

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15207

Potenziare le relazioni cooperative tra pari: una ricerca educativa in una scuola primaria

Enhancing cooperative peer relationships: an educative research in a primary school

Federica Valbusa, Martina Ghio^{1,2}

Sintesi

L'articolo presenta una ricerca educativa progettata nell'ambito di un percorso di *Service Learning* che ha previsto la realizzazione: a) di un progetto educativo, intitolato "Tra le connessioni", che si è tradotto in attività di *Cooperative Learning* legate alle discipline di geografia e scienze, e finalizzate a promuovere nei bambini di una classe quarta di scuola primaria l'interdipendenza positiva, essenziale per potenziare le relazioni cooperative, e b) di una ricerca qualitativa per comprendere i pensieri dei partecipanti sul significato di 'gruppo' e 'connessioni', oltre che le difficoltà da loro incontrate nelle attività di gruppo in cui sono stati coinvolti. Dopo la delineazione dello sfondo teorico che ha orientato la progettazione del percorso, verranno descritte le attività educative realizzate in classe, per concludere con la presentazione dei risultati emersi dall'analisi, attraverso metodo fenomenologico empirico (Mortari, 2022), dei dati raccolti.

Parole chiave: Ricerca educativa; Cooperative Learning; Relazioni cooperative; Scuola primaria; Service Learning.

Abstract

The article presents an educative research which was designed within a Service Learning project and involved the implementation of: (a) an educative program, entitled "Between connections", which resulted in Cooperative Learning activities related to the disciplines of geography and science, and aimed at promoting in children attending a fourth grade Italian primary school class a positive interdependence, which is essential to enhance cooperative relationships, and (b) a qualitative research aimed to understand the participants' thoughts about the meaning of 'group' and 'connections' as well as the difficulties they encountered in the group activities in which they were involved. After the outline of the theoretical background that guided the design of the program, the educative activities carried out in the classroom will be described, then the article concludes with the presentation of the findings that emerged from the analysis, through the phenomenological empirical method (Mortari, 2022), of the collected data.

Keywords: Educational research; Cooperative Learning; Cooperative relationships; Primary school; Service Learning.

1. Dipartimento di Scienze Umane, Università di Verona, federica.valbusa@univr.it, martina.ghio@univr.it.

2. Ai fini della valutazione accademica, si attribuiscono a Federica Valbusa i paragrafi 1 e 4.3, e a Martina Ghio gli altri paragrafi. L'attribuzione della bibliografia è equamente divisa.

1. Introduzione

La condizione ontologica dell'essere umano è caratterizzata dalla sua costitutiva relazionalità (Heidegger, 1976; Mortari, 2015). Determinante quindi è la qualità delle relazioni che si vivono in tutti i contesti di esperienza dove prende forma e si esprime il nostro essere. E questo è vero anche, e a maggior ragione, a scuola, dove i bambini vivono una parte significativa, in termini di durata temporale ma anche di opportunità di crescita, delle loro giornate. Nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*, nel passaggio in cui si elencano le dimensioni esistitive che vanno considerate come centrali nell'azione educativa, si evidenzia anche quella relazionale, oltre a quelle cognitiva, affettiva, corporea, estetica, etica, spirituale e religiosa (MIUR, 2012, p. 5). Queste dimensioni esistitive vanno pensate come costitutivamente interrelate nel qualificare la complessità personale che caratterizza ciascun essere umano come unico e irripetibile; e, in particolare, è fenomenologicamente evidente come la dimensione relazionale attraverso tutte le altre, innanzitutto perché la vita di ciascuno, per fiorire in tutte le potenzialità che queste dimensioni esistitive identificano, ha necessità di ricevere azioni e pensieri di cura da parte di altre persone (Mortari, 2015). Una delle metodologie didattiche che consente di tradurre operativamente l'indicazione di porre la dimensione relazionale al centro dell'azione educativa, con l'obiettivo di promuovere relazioni positive tra pari, è

quella del *Cooperative Learning*, utilizzata nell'ambito della ricerca educativa presentata in questo articolo. Tale ricerca educativa ha previsto: a) la progettazione e la realizzazione di un percorso educativo, intitolato "Tra le connessioni", in una classe quarta di una scuola primaria mantovana, con l'obiettivo di potenziare le relazioni cooperative tra gli alunni; b) la realizzazione di uno studio qualitativo per comprendere, attraverso l'analisi con metodo fenomenologico empirico (Mortari, 2022) dei dati raccolti, il significato che i partecipanti attribuivano ai concetti di 'gruppo' e di 'connessioni', i loro pensieri circa cosa significasse lavorare bene in gruppo, le difficoltà incontrate durante le attività di gruppo in cui sono stati coinvolti e le strategie utilizzate per affrontarle.

2. Essere in relazione ed essere un gruppo nella riflessione teorica

Fin dalla nascita le relazioni rivestono un ruolo significativo nella vita di ogni essere umano; infatti, l'essere prende forma dalle relazioni che si strutturano nell'incontro con altri (Mortari, 2007). Questa condizione ontologica, che qualifica l'essere umano come costitutivamente relazionale, lo porta a sperimentare una condizione di dipendenza dalla qualità delle relazioni in cui si trova (Mortari & Ubbiali, 2021a), e questo accade anche a scuola dove per i bambini è importante vivere relazioni interpersonali positive con i pari e con gli adulti. Vivere relazioni positive e creare legami di qualità costituisce un fattore pro-

tettivo per il benessere psicologico e sociale degli alunni (Lester & Cross, 2015). I rapporti coltivati a scuola, in particolare con i pari, influenzano notevolmente lo sviluppo globale degli studenti: se le relazioni interpersonali sono significative possono promuovere positivo senso di sé, autostima, abilità prosociali e competenze intellettuali. Al contrario, laddove vi sono difficoltà nei rapporti con i pari, queste possono condizionare negativamente il benessere generale del bambino, ripercuotendosi sulla sua autostima e sul suo comportamento, oltre che sul suo rendimento scolastico e sul suo apprendimento (Aureli *et al.*, 2008).

Quando si indagano le relazioni a scuola, molto spesso si studiano le dinamiche amicali che si instaurano tra gli alunni. Ricerche hanno dimostrato che l'amicizia può costituire un fattore protettivo per i bambini nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado (Eskelä-Haapanen *et al.*, 2021), poiché l'amicizia sostiene la creazione di un'immagine positiva di sé, la soddisfazione di bisogni come quello d'intimità, lo sviluppo di competenze sociali e comportamenti prosociali (Krampac-Grijsic & Kolak, 2018). La promozione di relazioni interpersonali positive, dunque, supporta gli alunni sia durante la permanenza alla scuola primaria per cinque anni sia per la transizione alla scuola secondaria, e per lo sviluppo di competenze sociali potenzialmente permanenti. È evidente anche come favorire un buon clima relazionale in classe sia particolarmente importante per i bambini con disabilità, per i quali possedere almeno un amico aumenta la fiducia in sé stessi, evita esperienze di solitudine e promuove la percezione positiva da parte dei coetanei

(Krampac-Grijsic & Kolak, 2018). Inoltre, instaurare rapporti ricorrenti con i coetanei aiuta i bambini con disturbo dello spettro autistico a migliorare il loro senso di autonomia, e favorisce l'adattamento psicologico e scolastico e il piacere di andare a scuola, fornendo una base sicura per lo sviluppo di relazioni sociali al di là degli anni scolastici (Yi & Siu, 2021). La semplice integrazione in classe dei bambini con disabilità o con bisogni educativi speciali non si traduce in relazioni positive con i coetanei; invece, la proposta del lavoro in gruppo, nel quale gli alunni coinvolti in attività cooperative sperimentano interazioni mirate con i pari, costituisce una metodologia che può sostenere relazioni sociali positive e l'inclusione (Pinto *et al.*, 2019).

