

Quaderni di ricerca

Bambini altamente sensibili a scuola

Sviluppo e valutazione dell'impatto di pratiche d'aula nel primo ciclo di scuola elementare

Luciana Castelli, Sara Benini, Marina Pettignano, Luca Sciaroni



Bambini altamente sensibili a scuola

Sviluppo e valutazione dell'impatto di pratiche d'aula nel primo ciclo di scuola elementare

di Luciana Castelli, Sara Benini, Marina Pettignano, Luca Sciaroni

Proposta di citazione:

Castelli, L., Benini, S., Pettignano, M., & Sciaroni, L. (2024). *Bambini altamente sensibili a scuola. Sviluppo e valutazione dell'impatto di pratiche d'aula nel primo ciclo di scuola elementare*. Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi.

Locarno, 2024

CIRSE – Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi

Piazza San Francesco 19, 6600 Locarno

dfa.cirse@supsi.ch

ISBN (print) 979-12-81824-06-5

ISBN (online) 979-12-81824-05-8

Responsabilità del progetto: Luciana Castelli

Ricercatori coinvolti: Sara Benini, Marina Pettignano, Luca Sciaroni

Impaginazione: Elena Camerlo

Immagine di copertina: credit Andrea_Hill @Istock.com

Il volume è distribuito con Licenza Creative Commons

Attribuzione – Condividi allo stesso modo 4.0 Internazionale (CC BY-SA 4.0)

Quando in questo documento è usato il maschile, unicamente a scopo di semplificazione, la forma è da intendersi riferita in maniera inclusiva a tutte le persone, quale che sia la personale definizione di genere.

Ringraziamenti

I nostri ringraziamenti vanno:

al Dipartimento dell'Educazione, della Cultura e dello Sport (DECS), in particolare alla Sezione delle scuole comunali e agli ispettorati coinvolti, per il loro supporto alla realizzazione di questo progetto. Alle referenti del DECS, Michela Crespi Branca, Serena Ragazzi e Tanja Stevanovic, per aver seguito il progetto e per i loro preziosi riscontri;

agli istituti scolastici coinvolti, in particolare alle direzioni, alle e ai docenti, alle bambine e ai bambini e alle loro famiglie. Senza la loro adesione questo progetto non sarebbe stato possibile;

alla Formazione continua del Dipartimento formazione e apprendimento/Alta scuola pedagogica (DFA/ASP) della SUPSI, per il supporto pratico e amministrativo per la realizzazione dei percorsi formativi;

a Francesca Lionetti e Michael Pluess, per i loro consigli preziosi ed esperti sul tema dell'alta sensibilità;

a Elena Camerlo, per la rilettura e l'impaginazione del presente rapporto;

a Sandra Fenaroli, per la rilettura.

Sommario

1	Introduzione.....	1
2	Quadro teorico.....	3
2.1	L'alta sensibilità.....	3
2.2	I bambini altamente sensibili (BAS).....	4
2.3	I bambini altamente sensibili a scuola.....	5
2.4	Qualità delle interazioni in classe: il modello CLASS®.....	7
2.5	Benessere in classe.....	9
2.5.1	L'adattamento in classe: supporto e sicurezza psicologica.....	9
2.5.2	Benessere psicologico degli allievi: ottimismo e autostima.....	10
2.5.3	Benessere e adattamento professionale dei docenti.....	10
3	Obiettivi del progetto.....	13
4	Metodologia.....	15
4.1	Disegno di ricerca-formazione.....	15
4.2	Partecipanti.....	17
4.3	Strumenti e procedura per la raccolta dei dati e analisi dei dati.....	18
4.3.1	Questionario allievi.....	18
4.3.2	Questionario docenti.....	19
4.3.3	Strumento di osservazione strutturata <i>Classroom Assessment Scoring System (CLASS®)</i>	19
4.3.4	Diario.....	20
4.3.5	Interviste.....	22
4.4	Analisi.....	22
4.4.1	Livello di sensibilità.....	22
4.4.2	Sicurezza psicologica, supporto emotivo, ottimismo e autostima.....	23
4.4.3	Qualità delle interazioni in classe (punteggi CLASS®).....	24
4.4.4	Griglia valutazione diari.....	24
4.4.5	Griglia di analisi delle interviste.....	25
5	Formazione.....	27
6	Risultati.....	29
6.1	Questionario allievi.....	29
6.1.1	Livello di sensibilità.....	29
6.1.2	Sicurezza psicologica, supporto emotivo, ottimismo e autostima.....	30
6.1.3	Risultati di confronto fra gruppo sperimentale e gruppo di controllo.....	31
6.1.4	Risultati di confronto fra bambini altamente sensibili e bambini non altamente sensibili.....	33
6.2	Questionario docenti.....	35
6.3	Qualità delle interazioni in classe: analisi delle osservazioni CLASS®.....	36
6.4	Diari.....	39
6.4.1	Descrizione dei diari.....	39
6.4.2	Sintesi dei diari.....	43
6.5	Interviste.....	45
7	Discussione dei risultati.....	53

8	Conclusioni, limiti e sviluppi futuri.....	55
9	Bibliografia	57

Indice delle figure

Figura 1.	Ripartizione geografica del campione	17
Figura 2.	Composizione del campione per sesso e distribuzione nei gruppi sperimentale e di controllo. .	17
Figura 3.	Pagina del diario	21
Figura 4.	Grafici relativi alla comparazione Sperimentale BAS vs. Controllo BAS nelle variabili (sicurezza psicologia, supporto emotivo, ottimismo e autostima).....	32
Figura 5.	Comparazione dei valori di adattamento all'ambiente e di benessere nei bambini BAS vs. non BAS al T1.....	33
Figura 6.	Grafici di comparazione tra BAS e non BAS al T1 e al T2 (sicurezza psicologica, supporto emotivo, ottimismo, autostima).....	34
Figura 7.	Autoefficacia del docente al T1 vs. T2 per il gruppo controllo vs. sperimentale	35
Figura 8.	Soddisfazione lavorativa al T1 vs. T2 per il gruppo di controllo vs. sperimentale	36
Figura 9.	Soddisfazione di vita al T1 vs. T2 per il gruppo controllo vs. intervento	36

