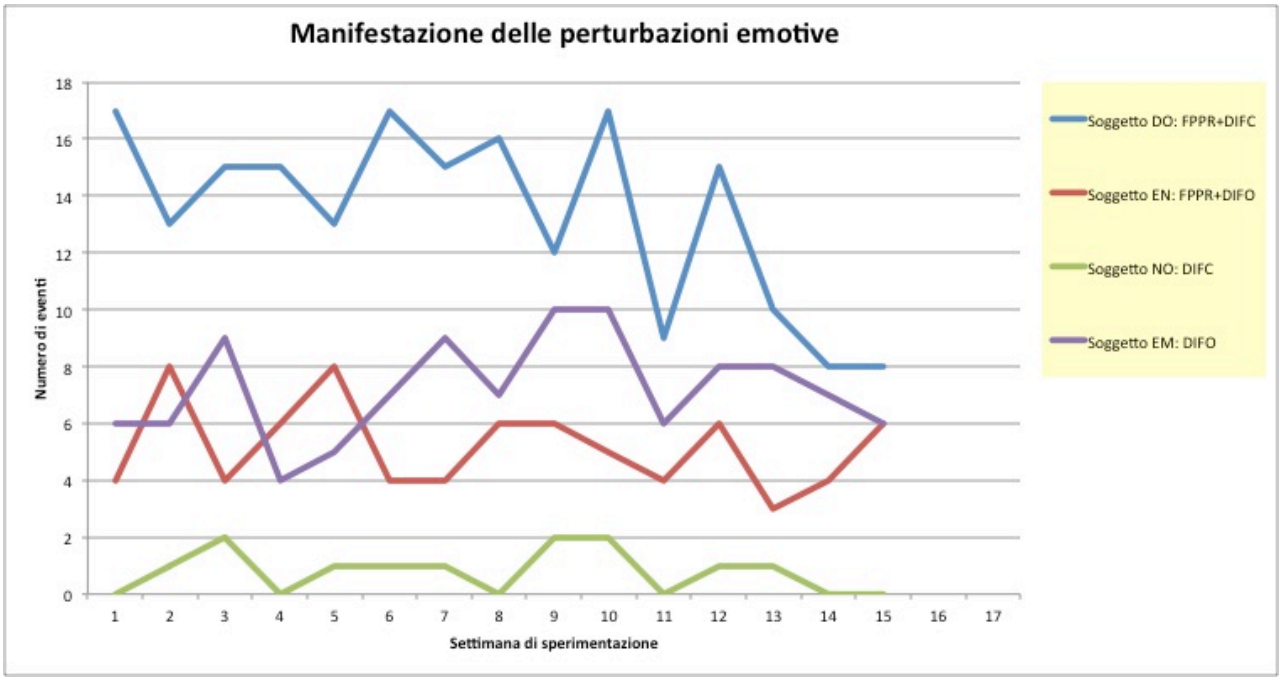
	Mese	GENNAIO 2018										
Settimana di sperimentazione		1					2					3
Giorno		**15**	16	17	18	19	**22**	23	24	25	26	**29**
EM	FPPR	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1
	DIFO	2	3	2	4	2	2	5	4	4	4	5
	DIFC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

	Mese	FEBBRAIO 2018						MARZO 2018									
Settimana di sperimentazione		3	4		5		6	7			8		9	10			
Giorno		1	**5**	8	**19**	22	**26**	1	**5**	8	**12**	15	22	**26**	27	28	29
EM	FPPR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
	DIFO	4	2	2	2	3	2	5	4	5	4	3	5	8	5	5	2
	DIFC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

	Mese	APRILE 2018													MAGGIO 2018		
Settimana		11					12					13		14		15	Termine della sperimentazione
Giorno		**9**	10	11	12	13	**16**	17	18	19	20	**23**	26	**30**	3	**7**	
EM	FPPR	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	
	DIFO	4	1	3	2	3	4	2	3	3	3	3	4	3	4	3	
	DIFC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

Nel soggetto EM, dall'inizio alla fine della sperimentazione, non sono mai stati registrati episodi di DIFC. Vi sono sporadiche manifestazioni di FPPR ma un elevato numero di eventi di DIFO.

Il seguente grafico è il risultante dei valori numerici trasferiti, per ciascun bambino monitorato, su una scala temporale.



Mettendo in relazione fra loro le linee grafiche rappresentate è possibile notare che i valori dei soggetti NO, EM e DO oscillano in maniera affine (tutti aumentano e diminuiscono con una simile frequenza). I soggetti DO e NO sono infatti quelli che più di tutti tendono a danneggiarsi fisicamente (DIFC). I soggetti NO ed EM sono invece molto amici: dai dati visibili a livello grafico si potrebbe ipotizzare che quando NO vive episodi di DIFC (EM non mostra mai comportamenti DIFC), il soggetto EM aumenta la frequenza di eventi DIFO. Ciò potrebbe indicare una sorta di legame tra le forme di espressione dello stress del soggetto EM e il livello di tensione di NO.

L'andamento delle linee mostra inoltre che i soggetti EN ed EM fino a settimana 5 si alternano nel mostrare episodi di perturbazione emotiva. A partire da settimana 6 il soggetto EN stabilizza al ribasso i valori quantitativi fra 3 e 6 eventi settimanali. Il soggetto EM invece aumenta il numero di manifestazioni oscillando fra 6 e 10 episodi settimanali.

Più in generale, considerando tutti i valori grafici fra loro, è possibile notare una tendenza altalenante del numero di eventi di stress fino a settimana 10. Durante settimana 11 è possibile rilevare una tendenza alla riduzione degli stessi. A livello di programmazione è possibile risalire

alle attività che stavo trattando in quel periodo di tempo, ossia l'esercizio all'attenzione sul proprio respiro (Allegato 5, Unità didattica 18).

Ogni cosa durante quella settimana è stata più semplice, in particolare per me in qualità d'insegnante. Tutti si ascoltavano di più. Nel corso di quella settimana ho riscontrato un diverso dispendio delle mie energie nella gestione del gruppo, in particolare nel modo in cui richiamavo l'attenzione della classe, nel modo in cui coordinavo ed effettuavo gli spostamenti all'interno e fuori dalla sede scolastica e nel modo in cui gestivo i momenti di discussione. Nonostante ciò, tenuto conto di quanto dichiarato dai soggetti nelle interviste, risulta che a livello relazionale non ci siano stati cambiamenti.

Tutto ciò mi fa supporre che questo tipo di attività può aiutare i singoli soggetti a controllare i propri stati d'animo ma ciò non conferisce strumenti validi per gestire le proprie relazioni.

A sostegno di questa mia supposizione rimando agli estratti delle interviste (Allegato 4) e alla sintesi delle interviste (Allegato 3.2) dai quali è possibile rilevare che:

- Alla domanda D1.1 ("Pensa a una normale giornata di scuola. Che tipo di ambiente c'è in classe?") la metà dei bambini non sa cosa rispondere.
- Alla domanda D2 ("Secondo te, fra di voi, andate tutti d'accordo? Cosa te lo fa dire?") quindici bambini su diciotto affermano che non tutti vanno d'accordo.
- Alla domanda D3 ("Tu riesci ad andare d'accordo con tutti? come mai secondo te?") solo un bambino su diciotto dichiara di riuscire ad andar d'accordo con tutti. Nove bambini su diciotto dichiarano di non riuscire ad andare d'accordo con tutti, mentre i restanti otto non sanno rispondere.
- Alla domanda D7 ("Cosa ne pensi delle attività sulla respirazione che hai fatto assieme a Gabriele?") tredici bambini su diciotto affermano di aver avuto piacere nello svolgere le attività in questione. I rimanenti cinque non sanno rispondere.
- Alla domanda D7.1 ("Secondo te le attività sulla respirazione possono aiutare ad andare d'accordo?") nessun bambino risponde affermativamente. Dodici su diciotto non sanno rispondere, mentre i restanti sei dichiarano che questo genere di attività non aiuta ad andare d'accordo.
- Alla domanda D8 ("Ti capita di provare delle emozioni molto forti, che fatichi a controllare? Hai idea del perché?") nove bambini su diciotto riconoscono di non riuscire a controllare le emozioni, sei bambini dichiarano di riuscire a controllarle mentre tre non sanno rispondere.
- Alla domanda D9 ("Conosci dei modi che possono aiutarti ad affrontare quei momenti difficili? Quali sono?") solamente un bambino risponde elencando più di una strategia

effettiva e funzionale. Sette bambini citano unicamente una strategia (la respirazione) o strategie non del tutto chiare, mentre quattro bambini dichiarano di non disporre di alcun metodo in tal senso.

Dagli estratti delle interviste, e in particolare quelli relativi a chi dichiara che le attività di Mindfulness non possono aiutare ad andare d'accordo (NO, GI, ELI, TO, LO, AR), alle domande di approfondimento, solamente il soggetto GI propone una soluzione alternativa (i castighi); tutti gli altri non offrono soluzioni in merito alla domanda posta. Il fatto stesso che nessun bambino riesca a formulare un'idea che possa permettere al gruppo di migliorare la qualità delle relazioni interne potrebbe significare che le relazioni non funzionali risultano essere diventate ormai "la norma". Quasi la metà del campione di riferimento, sette bambini su diciotto (cfr. Allegato 3.2), alla domanda 1.1 ("Pensa a una normale giornata di scuola. Che tipo di ambiente c'è in classe?") esprimono un'impressione positiva dello stesso nonostante in alcune interviste vengano accennati degli episodi di violenza (Allegato 4, Protocollo AR, pag. 47, D0, D2; Allegato 4, Protocollo DO, pag. 42, D4).
C'è anche da tenere in considerazione che per questo campione di riferimento, trattandosi di una classe di primo ciclo SE, quella che vivono è al momento la sola realtà scolastica elementare con la quale sono venuti a contatto. Ciò spiegherebbe il motivo per il quale un così gran numero di soggetti percepisce l'ambiente in chiave positiva.

Tenuto conto di quanto precede non stupisce che la quasi totalità dei soggetti alla domanda di approfondimento D7.1 ("+ Cosa servirebbe per aiutarvi ad andare d'accordo?") non sa cosa rispondere. I bambini NO e MA, sebbene siano in seconda elementare, comunicano addirittura di non aver mai riflettuto sulla questione (Allegato 4, Protocollo NO, pag. 45, D7.1; Protocollo MA, pag. 49, D7.1) sebbene dichiarino che fra compagni si litiga (Allegato 4, Protocollo NO pag. 45, D2) o che l'ambiente in classe, a volte, è un casino (Allegato 4, Protocollo MA, pag. 48, D1.1).
Questo fattore sembrerebbe indicare che alle attuali condizioni non sussiste nemmeno il bisogno di intervenire sulla qualità delle relazioni fra pari. Parrebbe quindi che il modello relazionale vissuto da questi bambini si stia integrando nel pensiero degli stessi in qualità di situazione ordinaria.

5. Riflessioni conclusive

5.1 Sintesi dei risultati

Tenuto conto di quanto precede, in riferimento alle ipotesi di ricerca, posso dire che la riduzione del numero di eventi perturbanti è parzialmente avvenuta, ma unicamente per quanto riguarda i singoli nelle loro manifestazioni individuali.
Da quanto rilevabile dagli allegati 2 e 3 il numero di conflitti fra pari è rimasto pressoché invariato dall'inizio alla fine della sperimentazione.
Da quanto indicato nelle interviste risulta che i bambini, attualmente, non hanno modo di usare le tecniche di Mindfulness per migliorare le proprie relazioni. Le stesse, se utilizzate, vengono impiegate per gestire gli stati emotivi individuali.

5.2 Limiti della ricerca

Un limite di questa ricerca consiste nel fatto che, per poter acquisire valenza scientifica lo stesso dovrebbe essere replicato in altre classi di primo ciclo SE analizzando eventuali ricorsività nelle idee e nei comportamenti dei soggetti in relazione ai propri pari.

Inoltre la sperimentazione, al contrario di quanto accaduto con la presente per via del mio trasferimento di pratica professionale, dovrebbe essere messa in atto in un contesto in cui la presenza in classe del ricercatore è annuale (da settembre a giugno). Ciò eviterebbe che il periodo di assestamento relazionale descritto dalla teoria dei sistemi di Von Bertalanffy (2004) possa aver luogo. Un altro limite legato alla dimensione temporale è stato sicuramente l'impossibilità di poter registrare i dati quantitativi quotidianamente. Aumentando la frequenza delle registrazioni si otterrebbe un resoconto nettamente più preciso in merito ai comportamenti osservati.

5.3 Prospettive della ricerca

Dalla riflessione generale sui dati emersi parrebbe che i bambini della presente sperimentazione non sentano il bisogno di migliorare le relazioni fra pari all'interno della classe. Trinchero (2012), facendo riferimento ai processi mentali che avvengono quando un essere umano apprende, espone delle tendenze e regolarità rilevanti scaturite da sessant'anni di ricerca empirico-sperimentale nelle scienze cognitive e neuroscienze. Da un asserto derivante dal testo Cognitive Psychology and its implications (7th edn. 2009) risulta che l'investimento di risorse cognitive non viene messo in atto

se chi apprende non è motivato a farlo o se percepisce che i suoi sforzi non portano a progressi visibili (percezione d'inefficacia). « Gli allievi possono scegliere se investire le proprie risorse cognitive in attività diverse (videogiochi, sport, spettacolo, vita di relazione, ecc.) se percepiscono tale investimento come maggiormente utile per loro e/o fonte di minori frustrazioni » (Anderson, 2009, pag. 262-263).

