

Le schede operative

Da questa pagina in avanti trovi raccolte, in versione integrale e pronta per la stampa, tutte le attività, le schede di lavoro, gli strumenti e i calendari richiamati capitolo per capitolo nel corso del manuale. Ogni scheda può essere fotocopiata e utilizzata direttamente in classe, senza dover tornare al testo esteso per recuperare materiali, tempi di svolgimento o istruzioni.

Le stesse schede sono inoltre disponibili in formato PDF, scaricabili gratuitamente dal mio sito, al link indicato in chiusura del volume, insieme a eventuali materiali aggiuntivi.

Indice delle schede

1. Il bilancio invisibile (James Heckman) (cap. 2).....	p. 145
2. Percepire, capire, regolare (Salovey, Mayer, Goleman) (cap. 2)	p. 147
3. Le quattro sorgenti della fiducia (Albert Bandura) (cap. 2)	p. 149
4. La magia ordinaria (Ann Masten) (cap. 2)	p. 152
5. Chi fa cosa nel cortile (Dan Olweus, scuola primaria) (cap. 4).....	p. 154
6. Chi lo raccoglie? (Darley e Latané) (cap. 4).....	p. 157
Una routine per la scuola dell'infanzia (capitoli 5 e 7)	
7. Il cerchio del mattino (capp. 5 e 7).....	p. 159
Il laboratorio sociale della classe (capitolo 8)	
8. patto d'aula, gruppi, turni di parola, sociogramma, autosservazione (cap. 8).....	p. 161
8 bis. Espansione del sociogramma, (cap. 8).....	p. 164

Le sette aree di competenza (capitoli 9-15)

9. Autoconsapevolezza (cap. 9).....	p. 167
10. Gestione delle emozioni (cap. 10).....	p. 169
11. Capacità relazionali (cap. 11)	p. 171
12. Collaborazione (cap. 12).....	p. 173
13. Responsabilità (cap. 13).....	p. 175
14. Resilienza (cap. 14)	p. 177
15. Pensiero critico (cap. 15).....	p. 179

Strumenti trasversali di osservazione e valutazione (capitoli 16-17)

16. Griglia di osservazione per il docente (cap. 16)	p. 181
17. Scheda di autovalutazione per lo studente (cap. 17)	p. 183
18. Versione guidata: infanzia e primi anni della primaria (cap. 17).....	p. 184

Programmazione annuale (capitoli 6 e 19)

19. Calendario esemplificativo del primo anno (cap. 19)	p. 186
20. Calendario esemplificativo del secondo anno (cap. 19)	p. 187
21. Calendario esemplificativo del terzo anno (cap. 19)	p. 188
22. Progetto integrato di maggio, Anno 1: « Il nostro percorso » (cap. 19).....	p. 189

Il bilancio invisibile

Un'attività ispirata agli studi dell'economista James Heckman sul peso delle competenze non cognitive nei risultati di vita, oltre il voto e il quoziente intellettivo.

DA SAPERE PRIMA DI PROPORRE L'ATTIVITÀ

James Heckman, economista premio Nobel, ha dimostrato attraverso studi longitudinali su larga scala che il successo scolastico, professionale ed esistenziale di una persona dipende soltanto in parte dalle competenze cognitive misurate da test e voti. Una quota significativa dei risultati di vita è spiegata da tratti quali perseveranza, autocontrollo, capacità di pianificare, propensione a collaborare: gli stessi tratti raccolti nella sperimentazione ministeriale sotto l'etichetta di competenze non cognitive. Heckman ha inoltre mostrato che questi tratti restano modificabili ben oltre la prima infanzia (cfr. capitolo 2, cornice teorica).

ATTIVITÀ - Che cosa conta davvero?

Età consigliata: scuola secondaria di primo e secondo grado

Materiali: cartellone o lavagna divisa in due colonne, post-it o cartoncini

Tempo: 45 minuti

Svolgimento

1. Il docente pone alla classe una domanda aperta: « Che cosa determina il successo di una persona nella vita? Elencate individualmente cinque fattori, in ordine di importanza secondo voi ». Ogni studente scrive la propria lista su un foglio, senza confrontarsi con i compagni.
2. Si raccolgono le risposte su un cartellone diviso in due colonne, preparate in anticipo dal docente ma non ancora etichettate: una per i fattori cognitivi (voti, conoscenze, quoziente intellettivo, talento), una per i fattori non cognitivi (perseveranza, autocontrollo, capacità di pianificare, propensione a collaborare, curiosità). Gli studenti stessi provano a smistare i propri post-it nella colonna che ritengono più adatta.
3. Il docente osserva ad alta voce la distribuzione ottenuta: quale colonna risulta più affollata? La classe si aspettava questo risultato?
4. Si presenta quindi, in termini semplici, la ricerca di Heckman descritta nel riquadro sopra: il peso delle competenze non cognitive sui risultati di vita è documentato, e queste competenze restano allenabili nel tempo.
5. Discussione collettiva: se queste competenze si possono allenare, quale tra quelle elencate vale la pena allenare per prima, e perché? La discussione può concludersi individuando, per l'intera classe, una competenza su cui lavorare nelle settimane successive.

SCHEDA DI LAVORO PER LO STUDENTE

« *Il mio bilancio non cognitivo* »

Un momento in cui la mia perseveranza ha fatto davvero la differenza:

Una situazione in cui il mio autocontrollo mi ha aiutato, o mi sarebbe stato utile:

Come pianifico di solito un impegno importante (una verifica, un progetto)?

Un'occasione in cui collaborare con altri ha migliorato un risultato che stavo cercando di raggiungere da solo:

DOMANDE PER IL DEBRIEFING

- Ti aspettavi che le competenze non cognitive pesassero così tanto sui risultati di vita, secondo la ricerca di Heckman?
- Quale tra perseveranza, autocontrollo, capacità di pianificare e propensione a collaborare ritieni di dover allenare di più?
- In che modo la scuola potrebbe dedicare più tempo a queste competenze, senza sottrarre tempo alle materie tradizionali?

Per approfondire nel manuale

La perseveranza e l'autocontrollo qui esplorati trovano un approfondimento diretto nel capitolo 13 (Responsabilità, con il contributo di Rotter e Duckworth) e nel capitolo 14 (Resilienza). La propensione a collaborare è al centro del capitolo 12.

Percepire, capire, regolare

Un'attività sul modello dell'intelligenza emotiva di Salovey e Mayer e sul suo sviluppo nel modello divulgativo di Daniel Goleman.

DA SAPERE PRIMA DI PROPORRE L'ATTIVITÀ

Peter Salovey e John Mayer hanno definito l'intelligenza emotiva come un insieme di abilità distinte, non come un tratto unico e indifferenziato: percepire le emozioni, cioè riconoscerle in sé e negli altri anche attraverso segnali non verbali; comprenderle, cioè individuarne le cause, l'evoluzione nel tempo e le sfumature; regolarle, cioè gestirle in modo funzionale al contesto e ai propri obiettivi. Daniel Goleman ha successivamente reso popolare questo costrutto, articolandolo in cinque componenti operative: consapevolezza di sé, autoregolazione, motivazione, empatia, abilità sociali (cfr. capitolo 2, cornice teorica).

Le tre abilità di Salovey e Mayer e le cinque componenti di Goleman non sono in competizione: le prime descrivono un processo psicologico in tre fasi, le seconde ne offrono una versione più articolata e immediatamente traducibile in comportamenti osservabili.

ATTIVITÀ - Le tre tappe dell'intelligenza emotiva

Età consigliata: scuola secondaria di primo e secondo grado

Materiali: schede con brevi scenari (vedi tabella), tre cartelli da collocare in tre angoli dell'aula: Percepire, Comprendere, Regolare

Tempo: 45-50 minuti

Svolgimento

1. Il docente introduce brevemente le tre abilità di Salovey e Mayer, scrivendole alla lavagna: percepire, comprendere, regolare.
2. La classe si divide in piccoli gruppi. Ogni gruppo riceve uno degli scenari proposti nella tabella sottostante (o uno equivalente costruito dal docente).
3. Per lo scenario ricevuto, il gruppo risponde a tre domande, una per ciascuna tappa: che cosa si può osservare per percepire l'emozione in gioco? Quali ipotesi si possono fare per comprenderne la causa? Che cosa significherebbe regolarla bene, sia per chi la prova sia per chi la osserva?
4. Ogni gruppo espone alla classe le proprie tre risposte, spostandosi fisicamente nei tre angoli dell'aula mentre le presenta.
5. Il docente introduce il modello di Goleman e chiede alla classe di collegare le cinque componenti (consapevolezza di sé, autoregolazione, motivazione, empatia, abilità sociali) alle tre tappe appena praticate: quali componenti servono soprattutto a percepire? Quali a comprendere? Quali a regolare?

Scenari suggeriti (uno per gruppo, o a scelta del docente)

Scenario A	Scenario B
Un compagno arriva a scuola con la testa bassa e non parla con nessuno.	Un membro del gruppo esulta in modo esagerato dopo un piccolo successo in un lavoro di squadra.
Durante una discussione, un compagno alza improvvisamente la voce per un motivo apparentemente banale.	Una persona rifiuta con insistenza un aiuto che le viene offerto, pur essendo visibilmente in difficoltà.

SCHEMA DI LAVORO PER LO STUDENTE

« La mia mappa emotiva a tre tappe »

Una situazione recente in cui ho percepito un'emozione forte, mia o di qualcun altro, ancora prima che venisse detta a parole. Che segnale ho notato?

Sono riuscito a comprenderne la causa? Che cosa l'ha generata, secondo me?

Come ho gestito, o avrei potuto gestire meglio, quella situazione?

DOMANDE PER IL DEBRIEFING

- Quale delle tre tappe, percepire, comprendere, regolare, ti risulta più naturale? Quale più difficile?
- Perché, secondo te, Salovey e Mayer hanno distinto queste tre abilità invece di parlare genericamente di « essere intelligenti emotivamente »?
- In che modo il modello di Goleman aggiunge qualcosa di utile, sul piano pratico, rispetto a quello originale?