Indice delle tabelle

Tabella 1.	Disegno di ricerca-formazione e dispositivi	15
Tabella 2.	Dati descrittivi sensibilità T1 e T2	29
Tabella 3.	Valori soglia e i tre livelli di sensibilità.....	29
Tabella 4.	Statistiche descrittive delle diverse scale di misura.....	30
Tabella 5.	Coefficienti Alpha di Cronbach delle scale utilizzate nel questionario.....	30
Tabella 6.	Correlazioni tra le variabili – T1 e T2.....	31
Tabella 7.	Test t di Student sulla variazione delle medie dei gruppi tra T1 e T2.....	31
Tabella 8.	Valori medi dell'autoefficacia, soddisfazione lavorativa e soddisfazione di vita dei docenti del gruppo sperimentale vs. controllo.....	35
Tabella 9.	Punteggi ottenuti nelle dimensioni del CLASS ®, gruppo sperimentale e gruppo di controllo, al T1 e al T2.....	37

1 Introduzione

I primi anni di scolarizzazione sono una fase molto importante per lo sviluppo infantile, sia per la costruzione di una buona integrazione nel contesto educativo, sia per l'inizio di una traiettoria che spesso condiziona tutto il percorso scolastico successivo (Gutman et al., 2003). Instaurare delle interazioni positive all'interno della classe, tra docente e allievi e tra gli allievi stessi, permette a tal proposito di fornire continue opportunità di apprendimento di competenze sociali ed emotive, oltre che organizzative e didattiche (Pianta et al., 2012).

È importante ricordare che il bambino è integrato in un sistema complesso di ambienti di crescita, in cui esso si sviluppa direttamente o in cui riceve delle influenze che possono favorire (o a volte compromettere) il suo sviluppo armonico. Il modello bioecologico di Bronfenbrenner (1979) offre una visione integrata che permette di considerare l'insieme dei contesti di sviluppo dell'individuo. Il modello considera l'ambiente di un individuo suddiviso in cinque livelli: il microsistema, il mesosistema, l'esosistema, il macrosistema e il cronosistema. Il microsistema rappresenta gli ambienti più prossimi al bambino in termini spaziali ed evolutivi, quali ad esempio la scuola e il contesto familiare; il mesosistema concerne invece le interazioni tra diversi microsistemi (quali ad esempio le interazioni scuola-famiglia), l'esosistema riguarda contesti più ampi come la comunità di appartenenza, il macrosistema il livello dei valori e delle norme sociali e, infine, il cronosistema rappresenta l'evoluzione data da eventi esterni, dal contesto storico e sociale e dalle transizioni che caratterizzano la vita dell'individuo.

Il modello di Bronfenbrenner (1979) offre dunque una visione complessiva dei diversi sistemi con cui il bambino interagisce, direttamente o indirettamente. Nel presente studio ci orienteremo all'influenza del microsistema "scuola" sullo sviluppo e sull'adattamento psico-sociale del bambino. Esso non dipende infatti solamente dalle sue caratteristiche individuali, ma anche dall'interazione di esse con l'ambiente circostante (Rutter, 2012), soprattutto quello più prossimo, quale quello familiare e scolastico. Un'attenzione accresciuta all'ambiente permetterebbe di favorire l'adattamento dei bambini, ciascuno con le sue specificità (Akçinar, 2013). In un modello di interazione come quello proposto da Bronfenbrenner (1979) è infatti importante considerare sia le caratteristiche che possono rendere il bambino (e l'individuo in generale) più suscettibile all'ambiente, sia, dall'altra parte, i possibili accorgimenti utili al miglioramento dell'ambiente stesso (Lionetti et al., 2014). All'interno della classe i docenti sono infatti chiamati a far fronte alle specificità degli allievi, proponendo risposte differenziate rispetto alle singole necessità (Tomlinson, 2005). Conoscere le caratteristiche degli allievi permette quindi al docente di concepire strategie pedagogico-didattiche finalizzate a migliorare l'apprendimento e il benessere degli allievi in classe. Parallelamente, un'attenzione accresciuta all'ambiente permette di creare un contesto favorevole, in cui tutti i bambini possano sentirsi accolti e integrati, indipendentemente dalle caratteristiche che li differenziano.

Tra le numerose caratteristiche che possono differenziare gli allievi, c'è anche il livello di sensibilità all'ambiente. Le differenze nel grado di sensibilità sono riscontrabili sin dall'infanzia, ed è ormai appurato che anche a scuola è possibile notare come i bambini si differenzino gli uni dagli altri per la misura in cui gli aspetti materiali (es. suoni, odori, luce) e immateriali (es. relazioni, clima di classe) dell'ambiente scolastico impattano sulla qualità della loro vita, sul loro benessere e sul loro apprendimento.

Il tema della sensibilità dei bambini nei primi anni della scuola elementare è tuttavia un campo ancora relativamente poco esplorato nella letteratura scientifica e, nell'applicazione alla formazione di base e continua dei docenti finalizzata allo sviluppo di conoscenze e competenze relative a questa caratteristica.