Tenuto conto di quanto precede, il fatto che i soggetti della presente ricerca non sentano il bisogno di migliorare le relazioni, potrebbe derivare dal fatto che i bambini non ritengono necessario investire le loro energie e risorse cognitive nella coesione del gruppo; o per una questione di utilità o per una questione di frustrazione da esso derivante. In tal senso una prospettiva di questa ricerca potrebbe essere quella di individuare a quali condizioni può sorgere il bisogno di migliorare la qualità relazionale all'interno di un gruppo e quali pratiche d'insegnamento possono favorire queste condizioni. Inoltre sarebbe interessante concepire in quale misura la maturità biologica (l'età dei bambini) influisca sul bisogno di migliorare le proprie relazioni all'interno di un gruppo e quali tipi di pratiche d'insegnamento possono quindi favorire il decentramento del pensiero del bambino favorendo una comunicazione e cooperazione più efficace con gli altri (Becchi et al., 2002).

5.4 Ricadute sul piano pedagogico

Pestalozzi (1931), parafrasato in precedenza, ragionava sul dovere educativo di creare spazi e tempi di *decelerazione* per il bambino; di *prendersi del tempo*. Zavalloni (2008) individua nella configurazione odierna della nostra società elementi di velocità e competizione come criteri di selezione ai quali i bambini vengono educati dai primi anni di vita. In tal senso l'autore auspica la riflessione e l'intraprendere un itinerario educativo contrapposto a dei valori sociali "fast food" promuovendo un approccio orientato verso lo "slow food". La pratica della Mindfulness ha la caratteristica peculiare di permettere ai soggetti di sospendere il dispendio di ogni energia (fisica e cognitiva) orientata a una resa allo scopo di risintonizzare sé stessi al proprio e naturale ritmo di attività personale.

Sebbene la parola 'processi' sia sulla bocca di tutti, innumerevoli fattori integrati nel sistema scuola fanno sì che le pratiche pedagogiche attuate dai docenti, spesso mettono i bambini nella condizione di esibire continuamente dei risultati. Bambini super-impegnati, che hanno uno stile di vita e ritmi quotidiani frenetici, alla stregua degli adulti. A tanti di loro si chiede di crescere velocemente, non c'è tempo per essere bambini. Per esempio, alcuni insegnanti, giustificano la richiesta di un

determinato ritmo di resa esponendo argomenti legati all'eterogeneità dei contenuti disciplinari proposti. In questa maniera si sentono autorizzati ad esigere dai bambini il ritmo stabilito dall'insegnante. A seguito di questa sperimentazione sento di potermi allineare al pensiero pestalozziano dichiarando che prendersi il tempo di far rallentare i bambini non equivale a una perdita di tempo. I momenti in cui, grazie alla Mindfulness, ho permesso ai bambini di decelerare, hanno fatto sì che gli stessi potessero riprendere successivamente le varie attività con, integrata, una nuova dinamicità, un altro tipo di spinta che ha sempre permesso forme di recupero del tempo dilatato. Questo fenomeno, si può delineare più come un 'prendere una rincorsa': una prospettiva che permette di abbandonare pratiche d'insegnamento a stampo costrittivo (De Angelis, 2014). Tenuto conto dei vari momenti di meta-riflessione proposti nelle discussioni sui vari contenuti disciplinari, posso dire che prendersi il tempo di rallentare, permette ai bambini di ascoltarsi di più, di ragionare meglio e più a lungo.

5.5 Considerazioni personali

Le mie considerazioni personali riguardano principalmente il sentimento di rabbia.

Un bambino arrabbiato è un bambino che soffre, l'espressione della rabbia nelle sue innumerevoli forme è sempre un tentativo di comunicazione, una richiesta di aiuto. L'espressione di questo dolore da parte del bambino, riguarda da vicino la figura professionale del docente perché la manifestazione di quel disagio può essere presente, tutti i giorni, in classe. Una rabbia non integrata, che permane, cronicizzandosi nelle strutture di pensiero di un bambino può sfociare nella ruminazione rabbiosa (Denson, 2012) che, da adulto, può dare forma a comportamenti etero distruttivi (ossia rabbia focalizzata sulla provocazione) o autodistruttivi (rabbia focalizzata su di sé) (Pedersen, 2011).

Marcoli (1996) scrive che il saper ascoltare la rabbia dei bambini significa permettere loro di trovare uno sbocco evolutivo. Se il bambino percepisce che noi sentiamo la sua sofferenza, e che sappiamo stare con essa, c'è possibilità di svolta. Alla base, per poter lavorare in tal senso sia necessario creare un ambiente in cui si possa conoscere e riconoscere la rabbia, soprattutto il diritto della stessa di esistere. Ciò crea le condizioni affinché il bambino possa contenerla e tollerarla mentalmente. A questo punto si dovrebbe orientare il lavoro verso il recupero della propria storia. Ciò significa avere spazio di espressione per narrare la propria rabbia; trovare modi per esprimerla, trasformarla, scaricarla. Se questa emozione resta inespressa crea dei blocchi, delle inibizioni, che impediscono anche al più assiduo e volenteroso degli adulti di aiutare concretamente chi soffre. Le strategie pedagogiche che si possono mettere in atto nei casi di comportamento difficili possono

sicuramente aiutare, ma se non c'è un incontro emozionale, uno scambio emotivo, le strategie didattiche non funzionano perché la questione trascende la dimensione dei processi cognitivi impiegati nell'affrontare dei compiti (Juul, 2015).

Tutto ciò spinge a pensare che il docente ha un ruolo fondamentale nella vita dei bambini. In qualità di adulti, e a maggior ragione in qualità di docenti, abbiamo il dovere di permettere loro di poter vivere la loro infanzia. Ogni bambino ha il diritto di essere un bambino e di comportarsi in quanto tale.

6. Bibliografia

Abbate, M., (2010). *Parmenide e i neoplatonici. Dall'Essere all'Uno e al di là dell'Uno*, Alessandria: Edizioni dell'Orso.

AA.VV., (1990). A cura di V. Melchiorre, *L'uno e i molti*, Metafisica e storia della metafisica 8, Milano: Vita e Pensiero.

Anderson, J. (2009). *Cognitive psychology and its implications (7th edn.)*. New York: Worth.

Becchi, E. et al. (2002). A cura di V. Ugazio, *Manuale di psicologia educativa, prima infanzia*. Milano: Franco Angeli.

Beierwaltes, W. (1992). *Pensare l'Uno Studi sulla filosofia neoplatonica e sulla storia dei suoi influssi*. Milano: Vita e Pensiero.

Bertalanffy, L. v. (2004), *Teoria Generale dei Sistemi*. Milano: Oscar Saggi Mondadori.

Boncinelli, E. (1999). *Il cervello, la mente e l'anima*. Milano: Mondadori.

Boncinelli, E. (2007). *Il male*. Milano: Mondadori.

Burke, C.A. (2009). Mindfulness-Based approaches with children and adolescents: a preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies*, 12.

Coggi, C. & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci editore.

Crook, R. (1990). *Rilassamento per bambini, giochi di tranquillità per adulti e bambini*. Como: Red Edizioni.

D'Acquino, T., (2018). *Quaestiones disputatae de veritate*. Bologna: Marietti.

Damasio, A. (2012). *Il sé viene alla mente, La costruzione del cervello cosciente*. Milano: Adelphi.

De Angelis, C. (2014). *Le buone prassi delle professioni pedagogiche*. *Atti del I° congresso regionale Marche dell'UN.I.PED*. Uniped.

Denson, T.F. (2012). *The multiple systems model of angry rumination*. Personality and Social Psycholgy Review, 21 Novembre 2012.

Devoto, G., & Oli, G. (2000-2001). *Il dizionario della lingua italiana.* Firenze: Casa Editrice Felice le Monnier S.p.A..

Di Diego, M.S., & Schiavo, R. (2010). *La programmazione didattica nella Scuola dell'infanzia*.

Di Francesco, M. (2002). *Introduzione alla filosofia della mente*. Roma: Carocci.

Di Lauro, D. (2012). *La resilienza. La capacità di superare i momenti critici e le avversità della vita*. Milano: Xenia Edizioni.

Divisione della scuola, (2015). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Lugano: Società d'arti grafiche già Veladini e co SA.

Dropsy, J. (1981). *Vivere nel proprio corpo*. Milano: Ottaviano.

Felsman, J.K., & Vaillant, G.E. (1987). *Resilient Childldren as Adults: a 40-year Study*, in *The Invulnerable Child*. A cura di E.J. Anderson e B.J. Cohler, New York: Guilford Press.

Freedman, M.B., & Sweet, B.S., (1954). *Some specific features of group psychotherapy*. International journal for group psychotherapy.

Gallagher, S. (1986). *Body image and body schema. A conceptual clarification*. The Journal of Mind and Behavior, Vol. 7, No. 4 (Autumn 1986).

Gambini, P. (2007). *Psicologia della famiglia, La prospettiva sistemico relazionale*. Milano: Franco Angeli.

Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.

Gyatso, T., & Goleman, D. (2015). *Le emozioni che fanno guarire*. Milano: Mondadori.

Harnett, P.H., & Dawe, S. (2012). The contribution of Mindfulness-based therapies for children and families and proposed conceptual integration. *Child and Adolescent Mental Health*, 17, 195-208.

Juul, J. (2015). *Bambini con le spine*. Milano: Feltrinelli.

Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses: Healing ourselves and the world trough Mindfulness*. New York: Hyperion Books.

Landucci, S. (2002). *La mente in Cartesio*. Milano: Franco Angeli.

Loos, S. e Dell'Aquila, L., 1993. *Naturalmente giocando*. Torino: EGA.

Malefant, N. (2007). *Giochi di rilassamento. Attività per bambini da 2 a 6 anni*. Trento: Erickson.

Marassi, M. (2015). *Il corpo in Maurice Merleau-Ponty*, *Il corpo al centro*. Milano: LED.

Marcoli, A. (1996). *Il bambino arrabbiato*. Milano: Oscar Mondadori.

Marzocchi, G.M., Molin, A. & Poli S. (2000). *Attenzione e metacognizione. Come migliorare la concentrazione della classe.* Trento: Edizione Erickson.

Meirieu, P. (2009). *Lettre aux grandes personnes sur les enafants d'aujourd'hui*. Paris : Rue du monde.

Milani, P. & Pegoraro, E. (2015). *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*. Roma: Carocci.

Montano, A. & Villani, S. (2016). *Programma Mindfulness "Il fiore dentro", per insegnare ai bambini a gestire lo stress ed essere più felici*. Firenze: Eclipsi.

Montessori, M. (1992, 1935). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.

Nadeau, M. (2003). *40 giochi di rilassamento per bambini da 5 ai 12 anni*. Vicenza: Edizione punto d'incontro

Nannini, S. (2002). *L'anima e il corpo. Un'introduzione storica alla filosofia della mente*. Bari-Roma: Laterza.

Pedersen, W.C. et al. (2011). *The impact of rumination on aggressive thoughts, feelings, arousal, and behavior*. British Journal of Social Psychology, 50, 281-301

Pestalozzi, J.H. (1931). a cura di M. Masante, *Antologia pestalozziana*. Torino: SEI.

Snel, E. (2015). *Calmo e attento come una ranocchia*. Milano: Red Edizioni

Teasdale, J.D. (1999). *Metacognition, Mindfulness, and the modification of mood disorders*. Clinical Psychology and Psychotherapy.

Thích Nhất Hạnh (2012). *Spegni il fuoco della rabbia, Governare le emozioni, vivere il nirvana*. Milano: Mondadori.

Thích Nhất Hạnh (2012). *Semi di felicità, coltivare la consapevolezza insieme ai bambini*. Città di Castello (Pg): Terra nuova edizioni.

Thích Nhất Hạnh (2015). *Camminando con il Buddha, Zen e felicità*. Milano: Mondadori.

Thích Nhất Hạnh (2013). *Paura, supera la tempesta con la saggezza*. Cesena: Bis Edizioni.

Trinchero, R. (2012). Costruire, valutare, certificare competenze. Milano: Franco Angeli.