Per approfondire nel manuale

La componente percepire trova sviluppo diretto nel capitolo 9 (Autoconsapevolezza); la componente regolare nel capitolo 10 (Gestione delle emozioni); empatia e abilità sociali sono al centro del capitolo 11 (Capacità relazionali).

Le quattro sorgenti della fiducia

Un'attività sul senso di autoefficacia di Albert Bandura: la convinzione soggettiva di possedere le capacità necessarie per affrontare con successo un determinato compito.

DA SAPERE PRIMA DI PROPORRE L'ATTIVITÀ

Albert Bandura ha individuato quattro fonti principali attraverso cui si costruisce il senso di autoefficacia: l'esperienza diretta di padronanza, riuscire concretamente in un compito, anche piccolo; l'esperienza vicaria, osservare un pari percepito come simile a sé riuscire in un compito; la persuasione verbale, le parole di un adulto significativo, purché credibili e ancorate a un riscontro reale, non generiche; lo stato fisiologico ed emotivo, il modo in cui si interpreta la propria attivazione fisica prima di un compito, come segnale di incapacità oppure come normale energia (cfr. capitolo 2, cornice teorica).

ATTIVITÀ - Riconoscere le quattro fonti

Età consigliata: scuola secondaria di primo e secondo grado (adattabile alla primaria, classi quarte e quinte)

Materiali: quattro cartelli con i nomi delle fonti, schede con i quattro scenari sottostanti

Tempo: 45 minuti

Svolgimento

1. Il docente presenta le quattro fonti descritte sopra, affiggendo in classe i quattro cartelli: Esperienza diretta, Esperienza vicaria, Persuasione verbale, Stato fisiologico.
2. Si leggono ad alta voce, in ordine sparso, i quattro scenari della tabella sottostante. Per ciascuno, gli studenti indicano, individualmente o a mano alzata, a quale delle quattro fonti corrisponde.
3. Si discutono insieme i casi su cui la classe si è divisa: che cosa rende difficile distinguere una fonte dall'altra in quel caso specifico?
4. In piccoli gruppi, ciascuno assegnato a una fonte diversa, gli studenti propongono una strategia concreta che un docente potrebbe usare in classe per attivare proprio quella fonte in uno studente con bassa autoefficacia in una materia specifica.
5. Ogni gruppo presenta la propria proposta; si chiude con una discussione su quale fonte risulti, secondo la classe, più trascurata nella pratica scolastica quotidiana.

Scenari per l'attività di riconoscimento

Scenario	Descrizione	Fonte (da compilare)
A	Dopo aver risolto da solo un problema di matematica particolarmente difficile, Marco si sente pronto ad affrontarne altri simili.	
B	Vedendo la propria compagna di banco, che considera brava quanto lui, superare l'esame di teoria della patente al primo tentativo, Luca inizia a pensare che ce la può fare anche lui.	
C	Prima di un colloquio importante, un'insegnante dice a Sara: « Ho visto come hai preparato questa presentazione, sei pronta ».	
D	Prima di una gara sportiva, Giulia sente il cuore battere forte: se interpreta questo stato come segnale di essere impreparata la sua fiducia cala, se lo interpreta come energia pronta a scaricarsi la sua fiducia aumenta.	

SCHEMA DI LAVORO PER LO STUDENTE

« La mia fiducia in un compito specifico »

Un compito in cui non mi sento molto sicuro (una materia, uno sport, un'abilità sociale):

Un'esperienza di successo, anche piccola, che ho già vissuto in quel compito:

Una persona che, riuscendo in un compito simile, potrebbe aiutarmi a crederci di più:

Parole di incoraggiamento, dette da chi mi conosce davvero, che mi aiuterebbero:

Come potrei interpretare diversamente l'agitazione che provo prima di affrontarlo:

DOMANDE PER IL DEBRIEFING

- Quale delle quattro fonti pensi sia la più potente per te, personalmente?
- Ti è mai capitato che un incoraggiamento generico (« dai, ce la fai! ») non ti abbia aiutato affatto? Perché, secondo te?
- In che modo un compagno di classe può, senza saperlo, influenzare la tua fiducia in un compito?

Per approfondire nel manuale

L'esperienza vicaria richiama direttamente il capitolo 12 (Collaborazione) e il principio della composizione deliberata dei gruppi discusso nel capitolo 8. Il tema della fiducia nelle proprie capacità si intreccia inoltre con il capitolo 13 (Responsabilità) e con il capitolo 14 (Resilienza).

La magia ordinaria

Un'attività sui sistemi protettivi individuati da Ann Masten: la resilienza non come dote eccezionale, ma come risorsa che emerge da risorse ordinarie disponibili nell'ambiente.

DA SAPERE PRIMA DI PROPORRE L'ATTIVITÀ

Ann Masten definisce la resilienza « magia ordinaria », un'espressione volutamente paradossale che sottolinea come il recupero da un'esperienza avversa non richieda doti straordinarie riservate a pochi individui speciali, ma emerga con regolarità dall'interazione tra la persona e alcuni sistemi protettivi ordinari, alla portata di chiunque disponga di risorse relazionali e strategie di regolazione adeguate (cfr. capitolo 2, cornice teorica).

I cinque sistemi protettivi ordinari:

- Relazioni di attaccamento sicure - almeno un legame stabile e affidabile.
- Senso di appartenenza a una comunità - sentirsi parte di un gruppo che riconosce e accoglie.
- Capacità cognitive adeguate - strumenti di pensiero utili a orientarsi nella difficoltà.
- Opportunità di autoefficacia - occasioni concrete di sentirsi capaci (cfr. Bandura, scheda dedicata).
- Sistemi di credenze - convinzioni o valori capaci di attribuire un significato all'avversità.

ATTIVITÀ - La mappa dei sistemi protettivi

Età consigliata: scuola secondaria di primo e secondo grado

Materiali: una storia, un libro o un film conosciuto dalla classe, in cui un personaggio attraversa una difficoltà

Tempo: 45 minuti

Svolgimento

1. Il docente presenta l'espressione « magia ordinaria » di Masten e i cinque sistemi protettivi elencati sopra, con un esempio concreto per ciascuno legato al contesto scolastico.
2. La classe sceglie insieme, o il docente propone, un personaggio noto (di un libro, un film, una storia) che ha attraversato una difficoltà significativa.
3. In piccoli gruppi, gli studenti analizzano la storia del personaggio e individuano quali dei cinque sistemi protettivi lo hanno sostenuto, portando un esempio concreto tratto dalla trama per ciascun sistema individuato.
4. Ogni gruppo condivide le proprie osservazioni; si costruisce insieme, alla lavagna, una mappa collettiva dei sistemi protettivi del personaggio.
5. Discussione conclusiva: quali sistemi ricorrono più spesso nelle storie che conosciamo? Ce n'è uno più difficile da riconoscere o rappresentare degli altri?

SCHEMA DI LAVORO PER LO STUDENTE

« *La mia mappa della magia ordinaria* »

Relazioni sicure - chi è, nella mia vita, una persona su cui so di poter contare?

Senso di appartenenza - a quale gruppo o comunità sento di appartenere davvero?

Una capacità che riconosco in me e che mi è già stata utile in un momento difficile:

Opportunità di sentirmi capace - un'occasione recente in cui mi sono sentito all'altezza di qualcosa:

Un significato - una convinzione o un valore che mi aiuta a dare senso alle difficoltà che attraverso:

DOMANDE PER IL DEBRIEFING

- Quale dei cinque sistemi ti sembra più solido, nella tua vita in questo momento? Quale più fragile?
- Perché, secondo te, Masten ha scelto l'espressione « magia ordinaria » invece di parlare semplicemente di « forza di carattere »?
- In che modo la scuola potrebbe contribuire a rafforzare uno di questi cinque sistemi per chi ne ha più bisogno?

Per approfondire nel manuale

Il capitolo 14 (Resilienza) approfondisce questi temi con lo studio longitudinale di Emmy Werner sull'isola di Kauai. Le relazioni sicure trovano sviluppo nel capitolo 11 (Capacità relazionali); il senso di appartenenza nel capitolo 12 (Collaborazione); il riconoscimento delle proprie capacità nel capitolo 9 (Autoconsapevolezza) e nella scheda dedicata a Bandura.

Chi fa cosa nel cortile

Un'attività per i primi anni della scuola primaria, ispirata agli studi di Dan Olweus sul bullismo come fenomeno di gruppo, non solo come rapporto tra due persone.

DA SAPERE PRIMA DI PROPORRE L'ATTIVITÀ

Dan Olweus ha dimostrato che il bullismo coinvolge quasi sempre più di due persone: chi agisce la prevaricazione, chi la subisce, ma anche chi la incoraggia ridendo, chi assiste in silenzio, chi invece interviene per aiutare. Il comportamento di chi guarda, i cosiddetti spettatori, pesa spesso più di quello di chi prevarica: un gruppo che disapprova riduce la probabilità che l'episodio si ripeta (cfr. capitolo 4, cornice teorica). Per i bambini più piccoli, questa idea va tradotta in un linguaggio molto concreto: non spiegazioni astratte, ma una storia semplice da cui partire.

Nota per il docente: proporre sempre una storia inventata, mai riferita a episodi realmente accaduti in classe o a bambini riconoscibili. Se durante l'attività un bambino racconta un episodio reale che lo riguarda, ascoltarlo con attenzione e affrontarlo separatamente, secondo il protocollo antibullismo dell'istituto, senza usarlo come materiale per il resto della classe.

ATTIVITÀ - La storia del cortile

Età consigliata: scuola primaria, classi prime, seconde e terze

Materiali: la breve storia riportata sotto, cinque cartoncini con i nomi dei ruoli

Tempo: 40 minuti

Svolgimento

1. Il docente legge ad alta voce, lentamente, la breve storia riportata nel riquadro sottostante.
2. Dopo la lettura, il docente presenta cinque cartoncini, uno alla volta, con parole semplici: chi fa qualcosa che fa stare male un compagno; chi riceve qualcosa che lo fa stare male; chi guarda e ride; chi guarda e non fa niente; chi aiuta.
3. Insieme alla classe, seduti in cerchio, si ritrovano questi cinque ruoli nella storia appena ascoltata, chiedendo ai bambini di indicare chi, nella storia, corrisponde a ciascun cartoncino.
4. Il docente chiede: « Se tu fossi stato lì, che cosa avresti potuto fare? ». Si raccolgono le idee dei bambini, guidandoli verso risposte concrete: dire « basta », avvicinarsi al compagno triste, invitarlo a giocare, raccontarlo a un adulto.
5. Si conclude con un piccolo gioco a turni: un bambino alla volta prova a dire, ad alta voce e rivolto verso un compagno immaginario, la frase che userebbe per aiutare (per esempio « vieni a giocare con noi »).