Vivere relazioni interpersonali positive permette agli alunni di sperimentare i benefici di un buon clima scolastico. Questo concetto è correlato all'idea della 'connessione scolastica', la quale coincide con un senso di appartenenza alla scuola o alla classe, e ha a che fare con la misura in cui gli alunni, nel clima scolastico che caratterizza la loro vita fra i banchi, si sentono accettati, rispettati, inclusi e sostenuti dagli altri (Angus & Hughes, 2017, in Martinelli & Raykov, 2021). La connessione scolastica è legata anche alla qualità delle relazioni con insegnanti e coetanei; infatti, i bambini sono più legati alla scuola quando vivono meno problemi con i pari (Heinsch *et al.*, 2020). Fare esperienza di dinamiche relazionali positive può favorire anche l'apprendimento degli alunni: «Una volta che il bambino ha instaurato buone relazioni sociali con i coetanei, queste hanno anche un effetto positivo sul rendimento

scolastico [...]. Sembra infatti che l'apprendimento avvenga 'insieme', e che sia tanto più proficuo quanto più i bambini collaborano e stanno bene con i loro compagni; apprendere contenuti restando isolati o provando disagio con gli altri diminuisce il rendimento e la performance» (Aureli *et al.*, 2008, p. 85).

Sono stati condotti numerosi studi che indagano l'interazione tra pari e la conduzione di un compito in un clima di reciproco sforzo collaborativo per confermare che queste circostanze favoriscono l'apprendimento degli studenti (Tenenbaum *et al.*, 2020). Lavorando in gruppo i bambini imparano a scambiarsi idee, discutere attivamente e condividere prospettive incomplete, giungendo a soluzioni cui da soli non sarebbero pervenuti (Schaffer, 2005). L'apprendimento cooperativo, così, crea contaminazione di competenze, rappresentando anche un'opportunità di arricchimento in termini di competenze socio-relazionali. Quando il bisogno di relazionarsi viene soddisfatto tramite relazioni di sostegno reciproco, quali quelle di lavoro cooperativo, i bambini si sentono legati ai compagni e sono motivati a comportarsi in modo socialmente appropriato (Kiuru *et al.*, 2015).

Intrattenere con i coetanei relazioni interpersonali positive non solo favorisce il benessere e l'apprendimento, ma permette anche di soddisfare i bisogni sociali di appartenenza e di intimità all'interno del gruppo dei pari. Il primo corrisponde al bisogno di venire riconosciuti positivamente dagli altri, il secondo al bisogno di essere considerati e accettati. L'obiettivo da perseguire in classe, infatti, non è raggiungere il livello di intimità della relazione amicale con tutti, bensì instaurare

con ogni compagno un rapporto capace di comunicare calore umano e gentilezza (Girelli, 2006). Appagare questi bisogni permette agli alunni di sentirsi parte del gruppo-classe. Quest'ultimo non è un semplice aggregato di persone che non si conoscono riunite in uno spazio fisico; piuttosto, equivale a identità singole riunite in un'identità collettiva, singoli 'io' che diventano 'noi' grazie alla proposta, da parte dell'insegnante, di occasioni nelle quali gli allievi imparino a conoscersi e a vivere esperienze condivise (Girelli, 2006). La scuola, a tal proposito, rappresenta un'istituzione notevolmente significativa per la creazione di relazioni interpersonali positive e del gruppo-classe. Le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo* a questo riguardo sostengono che «particolare cura è necessario dedicare alla formazione della classe come gruppo, alla promozione dei legami cooperativi fra i suoi componenti, alla gestione degli inevitabili conflitti indotti dalla socializzazione» (MIUR, 2012, p. 9).

Nel corso degli anni è stato affermato molto riguardo al concetto di gruppo. Lewin lo definisce come «un insieme la cui essenza sta nel riconoscere uno scopo comune» (Dozza, 1993, pp. 25-26). Tale accezione permette di vedere gli alunni non solo come 'gruppo-classe', ma anche come 'gruppo di lavoro', il quale coincide con un'ulteriore forma tramite cui i bambini si relazionano tra di loro in aula.

Sono diverse le definizioni di 'gruppo' elaborate da studiosi facendo riferimento alla dimensione sociale che si instaura in dinamiche di lavoro, tra cui quelle di:

- Homans (1950): «Un gruppo è definito dall'interazione dei suoi membri.

Se diciamo che gli individui A, B, C, D, E ... formano un gruppo, questo comporta per lo meno la validità dei seguenti fatti: entro un dato periodo di tempo A interagisce più con B, C, D, E ... di quanto non faccia con M, N, L, O, P ... che possiamo considerare o come estranei o come membri di altri gruppi»;

- Bales (1950): «Un piccolo gruppo si definisce come un numero qualsiasi di persone impegnate nell'interagire l'una con l'altra durante un incontro faccia a faccia o una serie di tali incontri»;
- Newcomb (1951): «L'aspetto distintivo dei gruppi sta nel fatto che i membri condividono delle norme riguardo a qualcosa»;
- Olmsted (1959): «Un gruppo si può dunque definire come una pluralità di individui che sono in contatto reciproco, tengono conto gli uni degli altri e hanno coscienza di avere in comune qualcosa di importante»;
- Doise, Deschamps e Mugny (1977): «Un gruppo è composto da un certo numero di persone in reciproca interazione [...]; queste persone in interazione si percepiscono come membri del gruppo» (in Quaglino *et. al.*, 1992, pp. 17-18).

Concludendo, possiamo quindi affermare che far vivere ai bambini esperienze in gruppi di lavoro può supportare lo sviluppo delle competenze socio-relazionali, le quali permettono di costruire relazioni interpersonali positive e significative con i pari.

3. Essere in relazione ed essere un gruppo nella pratica educativa

3.1. Il Service Learning tra apprendimento e servizio

La ricerca educativa presentata in questo saggio è stata realizzata nell'ambito di un percorso di Service Learning (SL), metodologia attraverso cui si struttura il tirocinio delle ultime due annualità del Corso di studi in Scienze della formazione primaria dell'Università di Verona.

Il SL corrisponde a una strategia nata nell'ambito delle istituzioni accademiche tra il 1966 e il 1967 ad opera di Robert Sigmon e William Ramsey con l'obiettivo di connettere tali istituzioni con le comunità locali attraverso la realizzazione di attività di servizio che promuovessero contemporaneamente lo sviluppo di competenze accademiche e l'acquisizione di valori sociali (Mortari *et al.*, 2020). Il SL può essere considerato, quindi, come una metodologia con cui gli studenti partecipano attivamente a un progetto di servizio rispondente ai bisogni di una comunità e, grazie alla conduzione di tale progetto, sviluppano senso di responsabilità civica, rafforzano il curriculum accademico e riflettono sull'esperienza di servizio (Mortari & Ubbiali, 2021a).