7. Sitografia

https://www.umassmed.edu/cfm,visitato il 5. Maggio 2018

http://www.mindfulexperience.org/,visitato il 5. Maggio 2018

www.oxfordmindfulness.org,visitato il 5. Maggio 2018

http://www.meirieu.com: Eduquer dans un monde complexe, Conferenza del 14.11.12, Unesco, Parigi,visitato il 5. Maggio 2018

8. Allegati

Allegato 1: Sequenza delle attività proposte

Sequenza	Attività	Descrizione	UD	Settimana
Conoscenza e denominazione delle varie parti del corpo	Finalità: impostazione del lessico di base. Saper nominare le varie parti del corpo, sapersi riferire con precisione a una parte del corpo specifica.			
	Creazione della sagoma	I bambini tracciano la sagoma del corpo di un compagno su della carta da pacco. Individuano tutte le parti del corpo riconoscibili sulla sagoma e inseriscono le parti del corpo che conoscono.	UD1	1
	Scheda d'allenamento	Inserimento delle parti del corpo principali (gli allievi di seconda hanno la lista delle parti del corpo e le trascrivono, gli allievi di prima ritagliano le parole e le incollano al posto giusto)	UD2	
	Gioco d'allenamento	Ruoli: "coppie" che dovranno stabilire i ponti "lettori" che dovranno leggere ad alta voce il bigliettino e posizionarli sulla coppia. Su ogni bigliettino vi è un'indicazione; ad es: "naso contro pancia", un bambino legge ad alta voce il bigliettino, la coppia dovrà eseguire la consegna tenendo il bigliettino sospeso tra il naso e la pancia. Vince la coppia che riuscirà a tenere il maggior numero di bigliettini sospesi.	UD3	
	Correzione dell'ortografia delle parti del corpo	Completamento collettivo di un nuovo cartellone che va a correggere l'ortografia delle parti del corpo individuate precedentemente.	UD4	
	A cosa servono le parti del corpo? Cosa possono farmi fare?	Con le gambe posso… Verbi di movimento Con le braccia posso… Verbi di cambiamento Con la testa posso… verbi di ricezione e riflessione Muoversi nel mondo, agire nel mondo, conoscere il mondo.	UD5	2

Sequenza	Attività	Descrizione	UD	Settimana
Esplorazione dei cinque sensi corporei	Finalità: orientare il percorso verso situazioni di apprendimento che mettono il bambino nella condizione di "leggere" il mondo esterno stimolando in maniera mirata i vari canali percettivi (utilizzo discriminato degli organi di senso). Permettere all'allievo di orientare progressivamente il suo sguardo dentro sé stesso, mettendo in relazione l'ambiente esterno al suo corpo con il suo mondo interno.			
	Vista	Quiz ottico Mini-schede sulle illusioni ottiche	UD6	2
	Udito	Geolocazione bendati Saper riconoscere i propri compagni dalla loro voce Saper individuare da quale direzione proviene un suono Saper discriminare e individuare una fonte sonora fra altri suoni	UD7	3
	Olfatto	Quiz riconoscimento odori Atelier a rotazione. Bicchieri contenenti materiale odoroso ricoperti di carta alu bucherellata	UD8	
	Gusto	Attribuzione sapori: aspro, salato, piccante, dolce, amaro,	UD9	4
	Tatto	Quiz delle scatole oscure Atelier a rotazione. Scatole da scarpe contenenti oggetti di varia forma, consistenza e superficie.	UD10	
	Verifica: parti del corpo e insiemi	Organizzare le parti del corpo collocandole nella zona corretta attraverso i diagrammi di Venn.	UD11	
	Verifica: organi di senso	Saper attribuire i sensi ai corretti organi di senso. Saper osservare e descrivere la realtà con i cinque sensi.	UD12	5

Sequenza	Attività	Descrizione	UD	Settimana
Mindfulness	Finalità: riconoscere le proprie emozioni, dare loro un nome ed infine regolarle. L'utilizzo della Mindfulness per il ritorno alla calma.			
	Il giardino segreto	Introduzione al giardino segreto dentro di noi. Lettura di uno stralcio de *Il giardino segreto* di Frances Hodgson Burnett. Presentazione delle chiavi respiro.	UD13	6
	Esercizi di contrasto nel corpo	Attività di transizione che sfruttano le immagini di contrasto (per esempio passaggio di stato da ghiaccio, acqua) per sciogliere le tensioni nel corpo.	UD14	7
	Le emozioni	Meditazione sulle emozioni. Scheda didattica sulle emozioni come bollettini meteo. Bollettino meteo personale.	UD15	8
	Le emozioni sono come una tempesta	L'*Onda* di Kanagawa. Lettura de *La paura del leone* (E. Snel), meditazione e discussione sullo stato emotivo che ci impedisce di avere accesso alle nostre piene facoltà di ragionare.	UD16	9
	Il barattolo delle emozioni	Presentazione del ragazzo del fiume e del barattolo delle emozioni. Lettura de *Il Re dei soffioni* (E. Snel), meditazione e discussione.	UD17	10
	Il respiro	Esplorazione del respiro tramite una scheda didattica che aiuta a visualizzare graficamente il proprio respiro. Scheda didattica di rappresentazione del respiro in differenti stati emotivi (rabbia, paura). Calmi e attenti come una ranocchia.	UD18	11
	Scrivo con rabbia	Lettura di *Rima di rabbia* e *Rima senza ragione*, (B. Tognolini) meditazione e rappresentazione della porta della rabbia.	UD19	12
	Disegno la mia rabbia	Lettura di *Che rabbia!* (Mireille d'Allancé) Calmi e attenti come una ranocchia. Rappresentazione grafica della propria rabbia.	UD20	13
	La tempesta interiore – Body scan	Pratica della meditazione della ranocchia (E. Snel). Lettura di *Dopo la pioggia* (G. Rodari). – Scheda didattica "dove sento la rabbia?"	UD21	14
	Se la mia rabbia toccasse questo pezzo di legno, lascerebbe questo segno	Rappresentazione del tocco della propria rabbia su una lastra di legno compensato 4mm. Sperimentazione: incanalare la propria energia emotiva scalfendo il legno. Completamento con l'utilizzo dell'acquarello.	UD22	15
	Come spegnere il fuoco della rabbia - rifugiarsi dentro di sé	Lettura de *La tartaruga e la rabbia* (D. Goleman, Emozioni distruttive). Meditazione su un momento di rabbia. Discussione sulle strategie per spegnere il fuoco della rabbia. Scheda didattica.	UD23	16
	Le emozioni, come un temporale, passano	Meditazione della ranocchia. Schede didattiche sul barattolo delle emozioni.	UD24	17

Allegato 2: Griglie d'osservazione strutturate

	Mese	GENNAIO 2018										
Settimana di sperimentazione		1					2					3
Giorno		**15**	16	17	18	19	**22**	23	24	25	26	**29**
DO	FPPR	9	12	8	7	3	8	3	5	4	8	8
	DIFO	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	DIFC	0	2	0	1	0	1	0	1	0	1	1
EN	FPPR	1	1	1	1	1	2	1	1	2	3	2
	DIFO	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2
	DIFC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NO	FPPR	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1
	DIFO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	DIFC	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1
EM	FPPR	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1
	DIFO	2	3	2	4	2	2	5	4	4	4	5
	DIFC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

	Mese	FEBBRAIO 2018						MARZO 2018									
Settimana di sperimentazione		3	4		5		6	7			8		9	10			
Giorno		1	**5**	8	**19**	22	**26**	1	**5**	8	**12**	15	22	**26**	27	28	29
DO	FPPR	6	10	4	5	8	8	7	9	4	11	5	6	9	2	3	5
	DIFO	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
	DIFC	0	1	0	0	0	1	1	2	0	1	0	0	1	0	0	2
EN	FPPR	1	2	1	2	2	1	1	1	1	2	2	3	2	2	1	1
	DIFO	1	2	1	2	2	1	1	1	1	2	2	3	1	2	1	1
	DIFC	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
NO	FPPR	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
	DIFO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	DIFC	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1
EM	FPPR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
	DIFO	4	2	2	2	3	2	5	4	5	4	3	5	8	5	5	2
	DIFC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

	Mese	APRILE 2018														MAGGIO 2018	
Settimana		11					12					13		14		15	
Giorno		**9**	10	11	12	13	**16**	17	18	19	20	**23**	26	**30**	3	**7**	
DO	FPPR	6	5	4	2	3	7	3	3	5	3	6	3	3	5	3	Termine della sperimentazione
	DIFO	0	1	2	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	
	DIFC	1	1	1	0	0	2	0	0	1	0	1	0	1	0	1	
EN	FPPR	2	1	2	0	1	1	1	1	2	0	1	1	0	1	2	
	DIFO	2	1	2	0	1	1	1	1	2	0	1	0	0	1	1	
	DIFC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
NO	FPPR	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	
	DIFO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	DIFC	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	
EM	FPPR	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	
	DIFO	4	1	3	2	3	4	2	3	3	3	3	4	3	4	3	
	DIFC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

Allegato 3.1: Protocollo utilizzato per le interviste

Protocollo intervista ……(nome)

Ringrazio per aver accettato di essere intervistato; chiedo se ho il permesso di registrare.

D0. Ti piace venire a scuola? Cosa *ti piace/non ti piace*?

……

……

D1.0 Pensa a una normale giornata di scuola. Come passi la ricreazione? Con chi?

……

……

D1.1 Pensa a una normale giornata di scuola. Che tipo di ambiente c'è in classe?

……

……

D2. Secondo te, fra di voi, andate tutti d'accordo? Cosa te lo fa dire?

……

……

……

D3. Tu riesci ad andare d'accordo con tutti? Come mai secondo te? (se risponde sì passare alla D5)

……

……

D4. Se potessi cambiare qualcosa di te o degli altri per poter andare ancora più d'accordo di così, cosa cambieresti?

……

……

D5. Pensa a com'era l'ambiente in classe all'inizio dell'anno. Trovi che oggi sia cambiato qualcosa? In che modo?

……

……

D6. Secondo te cosa ha fatto sì che le cose *siano rimaste le stesse/siano cambiate*?

……

……

D7. Cosa ne pensi delle attività sulla respirazione che hai fatto assieme a Gabriele?

……

……

D7.1 Secondo te le attività sulla respirazione possono aiutare ad andare d'accordo?

……

……

……

……

D8. Ti capita di provare delle emozioni molto forti, che fatichi a controllare? Quando? Cosa fai quando ti succede? Hai idea del perché succede? (Se risponde no procedere alla D10)

……

……

D9. Conosci dei modi che possono aiutarti ad affrontare quei momenti difficili? Quali sono?

……

……

D10. C'è qualche cosa che vorresti ancora dire che non ho chiesto?

……

……

Ringraziamenti e congedo.

Allegato 3.2: Sintesi interviste del 7 maggio 2018

	D1.1			D2			D3			D7			D7.1			D8			D9		
Allievi	+	+/-	-	+	+/-	-	+	+/-	-	+	+/-	-	+	+/-	-	+	+/-	-	+	+/-	-
DO			x			x			x	x				x		x					x
EN	x				x			x		x				x		x				x	
NO		x				x			x	x					x		x				x
EM	x					x	x				x			x				x	-	-	-
CH	x									x				x			x			x	
HA	x									x				x		x				x	
GU		x								x				x		x				x	
KA	x				x			x		x				x		x				x	
AL		x				x		x			x			x			x				x
MI		x				x		x		x				x		x				x	
GI		x				x			x		x				x	x					x
ELI			x			x		x		x					x			x	-	-	-
ELE	x					x		x		x				x				x	-	-	-
TO		x				x			x		x				x			x	-	-	-
KR		x				x		x			x			x				x	-	-	-
LO		x				x			x	x					x	x			x		
MA		x	x			x			x	x				x		x				x	
AR	x				x			x		x					x			x	-	-	-
Totali	7	9	3	0	3	15	1	8	9	13	5	0	0	12	6	9	3	6	1	7	4

Allegato 4: Estratti delle interviste più significative

- In stile grassetto: le domande da parte dell'intervistatore;
- In stile normale: le relative risposte da parte dei soggetti;
- Il segno + preceduto da una domanda dell'intervistatore rappresenta una domanda aggiuntiva di approfondimento;
- Evidenziate in giallo: le domande considerate per la sintesi delle interviste (Allegato 4.2).

Protocollo soggetto **DO, 7 maggio 2018**

D0. Ti piace venire a scuola? Cosa *ti piace/non ti piace*?

Sì. Mi piace fare la staffetta, la ricreazione, e giocare la mattina.

D1.0 Pensa a una normale giornata di scuola. Come passi la ricreazione? Con chi?

Gioco con AR e MA.

D1.1 Pensa a una normale giornata di scuola. Che tipo di ambiente c'è in classe?

Non lo so, io non sto sempre bene.

+ Quando non stai bene?

Quando mi arrabbio e quando sono triste. No! No! No! Anzi, solo la rabbia.

D2. Secondo te, fra di voi, andate tutti d'accordo? Cosa te lo fa dire?

No. Alcune volte NO mi dà fastidio e poi mi dice cose brutte.

- Vista la risposta decido di saltare la D3 -

D4. Se potessi cambiare qualcosa di te o degli altri per poter andare ancora più d'accordo di così, cosa cambieresti?

Farei una magia per non litigare e poi per non picchiare.

D5. Pensa a com'era l'ambiente in classe all'inizio dell'anno. Trovi che oggi sia cambiato qualcosa? In che modo?

Sì, che ci sono diversi maestri.

+ E tra i compagni è cambiato qualcosa?

Sì, che sono andate via due compagne.

D7. Cosa ne pensi delle attività sulla respirazione che hai fatto assieme a Gabriele?

Quando andiamo nel giardino segreto mi piace tanto. Sono belle.

D7.1 Secondo te le attività sulla respirazione possono aiutare ad andare d'accordo?

Non lo so.

+ Cosa servirebbe per aiutarvi ad andare d'accordo?

Non so.

D8. Ti capita di provare delle emozioni molto forti, che fatichi a controllare? Quando? Cosa fai quando ti succede? Hai idea del perché succede?

Sì, quando mi annoiano. Non so perché succede…

D9. Conosci dei modi che possono aiutarti ad affrontare quei momenti difficili? Quali sono?

No.

D10. C'è qualche cosa che vorresti ancora dire che non ho chiesto?

No.

Protocollo soggetto **EN, 7 maggio 2018**

D0. Ti piace venire a scuola? Cosa *ti piace/non ti piace*?

Così così. Perché alcuni compagni mi stuzzicano.

D1.0 Pensa a una normale giornata di scuola. Come passi la ricreazione? Con chi?

Bene! Gioco con il mio amico L.

+ Non lo conosco! Che classe fa?

È un mio amico, fa la terza.

D1.1 Pensa a una normale giornata di scuola. Che tipo di ambiente c'è in classe?

Bello.

D2. Secondo te, fra di voi, andate tutti d'accordo? Cosa te lo fa dire?