LA STORIA DA LEGGERE AD ALTA VOCE

« Durante la ricreazione, alcuni bambini giocano a rincorrersi nel cortile. Tommaso si avvicina per giocare anche lui, ma Sara gli dice: 'Non giocare con noi, sei troppo lento!' Alcuni bambini ridono. Altri continuano a correre senza dire niente. Marco invece si ferma un momento, guarda Tommaso e gli dice: 'Vieni, giochiamo insieme a qualcos'altro.' »

I cinque cartoncini-ruolo (da ritagliare e colorare insieme)

Nella storia	Il ruolo	Colore
Sara	Chi fa qualcosa che fa stare male un compagno	
Tommaso	Chi riceve qualcosa che lo fa stare male	
I bambini che ridono	Chi guarda e ride	

Nella storia	Il ruolo	Colore
I bambini che continuano a correre	Chi guarda e non fa niente	
Marco	Chi aiuta	

SCHEDA PER IL BAMBINO

« Disegna e racconta »

Disegna un momento in cui tu, o un tuo compagno, siete stati gentili con qualcuno che stava male.

Se vedo un compagno preso in giro, io posso:

- Dire « basta, non è divertente ».
- Andare vicino al compagno e stargli accanto.
- Invitarlo a giocare con me.
- Raccontarlo a un adulto della scuola.

DOMANDE PER PARLARNE INSIEME

- Come pensi si sia sentito Tommaso quando Sara gli ha detto quelle parole?
- Come pensi si sia sentito quando Marco lo ha invitato a giocare?
- Tu, che cosa avresti fatto, se fossi stato nel cortile in quel momento?

Per approfondire nel manuale

Il tema degli spettatori e della diffusione della responsabilità è approfondito nel capitolo 4 e ripreso nel capitolo 20, dedicato per intero al legame tra le sette competenze e la prevenzione del bullismo.

Chi lo raccoglie?

Un'attività sulla diffusione della responsabilità (John Darley e Bibb Latané), adatta sia alla scuola primaria sia alla secondaria di primo grado.

DA SAPERE PRIMA DI PROPORRE L'ATTIVITÀ

Gli psicologi John Darley e Bibb Latané hanno scoperto un fenomeno che sembra un paradosso: quando qualcuno ha bisogno di aiuto e ci sono molte persone presenti, la probabilità che qualcuno intervenga diminuisce, invece di aumentare. Ciascuno, vedendo che ci sono molti altri, pensa: « interverrà qualcun altro, non serve che lo faccia io ». Il risultato è che, più siamo in tanti a vedere un problema, meno è probabile che qualcuno agisca davvero. Questo fenomeno si chiama diffusione della responsabilità (cfr. capitolo 4, cornice teorica).

Nota per il docente: la fase 1 dell'attività è un piccolo gioco dimostrativo. È importante condurla con leggerezza, senza indicare o mettere in imbarazzo nessuno studente in particolare per non essersi mosso: l'obiettivo è osservare insieme un fenomeno di gruppo, non giudicare i singoli comportamenti.

FASE 1 - Il piccolo esperimento in cerchio

Età consigliata: adattabile a primaria e secondaria di primo grado

Materiali: un piccolo oggetto (una matita, una gomma, un pupazzetto)

Tempo: 20 minuti

Svolgimento

1. Ci si siede tutti in cerchio, con l'intera classe presente.
2. Il docente, senza spiegare il motivo, lascia cadere a terra il piccolo oggetto al centro del cerchio, e aspetta in silenzio per una decina di secondi, senza guardare né indicare nessuno in particolare.
3. Il docente osserva mentalmente che cosa succede (chi si muove, dopo quanto tempo, se qualcuno lo fa), senza commentare subito.
4. In un secondo momento, si ripete lo stesso gesto con un piccolo gruppo di due o tre studenti soltanto.
5. Si confrontano ad alta voce le due situazioni: nel gruppo grande, quanto tempo ci è voluto perché qualcuno raccogliesse l'oggetto? Nel gruppo piccolo?

FASE 2 - La storia di Giulia

« Durante l'intervallo, in un corridoio pieno di studenti, lo zaino di Giulia si apre e i suoi quaderni cadono a terra. Molti la vedono, ma nessuno si ferma: ognuno pensa che qualcun altro l'aiuterà. Alla fine, un solo studente che passava di lì quasi da solo si ferma e la aiuta a raccogliere tutto. »

Dopo la lettura

1. Si chiede alla classe: perché, secondo voi, nessuno si è fermato subito nel corridoio affollato?
2. Si confronta questa domanda con quanto osservato nella Fase 1: che cosa hanno in comune le due situazioni?
3. Si chiede: che cosa cambia, nella storia, quando resta solo uno studente nel corridoio?

SCHEDA DI LAVORO PER LO STUDENTE

« Anche se siamo in tanti, io posso essere quello che aiuta »

Per i più piccoli: puoi disegnare la risposta invece di scriverla.

Racconta o disegna una situazione in cui hai visto qualcuno che aveva bisogno di aiuto, mentre c'erano molte altre persone intorno. Che cosa è successo?

Che cosa potresti fare, la prossima volta, per essere tu « quello che si ferma »?

DOMANDE PER PARLARNE INSIEME

Per tutti:

- Nel gioco del cerchio, che cosa hai pensato quando l'oggetto è caduto ed eravate in tanti?
- Nella storia di Giulia, perché pensi che nessuno si sia fermato subito?

In più, per la secondaria di primo grado:

- Perché, secondo te, essere in tanti può far sentire ciascuno meno responsabile di agire?
- Che cosa potresti dirti a te stesso, in una situazione simile, per ricordarti che anche tu puoi essere quello che aiuta?

Per approfondire nel manuale

Il fenomeno della diffusione della responsabilità è presentato nel capitolo 4 e ripreso nel capitolo 11, a proposito del ruolo dello spettatore capace di intervenire, e nel capitolo 20, dedicato al legame tra le sette competenze e la prevenzione del bullismo.

Il cerchio del mattino

Una routine quotidiana per la scuola dell'infanzia: il primo passo, piccolo e ripetuto ogni giorno, verso l'autoconsapevolezza.

DA SAPERE PRIMA DI INTRODURRE LA ROUTINE

Nella scuola dell'infanzia, il lavoro sulle competenze non cognitive si integra nella routine quotidiana, senza richiedere una collocazione oraria distinta dalle attività ordinarie (cfr. capitolo 7). Il cerchio del mattino risponde a questo principio: pochi minuti, ogni giorno, in cui ciascun bambino condivide come si sente all'inizio della giornata. Coerentemente con il modello delle tre lenti presentato nel capitolo 5, questa piccola routine intreccia un gesto psicologico (nominare un'emozione), un gesto quasi filosofico (fermarsi, prima di iniziare la giornata, a osservare se stessi) e un gesto sociologico (un rito collettivo che rafforza il senso di appartenenza al gruppo classe fin dai primi minuti della mattina).

Come per ogni competenza non cognitiva, il valore di questa routine sta nella ripetizione quotidiana, non nella singola occasione: pochi minuti ben spesi ogni mattina, per mesi, costruiscono un vocabolario emotivo condiviso che un'unica attività isolata non potrebbe mai costruire.

LA ROUTINE

Età consigliata: scuola dell'infanzia, tutte le sezioni

Materiali: uno spazio in cerchio, un piccolo oggetto simbolico da far girare (una pallina morbida, un pupazzo), il cartellone delle emozioni riportato più sotto

Tempo: 10-15 minuti, ogni mattina, come apertura fissa della giornata

Svolgimento

1. Tutti i bambini si siedono in cerchio, seduti sul tappeto, all'inizio della giornata.
2. L'insegnante fa girare l'oggetto simbolico: chi lo tiene in mano è colui che, in quel momento, ha la parola.
3. Ogni bambino, quando riceve l'oggetto, dice come si sente (oppure indica un volto sul cartellone delle emozioni), senza obbligo di spiegare il motivo se non lo desidera.
4. L'insegnante accoglie ogni risposta con una parola breve e calorosa (« grazie per averlo detto »), senza mai correggere o giudicare l'emozione riferita.
5. Quando tutti hanno parlato, l'insegnante può scegliere una o due emozioni emerse e fare una domanda semplice a tutto il gruppo (per esempio: « quanti di voi oggi si sentono contenti? Perché, secondo voi? »).
6. Si chiude con una piccola frase o canzoncina fissa, sempre la stessa, che segna il passaggio verso le attività della giornata.

Il cartellone delle emozioni (da ingrandire, stampare e disegnare insieme ai bambini)

Contento	Triste	Arrabbiato
Stanco	Agitato	Calmo

Come variare la routine nel tempo

Dopo le prime settimane, si può arricchire la routine: far mostrare l'emozione con il corpo invece che a parole, aggiungere una domanda del giorno (« che cosa ti farebbe stare meglio, se oggi sei triste? »), oppure invitare un bambino diverso ogni giorno a far girare l'oggetto simbolico, per condividere anche il piccolo ruolo di guida del cerchio.

Nota per il docente: un bambino che non desidera parlare in un dato giorno non va mai forzato; può semplicemente indicare un volto sul cartellone o passare l'oggetto in silenzio. Ogni tanto, un breve appunto su ciò che emerge nel tempo può confluire nelle osservazioni della griglia del docente (capitolo 16), pur trattandosi qui di un'osservazione molto più informale e quotidiana.

Il laboratorio sociale della classe

Sei strumenti pratici per progettare la classe non come somma di individui, ma come piccola società: da usare prima, durante e dopo le attività presentate nella terza parte del manuale.