Un primo progetto di ricerca condotto in Ticino che ha affrontato questa tematica è stato il progetto *Environmental Sensitivity To School (ESToSchool)*¹, tradotto in “*Sensibilità a scuola*”. Il progetto mirava a sviluppare nuovi strumenti per la misura della sensibilità nei bambini di scuola elementare. La ricerca ha permesso di effettuare un primo approfondimento delle caratteristiche dei bambini altamente sensibili a scuola e una prima identificazione degli aspetti che, nella scuola, sono rilevanti per lo sviluppo di questi bambini, dal punto di vista emotivo, sociale e di apprendimento.

A partire dagli esiti di questo primo progetto sulla sensibilità e da una revisione della letteratura esistente sul tema, è emerso l'interesse ad ampliare ulteriormente la ricerca nel contesto ticinese. Vi era infatti la necessità sia di promuovere la conoscenza sul tema dell'alta sensibilità presso i docenti delle scuole, sia di individuare possibili piste operative per favorire il benessere e l'apprendimento dei bambini altamente sensibili a scuola.

Il progetto di ricerca-formazione *BASS – Bambini altamente sensibili a scuola* parte da queste esigenze, proponendosi di sviluppare e valutare l'efficacia di specifiche pratiche pedagogico-didattiche per supportare lo sviluppo, l'adattamento e l'apprendimento dei bambini altamente sensibili nei primi anni di scuola elementare.

Il progetto BASS si è svolto nell'anno scolastico 2022-23, coinvolgendo un gruppo di docenti e allievi di classi di seconda elementare del Cantone Ticino.

Il presente rapporto riporta gli esiti del progetto, considerando gli esiti della ricerca - in termini di efficacia delle strategie pedagogico-didattiche sviluppate dai docenti -, i materiali e i percorsi sviluppati dai docenti, e le considerazioni dei partecipanti rispetto al percorso di formazione seguito.

¹ Il progetto, finanziato dalla Fondazione Jacobs, è stato guidato dalla Queen Mary University di Londra in collaborazione con il CIRSE del DFA/ASP della SUPSI. I dati sono stati raccolti fra il 2019 e il 2021, coinvolgendo 17 classi di prima elementare distribuite sul territorio del Cantone Ticino.

2 Quadro teorico

Come anticipato nel capitolo introduttivo, una delle caratteristiche individuali che possono differenziare bambini e adulti, è il livello di sensibilità. Nel corso del presente capitolo presenteremo: il concetto di sensibilità come caratteristica individuale, sia nella popolazione generale che nei bambini; gli aspetti che caratterizzano un ambiente favorevole (o sfavorevole) all'apprendimento dei bambini altamente sensibili; l'interazione tra caratteristiche individuali e ambientali per lo sviluppo e l'adattamento dei bambini.

2.1 L'alta sensibilità

Gli individui differiscono per il loro livello di sensibilità agli stimoli ambientali (sia positivi che negativi), siano essi fisici, materiali, psicologici o emotivi (Pluess et al., 2023): ad esempio, alcune persone sono più suscettibili di altre ai rumori, alla temperatura dell'aria, agli odori, o anche agli stati emotivi delle persone vicine.

La sensibilità può essere definita come "il grado in cui le persone sono capaci di registrare le caratteristiche dettagliate e i cambiamenti dell'ambiente fisico o sociale e di elaborare cognitivamente tali input sensoriali al fine di rispondere o reagire in modo adattivo alle caratteristiche specifiche dell'ambiente" (Pluess et al., 2023, p. 2, traduzione dell'autore).

Alla base della diversa sensibilità degli individui ci sarebbero fattori sia genetici, che ambientali (Assary et al., 2021). Inoltre, le interazioni di questi due fattori durante il corso della vita andrebbero ad impattare il grado e il tipo di sensibilità sviluppata (Keers & Pluess, 2017).

Questa sensibilità differenziata è stata oggetto negli anni di diversi studi, condotti principalmente nell'ambito della psicologia dello sviluppo, della personalità e delle neuroscienze, studi che hanno portato all'elaborazione di diversi modelli teorici, fra cui quelli della *Differential susceptibility* (Belsky & Pluess, 2009), della *Biological Sensitivity to Context* (Boyce & Ellis, 2005) e della *Sensory processing sensitivity* (Aron & Aron, 1997). I diversi approcci sono stati integrati in un modello generale della *Environmental Sensitivity* (Pluess, 2015), tradotta in italiano in "Sensibilità ambientale".

È stato osservato come questa caratteristica non si limiti esclusivamente agli esseri umani, ma sia presente anche in diverse altre specie animali (Wolf et al., 2008), mettendone in evidenza la funzione adattiva. Infatti, nel contesto della teoria della sensibilità al processamento sensoriale, inizialmente l'accento era posto sulla vulnerabilità elevata di individui altamente sensibili a contesti sfavorevoli (Monroe & Simons, 1991), portando a considerare l'alta sensibilità più come un fattore di vulnerabilità che come una caratteristica con valenze sia vantaggiose che svantaggiose. Successivamente, la ricerca scientifica ha prodotto un ampliamento della conoscenza sul tema, consentendo di apprezzare non solo gli aspetti svantaggiosi e di vulnerabilità associati al tratto dell'alta sensibilità, ma anche le potenzialità e gli aspetti vantaggiosi dello stesso (Pluess & Belsky, 2013). La permeabilità al contesto è infatti sia negativa che positiva: la permeabilità positiva (ossia la reattività accresciuta rispetto ad ambienti favorevoli), prende il nome di *vantage sensitivity*, vale a dire "la propensione generale di un individuo a beneficiare di caratteristiche positive e presumibilmente favorevoli al benessere e alla promozione delle competenze dell'ambiente" (Pluess & Belsky, 2013, p. 903, traduzione dell'autore).