Così così, alcune volte stuzzicano il DO., alcune volte no. Quando lo stuzzicano non vanno d'accordo.

D3. Tu riesci ad andare d'accordo con tutti? Come mai secondo te?

Quasi tutti. Perché mi stuzzicano, mi prendono in giro. Perché alcune volte faccio delle cose e dicono che faccio apposta, ma non è vero.

D4. Se potessi cambiare qualcosa di te o degli altri per poter andare ancora più d'accordo di così, cosa cambieresti?

Io ci darei la mia merenda per poter fare pace.

+ E se non avessi la merenda?

Ce l'ho sempre avuta, io ce l'ho sempre. Se non avrei la merenda non so.

D5. Pensa a com'era l'ambiente in classe all'inizio dell'anno. Trovi che oggi sia cambiato qualcosa? In che modo?

Sì, alcuni si stuzzicano, perché si conoscono. All'inizio erano bravi perché era nuova la classe.

D7. Cosa ne pensi delle attività sulla respirazione che hai fatto assieme a Gabriele?

Sono belle, ti fanno calmare. Delle cose che succedono se ti arrabbi a ricrea, dopo ti calmi.

D7.1 Secondo te le attività sulla respirazione possono aiutare ad andare d'accordo?

Non so. Forse quando si è più calmi si stuzzica di meno.

+ Cosa servirebbe per aiutarvi ad andare d'accordo?

(fa le spallucce), Non so.

D8. Ti capita di provare delle emozioni molto forti, che fatichi a controllare? Quando? Cosa fai quando ti succede? Hai idea del perché succede?

Sì, quando mi stuzzicano non riesco a controllarmi, mi viene da picchiarli. Non so cosa faccio, solo quando sono arrabbiato riesco a saperlo.

D9. Conosci dei modi che possono aiutarti ad affrontare quei momenti difficili? Quali sono?

Quando mi stuzzicano me ne vado, mi arrabbio tanto. E mi voglio vendicare picchiandoli.

+ Ma io non ti ho mai visto picchiare qualcuno come quando succede agli altri…

Succedeva quando tu non c'eri ancora.

D10. C'è qualche cosa che vorresti ancora dire che non ho chiesto?

No.

Protocollo soggetto **NO, 7 maggio 2018**

D0. Ti piace venire a scuola? Cosa *ti piace/non ti piace*?

Sì. Mi piace fare i calcoli.

D1.0 Pensa a una normale giornata di scuola. Come passi la ricreazione? Con chi?

Bene. Gioco con i miei amici.

D1.1 Pensa a una normale giornata di scuola. Che tipo di ambiente c'è in classe?

(guarda per terra) Non saprei.

D2. Secondo te, fra di voi, andate tutti d'accordo? Cosa te lo fa dire?

Di solito…(riflette). A volte litighiamo.

D3. Tu riesci ad andare d'accordo con tutti? Come mai secondo te?

No, non con tutti. Non so perché.

D4. Se potessi cambiare qualcosa di te o degli altri per poter andare ancora più d'accordo di così, cosa cambieresti?

Il comportamento.

D5. Pensa a com'era l'ambiente in classe all'inizio dell'anno. Trovi che oggi sia cambiato qualcosa? In che modo?

Sì, adesso ci conosciamo. Prima no.

D6. Secondo te cosa ha fatto sì che le cose *siano rimaste le stesse/siano cambiate*?

Perché giocheviamo assieme. Allora adesso ci conosciamo e siamo amici.

D7. Cosa ne pensi delle attività sulla respirazione che hai fatto assieme a Gabriele?

Mi piacciono.

D7.1 Secondo te le attività sulla respirazione possono aiutare ad andare d'accordo?

Non lo so, non credo. Uno se vuole litigare lo fa.

+ Cosa servirebbe per aiutarvi ad andare d'accordo?

Non ci ho mai pensato. (riflette) Non lo so.

D8. Ti capita di provare delle emozioni molto forti, che fatichi a controllare? Quando? Cosa fai quando ti succede? Hai idea del perché succede?

(guarda per terra) Non lo so.

D9. Conosci dei modi che possono aiutarti ad affrontare quei momenti difficili? Quali sono?

Non ne conosco.

+ Senti il bisogno di conoscere dei modi per affrontare quei momenti? Per sapere cosa fare?

Non so.

D10. C'è qualche cosa che vorresti ancora dire che non ho chiesto?

No.

Protocollo soggetto **EM, 7 maggio 2018**

D0. Ti piace venire a scuola? Cosa *ti piace/non ti piace*?

Sì, a me piace ritagliare.

D1.0 Pensa a una normale giornata di scuola. Come passi la ricreazione? Con chi?

Bella. Sto con l'EN., GIO, NO…

D1.1 Pensa a una normale giornata di scuola. Che tipo di ambiente c'è in classe?

Si sta bene in classe.

D2. Secondo te, fra di voi, andate tutti d'accordo? Cosa te lo fa dire?

(Fa il gesto di rollio con la mano) Eh no…

D3. Tu riesci ad andare d'accordo con tutti? Come mai secondo te?

(annuisce). Boh.

D4. Se potessi cambiare qualcosa di te o degli altri per poter andare ancora più d'accordo di così, cosa cambieresti?

Non lo so.

D5. Pensa a com'era l'ambiente in classe all'inizio dell'anno. Trovi che oggi sia cambiato qualcosa? In che modo?

(con tono squillante) Non è cambiato niente!

D6. Secondo te cosa ha fatto sì che le cose *siano rimaste le stesse/siano cambiate*?

Non lo so.

D7. Cosa ne pensi delle attività sulla respirazione che hai fatto assieme a Gabriele?

Boh.

D7.1 Secondo te le attività sulla respirazione possono aiutare ad andare d'accordo?

Ho detto boooh.

D8. Ti capita di provare delle emozioni molto forti, che fatichi a controllare? Quando? Cosa fai quando ti succede? Hai idea del perché succede?

Non mi capita!

D10. C'è qualche cosa che vorresti ancora dire che non ho chiesto?

No.

Protocollo soggetto **AR, 7 maggio 2018**

D0. Ti piace venire a scuola? Cosa *ti piace/non ti piace*?

Dipende, certi giorni… vedo qualcuno che si fa male, si picchiano. Non voglio vedere.

D1.0 Pensa a una normale giornata di scuola. Come passi la ricreazione? Con chi?

Bene. Gioco a qualcosa con MA.

D1.1 Pensa a una normale giornata di scuola. Che tipo di ambiente c'è in classe?

Buono.

D2. Secondo te, fra di voi, andate tutti d'accordo? Cosa te lo fa dire?

Non tanto, certi giorni alcuni si rincorrono arrabbiati uno con l'altro. Altri giorni sono tutti più tranquilli, in pace.

D3. Tu riesci ad andare d'accordo con tutti? Come mai secondo te?

Più o meno, a volte non so cosa dire con certi. Non sono tutti dello stesso carattere.

D4. Se potessi cambiare qualcosa di te o degli altri per poter andare ancora più d'accordo di così, cosa cambieresti?

Non saprei, proporrei di fare di quello che non va d'accordo con te di farne un amico.

D5. Pensa a com'era l'ambiente in classe all'inizio dell'anno. Trovi che oggi sia cambiato qualcosa? In che modo?

Sì. Tutti all'inizio non si conoscevano. Adesso si litiga di meno.

D6. Secondo te cosa ha fatto sì che le cose *siano rimaste le stesse/siano cambiate*?

Che adesso tutti si conoscono.

D7. Cosa ne pensi delle attività sulla respirazione che hai fatto assieme a Gabriele?

Che servono, aiutano molto. Quando te sei nervoso vai in un posto tranquillo e fai ciò che ci hai spiegato.

D7.1 Secondo te le attività sulla respirazione possono aiutare ad andare d'accordo?

Forse se funzionerebbero con tutti. Ma alcuni non vanno d'accordo con gli altri nemmeno quando sono calmi.

+ Cosa servirebbe per aiutarvi ad andare d'accordo?

Boh, non so.

D8. Ti capita di provare delle emozioni molto forti, che fatichi a controllare? Quando? Cosa fai quando ti succede? Hai idea del perché succede?

No, non so perché non mi succede.

D10. C'è qualche cosa che vorresti ancora dire che non ho chiesto?

No.

Protocollo soggetto **MA, 7 maggio 2018**

D0. Ti piace venire a scuola? Cosa *ti piace/non ti piace*?

Sì (fa il gesto di rollio con la mano). Di bello a scuola posso giocare. Non mi piace tanto quando lavori (ride).

D1.0 Pensa a una normale giornata di scuola. Come passi la ricreazione? Con chi?

Giocando con AR, o con gli altri miei amici.

D1.1 Pensa a una normale giornata di scuola. Che tipo di ambiente c'è in classe?

Abbastanza calmo se è come oggi.

+ E se non è come oggi?

(rimane in silenzio) …Un casino.

D2. Secondo te, fra di voi, andate tutti d'accordo? Cosa te lo fa dire?

Ogni tanto litigano.

D3. Tu riesci ad andare d'accordo con tutti? Come mai secondo te?

Qualche volta capita anche a me (di litigare). Questa è difficile… non saprei.

D4. Se potessi cambiare qualcosa di te o degli altri per poter andare ancora più d'accordo di così, cosa cambieresti?

Farli calmare tutti quanti.

D5. Pensa a com'era l'ambiente in classe all'inizio dell'anno. Trovi che oggi sia cambiato qualcosa? In che modo?

Sì, ora siamo più rumorosi.

D6. Secondo te cosa ha fatto sì che le cose *siano rimaste le stesse/siano cambiate*?

Non so.

D7. Cosa ne pensi delle attività sulla respirazione che hai fatto assieme a Gabriele?

Rilassanti. È un momento che stanno più o meno tutti calmi.

D7.1 Secondo te le attività sulla respirazione possono aiutare ad andare d'accordo?

Non lo so.

+ Cosa servirebbe per aiutarvi ad andare d'accordo?

Anche questa è difficile. Io non so, non ci ho mai pensato.

D8. Ti capita di provare delle emozioni molto forti, che fatichi a controllare? Quando? Cosa fai quando ti succede? Hai idea del perché succede?

Sì, la rabbia. Non so perché mi succede.

D9. Conosci dei modi che possono aiutarti ad affrontare quei momenti difficili? Quali sono?

Non conosco nulla oltre i respiri che ci hai spiegato tu.

D10. C'è qualche cosa d'altro che vuoi dirmi?

Però funziona davvero quella cosa del respiro. Quando ero a scherma mancava poco per il mio turno e ero agitato. Poi mi sono ricordato i respiri e mi sono calmato. E ho vinto tutta la gara!

Protocollo soggetto **LO, 7 maggio 2018**

D0. Ti piace venire a scuola? Cosa *ti piace/non ti piace*?

Sì, mi piace studiare. Io studio anche a casa.

D1.0 Pensa a una normale giornata di scuola. Come passi la ricreazione? Con chi?

Bene, sto gli amici.

D1.1 Pensa a una normale giornata di scuola. Che tipo di ambiente c'è in classe?

(indeciso)… Un po' agitati, un po' calmi.

D2. Secondo te, fra di voi, andate tutti d'accordo? Cosa te lo fa dire?

No, perché nel gruppo degli edifici (attività di ambiente con i LEGO DUPLO) non si riesce ad andare d'accordo, a capirci. Qualche volta è un disastro.

D3. Tu riesci ad andare d'accordo con tutti? Come mai secondo te?

Non con tutti. Tanti quando dici qualcosa gli altri la cambiano e a me non sta bene.

D4. Se potessi cambiare qualcosa di te o degli altri per poter andare ancora più d'accordo di così, cosa cambieresti?

Cambierei se l'altro è d'accordo: se tutti sono d'accordo funziona.

D5. Pensa a com'era l'ambiente in classe all'inizio dell'anno. Trovi che oggi sia cambiato qualcosa? In che modo?

Sì, all'inizio eravamo tranquilli, poi alcuni si sono agitati, fanno gli sciocchi.

D6. Secondo te cosa ha fatto sì che le cose *siano rimaste le stesse/siano cambiate*?

Prima avevamo paura che la maestra sgridava, adesso no.

D7. Cosa ne pensi delle attività sulla respirazione che hai fatto assieme a Gabriele?

Sono calme, fanno calmare.

D7.1 Secondo te le attività sulla respirazione possono aiutare ad andare d'accordo?

Per me non tanto. Perché se tu sei calmo gli altri non è che si calmano anche loro.

+ Cosa servirebbe per aiutarvi ad andare d'accordo?

Non saprei.

D8. Ti capita di provare delle emozioni molto forti, che fatichi a controllare? Quando? Cosa fai quando ti succede? Hai idea del perché succede?

Sì. Se per esempio quando facciamo un torneo di calcio, se gli altri si lamentano di me.

D9. Conosci dei modi che possono aiutarti ad affrontare quei momenti difficili? Quali sono?

Si può ignorarli, far finta che non ci sono e pensare per me.

D10. C'è qualche cosa che vorresti ancora dire che non ho chiesto?

No.

Protocollo soggetto **ELE, 7 maggio 2018**

D0. Ti piace venire a scuola? Cosa *ti piace/non ti piace*?

Sì, mi piace italiano, e poi stare con le mie amiche.

D1.0 Pensa a una normale giornata di scuola. Come passi la ricreazione? Con chi?

Faccio la merenda con le mie amiche.

D1.1 Pensa a una normale giornata di scuola. Che tipo di ambiente c'è in classe?