1 - Il patto d'aula

Un breve insieme di regole di partecipazione, costruito insieme alla classe e non calato dall'alto, da richiamare brevemente a inizio di ogni incontro nei primi mesi (cfr. capitolo 8).

Proposte di base da discutere e adattare con la classe:

- ☐ Ascoltiamo senza interrompere.
- ☐ Non giudichiamo né deridiamo ciò che un compagno condivide.
- ☐ Ognuno ha il diritto di non condividere, se non se la sente.
- ☐ Quello che viene detto qui, resta qui.

Le nostre regole aggiuntive, decise insieme alla classe:

2 - La composizione deliberata dei gruppi

L'autoselezione spontanea tende a riprodurre le gerarchie informali già esistenti. Comporre personalmente i gruppi, variandoli sistematicamente, produce nel tempo un effetto di destrutturazione di quelle gerarchie (cfr. capitolo 8 e capitolo 12).

Pianificatore di rotazione (da completare con i nomi degli studenti)

Settimana	Gruppo A	Gruppo B	Gruppo C
1			
2			
3			
4			

3 - La gestione dei turni di parola

In assenza di una regia esplicita, la discussione tende a essere occupata dagli studenti percepiti come più sicuri di sé. Alcune tecniche semplici per contrastare questa tendenza (cfr. capitolo 8):

- ☐ Un breve momento di scrittura individuale prima di ogni condivisione verbale.
- ☐ Un oggetto simbolico che passa di mano in mano, per regolare i tempi di parola.
- ☐ Alternare, nell'ordine degli interventi, studenti con status sociale percepito diverso.

4 - Il sociogramma

Tecnica di Jacob Levy Moreno per mappare la struttura relazionale reale della classe, da utilizzare prima di comporre i primi gruppi di lavoro, e da ripetere a metà o fine anno per verificare l'evoluzione del clima collettivo (cfr. capitolo 8). Da trattare sempre con la massima riservatezza: mai condividere i risultati con la classe.

Le due domande da porre in forma anonima:

- Con quali compagni preferiresti lavorare in un ipotetico progetto di gruppo? (indicare fino a tre)
- Con quali compagni preferiresti evitare di lavorare? (facoltativo, motiva se te la senti)

Promemoria di somministrazione

- ☐ Prima rilevazione: settembre / ottobre, prima di comporre i primi gruppi.
- ☐ Seconda rilevazione: a metà o fine anno, per confrontare l'evoluzione della mappa relazionale.

5 - L'autosservazione del docente

Anche il docente interpreta un ruolo osservato dal gruppo, e le proprie scelte quotidiane incidono sulla stratificazione informale della classe. Una settimana all'anno, provare a rispondere con onestà a queste domande, annotando ciò che si osserva (cfr. capitolo 8 e capitolo 18):

A chi rivolgo più spesso lo sguardo durante la lezione?

A chi affido più spesso ruoli di responsabilità visibile?

Quali comportamenti tendo a premiare pubblicamente con maggiore frequenza?

6 - Il monitoraggio del clima nel tempo

Un percorso può registrare progressi individuali senza che il clima collettivo migliori, se le dinamiche di potere strutturali restano immutate. Confrontare la mappa del sociogramma iniziale con quella successiva: un aumento delle scelte reciproche tra studenti prima isolati, una minore concentrazione di preferenze su pochi studenti, sono indicatori concreti di un cambiamento reale nella struttura sociale della classe (cfr. capitolo 8).

Da ricordare

Questi sei strumenti non sono un protocollo aggiuntivo da sovrapporre alle attività della terza parte del manuale, ma la cornice progettuale che le rende efficaci nel contesto reale della classe.

Il sociogramma

Come costruire, registrare e leggere la mappa relazionale reale della classe, tecnica elaborata da Jacob Levy Moreno.

A CHE COSA SERVE

La composizione spontanea dei gruppi, lasciata alle affinità immediate, tende a riprodurre fedelmente la stratificazione sociale già esistente nella classe. Il sociogramma permette di vedere questa struttura prima di intervenire su di essa: chi è scelto da molti, chi non è scelto da nessuno, quali sottogruppi restano chiusi in se stessi (cfr. capitolo 8). Va sempre trattato con la massima riservatezza e mai condiviso con la classe.

Come somministrarlo

Su un foglio raccolto individualmente e in forma anonima rispetto ai compagni (il docente conosce l'autore, la classe no), si pongono due domande:

- Con quali compagni preferiresti lavorare in un ipotetico progetto di gruppo? (indicane fino a tre, in ordine di preferenza)
- C'è qualche compagno con cui preferiresti evitare di lavorare? (facoltativo, motiva se te la senti)

Prima somministrazione consigliata: settembre o ottobre, prima di comporre i primi gruppi di lavoro. Seconda somministrazione: a metà o a fine anno, per confrontare l'evoluzione della mappa.

Un esempio (dati inventati)

Otto studenti di una classe immaginaria hanno indicato con chi vorrebbero lavorare:

Chi sceglie	Chi ha scelto
Chiara	Sara, Elena
Marco	Luca, Davide
Sara	Chiara, Elena
Luca	Marco, Davide
Elena	Chiara, Sara
Davide	Marco, Luca
Giulia	Chiara, Sara
Tommaso	Marco, Davide

Contando quante volte ciascuno studente compare nella colonna di destra, si ottiene il numero di scelte ricevute: Chiara 3, Sara 3, Elena 2, Marco 3, Luca 2, Davide 3, Giulia 0, Tommaso 0.

Come si legge questo risultato:

- Chiara, Sara ed Elena si scelgono a vicenda: un piccolo gruppo con legami reciproci solidi. Lo stesso vale per Marco, Luca e Davide.
- Giulia e Tommaso scelgono entrambi verso uno dei due gruppi, ma nessuno dei due riceve scelte in cambio: sono ai margini di un gruppo a cui vorrebbero appartenere, un segnale da tenere d'occhio più che da ignorare.
- La classe si divide, in questo esempio, in due sottogruppi chiusi che non si scelgono mai a vicenda: un dato utile per orientare la composizione deliberata dei gruppi di lavoro (cap. 8 e cap. 12).

Il mio registro delle scelte (da completare)

Studente	Chi lo ha scelto	N. scelte ricevute	Note

Il confronto nel tempo

Un aumento delle scelte reciproche e una riduzione degli studenti con zero o una sola scelta ricevuta costituiscono indicatori concreti di un cambiamento reale nella struttura sociale della classe (cfr. capitolo 8).

Date delle due rilevazioni: _____ / _____

Indicatore	Rilevazione 1	Rilevazione 2	Variazione
Studenti con 0-1 scelte ricevute			
Totale scelte reciproche nella classe			
Sottogruppi chiusi individuati			

Tre cautele da non dimenticare

I risultati non vanno mai condivisi con la classe, né utilizzati per etichettare pubblicamente uno studente come isolato.

Una sola rilevazione fotografa un momento, non una verità stabile: la vera informazione emerge dal confronto nel tempo.

I dati orientano la composizione dei gruppi (cap. 12) e l'attenzione del docente, non sostituiscono l'osservazione diretta quotidiana.

Area 1 - Autoconsapevolezza

Riconoscere e osservare i propri stati interni, pensieri, emozioni, sensazioni corporee e valori, senza esserne sopraffatti e senza negarli.

ATTIVITÀ 1 - Il termometro delle emozioni

Età consigliata: scuola primaria (adattabile alla secondaria di primo grado)

Materiali: cartellone con scala verticale graduata da 0 a 10, post-it colorati, pennarelli

Tempo: 30–40 minuti

Svolgimento

1. Il docente presenta il termometro spiegando che misura l'intensità delle emozioni anziché la temperatura.
2. Ogni studente pensa a un momento della settimana in cui ha provato un'emozione forte.
3. Scrive (o disegna, per i più piccoli) l'emozione su un post-it e lo attacca al livello del termometro corrispondente alla sua intensità.
4. Il gruppo osserva insieme la distribuzione dei post-it: quali emozioni ricorrono di più? Come si riconosce nel corpo un'emozione a intensità 8 rispetto a una a intensità 3?
5. Chiusura individuale: che cosa mi aiuta a far scendere il termometro quando sale troppo?

Variante secondaria: applicare il termometro a emozioni specifiche legate allo studio (ansia da verifica, frustrazione, noia).

ATTIVITÀ 2 - La mappa di me

Età consigliata: scuola secondaria

Materiali: foglio A3, colori

Tempo: 50 minuti

Svolgimento

1. Ogni studente disegna al centro del foglio un cerchio con il proprio nome.
2. Intorno traccia quattro rami: io emotivo (come mi sento di solito), io relazionale (come sto con gli altri), io valoriale (che cosa conta davvero per me), io corporeo (come il mio corpo reagisce alle situazioni).
3. Per ciascun ramo annota tre parole o immagini rappresentative.
4. In coppie, si condivide un solo ramo a scelta, quello più semplice da raccontare.
5. Il docente raccoglie alcune riflessioni emerse, senza forzare l'esposizione pubblica.

Nota: con gli studenti più grandi, questa attività si presta a richiamare l'imperativo socratico del "conosci te stesso" (capitolo 9, cornice teorica).

SCHEDA DI LAVORO PER LO STUDENTE

« Chi sono oggi »

Tre parole che mi descrivono in questo momento della mia vita:

Un'emozione che ho provato spesso questa settimana:

Una situazione in cui mi sono sentito davvero me stesso:

Una cosa che sto ancora imparando a conoscere di me:

DOMANDE PER IL DEBRIEFING

- Che cosa hai scoperto di te che non avevi mai messo per iscritto?
- È stato semplice o difficile trovare le parole giuste? Perché?
- C'è un'emozione che fatichi a riconoscere quando la provi?

Collegamento alla prevenzione del bullismo

Chi prevarica fatica spesso a riconoscere l'origine emotiva del proprio comportamento; chi subisce rischia di interiorizzare un'immagine di sé distorta. Un lavoro costante sull'autoconsapevolezza offre a entrambi uno strumento preventivo di fondo (cfr. capitolo 9, nota conclusiva).

Area 2 - Gestione delle emozioni

Riconoscere l'emozione, accoglierla, e scegliere consapevolmente come rispondervi: gestire non significa reprimere.