A livello di adattamento, sia la bassa sensibilità che l'alta sensibilità mostrano entrambe dei vantaggi: gli individui a bassa sensibilità sono infatti più resilienti e robusti, quelli ad alta sensibilità sono maggiormente permeabili alle esperienze positive (Pluess et al., 2023). Entrambe le condizioni presentano quindi degli aspetti positivi; tuttavia, solo una minoranza di popolazione mostrerebbe un'alta sensibilità (secondo Wolf et al., 2008 il 20-30% della popolazione), mentre gli altri individui avrebbero livelli inferiori di sensibilità (Pluess et al., 2023).

Da questa iniziale dicotomia tra individui altamente sensibili e individui meno sensibili, si è in seguito arrivati a differenziare tre livelli di sensibilità, quindi fra persone a bassa, media e alta sensibilità (Lionetti et al.,

2018). Dai dati raccolti attraverso la scala della sensibilità per adulti (*Highly Sensitive Person (HSP) Scale* di Aron & Aron, 1997) gli autori hanno individuato la presenza di tre gruppi distinti (rispettivamente a bassa, media e alta sensibilità). Lionetti et al. (2018) nel loro studio hanno inoltre associato a ciascuno di questi gruppi un fiore di riferimento, per rappresentare, attraverso una metafora, il grado di sensibilità all'ambiente: le persone con una bassa sensibilità sono rappresentate dai denti di leone, fiori molto resistenti, che crescono e fioriscono praticamente in ogni condizione; le persone con una media sensibilità sono invece paragonate ai tulipani, fiori che necessitano di qualche accortezza per poter fiorire ma che crescono anche in condizioni non ottimali; infine, le persone altamente sensibili sono rappresentate dalle orchidee, fiori estremamente permeabili ai cambiamenti dell'ambiente circostante e che per fiorire necessitano molta cura: una volta trovato il giusto ambiente un'orchidea cresce rigogliosa, la stessa cosa vale per le persone altamente sensibili.

Ma quali sono nel dettaglio le caratteristiche delle persone altamente sensibili (PAS), quando si relazionano con l'ambiente?

L'acronimo DOES, proposto da Elaine Aron, fornisce a tal proposito un quadro di riferimento essenziale per comprenderle. Secondo Aron (1997), la "D" in DOES rappresenta la profondità di elaborazione sensoriale (in inglese: "Depth of processing"), indicando la tendenza delle PAS a processare le informazioni in modo più profondo rispetto alla media degli individui. La "O" si riferisce alla tendenza alla sovrastimolazione ("Overstimulation") osservata nelle PAS, un concetto che evidenzia la sensibilità delle PAS agli stimoli eccessivi, che possono portare allo sviluppo di situazioni di stress e tensione in presenza di una elevata quantità di stimoli (Aron & Aron, 1997). La "E" indica la reattività emotiva ("Emotional reactivity and empathy"), ossia la tendenza delle PAS a rispondere in modo più profondo e più forte agli stimoli emotivi e a mostrare una accentuata empatia nei confronti del prossimo. Infine, la "S" rappresenta la sensibilità a stimoli lievi ("Sensing the subtle") ossia la capacità delle PAS di rilevare dettagli anche minimi degli stimoli ambientali.

Le caratteristiche delle persone altamente sensibili sono riscontrabili fin dall'infanzia. Infatti, come evidenziato da Assary et al. (2021), almeno la metà della variabilità individuale in termini di sensibilità sarebbe spiegabile da fattori genetici. Nel seguente capitolo saranno quindi riprese alcune delle caratteristiche delle persone altamente sensibili, per successivamente declinarle sui bambini, caratterizzandone i comportamenti.

2.2 I bambini altamente sensibili (BAS)

Come per gli adulti, l'alta sensibilità si osserva anche nei bambini, con una reattività maggiore a diversi tipi di stimoli, sia interni che esterni.

Occorre premettere che, in generale, vi è una forte variabilità tra gli individui, in termini di caratteristiche personali: ogni persona possiede una grande varietà di caratteristiche che, interfacciandosi e combinandosi, la caratterizzano in modo relativamente stabile, e che la rendono più simile ad alcune persone e la differenziano da altre. Ogni bambino altamente sensibile (BAS) esprime quindi la propria sensibilità in modo diverso, anche a seconda dell'interazione tra l'alta sensibilità e altre caratteristiche individuali, quali ad esempio i tratti di personalità.

Innanzitutto, come gli adulti, i BAS mostrano una maggiore profondità di elaborazione delle informazioni (la "D" dell'acronimo DOES). Come indicato da Aron (2002) i BAS mostrano infatti uno spirito di osservazione più spiccato e una propensione ad analizzare in modo più approfondito stimoli e situazioni. Questo li rende più attenti da un lato, ma, dall'altro, anche più lenti e più cauti nel prendere le decisioni o nel relazionarsi con persone nuove o ambienti sconosciuti.

La "O" dell'acronimo di Aron (1997) considera la tendenza alla sovrastimolazione la seconda caratteristica centrale delle PAS. In situazioni ricche di stimoli, anche i BAS, come gli adulti, possono sentirsi sopraffatti. Questo deriva dalla maggiore sensibilità agli stimoli, che rende più complesso il processamento di molte

informazioni contemporaneamente, come ad esempio un luogo affollato o rumoroso. A questo proposito le possibili reazioni o strategie adattive messe in atto sono differenti: la revisione della letteratura svolta da Baryła-Matejczuk et al. (2020) ha evidenziato infatti come vi siano delle tendenze a reagire in modo diverso a seconda del temperamento del singolo bambino, laddove alcuni potrebbero irritarsi in reazione ad una stimolazione percepita come eccessiva, altri potrebbero distogliere l'attenzione dall'attività in corso per ridurre la sensazione di sovrastimolazione.