È tutto tranquillo.

D2. Secondo te, fra di voi, andate tutti d'accordo? Cosa te lo fa dire?

Alcune volte litighiamo. Per esempio io non vado d'accordo con NO e EM, soprattutto quando facciamo gli edifici (attività di ambiente con i LEGO DUPLO)

D3. Tu riesci ad andare d'accordo con tutti? Come mai secondo te?

Così così. C'è sempre una esclusa a ricreazione. Un giorno una, un giorno l'altra.

D4. Se potessi cambiare qualcosa di te o degli altri per poter andare ancora più d'accordo di così, cosa cambieresti?

Semplicemente che se uno dice una cosa si fa, poi la volta è turno di un'altra che decide cosa fare.

D5. Pensa a com'era l'ambiente in classe all'inizio dell'anno. Trovi che oggi sia cambiato qualcosa? In che modo?

Sì, all'inizio era tutto tranquillo, adesso invece è più vivace.

D6. Secondo te cosa ha fatto sì che le cose *siano rimaste le stesse/siano cambiate*?

Non so…

D7. Cosa ne pensi delle attività sulla respirazione che hai fatto assieme a Gabriele?

Sono belle, si può per imparare.

D7.1 Secondo te le attività sulla respirazione possono aiutare ad andare d'accordo?

Non lo so.

+ Cosa servirebbe per aiutarvi ad andare d'accordo?

Eh… boh.

D8. Ti capita di provare delle emozioni molto forti, che fatichi a controllare? Quando? Cosa fai quando ti succede? Hai idea del perché succede?

No, non credo. Non so perché no. Si può respirare e calmarci, altro non so.

D10. C'è qualche cosa che vorresti ancora dire che non ho chiesto?

No.

Protocollo soggetto **ELI, 7 maggio 2018**

D0. Ti piace venire a scuola? Cosa *ti piace/non ti piace*?

Sì. Studiare, sapere le cose.

D1.0 Pensa a una normale giornata di scuola. Come passi la ricreazione? Con chi?

Sto con le mie compagne. Se no, se non ho voglia di fare le cose con loro gioco a calcio.

D1.1 Pensa a una normale giornata di scuola. Che tipo di ambiente c'è in classe?

Non sempre bello…

D2. Secondo te, fra di voi, andate tutti d'accordo? Cosa te lo fa dire?

Non andiamo tutti d'accordo. Certi vogliono far ridere, si squadrano e poi succede che litigano. Altri vogliono giocare invece di fare quello che dice la maestra o il maestro.

D3. Tu riesci ad andare d'accordo con tutti? Come mai secondo te?

Certe volte.. per esempio, qualcuno ha fatto qualcosa di sbagliato e io l'ho detto che era sbagliato e allora ho cominciato a litigare.

D4. Se potessi cambiare qualcosa di te o degli altri per poter andare ancora più d'accordo di così, cosa cambieresti?

Non so.

D5. Pensa a com'era l'ambiente in classe all'inizio dell'anno. Trovi che oggi sia cambiato qualcosa? In che modo?

No. Non è cambiato.

D6. Secondo te cosa ha fatto sì che le cose *siano rimaste le stesse/siano cambiate*?

Certi non hanno ancora capito come si sta in classe.

D7. Cosa ne pensi delle attività sulla respirazione che hai fatto assieme a Gabriele?

È bella.

D7.1 Secondo te le attività sulla respirazione possono aiutare ad andare d'accordo?

Non saprei. Ma secondo me certi non andranno mai d'accordo.

+ Cosa servirebbe per aiutarvi ad andare d'accordo?

Eh non lo so.

D8. Ti capita di provare delle emozioni molto forti, che fatichi a controllare? Quando? Cosa fai quando ti succede? Hai idea del perché succede?

Non capita mai. Non so perché.

D10. C'è qualche cosa che vorresti ancora dire che non ho chiesto?

No.

Protocollo soggetto **GI, 7 maggio 2018**

D0. Ti piace venire a scuola? Cosa *ti piace/non ti piace*?

Sì, mi piace giocare a calcio a ricreazione e scambiare le figurine.

D1.0 Pensa a una normale giornata di scuola. Come passi la ricreazione? Con chi?

Gioco praticamente sempre a calcio, giochiamo io LO, ELI e KR contro i bambini di terza e di quarta.

D1.1 Pensa a una normale giornata di scuola. Che tipo di ambiente c'è in classe?

Boh… Non sempre bello.

D2. Secondo te, fra di voi, andate tutti d'accordo? Cosa te lo fa dire?

A volte qualcuno litiga o si picchia.

D3. Tu riesci ad andare d'accordo con tutti? Come mai secondo te?

Con quasi tutti. Ma perché alcune volte si fa gli sciocchi.

D4. Se potessi cambiare qualcosa di te o degli altri per poter andare ancora più d'accordo di così, cosa cambieresti?

Non lo so.

D5. Pensa a com'era l'ambiente in classe all'inizio dell'anno. Trovi che oggi sia cambiato qualcosa? In che modo?

Non è cambiato niente.

D6. Secondo te cosa ha fatto sì che le cose *siano rimaste le stesse/siano cambiate*?

Non lo so.

D7. Cosa ne pensi delle attività sulla respirazione che hai fatto assieme a Gabriele?

Mi piacciono ma… io non riesco sempre a stare serio. Se gli altri mi fanno ridere io non riesco a trattenermi.

D7.1 Secondo te le attività sulla respirazione possono aiutare ad andare d'accordo?

No.

+ Come mai?

Eh non lo so…

+ Cosa servirebbe per aiutarvi ad andare d'accordo?

Non lo so… (riflette). Forse i castighi.

D8. Ti capita di provare delle emozioni molto forti, che fatichi a controllare? Quando? Cosa fai quando ti succede? Hai idea del perché succede?

Sì, per esempio quando mi viene da ridere per gli altri. Eh, cerco di non ridere. Non lo so perché succede, mi viene e basta.

D9. Conosci dei modi che possono aiutarti ad affrontare quei momenti difficili? Quali sono?

Non ho nessun modo.

D10. C'è qualche cosa che vorresti ancora dire che non ho chiesto?

No.

Protocollo soggetto **TO, 7 maggio 2018**

D0. Ti piace venire a scuola? Cosa *ti piace/non ti piace*?

Sì. Mi piace fare matematica, giocare la mattina con le carte Pokémon.

D1.0 Pensa a una normale giornata di scuola. Come passi la ricreazione? Con chi?

Giochiamo nel cortile a prendere i ragni e le formiche. Di solito con EM.

D1.1 Pensa a una normale giornata di scuola. Che tipo di ambiente c'è in classe?

Boh, normale.

D2. Secondo te, fra di voi, andate tutti d'accordo? Cosa te lo fa dire?

No, tante volte ci riprendi perché litighiamo.

D3. Tu riesci ad andare d'accordo con tutti? Come mai secondo te?

Non riesco ad andare d'accordo. Non so perché.

D4. Se potessi cambiare qualcosa di te o degli altri per poter andare ancora più d'accordo di così, cosa cambieresti?

Non lo so.

D5. Pensa a com'era l'ambiente in classe all'inizio dell'anno. Trovi che oggi sia cambiato qualcosa? In che modo?

All'inizio non parlavamo tanto. Oggi invece parliamo di più.

D6. Secondo te cosa ha fatto sì che le cose *siano rimaste le stesse/siano cambiate*?

Che adesso ci conosciamo.

D7. Cosa ne pensi delle attività sulla respirazione che hai fatto assieme a Gabriele?

Sono strane.

D7.1 Secondo te le attività sulla respirazione possono aiutare ad andare d'accordo?

Secondo me no.

+ Come mai pensi questo?

Perché se due si vogliono picchiare lo fanno.

+ Cosa servirebbe per aiutarvi ad andare d'accordo?

Non so.

D8. Ti capita di provare delle emozioni molto forti, che fatichi a controllare? Quando? Cosa fai quando ti succede? Hai idea del perché succede?

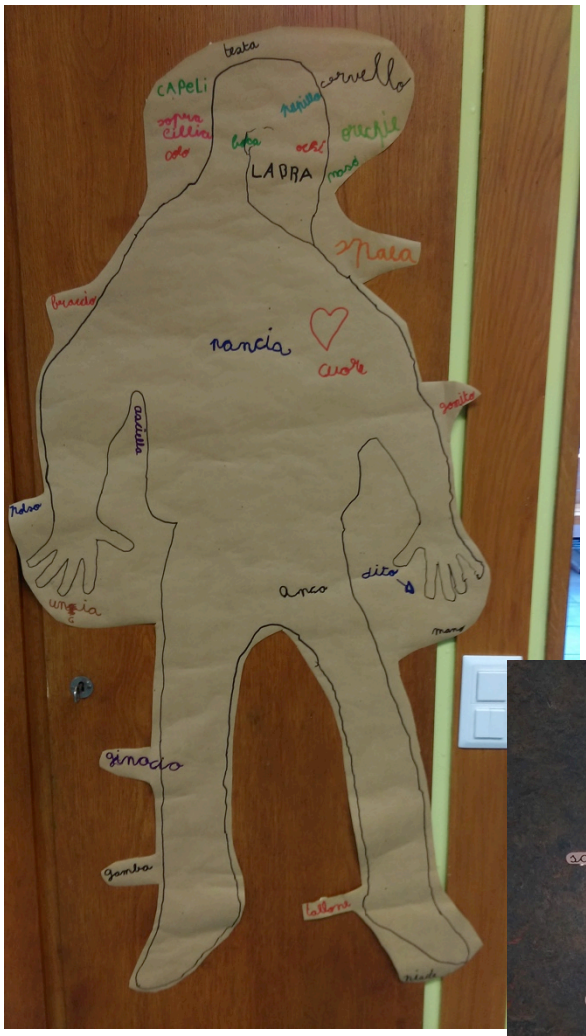
No.

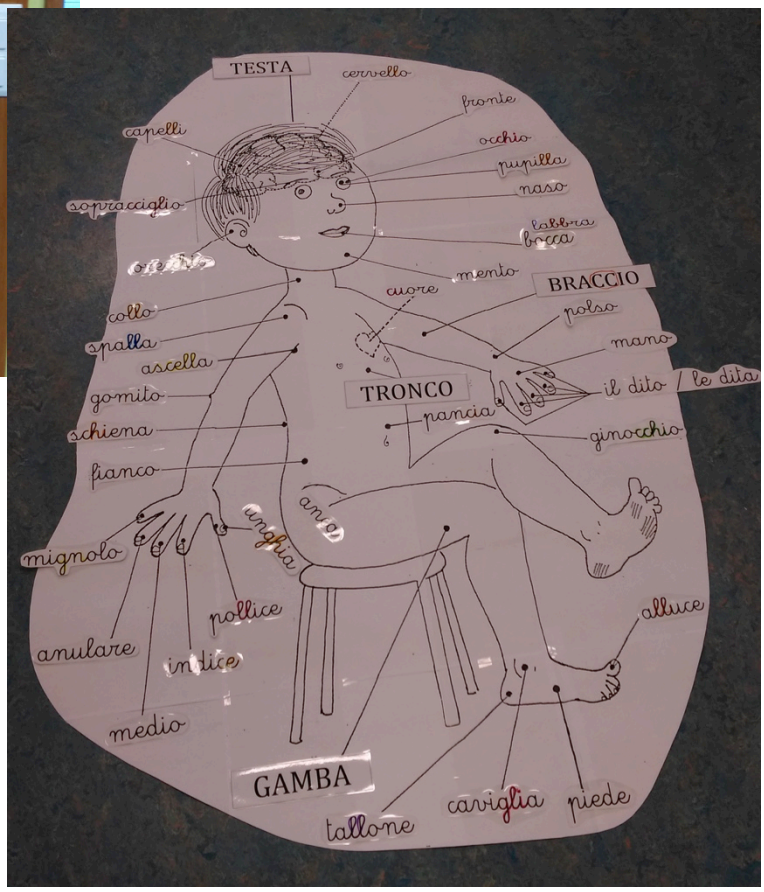
D10. C'è qualche cosa che vorresti ancora dire che non ho chiesto?

No.