Il SL viene riconosciuto anche come metodologia didattica che promuove obiettivi di apprendimento in termini di *learning outcomes* e di sviluppo di competenze trasversali (Silva, 2018) per la formazione di *pre-service teacher*, e che consente di sviluppare in particolar modo le competenze di ricerca nei futuri docenti (Mazzoni & Ubbiali, 2015). Tramite le competenze di ricerca gli insegnanti imparano a sottoporre ad esame rigoroso la propria pratica educativa e ad acquisirne maggiore consapevolezza, al fine di promuovere un continuo miglioramento delle pratiche stesse (Mortari, 2009b).

Nei percorsi di SL gli studenti sono coinvolti nell'affrontare problemi di vita reale, agendo in una prospettiva di servizio che produca azioni utili nei confronti della comunità ospitante e consenta di giungere a un apprendimento significativo (Mortari, 2017). Ai futuri insegnanti è offerta, in questo modo, l'opportunità di collegare l'apprendimento accademico con la vita reale della scuola (Mortari *et al.*, 2017).

In quest'ottica, l'Università di Verona ha avviato nel 2014, presso il Corso di laurea in Scienze della formazione primaria, il Laboratorio LeCoSe (*Learning Community Service*) per concretizzare una *teacher education* che integri sapere teorico e sapere pratico, supportare le scuole nelle sfide che esse si trovano a gestire, e creare una relazione tra università e territorio ispirata all'etica del servizio (Mortari, 2017, in Mortari *et al.*, 2020). Anche la Commissione Europea evidenzia che il dialogo e la collaborazione tra la comunità scolastica e l'università sono essenziali per lo sviluppo professionale dei futuri docenti (Eu-

ropean Commission, 2014).

Il percorso di SL proposto dal Laboratorio LeCoSe prevede sei fasi. In primo luogo, gli studenti sono invitati a condurre un periodo di osservazione partecipante nella classe ospitante e ad attuare un'intervista con l'insegnante identificata come tutor-mentore per giungere all'identificazione di un bisogno della classe stessa. Al termine di questo processo, viene formulata una domanda educativa che orienta la fase successiva, ovvero quella di analisi della letteratura scientifica, per cercare contributi teorici ed empirici che permettano di fare luce sul bisogno individuato e supportino la progettazione di un percorso educativo che consenta di rispondere ad esso. Progettazione e realizzazione in classe del percorso educativo corrispondono quindi alla terza e alla quarta fase. Nella quinta fase viene condotta una ricerca qualitativa sulle attività educative promosse, a partire dall'elaborazione di una domanda di ricerca che mette a fuoco l'obiettivo euristico per l'analisi dei dati raccolti. Durante lo svolgimento dell'intervento educativo, gli studenti raccolgono infatti dati qualitativi che vengono analizzati in questa fase all'interno di un preciso quadro metodologico. La sesta e ultima fase corrisponde alla stesura della tesi di laurea, che assume la forma di una tesi di ricerca educativa, e che costituisce quindi il report del percorso educativo ed euristico realizzati nell'ambito del progetto di SL (Mortari & Ubbiali, 2021b).

L'azione di servizio condotta dagli studenti di Scienze della formazione primaria attraverso il percorso di SL risponde a quattro principi: il principio di ascolto dei problemi reali e concreti di una comunità; il principio di uti-

lità nei confronti della comunità ospitante e dell'apprendimento degli studenti; il principio di realtà correlato all'analisi di problemi veri; il principio di rispetto in relazione alla postura etica assunta (Mazzoni & Ubbiali, 2015).

3.1.1. *Potenziare le relazioni cooperative tra pari: un bisogno educativo*

La classe in cui è stato condotto il progetto di SL presentato in questo saggio era una quarta di una scuola primaria mantovana, composta da ventitré alunni. Il bisogno che è stato rilevato in classe per portare un beneficio concreto nel contesto riguardava la promozione di atti cooperativi tra gli alunni sia in rapporto al percorso di apprendimento, sia durante i momenti di relazione spontanea. Effettuando l'intervista con la tutor-mentore, quest'ultima ha affermato che i bambini intrattenevano tra di loro rapporti positivi, ma non collaborativi. La sua prospettiva ha orientato l'osservazione e sono state riscontrate le medesime dinamiche da lei riferite.

In particolare, è stato osservato che gli alunni attuavano comportamenti che, spesso, si traducevano in un clima di classe competitivo: per esempio, di fronte all'errore di un alunno o alla situazione in cui qualcuno interpellato dalla docente non sapeva la risposta, il resto della classe alzava la mano per rispondere al suo posto, non concedendo al compagno tempo per riflettere. In altre occasioni, in cui i bambini erano chiamati a svolgere attività in piccolo gruppo, alcuni alunni non dividevano il materiale o lo prestavano solo a coloro con cui si era instaurato un

legame di amicizia. Inoltre, talvolta è accaduto che i bambini esprimessero verbalmente il rifiuto a essere in gruppo con un alunno specifico. Analizzando i dati raccolti mediante l'osservazione partecipante e l'intervista alla tutor-mentore, durante la prima fase del percorso di SL, è emerso che il bisogno cui rispondere attraverso un intervento educativo corrispondeva al potenziamento delle relazioni cooperative tra pari. È stato, quindi, progettato e realizzato il percorso "Tra le connessioni", che ha previsto la proposta di attività di gruppo connesse alle discipline di scienze e geografia. La metodologia didattica che si è deciso di utilizzare è quella del *Cooperative Learning*, che può favorire anche la collaborazione nella quotidianità scolastica e l'inclusione di tutti gli studenti. Infatti, la collaborazione rimanda a un costrutto più ampio della cooperazione, che comprende quest'ultimo. Con la cooperazione, gli alunni imparano a fornire contributi individuali in un compito, assumendosi la responsabilità degli stessi per il successo di tutti; con la collaborazione, gli studenti si fanno carico del compito nel suo complesso, concentrandosi non più solo sul proprio operato, ma anche su quello dei compagni (Arnold *et al.*, 2012).

3.2. *Il Cooperative Learning*

Il *Cooperative Learning* si configura come una metodologia adatta a favorire sia l'apprendimento sia la costruzione di relazioni interpersonali positive e cooperative tra i membri del gruppo-classe.

Cosa si intende con il verbo 'cooperare'? «Cooperare significa lavorare insieme per

raggiungere obiettivi comuni» (Johnson *et al.*, 1996, p. 19), che conducano a vantaggi sia per sé sia per gli altri componenti di un gruppo, in un'ottica di «interdipendenza positiva fra membri» (Comoglio & Cardoso, 1996, pp. 5-6). Con l'apprendimento cooperativo gli alunni si aiutano vicendevolmente lavorando insieme in piccoli gruppi (Slavin, 2015), nei quali ogni studente, mettendo a disposizione le proprie capacità, diventa essenziale per la riuscita dell'attività.

Proporre esperienze di *Cooperative Learning* a scuola supporta gli alunni nel vivere relazioni più positive, grazie allo spirito di squadra e ai rapporti di amicizia e sostegno reciproco che si instaurano tra membri di un gruppo. Inoltre, interagendo con i pari attraverso l'assunzione della responsabilità di portare a termine un lavoro con il supporto di tutti, i bambini sviluppano competenze sociali e sperimentano maggiore benessere psicologico in termini di senso di autoefficacia, autostima e immagine di sé (Johnson *et al.*, 1996). Gli insegnanti, a questo proposito, concordano sul fatto che il *Cooperative Learning* corrisponda a una metodologia con cui si sostengono l'apprendimento scolastico, sociale e personale degli studenti (Abramczyk & Jurkowski, 2020).