Le persone altamente sensibili hanno anche maggiore reattività emotiva (E). I BAS hanno in effetti la tendenza a reagire in modo più intenso anche agli stimoli emotivi che li circondano: in ambienti caratterizzati da un clima emotivo positivo possono dimostrare di essere estremamente felici; allo stesso tempo, in ambienti emotivamente negativi (ad esempio in una situazione conflittuale) possono mostrare estrema tristezza o rabbia. In effetti, Acevedo et al. (2014) hanno dimostrato un legame tra l'alta sensibilità e una maggiore attività cerebrale nelle aree dedicate al trattamento di informazioni sensoriali e all'empatia.

Infine, i BAS presentano una elevata sensibilità, anche a stimoli molto lievi: sono molto attenti ai dettagli e possono accorgersi con maggiore facilità di piccoli cambiamenti che avvengono nell'ambiente, ad esempio nei luoghi che frequentano abitualmente, come la casa o la scuola (S). Hanno anche una sensibilità fisica maggiore agli odori, ai suoni, alla temperatura esterna e ai sapori. La loro accentuata sensibilità li rende più reattivi anche a stimoli complessi, come quelli prodotti dalla musica o dall'arte visiva. Infine, la sensibilità ai dettagli li rende più abili nel cogliere i movimenti impercettibili e i piccoli gesti compiuti da altre persone, come ad esempio i micromovimenti del volto.

In generale, i BAS possono essere descritti come individui che percepiscono i dettagli in modo diverso e più profondo dai bambini con un livello inferiore di sensibilità, ma che possono essere sopraffatti da ambienti eccessivamente stimolanti, dimostrando un'eventuale propensione - o rischio - ad evitare situazioni di sovrastimolazione, a manifestare difficoltà nell'autoregolazione emotiva o a reagire in modo inappropriato a determinate esperienze.

Nonostante ciò, è opportuno ricordare che l'alta sensibilità non rappresenta uno stato patologico né un disturbo dell'apprendimento o di altra natura, anche se può essere legata allo sviluppo di difficoltà quando l'individuo è esposto a condizioni ambientali negative (Baryła-Matejczuk et al., 2020).

Potrebbe essere utile dunque riconoscere la presenza di un tratto di alta sensibilità fin dall'infanzia, per poter accompagnare i bambini in modo più consapevole nel processo di crescita. Attualmente, oltre a strumenti osservativi specialistici, come anticipato nel capitolo precedente, l'alta sensibilità è misurabile grazie all'impiego di specifiche scale di misura.

2.3 I bambini altamente sensibili a scuola

La scuola, con il suo ambiente ricco di stimoli, rappresenta una sfida significativa per i bambini altamente sensibili (BAS). Come detto in precedenza, infatti, i BAS presentano una sensibilità accresciuta a stimoli sensoriali (es. visivi, uditivi e olfattivi), stimoli emotivi e cognitivi interni (es. emozioni, profondità di pensiero) e stimoli emotivi che provengono dagli altri (es. sentimenti sia positivi che negativi delle altre persone). Questa loro caratteristica deve essere quindi riconosciuta e accolta, in modo da poter offrire anche ai BAS un ambiente di apprendimento e di socializzazione attento e valorizzante, permettendo loro di fruire nel miglior modo possibile delle attività proposte all'interno della classe.

Il punto di partenza per poter creare un contesto favorevole al benessere e all'adattamento scolastico dei BAS a scuola è conoscere le potenziali fonti di "disturbo" che possono essere presenti all'interno della classe.

Innanzitutto, a livello di ambiente fisico, una tipica classe di scuola elementare può presentare stimoli visivi forti (come decorazioni o colori) e rumori (voci dei bambini); la presenza di tali stimoli se da un lato può essere fonte di apprendimento e arricchimento, dall'altra, per i BAS, può essere un rischio per la sovrastimolazione. Sul piano fisico risulta quindi opportuno applicare delle accortezze per mitigare l'effetto di

queste caratteristiche dell'ambiente sui BAS prevenendo la sovrastimolazione (Baryła-Matejczuk et al., 2020), nel qual caso potrebbe essere utile fornire ai bambini BAS uno spazio in cui potersi calmare, che sia tranquillo e che permetta di ristabilire un equilibrio nella loro attivazione.

Anche riguardo alle relazioni sociali all'interno della classe è opportuno tenere in considerazione alcuni aspetti specifici che hanno un impatto sull'adattamento dei BAS. I BAS preferiscono infatti lavorare in gruppo con bambini che conoscono (Baryła-Matejczuk et al., 2020); anche a livello amicale, questi prediligono un gruppo ristretto di amici. Questa loro caratteristica potrebbe creare delle difficoltà nel caso in cui venissero a contatto con persone nuove o si trovassero a lavorare con bambini con cui non sono soliti interagire. Sono infatti spesso anche timidi nel relazionarsi con gli altri. La pianificazione delle attività non individuali dovrebbe prendere in considerazione anche questi aspetti.

A livello di attività didattiche, i bambini BAS sono favoriti da pratiche che strutturano il programma, rendendo le richieste prevedibili (Baryła-Matejczuk et al., 2020). Questo permette loro di non essere sorpresi, cosa che li potrebbe far sentire a disagio. Inoltre, la partecipazione a nuove attività o a contesti particolari potrebbe richiedere più tempo per i BAS. Infatti, dovendo elaborare una serie di nuovi stimoli, i BAS tendono a mettere in pratica un comportamento detto "*pause-to-check*" (Aron, 2002), ossia la necessità manifesta di fermarsi (*pause*) per controllare (*check*) la situazione, prima di poter partecipare all'attività in corso. Questa loro inibizione nel comportamento potrebbe presentarsi ugualmente quando devono partecipare ad una conversazione o intervenire in classe. È quindi importante garantire che i bambini - tutti, e in particolar modo i BAS - si sentano in un contesto accogliente, che possa favorire la loro partecipazione alle attività.