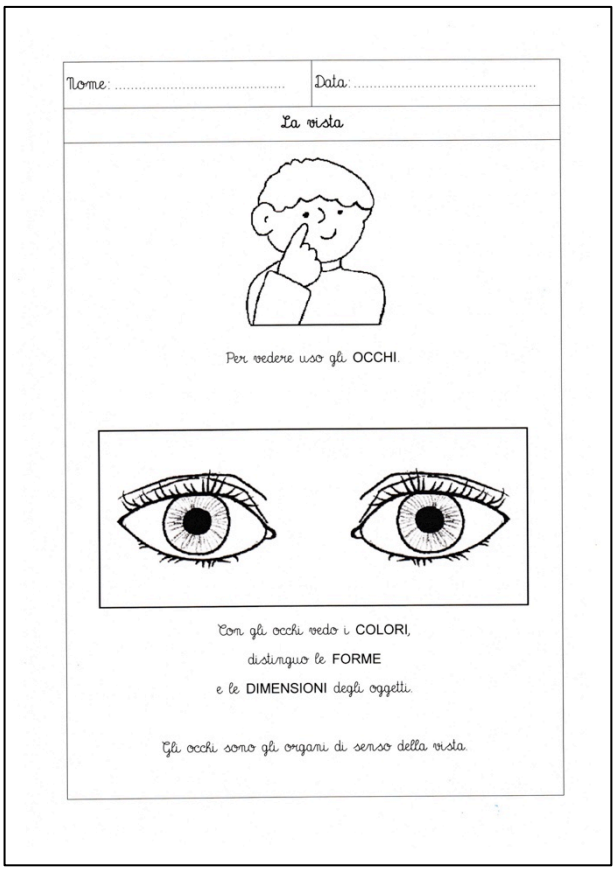
Allegato 5: Fotografie e schede didattiche utilizzate

Unità didattiche da 1 a 5:





Unità didattica 6:



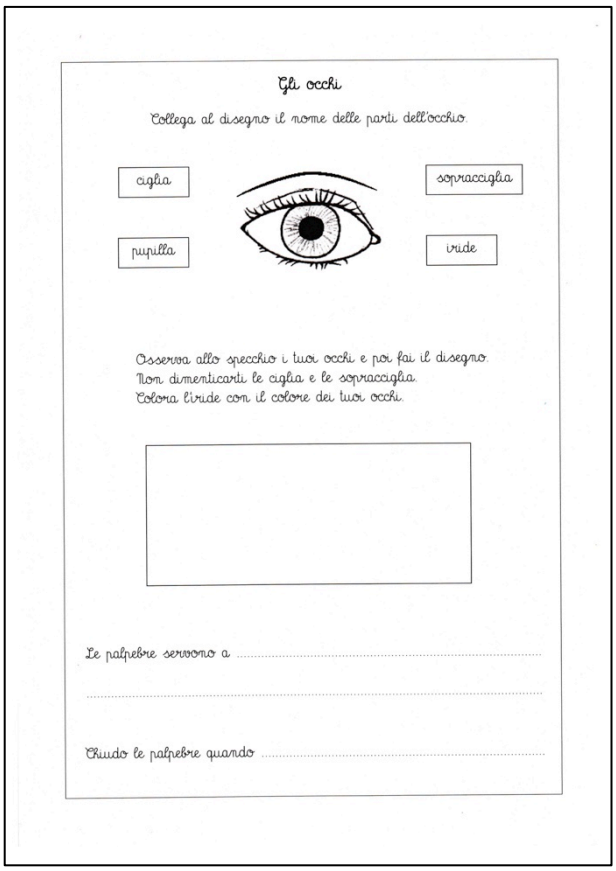
Nome: ..... Data: .....

La vista

Per vedere uso gli OCCHI.

Con gli occhi vedo i COLORI,
distinguo le FORME
e le DIMENSIONI degli oggetti.

Gli occhi sono gli organi di senso della vista.



Gli occhi

Collega al disegno il nome delle parti dell'occhio.

ciglia
pupilla
sopracciglia
iride

Osserva allo specchio i tuoi occhi e poi fai il disegno.
Non dimenticarti le ciglia e le sopracciglia.
Colora l'iride con il colore dei tuoi occhi.

Le palpebre servono a .....

.....

Chiudo le palpebre quando .....

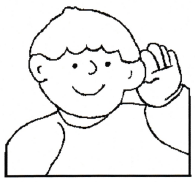
2

6

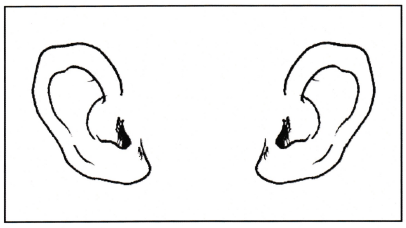
Unità didattica 7:

Nome: ..... Data: .....

L'udito



Per sentire uso le ORECCHIE.

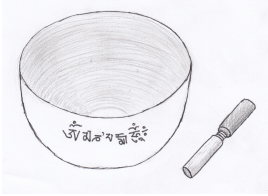


Con le orecchie ascolto i SUONI,
i RUMORI e le VOCI.

Le orecchie sono gli organi di senso dell'udito.

Abbiamo allenato il senso dell'..... giocando al gioco del GGC (grande gigante cieco). Il gigante, bendato, doveva scoprire, da quale ..... proveniva il suono.

Abbiamo riempito d'acqua una campana tibetana. Questo è il disegno di quello che succede all'acqua quando la suoniamo:



Abbiamo scoperto che il suono è una ..... .

Unità didattica 8:

Nome: ..... Data: .....

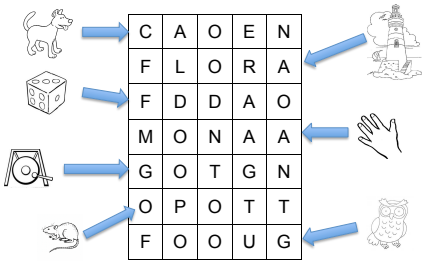
L'olfatto

Per annusare uso il NASO.

Con il naso posso sentire i PROFUMI, le PUZZE gli ODORI, gli AROMI.

Il naso è l'organo di senso dell'olfatto.

Colora solo le caselle che formano la parola del disegno.
Le lettere rimaste formano la parola nascosta.



C	A	O	E	N
F	L	O	R	A
F	D	D	A	O
M	O	N	A	A
G	O	T	G	N
O	P	O	T	T
F	O	O	U	G

Scrivi qui la parola nascosta: .....

Cosa sento con il naso?

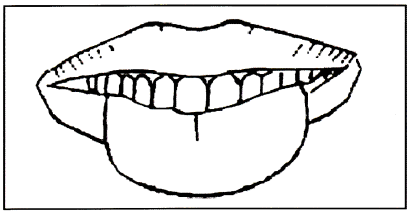
Colora solo le parole che indicano cosa si può sentire con il naso.

profumo	odore
aroma	rumore
colore	fracasso
suono	puzza

Unità didattica 9:

Nome:	Data: .....
Il gusto	

Per gustare i sapori uso la LINGUA.



Attraverso la bocca introduco i cibi
e la lingua mi fa scoprire i SAPORI.

La lingua è l'organo di senso del gusto.

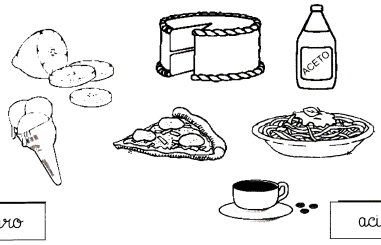
Colora solo i riquadri che contengono un sapore.

verde	acido
umido	salato
dolce	tagliente
duro	amaro

Collega ogni cibo al sapore adatto.

salato

dolce



amaro

acido

Hai mai assaggiato...?

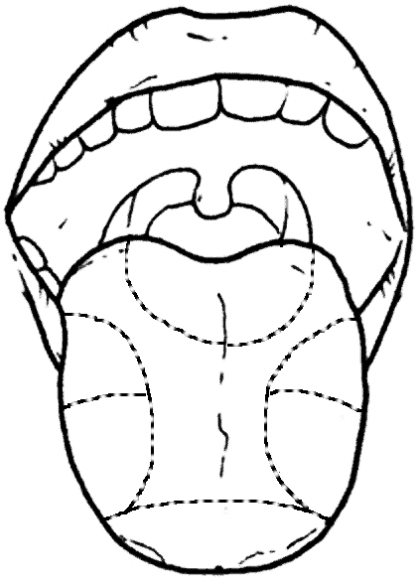
L'acqua del mare è ..... .

Adesso alzati e bevi un po' d'acqua del rubinetto.

Che sapore ha? ..... .

Nome:	Data: .....
La mappa della lingua – postazioni **1**, 2, 3, 4, 5	

Completa la mappa della lingua scrivendo i sapori:
dolce, **salato**, **acido**, **amaro**.



Nome:	Data: .....
Gioco con la lingua	

Fai una "linguaccia" e guardati allo specchio. Poi disegna come ti vedi.

Prova a descrivere la tua lingua:

è di colore: .....

ha la forma: .....

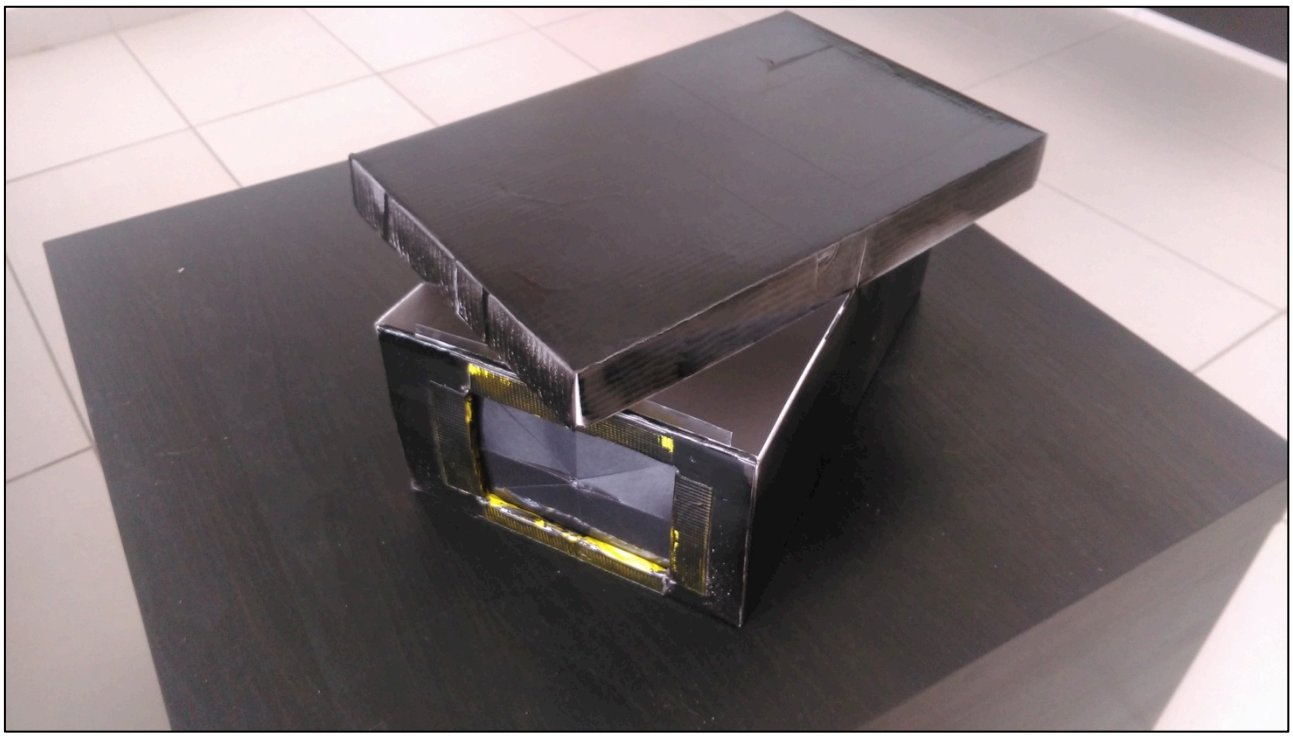
Ora leggi ad alta voce le consonanti e colora quelle che pronunci toccando i denti con la lingua:

B	C	D	F	G	L	M	N	P	Q	R	S	T	V	Z

Tieni la lingua ferma tra i denti.
Riesci a parlare normalmente? SI NO

La lingua serve anche per ..... .

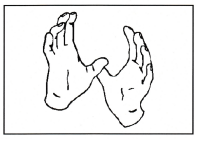
Unità didattica 10:



Nome:	Data: .....
Il tatto	

Per toccare uso la PELLE

La pelle più sensibile è quella dei piedi, delle mani e delle labbra.



Con le mani posso scoprire se un oggetto è
PESANTE, LEGGERO, LISCIO, RUVIDO, CALDO, FREDDO, MORBIDO, DURO, PUNGENTE.

La pelle è l'organo di senso del tatto.

Cosa sento con la pelle?

Colora solo le parole che indicano cosa si può sentire con la pelle.

odore	suono
ruvido	morbido
colore	duro
salato	puzza

Scrivi qualcosa che può essere...

pungente .....

gelido .....

viscido .....

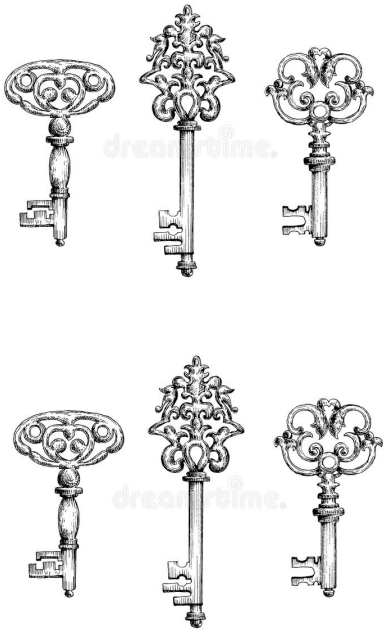
Unità didattica 13

Nome: .....