ATTIVITÀ 1 - Il semaforo delle emozioni

Età consigliata: scuola primaria e secondaria di primo grado

Materiali: cartoncini colorati rosso, giallo, verde

Tempo: 25 minuti, più applicazione continuativa nelle settimane successive

Svolgimento

1. Si introduce alla classe la metafora del semaforo: rosso = sto per esplodere, mi fermo; giallo = sto valutando come reagire; verde = ho scelto una risposta costruttiva.
2. In piccoli gruppi, gli studenti elencano situazioni scolastiche che li portano al rosso.
3. Per ciascuna situazione il gruppo elabora almeno una strategia per passare dal rosso al giallo (respirare, contare fino a dieci, allontanarsi un momento).
4. Il semaforo viene affisso in classe come promemoria visivo permanente, utilizzabile nelle settimane successive.

ATTIVITÀ 2 - Il diario delle onde emotive

Età consigliata: scuola secondaria

Materiali: quaderno personale

Tempo: 10 minuti al giorno, per due settimane

Svolgimento

1. Ogni studente annota quotidianamente un'emozione intensa provata, la situazione che l'ha innescata, l'intensità percepita su scala 1-10, e la strategia utilizzata per gestirla.
2. Dopo due settimane, in un momento collettivo, si condividono in forma anonima alcune strategie risultate efficaci, costruendo un repertorio comune alla classe.

Nota: questo repertorio si somma a quello già costruito nel primo anno con le attività dedicate all'autoconsapevolezza (capitolo 9).

SCHEDA DI LAVORO PER LO STUDENTE

« *La mia cassetta degli attrezzi emotivi* »

Quando sento che la rabbia sale, posso:

Quando l'ansia mi blocca, posso:

Una persona a cui posso rivolgermi quando un'emozione mi travolge:

Un luogo o un'attività che mi aiuta a calmarmi:

DOMANDE PER IL DEBRIEFING

- Quale strategia hai provato che ti ha sorpreso per quanto ha funzionato bene?
- C'è un'emozione che tendi a evitare piuttosto che ad attraversare fino in fondo?
- Come cambia il tuo comportamento, e quello di chi ti sta intorno, quando riesci davvero a regolare un'emozione intensa?

Collegamento alla prevenzione del bullismo

Una carente gestione della rabbia predice l'aggressività diretta; le regole del sentire differenziate per genere (Hochschild) spiegano invece la maggiore diffusione, tra le studentesse, dell'aggressività indiretta e relazionale. Lavorare sulla legittimità di tutte le emozioni, senza distinzioni di genere, previene entrambe (cfr. capitolo 10, nota conclusiva).

Area 3 - Capacità relazionali

Costruire, mantenere e riparare le relazioni con gli altri: ascolto attivo e assertività, riconoscendo l'altro come un Tu e non come un Esso.

ATTIVITÀ 1 - L'ascolto a specchio

Età consigliata: adattabile a tutte le fasce

Materiali: nessuno

Tempo: 30 minuti

Svolgimento

1. In coppie, uno studente racconta per due minuti un episodio recente, positivo o negativo, mentre l'altro ascolta senza interrompere.
2. Al termine, chi ha ascoltato riformula con parole proprie ciò che ha sentito, senza aggiungere giudizi o consigli non richiesti.
3. Chi ha raccontato conferma o corregge la riformulazione ricevuta.
4. I ruoli si invertono.
5. Discussione collettiva: che differenza si percepisce tra essere ascoltati davvero ed essere semplicemente sentiti?

ATTIVITÀ 2 - La bussola dell'assertività

Età consigliata: scuola secondaria

Materiali: schede con situazioni scritte (es. un compagno che prende in giro davanti agli altri; un amico che chiede di copiare durante una verifica)

Tempo: 45 minuti

Svolgimento

1. Si presentano ai gruppi tre stili di risposta: passivo (subisco senza esprimere il mio bisogno), aggressivo (attacco l'altro), assertivo (esprimo con chiarezza il mio punto di vista rispettando l'altro).
2. Ogni gruppo riceve una situazione e la mette in scena nei tre stili.
3. Discussione collettiva sulle conseguenze di ciascuno stile, a breve e a lungo termine, sulla qualità della relazione.

Nota: queste competenze non vanno confuse con la semplice popolarità sociale (cfr. capitolo 4 e capitolo 11, cornice teorica).

SCHEDA DI LAVORO PER LO STUDENTE

« *Le mie relazioni* »

Una persona con cui mi sento davvero ascoltato:

Una situazione recente in cui avrei voluto rispondere in modo più assertivo:

Che cosa mi rende difficile ascoltare qualcuno con cui non sono d'accordo?

DOMANDE PER IL DEBRIEFING

- Che cosa hai notato di diverso nel tuo corpo quando eri ascoltato rispetto a quando venivi interrotto?
- In quali situazioni tendi a reagire in modo passivo o aggressivo piuttosto che assertivo, e perché proprio in quelle situazioni?

Collegamento alla prevenzione del bullismo

Gli studenti assertivi risultano meno esposti a vittimizzazione ripetuta: la risposta assertiva comunica che quel bersaglio non offre la gratificazione attesa. L'ascolto attivo prepara inoltre al ruolo di spettatore capace di intervenire, superando la diffusione della responsabilità (cfr. capitolo 4, 11 e 20).

Area 4 - Collaborazione

Costruire insieme un risultato che nessuno dei membri del gruppo avrebbe potuto raggiungere da solo.

ATTIVITÀ 1 - La torre dei ruoli

Età consigliata: scuola primaria e secondaria di primo grado

Materiali: fogli di giornale, nastro adesivo, forbici

Tempo: 40 minuti

Svolgimento

1. Gruppi di quattro o cinque studenti ricevono materiali identici e il compito di costruire, in venti minuti, la torre più alta possibile che resti in equilibrio autonomamente.
2. A ciascun membro viene assegnato un ruolo da rispettare rigorosamente: responsabile del tempo, responsabile dei materiali, portavoce, costruttore.
3. Al termine si misura la stabilità e l'altezza delle torri.
4. Discussione conclusiva: come si è distribuito davvero il lavoro? Qualcuno si è sentito escluso dal processo decisionale, nonostante il ruolo formalmente assegnato?

ATTIVITÀ 2 - Il progetto a puzzle (metodo Jigsaw)

Età consigliata: scuola secondaria

Materiali: un contenuto di studio suddiviso in parti distinte

Tempo: due lezioni

Svolgimento

1. La classe si divide in gruppi esperti, ciascuno dei quali studia in profondità una sola parte dell'argomento complessivo.
2. Si ricompongono nuovi gruppi misti, in cui ogni studente insegna agli altri la propria parte specifica.
3. Il gruppo misto è responsabile della comprensione integrale dell'argomento da parte di tutti i suoi membri, verificata con una breve prova finale.

Nota: il metodo Jigsaw fu ideato negli anni Settanta da Elliot Aronson per ridurre la tensione razziale nelle classi statunitensi appena desegregate (cfr. capitolo 12).

SCHEMA DI LAVORO PER LO STUDENTE

« *Il mio contributo al gruppo* »

Nel mio ultimo lavoro di gruppo, il mio ruolo principale è stato:

Una cosa che faccio bene quando lavoro con altri:

Una cosa su cui potrei migliorare nel lavoro di squadra:

DOMANDE PER IL DEBRIEFING

- Come si distingue, secondo te, un vero lavoro di gruppo da una semplice divisione di compiti?
- Che cosa provi quando il tuo contributo specifico non viene riconosciuto dal resto del gruppo?

Collegamento alla prevenzione del bullismo

Le strutture cooperative fondate su interdipendenza positiva e responsabilità individuale (Johnson e Johnson) riducono strutturalmente le occasioni di esclusione informale: la partecipazione di ciascuno diventa condizione necessaria al successo del gruppo (cfr. capitolo 12 e capitolo 20).

Area 5 - Responsabilità

Rispondere delle proprie azioni e delle loro conseguenze, riconoscendo il proprio margine di scelta anche in circostanze vincolanti.

ATTIVITÀ 1 - L'albero degli impegni

Età consigliata: scuola primaria

Materiali: cartellone a forma di albero, foglie di carta

Tempo: 20 minuti, più monitoraggio settimanale continuativo

Svolgimento

1. Ogni studente sceglie un piccolo impegno personale per la settimana (aiutare un compagno in difficoltà, tenere in ordine il proprio banco, rispettare i turni di parola) e lo scrive su una foglia.
2. Le foglie vengono attaccate all'albero.
3. Ogni venerdì, in un breve momento collettivo, ciascuno racconta se ha rispettato il proprio impegno e che cosa ha imparato dall'esperienza, indipendentemente dal successo o dall'insuccesso.

ATTIVITÀ 2 - Il cerchio del controllo

Età consigliata: scuola secondaria

Materiali: foglio con due cerchi concentrici

Tempo: 40 minuti

Svolgimento

1. Gli studenti individuano una situazione problematica reale (un voto insoddisfacente, un conflitto con un compagno, un'ansia legata al futuro).
2. Nel cerchio interno scrivono gli elementi della situazione su cui hanno un margine di controllo diretto; nel cerchio esterno, gli elementi che dipendono da altri o dal caso.
3. Discussione collettiva su come investire le energie prioritariamente su ciò che rientra nel cerchio interno, senza negare il peso reale di quanto ricade nel cerchio esterno.

Nota: l'attività applica la dicotomia del controllo di Epitteto (cfr. capitolo 3 e capitolo 13, cornice teorica).

SCHEDA DI LAVORO PER LO STUDENTE

« Di che cosa sono responsabile »

Un impegno che ho rispettato con fatica ma con soddisfazione:

Una situazione in cui ho attribuito a fattori esterni una responsabilità che in realtà era mia:

Una scelta importante che dovrò affrontare nei prossimi mesi:

DOMANDE PER IL DEBRIEFING

- Che differenza c'è, secondo te, tra sentirsi in colpa e sentirsi responsabili?

- Quando è stata l'ultima volta che hai scelto di assumerti una responsabilità anche senza che nessuno te lo chiedesse esplicitamente?