I BAS sono anche maggiormente sensibili agli stimoli di tipo emotivo, sia interni che esterni, con una tendenza a reagire in modo amplificato, soprattutto a situazioni emotive nuove. Questo significa che possono mostrare emozioni forti sia di valenza positiva (come gioia e felicità) che negativa (come rabbia o tristezza). La reazione potrebbe variare però a seconda di altri tratti di personalità presenti nel bambino (Aron, 2002): i BAS introversi, che costituirebbero circa il 70% dei BAS, avranno tendenza a reagire con chiusura quando esposti a emozioni forti, mentre i BAS estroversi potrebbero mostrare maggiormente le loro emozioni. Dare agli allievi un supporto nella gestione delle emozioni e nella autoregolazione emotiva in generale è quindi di primaria importanza, in particolare per i BAS.

Come per le emozioni proprie, i BAS reagiscono in modo profondo anche alle emozioni delle altre persone, o a eventi o situazioni con una connotazione emotiva elevata (come conflitti o litigi). Tendono infatti a risultare molto empatici e a reagire alle ingiustizie subite anche da altri bambini (Aron, 2002). Questo potrebbe dare luogo ad aiuto e supporto per bambini percepiti in difficoltà, a un comportamento maggiormente pro-sociale, ma anche a comportamenti di sfida o oppositivi nel caso di ingiustizie percepite o subite.

La scuola può diventare un ambiente sfidante anche perché si è esposti al giudizio e alla valutazione, sia dei pari che del docente (Aron, 2002). Un bambino altamente sensibile potrebbe essere particolarmente toccato da una valutazione, soprattutto se negativa, dando luogo, ad esempio, ad atteggiamenti di perfezionismo o maggiore suscettibilità, anche in caso di errore o nel caso in cui un compito non dovesse rispondere alle proprie aspettative. A livello di lavoro didattico, i BAS possono dimostrarsi però anche un'utile risorsa, per la loro molto spesso ben sviluppata capacità riflessiva e per la loro profondità di pensiero. Il processamento profondo degli stimoli, infatti, non si limita a stimoli sensoriali esterni, ma può estendersi anche a stimoli cognitivi. Questo aspetto può essere valorizzato in classe, approfittando ad esempio di momenti di discussione e di condivisione.

Come si evince dunque, l'alta sensibilità nel contesto scolastico può essere un fattore di vulnerabilità ma, allo stesso tempo, una risorsa da valorizzare. L'aspetto cruciale è l'interazione del tratto con l'ambiente. Favorire quindi un clima di classe positivo può essere già un fattore importante per promuovere l'adattamento e il benessere dei BAS in classe, così come creare relazioni sicure e positive permette di lavorare sull'intero gruppo classe, considerando i bisogni di tutti. Infine, a interventi più generali, possono anche essere affiancate strategie mirate ai soli BAS, che possono andare a supportarli in situazioni e contesti specifici.

Nel presente progetto si è voluto mirare alla progettazione e applicazione di interventi e strategie che potessero migliorare le interazioni all'interno della classe lavorando con l'intero gruppo. Questo ha permesso ai docenti partecipanti di effettuare un lavoro più generale, non dovendo creare attività indirizzate ai soli BAS. È stato però importante tracciare l'impatto di queste azioni generali sui BAS, per individuare strategie pedagogico-didattiche che potessero al contempo promuovere il benessere e l'adattamento di tutti i bambini della classe e valorizzare le specificità dei BAS. Questo aspetto si fonda sugli esiti di alcune ricerche su interventi svolti nel contesto educativo (e non indirizzati in modo specifico a soggetti BAS, ma pensati per tutti gli allievi). Gli allievi altamente sensibili hanno dimostrato di beneficiare maggiormente di interventi specifici nei contesti scolastici, come ad esempio interventi di contrasto allo sviluppo della depressione o interventi di prevenzione del bullismo, che si sono rivelati più (o soltanto) efficaci con bambini e ragazzi altamente sensibili (Nocentini et al., 2018; Pluess & Boniwell, 2015).

Per capire quali siano le componenti per considerare ambiente scolastico come positivo, si andrà ad introdurre nel seguente capitolo il modello CLASS® (Pianta et al., 2008), che considera la qualità delle interazioni in classe l'aspetto centrale per la promozione del benessere, dell'adattamento e dell'apprendimento dei bambini a scuola.

2.4 Qualità delle interazioni in classe: il modello CLASS®

La qualità dell'ambiente scolastico e le interazioni docente-allievo giocano un ruolo fondamentale nello sviluppo dei bambini, nel loro adattamento all'ambiente scolastico, nello sviluppo delle loro competenze socio-emotive e, in ultima analisi, nella promozione del loro benessere (Pianta & Stuhlman, 2004; Pianta et al., 2012; Rucinski et al., 2018).

Un approccio teorico e applicativo che si è dimostrato efficace nel valutare e migliorare la qualità di queste interazioni è il *Classroom Assessment Scoring System (CLASS®)*, sviluppato a partire dagli studi di Pianta e colleghi (Pianta et al., 2008). Il modello CLASS® offre uno sguardo dettagliato su diverse dimensioni delle interazioni in classe, consentendo ai docenti di valutare e migliorare il loro impatto sull'apprendimento degli allievi. Il CLASS® non è solamente un modello teorico, ma anche un metodo di osservazione standardizzato che permette la valutazione della qualità delle interazioni in classe.