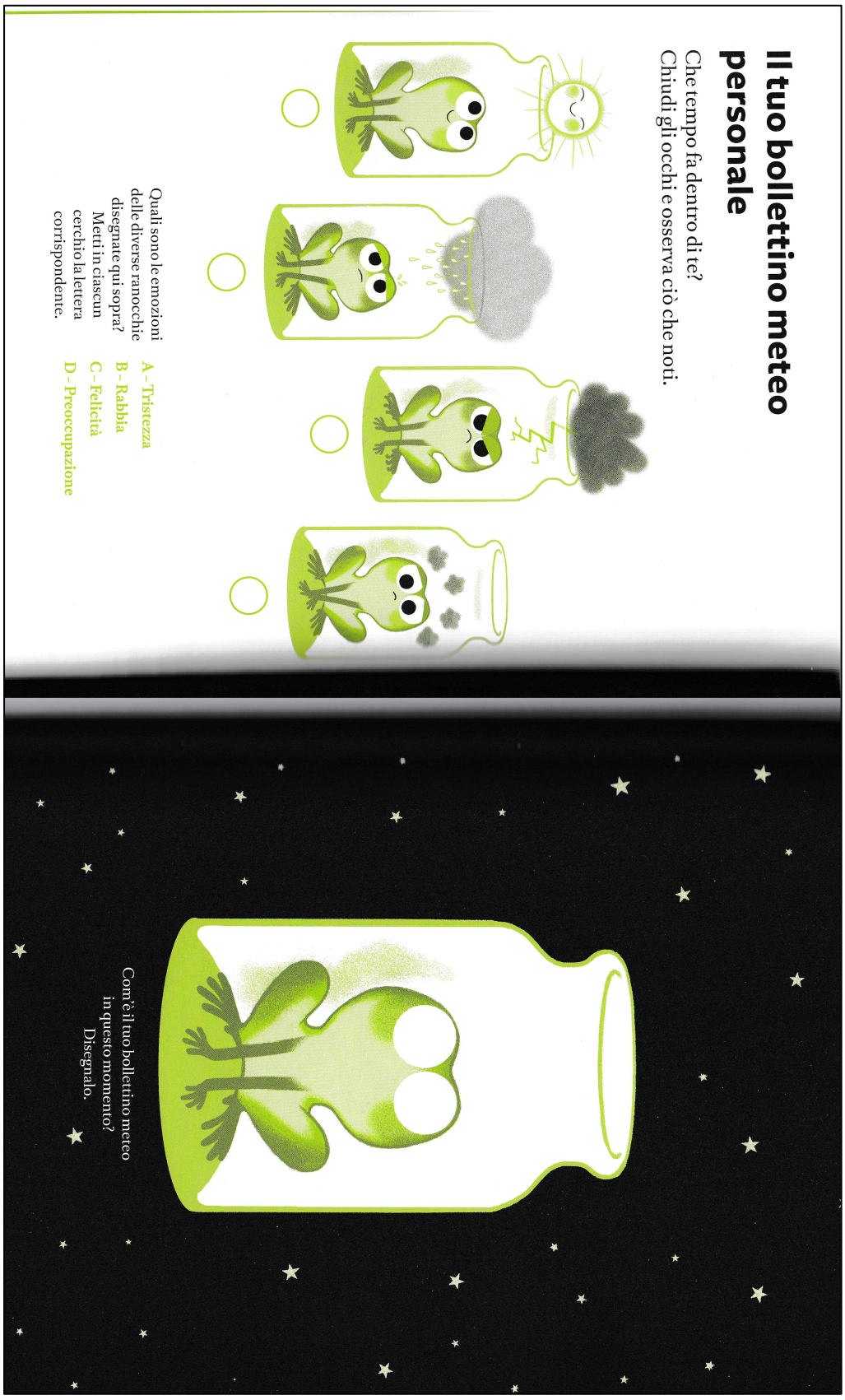
C'è un giardino segreto dentro di me

Oggi ..... ho trovato la chiave per entrare nel giardino segreto dentro di me.

È una chiave respiro. Il respiro mi indica il sentiero che porta al giardino segreto dentro di me.



Unità didattica 15:



Unità didattica 16:

Unità didattica 17:

Unità didattica 18:

Nome:	Data: .....
Calmi e attenti come una ranocchia	

Respirare

Per la maggior parte del tempo, non ti accorgi nemmeno di respirare. Quest'esercizio ti aiuterà a essere consapevole del respiro che entra ed esce dal tuo corpo. L'attenzione comincia nel momento in cui noti che stai respirando.

Non cercare di respirare in maniera diversa dal solito... Il respiro è una cosa che viene da sé...

Appoggia il dito indice sulle linee verdi e respira con calma. Quando l'onda sale, fai entrare l'aria (inspiri), e quando l'onda scende la fai uscire (espiri).

Arrivato in fondo alla linea, riparti nel senso opposto.

Nome:	Data: .....
Disegna il tuo respiro	

Disegnare il respiro

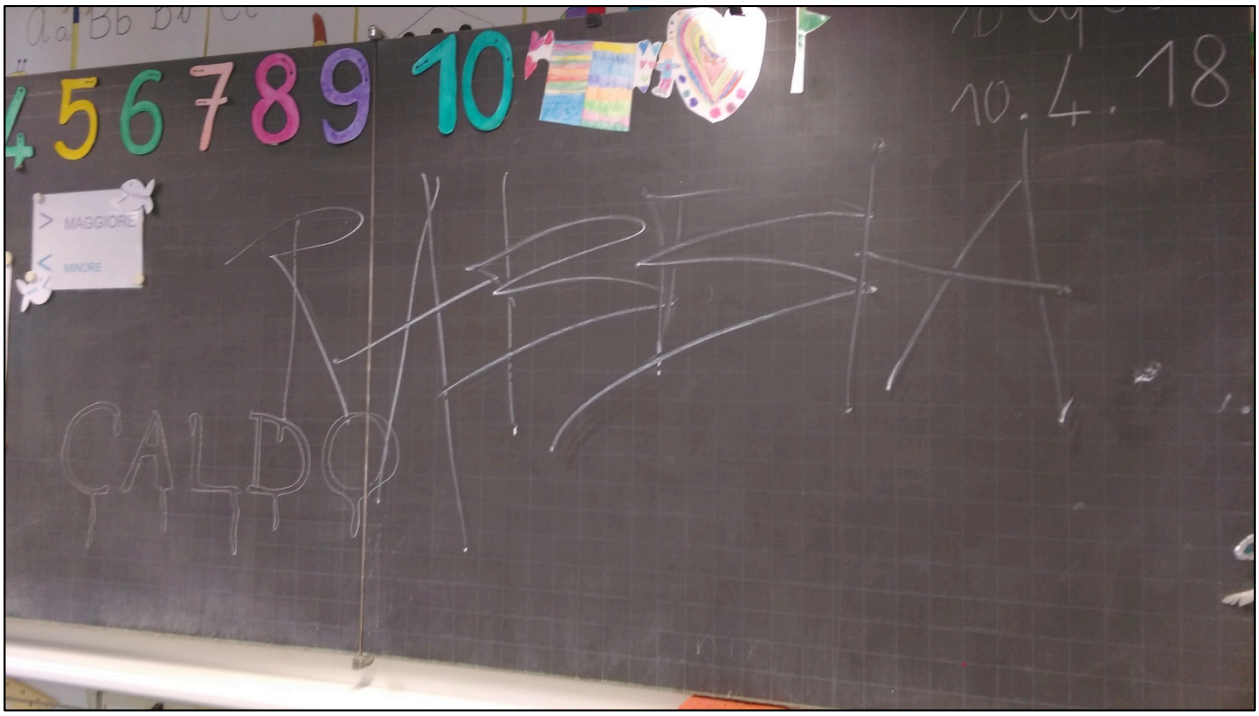
Osservare il respiro può esserti molto utile: quando sei arrabbiato, oppure quando sei agitato o nervoso. Il respiro ti aiuta a calmarti.

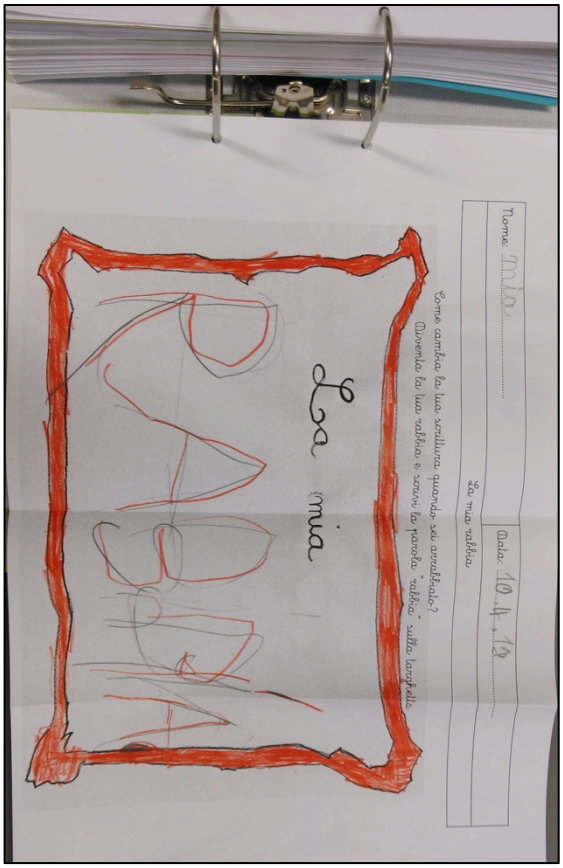
Disegna le onde del tuo respiro:

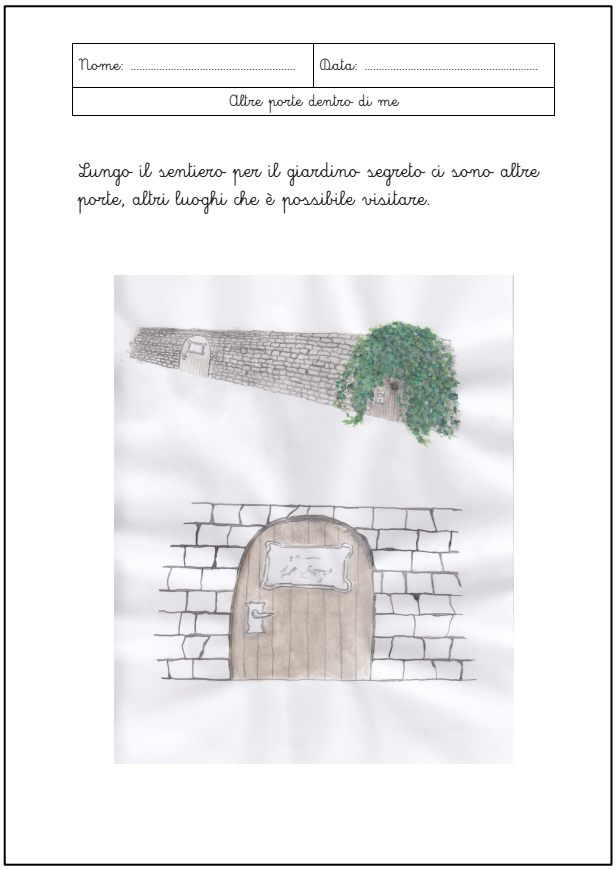
- una volta in cui sei nervoso
- una volta in cui sei tranquillo
- una volta in cui hai paura

Non puoi sbagliare. Il respiro è sempre com'è giusto che sia.

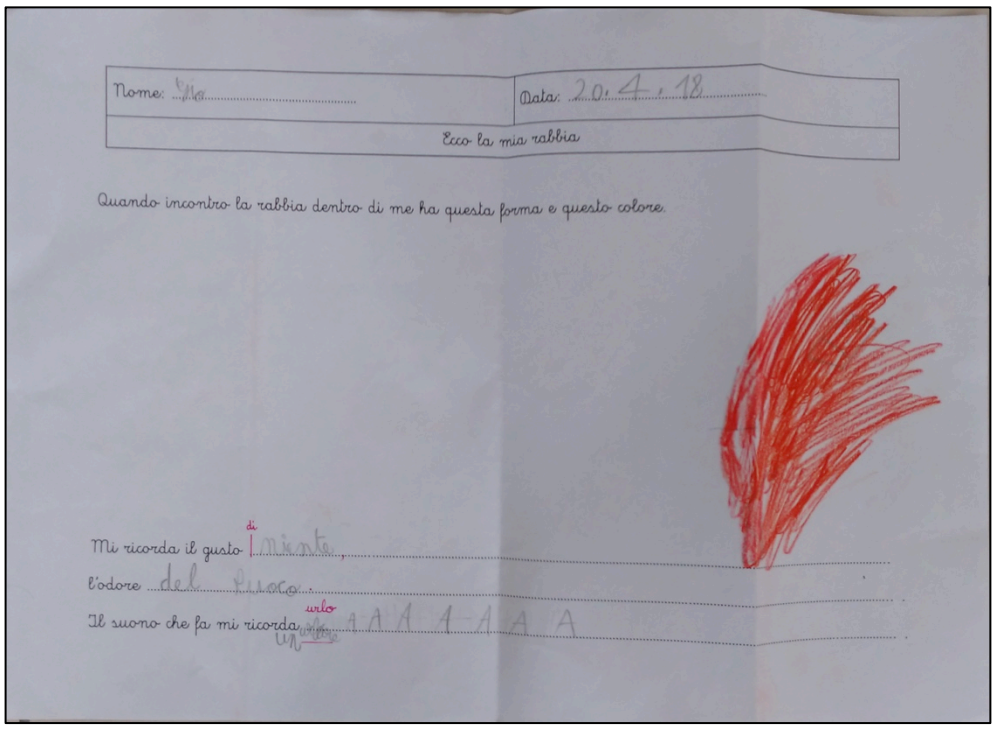
Unità didattica 19:

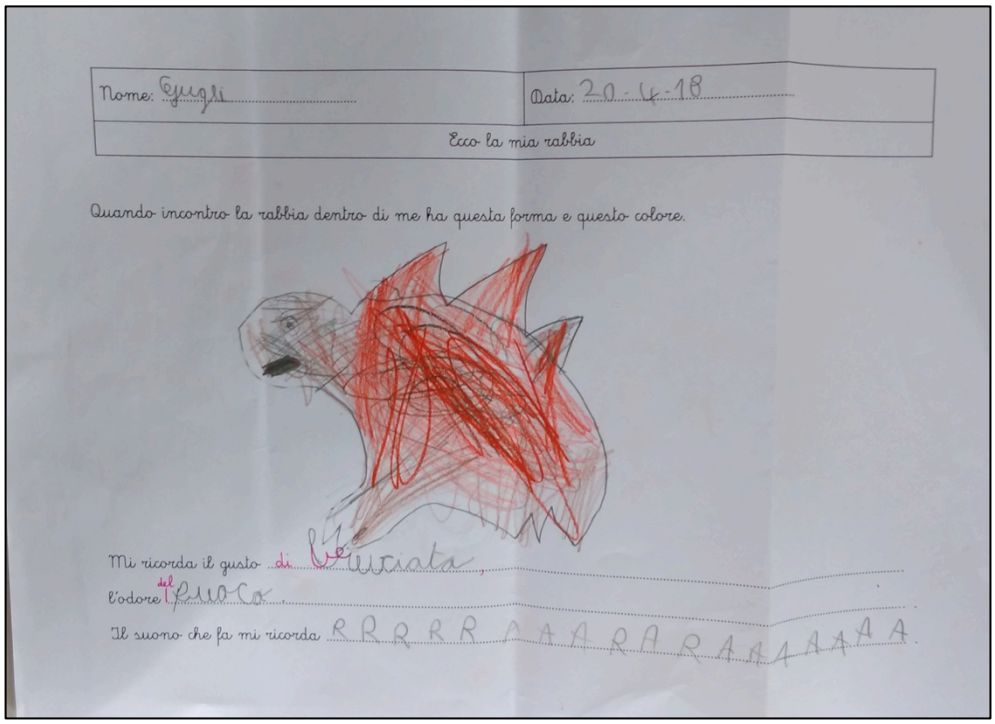




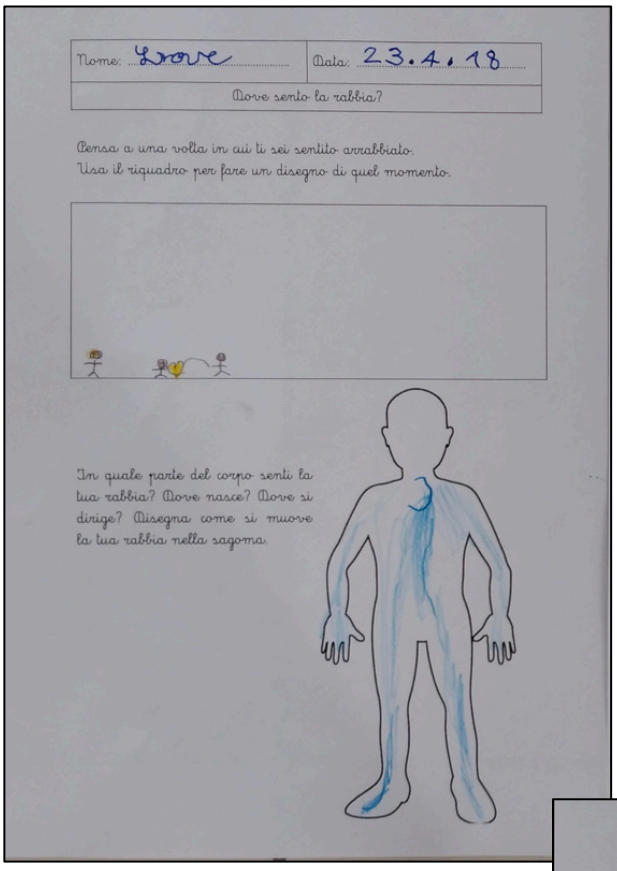


Unità didattica 20:


Nome: Mia
Data: 20.4.18
Ecco la mia rabbia
Quando incontro la rabbia dentro di me ha questa forma e questo colore.
Mi ricorda il gusto di niente,
l'odore del fuoco.
Il suono che fa mi ricorda urlo AAAAAAAA


Nome: Cuccioli
Data: 20-4-18
Ecco la mia rabbia
Quando incontro la rabbia dentro di me ha questa forma e questo colore.
Mi ricorda il gusto di Velluta,
l'odore del fuoco.
Il suono che fa mi ricorda RRRRRAAAAAAAAAA

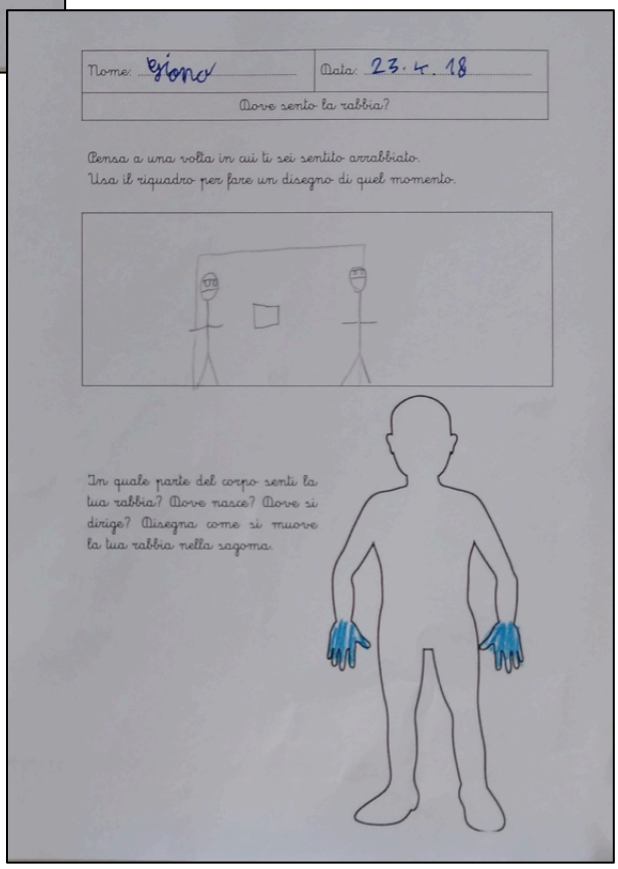
Unità didattica 21:


Nome: Irene Data: 23.4.18

Dove sento la rabbia?

Pensa a una volta in cui ti sei sentito arrabbiato.
Usa il riquadro per fare un disegno di quel momento.

In quale parte del corpo senti la tua rabbia? Dove nasce? Dove si dirige? Disegna come si muove la tua rabbia nella sagoma.


Nome: Ilenia Data: 23.4.18

Dove sento la rabbia?

Pensa a una volta in cui ti sei sentito arrabbiato.
Usa il riquadro per fare un disegno di quel momento.

In quale parte del corpo senti la tua rabbia? Dove nasce? Dove si dirige? Disegna come si muove la tua rabbia nella sagoma.

Unità didattica 22:

NO VOICE
WHISPER VOICE
10 + 6 = 16

Unità didattica 23:

Come spegnere il fuoco della rabbia

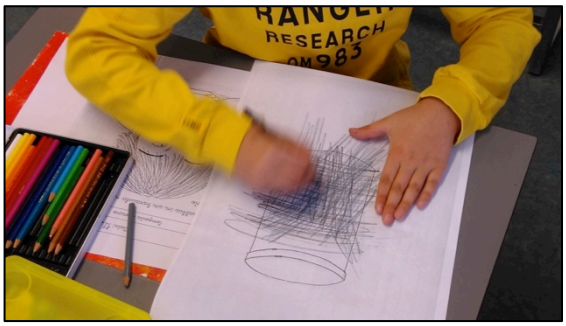
Hai il diritto di essere arrabbiato. Per esempio, quando hai litigato con qualcuno o i tuoi genitori ti chiedono di fare qualcosa che proprio non vuoi fare. Sei mai stato molto molto arrabbiato? Ti ricordi in quale situazione? La rabbia può essere come un piccolo incendio. In tal caso, ci sarebbe bisogno di un pompiere per spegnerlo.

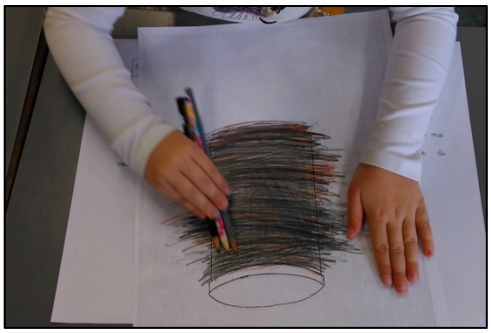
1. Quale tubo deve usare la rana per spegnere il fuoco?
2. Puoi aggiungere tu delle gocce?

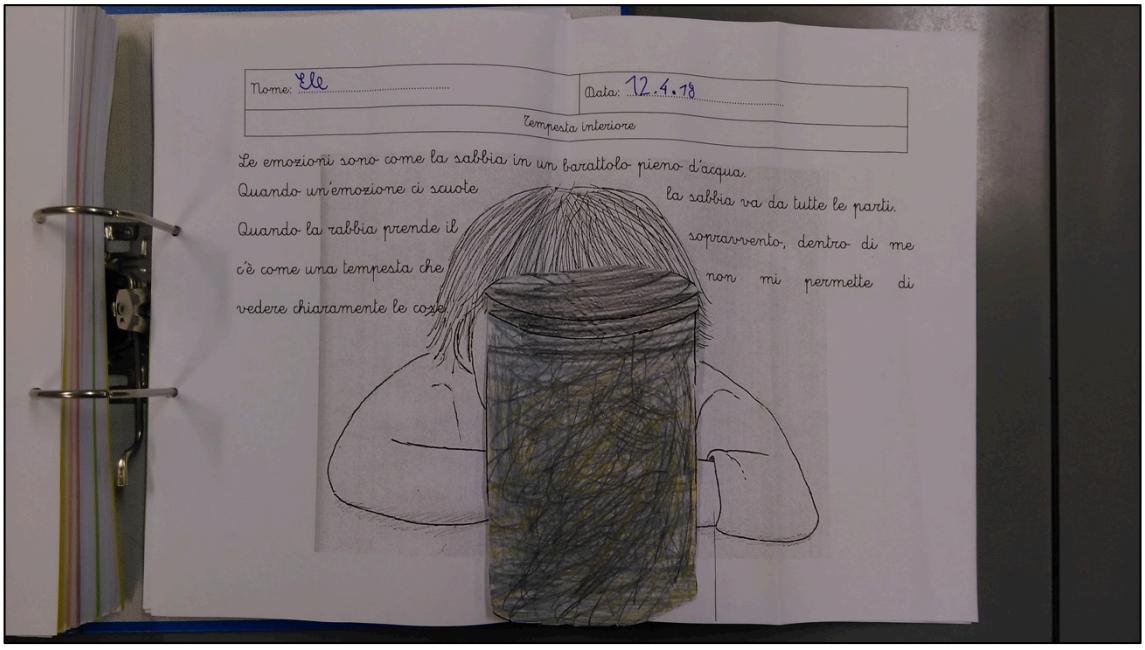
58

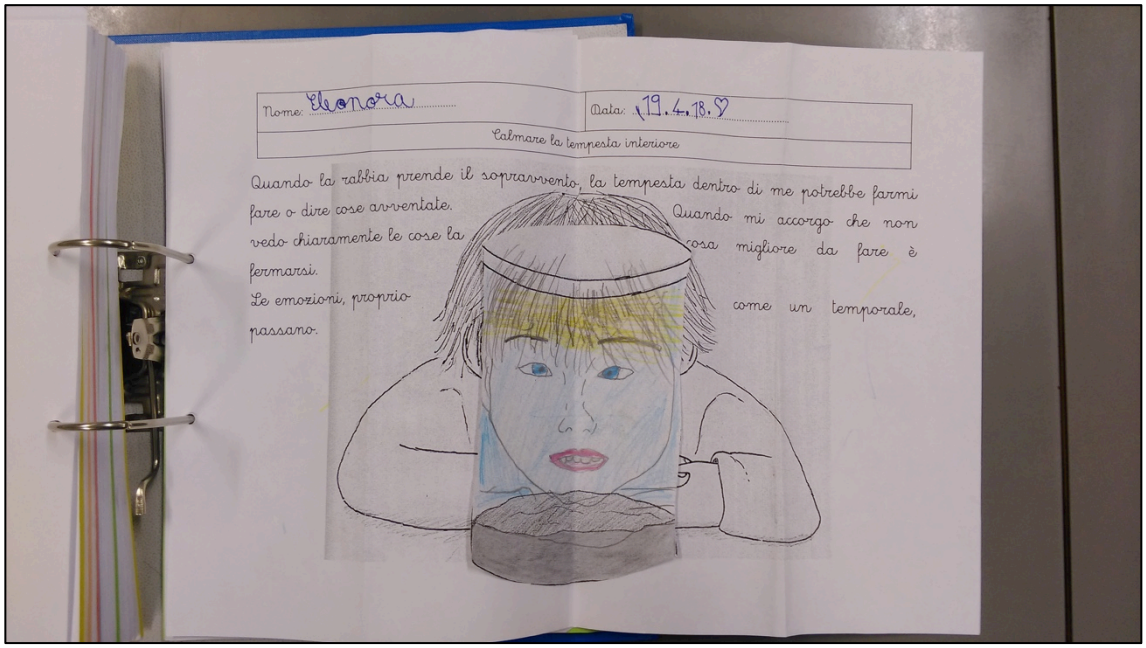
59

Unità didattica 24:









Questa pubblicazione, *Mindfulness e relazioni fra pari, coesione del gruppo classe*, scritta da Gabriele Balog, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.