Collegamento alla prevenzione del bullismo

Chi prevarica mostra spesso un pattern attributivo esternalizzante (Rotter), attribuendo ad altri la responsabilità del proprio comportamento. Attenzione però: il bullismo resta un fenomeno di gruppo, e il lavoro sulla responsabilità individuale non assolve quella collettiva del gruppo classe (cfr. capitolo 13, nota conclusiva).

Area 6 - Resilienza

Attraversare le difficoltà senza esserne definitivamente segnati: la resilienza come « magia ordinaria » (Masten), non come dote eccezionale.

ATTIVITÀ 1 - Non ci riesco ancora

Età consigliata: scuola primaria e secondaria di primo grado

Materiali: nessuno

Tempo: 20 minuti

Svolgimento

1. Si propone alla classe una sfida logica o pratica moderatamente difficile, che quasi nessuno riuscirà a risolvere al primo tentativo.
2. Ogni volta che uno studente afferma di non riuscirci, il gruppo lo invita a riformulare in « non ci riesco ancora ».
3. Discussione conclusiva: come cambia la sensazione interna quando si aggiunge quella singola parola alla frase?

ATTIVITÀ 2 - Il diario della resilienza

Età consigliata: scuola secondaria

Materiali: quaderno personale

Tempo: lavoro individuale distribuito su circa due settimane

Svolgimento

1. Ogni studente individua una situazione difficile realmente affrontata in passato (una bocciatura, un allontanamento da un amico, un insuccesso sportivo).
2. Ricostruisce per iscritto come l'ha affrontata, quali risorse (persone, pensieri, azioni) lo hanno aiutato, che cosa ha imparato che porta ancora con sé.
3. In un momento collettivo facoltativo, chi lo desidera condivide la propria storia con il gruppo.

Nota: si può introdurre l'attività raccontando la storia di Frankl nel lager, o la dottrina dell'amor fati di Nietzsche (cfr. capitolo 14, cornice teorica).

SCHEMA DI LAVORO PER LO STUDENTE

« *Le mie risorse* »

Una difficoltà che ho superato e di cui vado fiero:

Le persone a cui posso chiedere aiuto quando le cose si complicano:

Un pensiero che mi ripeto nei momenti difficili:

DOMANDE PER IL DEBRIEFING

- Che cosa ti aiuta di più a rialzarti dopo un insuccesso?
- C'è una difficoltà passata che, guardandola oggi con maggiore distanza, ti ha reso in qualche modo più forte o più consapevole?

Collegamento alla prevenzione del bullismo

La resilienza aiuta chi ha subito prevaricazioni a elaborare l'esperienza senza restarne segnato. Attenzione però: non deve mai tradursi nel messaggio che tocchi alla vittima « abituarsi ». Serve sempre almeno un adulto di riferimento che intervenga attivamente (Werner; cfr. capitolo 14, nota conclusiva).

Area 7 - Pensiero critico

Sospendere il giudizio immediato per esaminare le proprie credenze e le informazioni ricevute alla luce delle prove disponibili.

ATTIVITÀ 1 - Fatto o opinione?

Età consigliata: scuola primaria e secondaria di primo grado

Materiali: cartoncini con affermazioni miste, tra fatti verificabili e opinioni

Tempo: 30 minuti

Svolgimento

1. Si leggono ad alta voce diverse affermazioni (es. « oggi piove », « questo film è il più bello dell'anno », « l'acqua bolle a cento gradi a livello del mare »).
2. Gli studenti si spostano fisicamente in due aree della classe, « fatto » e « opinione », per ciascuna affermazione.
3. Si discutono con particolare attenzione i casi ambigui, spesso i più istruttivi, in cui il confine non risulta immediato.

ATTIVITÀ 2 - Processo a una notizia

Età consigliata: scuola secondaria

Materiali: una notizia reale, adattata dal docente, suddivisa in fonte, contenuto e contesto di diffusione

Tempo: due lezioni

Svolgimento

1. La classe si divide in tre gruppi: accusa (la notizia è inaffidabile), difesa (la notizia è affidabile), giuria (deve decidere).
2. Ciascun gruppo raccoglie argomenti verificando la fonte originale, l'autore, la data, eventuali smentite o conferme da fonti indipendenti.
3. Si conduce un vero e proprio dibattito strutturato, al termine del quale la giuria motiva per iscritto la propria decisione.

Nota: l'attività allena il Sistema 2 di Kahneman a intervenire sul giudizio rapido del Sistema 1 (cfr. capitolo 15, cornice teorica).

SCHEDA DI LAVORO PER LO STUDENTE

« Metto alla prova le mie idee »

Un'opinione che ho cambiato dopo aver ricevuto nuove informazioni:

Una fonte a cui mi affido abitualmente per informarmi: quanto è davvero affidabile?

Una situazione in cui ho creduto a qualcosa di falso, prima di scoprire la verità:

DOMANDE PER IL DEBRIEFING

- Che cosa ti rende più propenso a credere a un'informazione senza verificarla?
- Come cambia il tuo giudizio su una notizia quando vieni a conoscere con precisione la fonte da cui proviene?

Collegamento alla prevenzione del bullismo

Molti episodi di prevaricazione si sostengono attraverso razionalizzazioni collettive (« era solo uno scherzo », « se l'è cercata »). Un pensiero critico allenato permette di riconoscerle e smontarle, sia in chi le formula sia in chi le riceve passivamente (cfr. capitolo 15 e capitolo 20).

Griglia di osservazione per il docente

Strumento di valutazione formativa, non sommativa: documenta un processo, non certifica un livello raggiunto una volta per tutte.

Studente _____

Classe _____

Anno scolastico _____

I TRE LIVELLI

- Emergente - il comportamento non risulta ancora osservabile con regolarità.
- In sviluppo - il comportamento compare in modo discontinuo, spesso dipendente dal sostegno o dal sollecito dell'adulto.
- Consolidato - il comportamento risulta stabile e generalizzato a contesti diversi, senza necessità di sollecitazione esterna.

Area	Indicatore osservabile	Inizio anno	Metà anno	Fine anno
Autoconsapevolezza	Riconosce e nomina le proprie emozioni in situazioni quotidiane, senza attendere una sollecitazione esplicita dell'adulto.			
Gestione delle emozioni	Utilizza almeno una strategia di autoregolazione appresa nei momenti di forte attivazione emotiva.			
Capacità relazionali	Ascolta attivamente i compagni e si esprime con assertività nei momenti di disaccordo, senza ricorrere sistematicamente a passività o aggressività.			
Collaborazione	Contribuisce in modo equo al lavoro di gruppo e riconosce esplicitamente il contributo altrui.			
Responsabilità	Porta a termine gli impegni presi e ne riconosce le conseguenze, senza attribuirle sistematicamente a fattori esterni.			
Resilienza	Affronta un insuccesso individuando strategie di recupero anziché rinunciare o minimizzare la propria capacità di reagire.			
Pensiero critico	Distingue fatti da opinioni e verifica le fonti prima di accettare un'informazione come vera.			

Per ciascuna cella: E = emergente · S = in sviluppo · C = consolidato

NOTE DESCRITTIVE

Poche righe per episodio concreto osservato, non solo l'etichetta: aiutano la rilevazione successiva e restituiscono una memoria narrativa del percorso.

Inizio anno:

Metà anno:

Fine anno:

Promemoria per l'uso

Compilare sulla base dell'osservazione accumulata nel tempo, non di un singolo episodio isolato. Concentrare l'osservazione puntuale su 4-5 studenti per volta, ruotando l'attenzione sull'intera classe nel corso dell'anno. Strumento orientativo, da integrare sempre con la scheda di autovalutazione dello studente (capitolo 17): mai come base per un giudizio disciplinare formale.

Riservatezza: la griglia resta strumento di lavoro interno al docente, o al più condiviso con il consiglio di classe e lo psicologo scolastico. Non va mai comunicata integralmente a famiglie o studenti (cfr. capitolo 16, nota conclusiva).

Scheda di autovalutazione per lo studente

Versione scritta - scuola secondaria, adattabile alla primaria. Per ciascuna frase, indica quanto la senti vicina alla tua esperienza in questo periodo.

Nome (facoltativo) _____

Momento: ☐ inizio anno ☐ metà anno ☐ fine anno

Affermazione	Per niente	Un po'	Abbastanza	Molto
Riconosco facilmente le emozioni che provo durante la giornata.	☐	☐	☐	☐
Quando provo un'emozione intensa, so come calmarmi.	☐	☐	☐	☐
Ascolto davvero i miei compagni, anche quando non sono d'accordo con loro.	☐	☐	☐	☐
Do il mio contributo quando lavoro in gruppo.	☐	☐	☐	☐
Porto a termine gli impegni che prendo.	☐	☐	☐	☐
Quando qualcosa non mi riesce, non mi arrendo subito.	☐	☐	☐	☐
Prima di credere a un'informazione, provo a verificarla.	☐	☐	☐	☐

UNO SPAZIO PER RACCONTARTI

Che cosa è cambiato, secondo te, rispetto all'ultima volta che hai compilato questa scheda?

Scheda personale e riservata: non verrà letta ad alta voce né condivisa con i compagni (cfr. capitolo 17, cornice teorica).

Versione guidata: infanzia e primi anni della primaria

Da condurre oralmente, uno per uno o in piccolo gruppo. Il docente legge la frase e il bambino indica il cerchio che sente più vicino a sé.

Nome del bambino _____

Data _____

Riesco a capire come mi sento oggi.



per niente un po' abbastanza molto

Quando sono arrabbiato o triste, trovo un modo per calmarmi.



per niente un po' abbastanza molto

Ascolto i miei amici quando parlano.



per niente un po' abbastanza molto

Aiuto gli altri quando giochiamo o lavoriamo insieme.



per niente un po' abbastanza molto

Porto a termine quello che ho iniziato.



per niente un po' abbastanza molto

Se una cosa non mi riesce, ci riprovo.



per niente un po' abbastanza molto

Prima di credere sempre a una cosa, mi chiedo se è vera.



per niente un po' abbastanza molto

UN DISEGNO PER RACCONTARTI

Disegna come ti senti oggi.