Secondo il modello CLASS®, la qualità delle interazioni in classe viene descritta da tre domini, ugualmente importanti affinché l'ambiente di classe risulti favorevole all'apprendimento e allo sviluppo socio-emotivo dei bambini: **il supporto emotivo, l'organizzazione della classe e il supporto didattico.**

Il primo dominio del CLASS®, il *supporto emotivo*, prende in esame il funzionamento sociale ed emotivo dei bambini e dell'insegnante nell'ambiente di apprendimento-insegnamento. Il supporto emotivo considera la capacità del docente di stabilire connessioni positive con gli allievi, riconoscere e rispondere alle loro esigenze emotive, creando così un ambiente sicuro e favorevole all'apprendimento (Hamre & Pianta, 2005).

Il supporto emotivo comprende quattro dimensioni, che vengono considerate quando si valuta la qualità dello stesso all'interno della classe (Pianta et al., 2008):

1. **Clima positivo:** in una classe con un clima positivo il docente favorisce le relazioni e il senso di appartenenza, tra adulti e bambini, tra pari e come comunità di classe. Le comunicazioni verbali e non verbali trasmettono calore, rispetto e collaborazione. Le interazioni proposte dal docente favoriscono la percezione un ambiente gradevole e accogliente.
2. **Clima negativo:** questo aspetto non deve essere presente o comunque deve essere limitato il più possibile. Un ambiente di apprendimento ottimale è quello in cui il docente e i bambini esprimono poca negatività, sia a livello verbale che a livello non verbale. Docente e allievi mostrano raramente sentimenti negativi, come rabbia, irritabilità o mancanza di rispetto verso gli altri. I docenti non mettono in atto comportamenti punitivi severi ai danni dei bambini, che potrebbero comprometterne l'apprendimento.

3. **Sensibilità del docente:** il docente è consapevole e attento alle esigenze dei bambini, siano esse sociali, emotive, fisiche, scolastiche, linguistiche e cognitive. La sensibilità del docente favorisce il senso di sicurezza e di benessere dei bambini nell'ambiente di apprendimento e facilita la loro capacità di partecipare attivamente, esplorare e correre rischi.
4. **Considerazione del punto di vista dei bambini:** il docente supporta l'emergere della personalità dei bambini, aiutandoli a sviluppare ed esprimere i loro interessi, le loro motivazioni e i loro punti di vista, offrendo loro l'opportunità di sperimentare l'autonomia e di organizzare il proprio apprendimento. Gli interessi e le scelte dei bambini guidano le esperienze in classe e, di conseguenza, i bambini contribuiscono in modo significativo alle attività.

Garantire ai bambini un buon supporto emotivo ne promuove lo sviluppo. Un ambiente di classe particolarmente attento a questa dimensione può aiutare in misura ancora più elevata i bambini altamente sensibili. Studi hanno infatti dimostrato che un clima di classe con un elevato supporto emotivo porta i bambini ad avere migliori abilità sociali e a ridurre comportamenti difficili (Broekhuizen et al., 2016; Burchinal et al., 2016).

Il secondo dominio del CLASS® riguarda invece l'organizzazione della classe. Esso prende in esame il funzionamento del processo di apprendimento e insegnamento da un punto di vista strutturale e organizzativo. Il docente prepara e gestisce i processi di insegnamento-apprendimento consapevole anche del fatto che i bambini stanno imparando a organizzare e gestire il loro tempo, la loro attenzione e il loro comportamento per svolgere i compiti, fornendo loro un supporto adeguato nell'ambito del comportamento, del tempo e dell'impegno.

L'organizzazione della classe considera le seguenti tre dimensioni:

1. **Gestione del comportamento:** il docente sostiene le crescenti capacità di regolazione del comportamento dei bambini creando aspettative chiare, coerenti e adeguate alla fase di sviluppo dei bambini e sostenendo in modo proattivo i comportamenti cooperativi. I bambini possono manifestare comportamenti problematici durante l'apprendimento di queste abilità, ma le strategie degli insegnanti per prevenire e reindirizzare positivamente questi comportamenti fanno sì che i casi siano poco frequenti, lievi e rapidamente affrontati.
2. **Produttività:** il docente usa il tempo in modo produttivo, struttura le attività, le routine e le transizioni in modo che i bambini abbiano opportunità regolari e continue di partecipare attivamente alle attività proposte e siano massimizzate le occasioni di apprendimento.
3. **Format didattici:** il docente sostiene l'impegno e il coinvolgimento dei bambini tramite la proposta didattica, interventi di facilitazione e favorendo la focalizzazione dei bambini su obiettivi di apprendimento specifici.

Una classe in cui le routine di lavoro e le aspettative di comportamento sono chiare e ben delineate costituisce un ambiente maggiormente prevedibile, che permette un maggiore adattamento dei bambini altamente sensibili.

Il terzo dominio, infine, è quello del *supporto didattico*, che prende in esame il sostegno del docente allo sviluppo cognitivo e linguistico dei bambini. Il docente è consapevole del modo di apprendere dei bambini e fornisce loro sostegno e feedback individualizzati. Il supporto didattico è anche il dominio più tecnico e legato all'apprendimento delle competenze disciplinari. Esso comprende tre dimensioni:

1. **Sviluppo di concetti:** il docente utilizza strategie e attività didattiche che aiutano i bambini a conoscere e comprendere concetti e contenuti, e promuove opportunità di apprendimento che favoriscono lo sviluppo delle capacità di pensiero e della creatività. I docenti non si limitano a far memorizzare delle informazioni ma aiutano i bambini a creare un significato di quello che apprendono, collegando nuovi concetti e contenuti alle conoscenze pregresse e assicurandosi che siano collegati alle loro esperienze vissute.