3.3. “Tra le connessioni”: il percorso educativo proposto in classe

L'intervento educativo si è prefissato di potenziare le relazioni cooperative tra pari effettuando attività di gruppo legate a concetti delle discipline di geografia e scienze attraverso strategie specifiche del *Cooperative Learning*, nello specifico:

- *Think-Pair-Share*: è una strategia di discussione che prevede tre fasi, cioè un momento di riflessione individuale, uno di coppia e uno di condivisione in plenaria, con tutta la classe, riguardo ciò che è emerso dal confronto di ogni coppia;
- *Three-Step-Interview*: dopo aver suddiviso la classe in gruppi da quattro, ciascun gruppo si divide in due coppie, all'interno delle quali gli alunni svolgono vicendevolmente i ruoli di intervistatore e di intervistato, confrontandosi sulla richiesta data. Dopo la riflessione in coppia, queste si riuniscono nei gruppi da quattro giungendo a conclusioni da presentare alla classe in un momento di condivisione in plenaria;
- *Think-Pair-Square*: è una strategia di discussione che prevede quattro fasi, coincidenti con un momento di riflessione individuale, uno in coppia, uno in un gruppo da quattro formato dall'unione di due coppie e l'ultimo di condivisione in plenaria, con tutta la classe, riguardo le conclusioni cui si è giunti;

- *Round Table*: la classe viene divisa in gruppi da tre o quattro alunni, a cui vengono dati un foglio e una penna. Dopo la spiegazione del compito, ogni alunno scrive, e passa il foglio e la penna al compagno successivo del gruppo. Terminato il tempo per la scrittura, i vari gruppi si confrontano in plenaria.

Il percorso “Tra le connessioni” si è articolato in 15 incontri della durata di una, due o tre ore, a seconda delle attività previste per ciascuno, per un totale di 30 ore. Tra questi incontri, il primo e l’ultimo hanno previsto l’organizzazione di attività aventi la

valenza euristica di indagare cosa, secondo i bambini, si intende per ‘gruppo’ e come si possa lavorare bene in gruppo. Durante il tredicesimo e il quattordicesimo incontro è stato attuato un compito autentico legato a educazione alla cittadinanza. Alla fine di ciascun incontro, inoltre, i bambini sono stati invitati a compilare un diario riflessivo, denominato “Diario delle connessioni”, per supportarli nel riflettere sulla loro esperienza di lavoro di gruppo e sulle possibilità di miglioramento, anche in prospettiva delle attività successive.

Nella tabella che segue vengono sintetizzati gli incontri realizzati.

Incontri	Attività
1	<p>Si invitano i bambini a rispondere alla domanda «Cos’è il gruppo secondo te/voi?», praticando una sessione di <i>Think-Pair-Share</i>.</p> <p>Secondariamente, attuando un’altra sessione di <i>Think-Pair-Share</i>, si chiede di rispondere alla domanda «Come pensi/pensate si possa lavorare bene in gruppo?».</p> <p>Al termine dell’incontro si introduce il “Diario delle connessioni”, nel quale i bambini rispondono alle seguenti domande:</p> <ul style="list-style-type: none"> - «Quale contributo pensi di aver dato al gruppo?»; - «Quali difficoltà hai incontrato e come le hai affrontate?»; - «Quando ti sei sentito ascoltato?»; - «Come si potrebbe lavorare meglio insieme?». <p>Infine, si invitano gli alunni a realizzare la copertina del proprio diario riflessivo.</p>
2	<p>Tramite la strategia <i>Three-Step-Interview</i>, i bambini riflettono attorno alla tematica di geografia corrispondente alla differenza tra clima e tempo, partendo dalla consegna: «Clima e tempo sono la stessa cosa? Trova una definizione».</p> <p>Al termine dell’incontro, i bambini compilano il diario riflessivo.</p>
3	<p>Gli alunni divisi in gruppi di lavoro iniziano a conoscere le zone climatiche che caratterizzano il nostro pianeta, utilizzando un cartellone raffigurante il globo, su cui devono collocare varie flashcard con foto di animali, di piante e nomi di biomi e climi (Fig. 1). Ciascuna flashcard sul retro presenta una didascalia come spiegazione per supportare i bambini nel suo posizionamento sul cartellone. Gli alunni scoprono la posizione corretta delle flashcard guardando un video alla lavagna multimediale.</p> <p>Al termine dell’incontro, i bambini compilano il diario riflessivo.</p>



Fig. 1 - Cartellone raffigurante il globo con flashcard posizionate dai bambini in un gruppo di lavoro con utilizzo di mediatori per l'inclusione (immagini ai lati a sinistra e legenda).

<p>4</p>	<p>Dopo un momento di presentazione frontale di alcune slide contenenti i concetti principali relativi ai climi delle varie zone climatiche incontrate durante la lezione precedente, i bambini, divisi in gruppi, elaborano una domanda con risposte multiple per consolidare i concetti di studio.</p> <p>Al termine dell'incontro, i bambini compilano il diario riflessivo.</p>
<p>5</p>	<p>I bambini rispondono a coppie alle domande create da loro stessi nell'incontro precedente, con cui è stato creato un gioco su <i>Kahoot</i>, una piattaforma di apprendimento multimediale. Tramite un altro gioco ideato attraverso l'applicazione <i>Learning App</i>, gli alunni devono collegare il nome dei climi europei alla relativa definizione, che ritengono giusta. Attuando una sessione di <i>Think-Pair-Share</i>, gli studenti rispondono alla domanda: «Dove vivrà la maggior parte della popolazione secondo voi?», usando una mappa dei biomi mondiali.</p> <p>Al termine dell'incontro, i bambini compilano il diario riflessivo.</p>
<p>6</p>	<p>Tramite un <i>Brainstorming</i>, si introducono i ruoli che supportano i bambini nel lavoro in gruppo: custode del tempo, custode della parola, custode della voce, custode della scrittura, custode della presentazione³. Si invitano i bambini a scegliere un simbolo per ogni custode e disegnarlo in un medaglione da attaccare ai vestiti.</p> <p>Utilizzando la <i>Three-Step-Interview</i>, gli alunni rispondono a domande relative ai climi europei osservando una carta fisica e politica dell'Europa e riflettendo sull'ambiente dei climi europei in termini di densità di popolazione.</p> <p>Al termine dell'incontro, i bambini compilano il diario riflessivo.</p>
<p>7</p>	<p>Gli alunni, attraverso un <i>Brainstorming</i>, rispondono alle domande: «L'Italia di quale zona climatica fa parte? Che clima vi è in Italia secondo voi?».</p> <p>Utilizzando la <i>Three-Step-Interview</i>, gli alunni rispondono poi a domande riguardanti le varie regioni climatiche italiane attraverso la lettura di una carta politica, fisica e tematica (sui climi) dell'Italia. Per questa attività e quelle degli incontri successivi, si introduce anche l'utilizzo di una pallina come strumento per regolare i turni di intervento.</p> <p>Al termine dell'incontro, i bambini compilano il diario riflessivo.</p>

3. Il ruolo di 'custode' è stato introdotto sulla base della presentazione dei ruoli proposta da Johnson, Johnson & Holubec (1996), i quali affermano che i ruoli devono fare riferimento a funzioni semplici, come leggere e scrivere, e di gestione del gruppo, come controllare il tono della voce e il rispetto dei turni di parola, o incoraggiare la partecipazione.