Anno 1 - Le fondamenta

Panoramica riassuntiva del primo anno del percorso triennale: autoconsapevolezza e gestione delle emozioni, le due competenze intrapersonali su cui si fonda l'intero progetto.

Classe _____

Anno scolastico _____

Docente coordinatore _____

PERCHÉ SI COMINCIA DA QUI

Le competenze rivolte alla relazione con l'altro si radicano con maggiore solidità quando poggiano su una base già consolidata di regolazione interna: uno studente fatica a collaborare o ad ascoltare l'altro se non ha ancora un repertorio sufficiente per riconoscere e gestire le proprie emozioni intense. Per questo il primo anno concentra il lavoro sulle due aree intrapersonali, rinunciando alla tentazione di coprire subito tutte e sette le competenze (cfr. capitolo 6).

Il vocabolario emotivo e le strategie di autoregolazione costruiti quest'anno non restano confinati al primo anno: diventano un patrimonio comune a cui la classe farà riferimento anche negli anni successivi.

Le due aree del primo anno, in sintesi

Area	Obiettivo essenziale	Attività (cfr. scheda dedicata)	Scheda studente
Autoconsapevolezza (cap. 9)	Riconoscere e osservare i propri stati interni senza esserne sopraffatti né negarli.	Il termometro delle emozioni; La mappa di me	« Chi sono oggi »
Gestione delle emozioni (cap. 10)	Riconoscere l'emozione, accoglierla, scegliere consapevolmente come rispondervi.	Il semaforo delle emozioni; Il diario delle onde emotive	« La mia cassetta degli attrezzi emotivi »

PERCHÉ IN QUESTO ORDINE

- Autoconsapevolezza per prima: senza un vocabolario emotivo condiviso, nessuna strategia di gestione può essere davvero compresa e applicata.
- Gestione delle emozioni di seguito: una volta che la classe sa nominare le proprie emozioni, diventa possibile lavorare su come rispondervi in modo costruttivo.
- Le due aree si rinforzano a vicenda: il vocabolario costruito a ottobre-novembre viene riutilizzato, senza bisogno di ripartire da zero, nelle attività di dicembre-gennaio.

STRUMENTI TRASVERSALI DA ATTIVARE FIN DA SUBITO

- Patto d'aula (cap. 8): da costruire con la classe prima della prima attività.
- Griglia di osservazione per il docente (cap. 16): prima rilevazione a settembre, priva di valore giudicante.
- Scheda di autovalutazione per lo studente (cap. 17): prima somministrazione consigliata a novembre.
- Calendario esemplificativo del primo anno (cap. 19): la scansione mese per mese di questo stesso percorso.

Uno sguardo oltre il primo anno

Il secondo anno sposta il lavoro sulle competenze interpersonali, capacità relazionali e collaborazione (« l'apertura all'altro »); il terzo anno affronta responsabilità, resilienza e pensiero critico (« l'integrazione civile »). Le fondamenta costruite quest'anno restano il presupposto silenzioso di entrambi (cfr. capitolo 6).

Versione guidata: infanzia e primi anni della primaria

Da condurre oralmente, uno per uno o in piccolo gruppo. Il docente legge la frase e il bambino indica il cerchio che sente più vicino a sé.

Nome del bambino _____

Data _____

Riesco a capire come mi sento oggi.

☐ ☐ ☐ ☐

per niente un po' abbastanza molto

Quando sono arrabbiato o triste, trovo un modo per calmarmi.

☐ ☐ ☐ ☐

per niente un po' abbastanza molto

Ascolto i miei amici quando parlano.

☐ ☐ ☐ ☐

per niente un po' abbastanza molto

Aiuto gli altri quando giochiamo o lavoriamo insieme.

☐ ☐ ☐ ☐

per niente un po' abbastanza molto

Porto a termine quello che ho iniziato.

☐ ☐ ☐ ☐

per niente un po' abbastanza molto

Se una cosa non mi riesce, ci riprovo.

☐ ☐ ☐ ☐

per niente un po' abbastanza molto

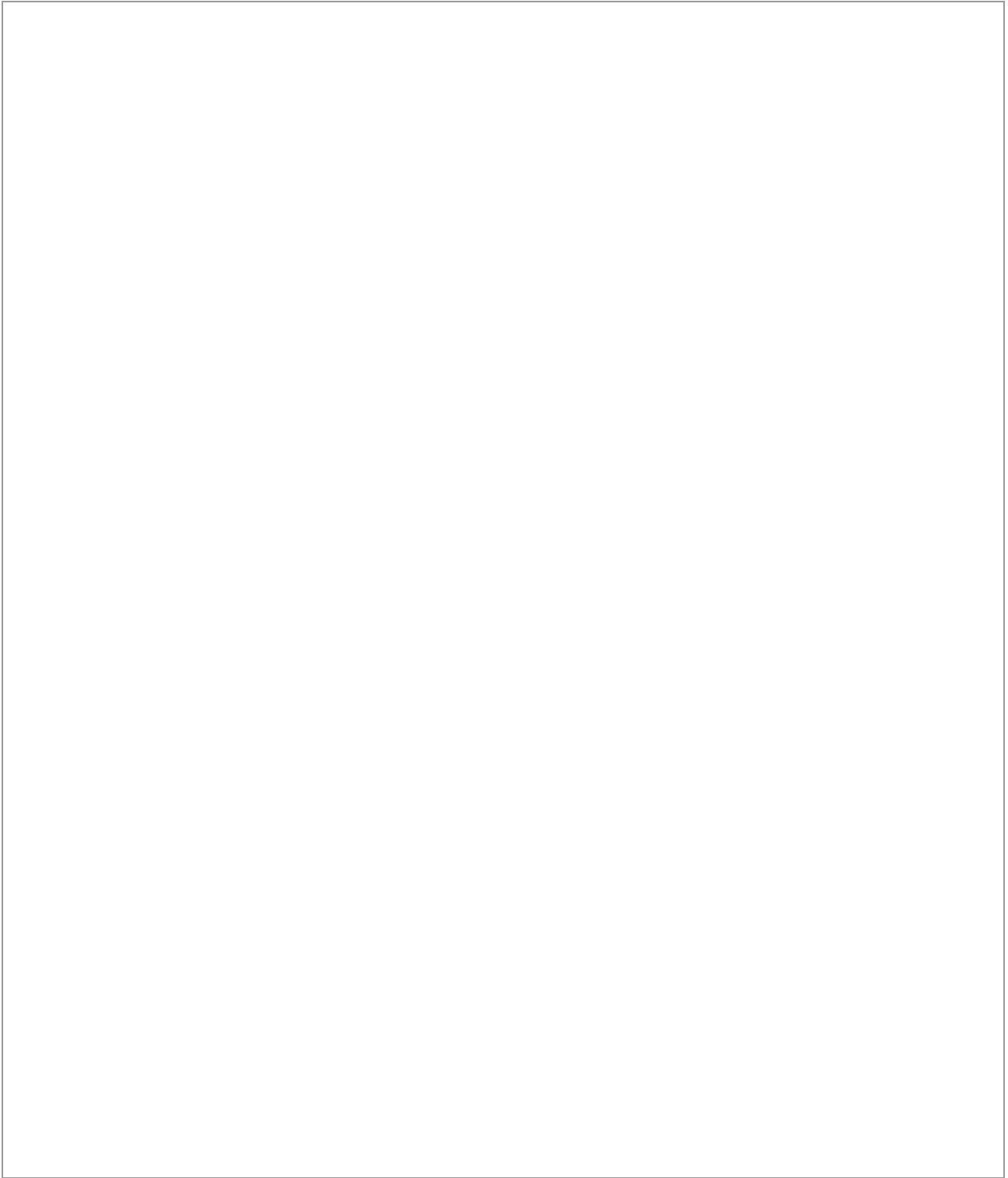
Prima di credere sempre a una cosa, mi chiedo se è vera.

☐ ☐ ☐ ☐

per niente un po' abbastanza molto

UN DISEGNO PER RACCONTARTI

Disegna come ti senti oggi.



Calendario esemplificativo del primo anno

Anno 1 - Le fondamenta: autoconsapevolezza e gestione delle emozioni. Modello orientativo, non vincolo rigido: la continuità conta più dell'aderenza millimetrica alla scansione.

Classe _____

Anno scolastico _____

Docente coordinatore _____

Mese	Focus	Attività e strumenti	Fatto
Settembre	Accoglienza e patto d'aula	Presentazione del progetto alla classe; costruzione condivisa del patto d'aula (cap. 8); prima rilevazione con la griglia di osservazione, priva di valore giudicante (cap. 16).	☐
Ottobre	Autoconsapevolezza	Attività: Il termometro delle emozioni (cap. 9), con cadenza settimanale.	☐
Novembre	Autoconsapevolezza approfondimento	Attività: La mappa di me; scheda « Chi sono oggi » (cap. 9). Prima somministrazione della scheda di autovalutazione dello studente (cap. 17).	☐
Dicembre	Gestione delle emozioni	Attività: Il semaforo delle emozioni, affisso poi in classe come promemoria permanente (cap. 10).	☐
Gennaio	Gestione delle emozioni approfondimento	Attività: Il diario delle onde emotive; scheda « La mia cassetta degli attrezzi emotivi » (cap. 10).	☐
Febbraio	Verifica intermedia	Seconda rilevazione con griglia di osservazione e scheda di autovalutazione (capp. 16-17); brevi colloqui individuali con gli studenti su cui si percepisce maggiore incertezza.	☐
Marzo Aprile	Consolidamento	Spazio libero: si torna sulle attività già proposte, adattandole, oppure si recupera un ritardo accumulato. Nessuna nuova attività obbligatoria in questi due mesi.	☐
Maggio	Progetto integrato	Restituzione collettiva: la classe sintetizza, con un cartellone o altro prodotto condiviso, il proprio percorso sulle due competenze dell'anno.	☐
Giugno	Chiusura dell'anno	Rilevazione finale con griglia di osservazione e scheda di autovalutazione (capp. 16-17); bilancio condiviso in classe, confrontando le rilevazioni di inizio e fine anno (cap. 6).	☐

COME ADATTARE QUESTO CALENDARIO

- Le interruzioni ordinarie (vacanze, ponti, assemblee) incidono sulla cadenza: è normale prevedere due incontri invece di quattro in un mese.
- Per il secondo e il terzo anno, applicare la stessa struttura (due mesi introduttivi, due di approfondimento, un mese di verifica intermedia, due di consolidamento, uno per il progetto integrato, uno di chiusura) sostituendo le attività con quelle delle competenze previste per l'annualità (capp. 11-15).
- Per la scuola dell'infanzia e i primi anni della primaria, adattare i tempi con maggiore gradualità, privilegiando gioco simbolico ed esperienza corporea.

Calendario esemplificativo del secondo anno

Anno 2 - L'apertura all'altro: capacità relazionali e collaborazione. Costruito applicando allo schema del primo anno la stessa logica: due mesi introduttivi, due di approfondimento, un mese di verifica intermedia, due di consolidamento, uno per il progetto integrato, uno di chiusura (cfr. capitolo 19).

Classe _____

Anno scolastico _____

Docente coordinatore _____

Mese	Focus	Attività e strumenti	Fatto
Settembre	Ripresa del patto d'aula e apertura all'altro	Richiamo del patto d'aula costruito nel primo anno (cap. 8); presentazione degli obiettivi del secondo anno; prima rilevazione con la griglia di osservazione (cap. 16); prima somministrazione del sociogramma (cap. 8).	☐
Ottobre	Capacità relazionali	Attività: L'ascolto a specchio (cap. 11), con cadenza settimanale.	☐
Novembre	Capacità relazionali - approfondimento	Attività: La bussola dell'assertività; scheda « Le mie relazioni » (cap. 11). Prima somministrazione della scheda di autovalutazione (cap. 17).	☐
Dicembre	Collaborazione	Attività: La torre dei ruoli (cap. 12), con composizione dei gruppi secondo i principi del capitolo 8.	☐
Gennaio	Collaborazione - approfondimento	Attività: Il progetto a puzzle, metodo Jigsaw; scheda « Il mio contributo al gruppo » (cap. 12).	☐
Febbraio	Verifica intermedia	Seconda rilevazione con griglia di osservazione e scheda di autovalutazione (capp. 16-17); colloqui individuali con gli studenti su cui si percepisce maggiore incertezza.	☐
Marzo - Aprile	Consolidamento e lettura del gruppo classe	Spazio libero per tornare sulle attività già proposte; modulo dedicato alla lettura delle dinamiche di gruppo della classe specifica, eventualmente con il supporto dello psicologo scolastico (cap. 6).	☐
Maggio	Progetto integrato	Restituzione collettiva sul percorso di capacità relazionali e collaborazione, sul modello del progetto integrato già proposto per il primo anno.	☐
Giugno	Chiusura dell'anno	Rilevazione finale con griglia e autovalutazione (capp. 16-17); seconda somministrazione del sociogramma, confrontata con quella di settembre (cap. 8); bilancio condiviso in classe.	☐

DIFFERENZE RISPETTO AL CALENDARIO DEL PRIMO ANNO

- Il patto d'aula non si ricostruisce da zero: si richiama e si rinalda, poiché già esiste dal primo anno (cap. 8).
- Il sociogramma è uno strumento specifico di questo secondo anno, da somministrare a settembre e da ripetere a giugno per confrontare l'evoluzione della struttura relazionale della classe (cap. 8).
- Il modulo di marzo-aprile prevede, oltre al consolidamento, un momento esplicito dedicato alla lettura delle dinamiche di gruppo, coerentemente con quanto raccomandato nel capitolo 6.

Calendario esemplificativo del terzo anno

Anno 3 - L'integrazione civile: responsabilità, resilienza e pensiero critico. Tre competenze anziché due: la scansione adatta di conseguenza lo schema degli anni precedenti (cfr. capitolo 19).

Classe _____

Anno scolastico _____

Docente coordinatore _____

Mese	Focus	Attività e strumenti	Fatto
Settembre	Apertura del terzo anno	Richiamo del patto d'aula; presentazione degli obiettivi dell'anno; prima rilevazione con griglia di osservazione e autovalutazione (capp. 16-17).	☐
Ottobre	Responsabilità	Attività: L'albero degli impegni (cap. 13).	☐
Novembre	Responsabilità - approfondimento	Attività: Il cerchio del controllo; scheda « Di che cosa sono responsabile » (cap. 13).	☐
Dicembre	Resilienza	Attività: Non ci riesco ancora (cap. 14).	☐
Gennaio	Resilienza - approfondimento	Attività: Il diario della resilienza; scheda « Le mie risorse » (cap. 14).	☐
Febbraio	Verifica intermedia	Seconda rilevazione con griglia di osservazione e scheda di autovalutazione (capp. 16-17); colloqui individuali con gli studenti su cui si percepisce maggiore incertezza.	☐
Marzo	Pensiero critico	Attività: Fatto o opinione? (cap. 15).	☐
Aprile	Pensiero critico - approfondimento	Attività: Processo a una notizia; scheda « Metto alla prova le mie idee » (cap. 15).	☐
Maggio	Progetto integrato di cittadinanza	Simulazione decisionale o progetto di cittadinanza attiva che integra responsabilità, resilienza e pensiero critico; per la secondaria di secondo grado, possibile raccordo con i percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (cap. 6).	☐
Giugno	Chiusura del triennio	Rilevazione finale con griglia e autovalutazione (capp. 16-17); bilancio condiviso non solo dell'anno, ma dell'intero percorso triennale.	☐

DIFFERENZE RISPETTO AGLI ANNI PRECEDENTI

- Tre competenze anziché due: non resta un mese libero di consolidamento, poiché lo spazio di marzo e aprile viene impiegato per introdurre e approfondire il pensiero critico.
- Il progetto di maggio assume qui una connotazione più esplicitamente civica: simulazioni decisionali o progetti di cittadinanza attiva, anziché una semplice restituzione collettiva, coerentemente con quanto indicato nel capitolo 6 per il terzo anno.
- Giugno chiude non soltanto l'anno, ma l'intero percorso triennale: il bilancio condiviso può utilmente ripercorrere anche il cammino compiuto a partire dal primo anno.

Il nostro percorso

Il progetto integrato di maggio: la classe costruisce insieme un prodotto condiviso che racconta il proprio percorso sull'autoconsapevolezza e sulla gestione delle emozioni.

DA SAPERE PRIMA DI PROPORRE IL PROGETTO

Il calendario esemplificativo del primo anno riserva a maggio un progetto integrato, una restituzione collettiva in cui la classe sintetizza, con un prodotto condiviso, il percorso svolto sulle due competenze dell'anno (cfr. capitolo 19). Non è una nuova attività isolata, ma un momento che raccoglie e ricompone quanto già vissuto da settembre: il termometro delle emozioni, la mappa di me, il semaforo delle emozioni, il diario delle onde emotive, e le schede di lavoro individuali compilate lungo il percorso.

Età consigliata: adattabile a primaria e secondaria di primo grado

Materiali: le schede compilate durante l'anno, cartelloni o materiali per il prodotto scelto dalla classe (collage, quaderno collettivo, breve rappresentazione, mostra di disegni)

Tempo: tre o quattro incontri da circa 45 minuti, distribuiti nel corso del mese

FASE 1 - Raccogliere i ricordi

1. Il docente invita gli studenti a rileggere, individualmente o in piccoli gruppi, le schede compilate durante l'anno (Chi sono oggi, La mia cassetta degli attrezzi emotivi), o a ripensare alle attività svolte.
2. Ogni studente sceglie un momento dell'anno che ricorda con particolare chiarezza, legato all'autoconsapevolezza o alla gestione delle emozioni, e lo scrive o lo disegna su un cartoncino.
3. Si raccolgono tutti i cartoncini al centro della stanza, come materiale grezzo per le fasi successive.

FASE 2 - Scegliere come raccontarlo insieme

1. In piccoli gruppi, composti dal docente secondo i principi discussi nel capitolo 8, gli studenti leggono i cartoncini raccolti e li raggruppano per temi ricorrenti (per esempio: imparare a calmarsi, riconoscere un'emozione nuova, un momento di orgoglio).
2. La classe decide insieme quale forma dare al prodotto condiviso: un cartellone illustrato, un piccolo libro collettivo, una breve rappresentazione, una mostra di disegni. La scelta resta aperta e va lasciata, per quanto possibile, alla classe stessa.
3. Si assegnano i ruoli per la realizzazione, chi scrive, chi disegna, chi organizza, applicando gli stessi principi di collaborazione discussi nel dodicesimo capitolo.

FASE 3 - Realizzare il prodotto

1. La classe lavora alla realizzazione concreta del prodotto scelto, con il docente nel ruolo di facilitatore piuttosto che di guida diretta.
2. Si integrano i temi emersi nella fase 2, dando spazio sia ai momenti di difficoltà sia ai progressi: un percorso autentico racconta entrambi.

FASE 4 - La restituzione

1. Il prodotto finito viene presentato: alla classe stessa, a un'altra classe, alle famiglie, oppure esposto in un luogo comune della scuola.
2. Si dedica un momento finale di condivisione orale, guidato da una domanda semplice: che cosa vogliamo che chi guarda o legge questo lavoro capisca del nostro anno?

SCHEDA DI LAVORO PER LO STUDENTE

« *La mia pagina nel nostro progetto* »

Il momento dell'anno che ho scelto di raccontare:

Perché ho scelto proprio questo momento:

Il mio contributo alla realizzazione del prodotto finale:

Che cosa mi porto a casa da questo primo anno di percorso:

DOMANDE PER IL DEBRIEFING FINALE

- Guardando il prodotto finito, che cosa provi ripensando al percorso di tutto l'anno?
- C'è qualcosa che pensavi di non riuscire a fare a settembre e che ora ti sembra più semplice?
- Che cosa vorresti portare con te nel prossimo anno di percorso?

Per approfondire nel manuale

Il valore dei piccoli riti di chiusura è discusso nel capitolo 6; i principi di composizione dei gruppi nel capitolo 8; la collocazione di questo progetto nella scansione dell'anno nel capitolo 19, che riserva a giugno la rilevazione finale e il bilancio condiviso con la classe.