<p>8</p>	<p>Gli alunni, attraverso un <i>Brainstorming</i>, rispondono alle domande: «Dove vedete l'aria? Dove la sentite? Quando vi è capitato di percepire l'aria con i sensi? Quindi cos'è l'aria secondo voi?». Gli alunni, divisi in gruppi, eseguono poi un esperimento per scoprire le caratteristiche dell'aria.</p> <p>Al termine dell'incontro, i bambini compilano il diario riflessivo.</p>
<p>9</p>	<p>Si invitano i bambini, divisi in gruppi, a realizzare una rappresentazione grafica a cerchi concentrici dal livello mondo (macrosistema) al livello Italia (microsistema). A ciascun gruppo si chiede di effettuare la rappresentazione grafica di una sola regione climatica italiana, della quale gli alunni devono individuare in quale clima europeo e mondiale si trova e quali siano gli elementi fisici locali che ne diversificano il clima (Alpi, Appennini, colline, mare). Gli alunni individuano su un cartellone la sagoma della regione climatica italiana di cui hanno effettuato la rappresentazione grafica a cerchi concentrici e vi incolano quest'ultima (Fig. 2).</p> <p>Utilizzando il <i>Think-Pair-Share</i>, i bambini rispondono in gruppi alle domande: «Ci sono delle similitudini tra i paesaggi italiani che conoscete e i biomi mondiali? Quali?».</p> <p>Al termine dell'incontro, i bambini compilano il diario riflessivo. Da questa lezione in poi viene aggiunta la domanda: «Spiega se con l'uso dei custodi ti sembra di lavorare meglio in gruppo e perché».</p> <div data-bbox="335 805 1239 1413" data-label="Image"> </div> <p>Fig.2 - Cartellone realizzato dai bambini con le rappresentazioni a cerchi concentrici, elaborate una per gruppo, di zona climatica mondiale, clima europeo, regione climatica italiana ed elemento fisico che influenza quest'ultima.</p>
<p>10</p>	<p>Gli alunni, attraverso un <i>Brainstorming</i>, rispondono alle domande: «Secondo voi cos'è l'atmosfera? Cosa accade nell'atmosfera?». I bambini guardano un video di spiegazione degli strati dell'atmosfera e ne realizzano un modellino 3D sul quaderno. Gli studenti, divisi in gruppi, elaborano poi una domanda con risposte multiple per consolidare i concetti di studio.</p> <p>Al termine dell'incontro, i bambini compilano il diario riflessivo.</p>

<p>11</p>	<p>Gli alunni, attraverso un <i>Brainstorming</i>, rispondono alle domande: «Conoscete l'effetto serra? Cosa potrebbe essere?».</p> <p>Utilizzando il <i>Think-Pair-Share</i>, si invitano i bambini a leggere un articolo di giornale sull'effetto serra e iniziare a rispondere a domande presenti su una scheda.</p> <p>Al termine dell'incontro, i bambini compilano il diario riflessivo.</p>
<p>12</p>	<p>Gli alunni concludono l'attività dell'incontro precedente e presentano le risposte al resto della classe. Si propone la visione di un video sull'effetto serra per consolidare i concetti di studio.</p>
<p>13</p>	<p>Questi incontri sono dedicati alla realizzazione del compito autentico connesso a educazione alla cittadinanza.</p> <p>Dopo aver attuato due sessioni di <i>Round Table</i>, con cui si chiede ai bambini, divisi in gruppo, di scrivere su un foglio i primi termini che vengono loro in mente riguardo il rapporto esistente tra le parole 'uomo' e 'ambiente', gli alunni, coinvolti in un'esperienza di <i>Problem Solving</i>⁴, rispondono alla domanda: «Che cosa vi piacerebbe cambiare o proporre nella vostra classe o scuola per migliorare la qualità della vostra vita e dell'ambiente?». Per ogni ipotesi formulata si riflette in plenaria riguardo la sua reale applicabilità ragionando in modo orale alle domande: «Si può fare? Potete farlo voi bambini? Come? In quanto tempo? Con l'aiuto di chi?».</p>
<p>14</p>	<p>Ogni ipotesi formulata si riflette in plenaria riguardo la sua reale applicabilità ragionando in modo orale alle domande: «Si può fare? Potete farlo voi bambini? Come? In quanto tempo? Con l'aiuto di chi?».</p> <p>Ogni gruppo seleziona una sola iniziativa da prendersi in carico per ideare un piano di azione, rispondendo alle domande delle 5W. Ogni gruppo espone il proprio progetto alla classe.</p> <p>Al termine dell'incontro, i bambini compilano il diario riflessivo.</p>
<p>15</p>	<p>Con le stesse modalità del primo incontro, i bambini rispondono alle domande: «Cos'è il gruppo secondo te/voi?» e «Come pensi/pensate si possa lavorare bene in gruppo?».</p> <p>Dopo l'esperienza del progetto, si chiede agli alunni di scrivere su un foglietto colorato l'ingrediente che credono sia per loro il più importante per lavorare bene in gruppo (Fig. 3).</p> <p>Al termine dell'incontro, i bambini rispondono nel diario alla domanda «Cosa ti è rimasto dopo questi incontri?».</p> <div data-bbox="486 1223 1096 1618" data-label="Image"> </div>

Fig. 3 - Gli ingredienti per lavorare bene in gruppo emersi dalle risposte dei bambini.

4. Il Problem Solving prevede di comprendere il problema, enunciare più ipotesi di risoluzione, identificare le scelte migliori, definire un piano d'azione, applicarlo e valutarlo (Pòlya, 1945).

4. La ricerca effettuata sul percorso educativo realizzato

4.1. Le domande di ricerca e lo sfondo epistemologico

La ricerca sul percorso educativo realizzato è stata orientata dalle seguenti domande euristiche:

1. Che cos'è il gruppo e cosa significa lavorare bene in gruppo secondo i bambini coinvolti nel progetto?
2. Quali vissuti emergono dal coinvolgimento dei bambini nelle attività di gruppo previste dal progetto? Nello specifico, quali difficoltà hanno incontrato i bambini e come le hanno affrontate?

Il paradigma che ha guidato le scelte di ricerca è quello ecologico (Mortari, 2007), che concepisce la realtà come «intreccio di relazioni» (ivi, p. 34), e la conoscenza come costruita enattivamente, «secondo una logica circolare-ricorsiva, dove si suppone che il sistema cognitivo si strutturi strutturando il mondo in una continua reciprocazione strutturante» (ivi, p. 43). L'epistemologia che ha sostenuto il progetto è quella naturalistica, la quale prevede che la ricerca avvenga nel setting naturale in cui i fenomeni si manifestano ordinariamente (Mortari, 2007), come la scuola, contesto privilegiato per il manifestarsi dei fenomeni educativi (Mortari, 2009a). Le filosofie di ricerca seguite sono state quella fenomenologica e quella partecipativa: la prima prevede che si vada sul campo senza teorie precostituite, adottando il principio di

contestualizzazione, in base al quale è possibile costruire teorie partendo dal contesto stesso; la seconda si prefigge finalità trasformative, poiché invita ad attuare una ricerca utile per i partecipanti e capace di promuovere un miglioramento della qualità dei contesti in cui si realizza (Mortari, 2007).

4.2. I dati raccolti

I dati considerati per la ricerca sono stati i seguenti:

- le risposte che i bambini hanno formulato nei loro diari riflessivi rispetto alla domanda «Quali difficoltà hai incontrato e come le hai affrontate?»;
- le risposte scritte alle domande: «Cos'è il gruppo secondo voi?» e «Come pensate si possa lavorare bene in gruppo?» proposte durante il primo e l'ultimo incontro.

Inoltre, si è scelto di condurre con gli alunni anche un'intervista individuale, che è stata audioregistrata, nella quale sono stati invitati a rispondere alla domanda: «Cosa significa, secondo te, la parola connessioni?».

Prima dell'inizio del percorso, i genitori dei bambini hanno firmato un modulo di consenso informato, per autorizzare la partecipazione dei figli alla ricerca educativa che sarebbe stata realizzata in classe. Al fine di rispettare il diritto alla riservatezza dei partecipanti, i dati considerati per la ricerca sono stati anonimizzati in fase di trascrizione, attribuendo a ciascun bambino un nome fittizio avente la stessa iniziale del nome originale; per la scelta del nome fittizio sono stati rispettati il genere e la nazionalità dei bambini (Mortari, 2019).

4.3. Il metodo di analisi dei dati

Per l'analisi dei dati sono state seguite le azioni euristiche previste dal metodo fenomenologico empirico (Mortari, 2022), che risulta particolarmente adatto a essere applicato a ricerche educative (Mortari *et al.*, 2023). Tale metodo è stato messo a punto da Mortari a partire dalla ripresa e applicazione in ambito empirico di due concetti husserliani: quelli di essenza del concreto e di adombramenti successivi (Husserl, 2002). Mortari parte dalla constatazione che nelle ricerche empiriche sviluppate nell'ambito delle scienze umane e sociali si fa frequentemente riferimento a metodi di ispirazione fenomenologica, ma evidenzia come l'applicazione della fenomenologia in ambito empirico necessiti di essere ulteriormente pensata per essere giustificata. La studiosa, esperta di epistemologia della ricerca qualitativa, rileva infatti che il metodo fenomenologico è stato fondato da Husserl come metodo filosofico per le scienze eidetiche, che vanno alla ricerca delle essenze generali e persistenti dei fenomeni, mentre le scienze empiriche vanno alla ricerca delle qualità concrete e contestuali. Se l'interesse delle scienze empiriche è diverso da quello delle scienze eidetiche, occorre quindi chiedersi se e come possa essere legittimo applicare il metodo fenomenologico, che è appunto stato originariamente fondato come metodo filosofico, alla ricerca empirica. Per Mortari, la fondazione di un metodo fenomenologico adeguato alla ricerca empirica è possibile se argomentata alla luce, innanzitutto, della distinzione fra essenza eidetica ed essenza del concreto. L'indagine fenomenologica studia i

vissuti della mente, che costituiscono il suo oggetto di ricerca; tuttavia, la fenomenologia eidetica non considera i vissuti nella loro concretezza, ma li studia per coglierne la pura essenza, mentre la fenomenologia empirica si mantiene legata ai vissuti concreti per come emergono dai dati raccolti sul campo. Quindi, mentre la fenomenologia come metodo filosofico va alla ricerca delle essenze eidetiche - cioè delle qualità invarianti e generali - di un fenomeno, comuni a tutte le sue particolari attualizzazioni, la fenomenologia come scienza empirica cerca invece l'essenza del concreto, cioè le qualità contingenti di un fenomeno, quelle che lo caratterizzano nella sua unicità, nel preciso contesto e tempo in cui l'indagine si svolge. Mortari invita inoltre a riflettere sul fatto che l'essenza eidetica si coglie mediante l'intuizione immediata, un atto che però non è adatto alla ricerca empirica, perché in quest'ambito la conoscenza può costruirsi solo lentamente, mediante un'attenzione ripetuta al fenomeno, che è poi anche quella richiesta dall'analisi dei dati raccolti su di esso. La fenomenologia empirica, nella fondazione di Mortari, adotta dunque il metodo degli adombramenti successivi, che consente di costruire conoscenza in maniera graduale, 'girando intorno' al fenomeno, per cogliere con attenzione le diverse qualità che lo caratterizzano. L'attenzione propria di questo metodo è quella guidata dal principio di evidenza e dal principio di ulteriorità, che rendono operativo il principio husserliano di fedeltà al fenomeno: si tratta di «coltivare allo stesso tempo la tensione a tenere lo sguardo radicato sulle evidenze e la disposizione a lasciarsi guidare da queste oltre ciò che risulta

immediatamente manifesto per accedere a quanto il nostro sguardo, per la sua prospettiva limitata, non riesce immediatamente a cogliere, sempre però mantenendosi fedeli agli indizi suggeriti dal profilo apparente» (Mortari 2022, p. 109). Essenziale in fenomenologia, e quindi anche nella messa in atto del metodo fenomenologico empirico, è la postura epistemica dell'*epoché* (Husserl, 2002), che consiste non solo nel «sospendere la tendenza ad affidarsi alle teorie in uso», ma anche nel «disattivare le aspettative che la mente tende a coltivare, riguardo al procedere della ricerca e ai suoi possibili esiti» (Mortari, 2022, p. 140).

Nella concretezza della ricerca, il metodo fenomenologico empirico messo a punto da Mortari prevede, dopo l'individuazione delle modalità di accesso ai dati singolari concreti, e quindi degli strumenti per raccogliervi, e la raccolta di una pluralità di vissuti, attraverso il coinvolgimento di un numero di partecipanti che si ritiene adeguato, alcune specifiche azioni di analisi dei dati, che verranno di seguito presentate con la descrizione di come sono state applicate, separatamente per ogni tipologia di dati raccolti, nella ricerca presentata in questo articolo:

- 1) definire l'essenza concreta individuale di ogni vissuto: l'essenza concreta individuale espressa dalle risposte dei bambini è stata sintetizzata attraverso un'etichetta descrittiva;
- 2) costruire insiemi di dati analoghe;
- 3) formulare il primo livello delle essenze estese: dopo aver realizzato un elenco delle etichette descrittive for-

mlate attraverso l'azione euristica precedente, si è proceduto a raggrupparle in insiemi omogenei, che esprimessero un'essenza concreta estesa (rinvenuta laddove ad esempio emergevano significati simili del concetto di 'gruppo' o difficoltà simili nell'esperienza vissuta in aula), a cui è poi stata attribuita un'etichetta di categoria;

- 4) costruire una gerarchia di essenze, «da quelle più concretamente-dense a quelle più estesamente-astratte» (ivi, p. 165): dopo aver esplorato la possibilità di trovare un livello di essenze estese superiore rispetto a quello individuato mediante le azioni euristiche 2) e 3), e quindi dopo aver cercato analogie fra le essenze concrete estese precedentemente trovate al fine di procedere alla definizione di eventuali essenze estese di secondo livello, si è preso atto del fatto che, nel caso di questa ricerca, l'analisi dei dati poteva ritenersi conclusa alla formulazione del primo e unico livello di essenze estese; si è quindi proceduto alla costruzione del coding system, che presenta in una prima colonna le essenze concrete individuali, espresse attraverso le etichette descrittive, e in una seconda colonna le essenze estese, espresse attraverso le etichette di categoria;
- 5) recuperare e descrivere i dati assolutamente unici: si è proceduto a recuperare, e commentare singolarmente,

quei dati ‘sporgenti’, per i quali qualsiasi tentativo di etichettatura e categorizzazione sarebbe risultato forzato, perché avrebbe significato perdere la particolarità dell’essenza singolare espressa.

La fase finale del metodo fenomenologico empirico elaborato da Mortari consiste nella elaborazione della teoria descrittiva, che prevede di descrivere il fenomeno attraverso quanto è emerso dall’analisi dei dati, effettuata seguendo le azioni euristiche precedentemente presentate. Rispetto a questo, occorre ricordare che «una teoria descrittiva ha la qualità di non pretendere alcun valore assoluto, poiché si tiene aderente alle cose» (ivi, p. 168), ed è proprio in questo mantenersi legata al fenomeno che sta l’evidenza del suo valore scientifico. Per adempiere a questo impegno di fedeltà al fenomeno indagato, è importante attuare quello che Mortari definisce il ‘principio di ricorsività’, che richiede un ritorno continuo ai dati per verificare l’adeguatezza degli enunciati che si vanno via via costruendo per esprimere le essenze concrete individuali, e un continuo ritorno anche a quest’ultime per verificare l’adeguatezza degli enunciati che si vanno via via costruendo per esprimere le essenze estese; nella ricerca presentata in questo articolo, ciò ha portato a diverse revisioni delle etichette descrittive e di categoria, fino ad arrivare, per ogni tipologia di dati, ai coding system finali, da cui si evincono i risultati che andremo ad esporre discorsivamente nel paragrafo successivo.

4.4. I risultati

4.4.1. Le difficoltà incontrate durante il lavoro in gruppo e le strategie per risolverle

In rapporto alle difficoltà che i bambini hanno dichiarato di aver incontrato nelle attività di gruppo, ne sono state individuate cinque tipologie. La prima corrisponde a difficoltà legate all’organizzazione e gestione dell’attività, inerenti ad esempio la gestione del tempo, lo svolgimento della consegna, la risposta alle domande, l’utilizzo dei materiali e la scrittura. La seconda coincide con difficoltà nel lavorare in gruppo, legate ad esempio alla scelta dei ruoli o alla ricerca di un accordo per svolgere insieme il compito laddove sussistono prospettive differenti. La terza riguarda difficoltà a relazionarsi con i membri del gruppo, che si traducono nel litigare, nel non ascoltarsi, nell’essere in disaccordo, o nel non sapere come aiutare i compagni. La quarta ha a che fare con le difficoltà di comprensione, incontrate dai bambini quando non capivano la consegna o le parole dei compagni, per non conoscenza di significati o problemi comunicativi. La quinta categoria di difficoltà è legata al livello percepito di complessità dell’attività.

All’interno del “Diario delle connessioni”, gli studenti hanno raccontato anche a quali strategie hanno fatto ricorso per superare le difficoltà incontrate. Tali strategie risultano di quattro tipologie: relazionali, cognitive individuali, cognitive condivise, organizzative. Le prime comprendono: chiedere aiuto, sollecitare l’ascolto e trovare un accordo. Le

seconde prevedono un coinvolgimento della propria sfera cognitiva, e si traducono quindi in atti quali pensare, ascoltare, ragionare, rendersi conto dei propri errori e correggerli. Le terze, invece, oltre che della propria sfera cognitiva, presuppongono anche un coinvolgimento della sfera cognitiva dei compagni in atti come confrontare le opinioni, pensare con i componenti del gruppo, porre domande e suggerire idee. L'ultima tipologia di strategie, infine, si riferisce ad azioni organizzative cui i bambini hanno fatto ricorso per gestire efficacemente un compito, come attribuire incarichi a sé stessi e agli altri o ricominciare il lavoro da capo.

4.4.2. Il concetto di gruppo

Riguardo al concetto di 'gruppo', analizzando e ponendo a confronto le risposte fornite dai bambini in coppia al primo e all'ultimo incontro, è emerso che il gruppo, secondo i partecipanti a questa ricerca, coincide con un insieme di persone che possono o no conoscersi ed essere amiche. Le persone in un gruppo si supportano, collaborano e realizzano qualcosa insieme, lavorando e creando qualcosa, e organizzandosi in vista di un obiettivo. Tra le azioni attuate dai membri di un gruppo, gli studenti hanno, in particolar modo, sottolineato azioni di tipo cognitivo, come pensare e ragionare, e dialogico, come discutere insieme, condividere le idee e confrontarsi. Nelle risposte finali è emerso, inoltre, un nuovo aspetto considerato dai bambini, potenzialmente a seguito dell'esperienza vissuta attraverso il progetto, ovvero che nel gruppo è necessario stare

bene insieme, lavorando senza litigare, mettendosi d'accordo di fronte alle divergenze e divertendosi.

Una sola coppia di alunni ha individuato che il gruppo, talvolta, può non funzionare, intendendo che può accadere che in certe situazioni si verifichino dinamiche tali per cui i membri di un gruppo non riescono a trovare un accordo. In fase di analisi, coerentemente con il metodo sopra esposto, il loro contributo è stato considerato come dato unico, e quindi come pensiero sporgente rispetto alla categorizzazione effettuata (Mortari, 2019).

4.4.3. Come si lavora bene in gruppo

In relazione a come i bambini ritengono si possa lavorare bene in gruppo, analizzando e confrontando le risposte del primo e dell'ultimo incontro elaborate in coppia dai partecipanti alla ricerca, è emerso che i membri di un gruppo devono avere regole condivise, quali prenotare il turno di intervento, rispettare i turni di intervento, concedere la parola e non fare confusione. Inoltre, gli alunni in un gruppo dovrebbero supportarsi reciprocamente, ascoltandosi, collaborando, aiutandosi vicendevolmente, e facendo, così, gioco di squadra. Infatti, secondo i bambini, i membri di un gruppo dovrebbero relazionarsi positivamente, non litigando e facendo amicizia gli uni con gli altri. Infine, i bambini suggeriscono che all'interno di un gruppo di lavoro è anche importante, per portare a termine un compito assegnato, impegnarsi a fornire proprie idee e trovare soluzioni insieme, oltre che organizzare il lavoro, per esempio usando i custodi.

4.4.4. Il significato della parola 'connessioni'

Per quanto concerne il significato che i bambini hanno attribuito al concetto 'connessioni' nell'intervista individuale, secondo alcuni esso coincide con la capacità di relazionarsi con altre persone, tra cui amici e famigliari, o con animali. Altri studenti hanno fornito come significato il collegamento alla rete internet o all'elettricità. Infine, altri bambini, quando pensano alla parola 'connessioni', la riconducono a quei collegamenti mentali che si generano nella mente per la produzione di idee, oppure a quella condivisione di pensieri e processi di pensiero che si possono instaurare tra due o più menti, compresa quella della docente e degli alunni di tutto il gruppo-classe.

5. Conclusioni

Il percorso educativo "Tra le connessioni" ha permesso ai bambini di potenziare le relazioni in classe, sia durante il lavoro di gruppo, attraverso le attività cooperative proposte, sia nella quotidianità, grazie al processo metacognitivo attivato attraverso la scrittura dei diari riflessivi, che li hanno portati a ragionare su

quali fossero i comportamenti per relazionarsi positivamente con i compagni. Gli apprendimenti maturati dagli alunni grazie al percorso in cui sono stati coinvolti appaiono chiari in alcune loro affermazioni a conclusione del progetto:

Luca: «Ho imparato a lavorare in gruppo e rispettando ogni amico».

Giacomo: «Ascoltando tutti e le loro risposte si può decidere come risolvere un problema e fare un'attività».

Dario: «Ho imparato che l'amicizia è la miglior cosa».

Azzurra: «Mi sono rimaste molte cose. Ma la cosa più importante è che ora sono molto più aperta con gli altri, prima ero più timida».

Nella realizzazione del percorso sono, però, emerse anche alcune criticità, principalmente connesse alle tempistiche di attuazione, tali per cui spesso è stato necessario ridimensionare il tempo concesso per la scrittura del "Diario delle connessioni" o concludere le attività durante l'incontro successivo. Infine, si ritiene che per arricchire ulteriormente il percorso, si sarebbero potute proporre anche esperienze aggiuntive, che coinvolgessero la dimensione ludica o artistica, quali ad esempio giochi motori, laboratori teatrali, o realizzazione di sculture.

Bibliografia

- Abramczyk, A., & Jurkowski, S.** (2020). Cooperative learning as an evidence-based teaching strategy: What teachers know, believe, and how they use it. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 296-308. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733402>.
- Arnold, N., Ducate, L., & Kost, C.** (2012). Collaboration or Cooperation? Analyzing Group Dynamics and Revision Processes in Wikis. *CALICO Journal*, 29(3), 431-448. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/10.2307/calicojournal.29.3.431>.
- Aureli, T., Bascelli, E., Camodeca, M., & Di Sano, S.** (2008). *Il bambino in classe. Aspetti teorici e strumenti di valutazione*. Roma: Carocci.
- Comoglio, M., & Cardoso, M. A.** (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma: Libreria Ateneo Salesiano.
- Dozza, L.** (1993). *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Eskelä-Haapanen, S., Vasalampi, K., & Lerkkanen, M.-K.** (2021). Students' Positive Expectations and Concerns Prior to the School Transition to Lower Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(7), 1252-1265. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1791248>.
- European Commission** (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy Issues*.
- Girelli, C.** (2006). *Costruire il gruppo. La promozione della dimensione socio-affettiva nella scuola*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Heidegger, M.** (1976). *Essere e tempo*: Milano: Longanesi.
- Heinsch, M., Agllias, K., Sampson, D., Howard, A., Blakemore, T., & Cootes, H.** (2020). Peer connectedness during the transition to secondary school: a collaborative opportunity for education and social work. *Australian Educational Researcher*, 47(2), 339-356. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00335-1>.
- Husserl, E.** (2002). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J.** (1996). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M. K., Pakarinen, E., Poskiparta, E., Ahonen, T., ... & Nurmi, J. E.** (2015). Positive teacher and peer relations combine to predict primary school students' academic skill development. *Developmental psychology*, 51(4), 434-446. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0038911>.
- Krampac-Grljusic, A., & Kolak, A.** (2018). Peer relations in inclusive classes. *Research in Pedagogy*, 8(1), 17-35. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1186013>.
- Lester, L., & Cross, D.** (2015). The relationship between school climate and mental and emotional wellbeing over the transition from primary to secondary school. *Psychology of Well-being*, 5(1), 1-15. Retrieved from <https://doi.org/10.1186/s13612-015-0037-8>.
- Martinelli, & Raykov, M.** (2021). Evaluation of the Georgia Elementary School Climate Survey for Elementary School Children. *The International Journal of Emotional Education*, 13(2), 59-78. Retrieved from <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/85631>.
- Mazzoni, V., & Ubbiali, M.** (2015). Diventare insegnanti, tra ricerca e servizio. La pedagogia del Service Learning nella formazione dei futuri docenti. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 15(3), 243-257. Retrieved from <https://doi.org/10.13128/formare-17195>.
-

- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2022). *Fenomenologia empirica*. Genova: Il Melangolo.
- Mortari, L. (2009a). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori Università.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*: Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2019). *Melarete. Volume II. Ricerca e pratica dell'etica delle virtù*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari, L. (2009b). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2017). *Service learning: per un apprendimento responsabile*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L. (2022). *Fenomenologia empirica*. Genova: Il Melangolo.
- Mortari, L., & Ubbiali, M. (2021a). *Educare a scuola. Teorie e pratiche per la scuola primaria*. Milano: Pearson Italia.
- Mortari, L., & Ubbiali, M. (2021b). Service Learning: A Philosophy and Practice to Reframe Higher Education. *Athens Journal of Education*, 8(2), 115-138. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1296984>.
- Mortari, L., Silva, R., Girelli, C., & Ubbiali, M. (2017). Rethinking Apprenticeship in Pre-Service Teachers' Training. *Journal of Education and Human Development*, 6(2), 76-85. Retrieved from <https://doi.org/10.15640/jehd.v6n2a8>.
- Mortari, L., Silva, R., & Ubbiali, M. (2020). Laboratorio Le CoSe: quando il Service Learning è un ponte che crea sinergie tra formazione e ricerca, tra territorio e università (pp. 351-364). In Lotti, A., & Lampugnani, P. A. (2020). Faculty development in Italia: valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari. *Faculty development in Italia*, 1-401. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/319637101_Rethinking_Apprenticeship_in_Pre-Service_Teachers'_Training.
- Mortari, L., Silva, R., & Zanotti, A. (2020). Quando il Service Learning pone la ricerca educativa a servizio della formazione docente e dell'innovazione didattica: il "caso" Resolving Robots. *RicercaAzione*, 12(1), 83-105. Retrieved from <https://doi.org/10.32076/RA12106>.
- Mortari, L., Valbusa, F., Ubbiali, M., & Bombieri, R. (2023). The Empirical Phenomenological Method: Theoretical Foundation and Research Applications. *Social Sciences*, 12(7), 413. Retrieved from <https://doi.org/10.3390/socsci12070413>.
- Pinto, C., Baines, E., & Bakopoulou, I. (2019). The Peer Relations of Pupils with Special Educational Needs in Mainstream Primary School: The Importance of Meaningful Contact and Interaction with Peers. *British journal of educational psychology*, 4, 818-837. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/bjep.12262>.
- Pólya, G. (1945). *How to solve it*. Princeton: University Press.
- Quaglino, G. P., Casagrande, S., & Castellano, A. (1992). *Gruppo di lavoro. Lavoro di gruppo. Un modello di lettura della dinamica di gruppo. Una proposta di intervento nelle organizzazioni*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Schaffer, H. R. (2005). *Psicologia dello sviluppo. Un'introduzione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Silva, R. (2018). *Il Service Learning nello sguardo degli studenti*. Roma: Aracne.
- Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *Education 3-13*, 43(1), 5-14. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.963370>.
- Tenenbaum, H. R., Winstone, N. E., Leman, P. J., & Avery, R. E. (2020). How effective is peer

interaction in facilitating learning? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1-54. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000436>.

Yi, H., & Siu, Q. K. Y. (2021). "His inner-self must be good": An ethnographic-vignette study of social interactions between children with autism spectrum disorder and typically developing peers. *Journal of Social and Personal Relationships*, 38(1), 232-255. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0265407520959456>.