2. **Qualità del feedback:** il feedback (riscontro) del docente si basa sulle conoscenze e sulle competenze dei bambini, in modo da favorire la comprensione dei concetti presentati e la perseveranza nell'apprendimento. Un feedback di qualità è specifico e individualizzato e fa riferimento a un aspetto puntuale di quanto esposto dai bambini. Inoltre, fornisce un supporto progressivo man mano che i bambini approfondiscono e perfezionano il loro apprendimento. Attraverso il feedback, il docente accresce anche la motivazione e la perseveranza dei bambini, rinforzando in modo specifico i loro sforzi piuttosto che i loro prodotti di lavoro.
3. **Modellamento della lingua:** il docente promuove e amplia lo sviluppo del linguaggio e le capacità di comunicazione verbale e non verbale dei bambini. Il docente incoraggia le conversazioni, fornendo un supporto linguistico personalizzato e stimolando l'uso di un linguaggio variato da parte dei bambini.

Questo aspetto delle interazioni in classe è quello più concretamente legato alla didattica e a esiti positivi in termini di apprendimento disciplinare.

Il CLASS® non è solo un modo per valutare la qualità delle relazioni all'interno della classe ma è anche un valido strumento formativo e di accompagnamento per i docenti: offrire una formazione sulla qualità delle interazioni in classe e su come promuoverle ha mostrato (in docenti del grado pre-scolastico) di promuovere la presenza di una maggiore consapevolezza sul proprio insegnamento e una maggiore conoscenza e abilità nel rilevare le interazioni efficaci (Hamre et al., 2012). L'uso dello strumento di valutazione CLASS® sarà approfondito nel capitolo concernente la metodologia adottata nel presente studio.

2.5 Benessere in classe

2.5.1 L'adattamento in classe: supporto e sicurezza psicologica

Come detto in precedenza, è possibile conoscere le dimensioni da considerare per migliorare (o mantenere) una buona qualità delle interazioni all'interno della classe. Vi è infatti, soprattutto nei primi anni di scolarizzazione, un forte legame tra le interazioni docente-allievi e l'adattamento dei bambini (Hamre & Pianta, 2001). A tal proposito è quindi essenziale garantire un buon clima relazionale all'interno della classe, per fare in modo che i bambini si sentano accolti. Un clima positivo infatti "comprende norme, valori e aspettative che aiutano le persone a sentirsi socialmente, emotivamente e fisicamente al sicuro" (National School Climate Council, 2007, p. 4). Per costruire un contesto educativo ottimale occorre quindi garantire agli allievi sicurezza emotiva e psicologica (Holley & Steiner, 2005). Questo aspetto viene concettualizzato come *identity safety* (sicurezza psicologica riferita al senso di sé e all'identità²) (Foldy et al., 2009), ossia la certezza che nessuno possa minacciare la propria posizione sociale e la propria integrità psicologica ed emotiva all'interno di un gruppo. Se un allievo percepisce di essere in un clima psicologicamente sicuro, egli parteciperà con maggiore serenità alle attività in classe, percependo di poter "prendere dei rischi" e di commettere errori (Gayle et al., 2013).

Un altro aspetto essenziale per un buon adattamento in classe è l'abilità del docente di dare supporto agli allievi (Bru et al., 2010). È infatti provato che gli allievi che percepiscono un supporto da parte dei loro docenti mostrano maggiore benessere emotivo e sociale (Murray & Greenberg, 2000).

Tra i tipi di supporto che il docente può fornire, c'è quello emotivo (*emotional support*) (Bru et al., 2010). Per supporto emotivo si intende la percezione da parte dell'allievo della cura da parte del docente (Bru et al., 2010). Diverse definizioni, riassunte nell'articolo di Langford et al. (1997), considerano aspetti di cura, empatia, amicizia e fiducia. Diverse ricerche, riportate da Hamre e Pianta (2005), indicano una relazione

² Di seguito, per brevità, si userà "sicurezza psicologica" per riferirsi a questo concetto teorico.

positiva tra un clima di classe supportivo e aspetti di auto-regolazione negli allievi. È interessante notare come attraverso l'uso del CLASS® che valuta il supporto emotivo fornito dal docente e, al contempo, la considerazione del supporto emotivo percepito da parte degli allievi, si riesca a creare un quadro completo di questo aspetto all'interno della classe.

Evidentemente, per i BAS si ipotizza una maggiore permeabilità ad elementi quali la percezione di sicurezza identitaria e di supporto percepito da parte del docente, sia in termini positivi che negativi. A tal proposito, nel presente studio, abbiamo voluto indagare queste dimensioni relative all'adattamento (sicurezza psicologica e supporto emotivo) dei bambini altamente sensibili (BAS) e dei non altamente sensibili (non-AS).

2.5.2 Benessere psicologico degli allievi: ottimismo e autostima

Il benessere degli allievi è un costrutto multidimensionale che comprende diversi ambiti fra loro correlati, fra cui l'ambito dello sviluppo socio-emotivo, che, a sua volta, comprende dimensioni cognitive e affettive riferite al sé quali la soddisfazione di vita, l'assenza di preoccupazioni e sintomi depressivi, l'autostima e l'ottimismo (Schonert Reichl et al., 2013).

L'ottimismo è una caratteristica individuale disposizionale relativamente stabile che indica la tendenza ad avere aspettative positive per sé stessi e per gli altri e nei confronti della vita in generale (Carver et al., 2010). Le persone ottimiste guardano al futuro - prossimo o lontano - con sguardo positivo e con una predisposizione affettiva e cognitiva caratterizzata da fiducia e positività.

L'ottimismo è un importante predittore di adattamento psico-sociale. Innanzitutto, le persone ottimiste tendono ad attribuire le cause di eventi negativi a fattori esterni, transitori e specifici della situazione, mentre le cause degli eventi favorevoli sono attribuite a fattori personali e stabili (Seligman, 1998). Ciò comporta quindi una tendenza delle persone ottimiste ad una maggiore motivazione e perseveranza nello svolgimento di compiti o attività sfidanti e una maggiore fiducia nella propria possibilità di avere successo. Inoltre, è stato dimostrato che l'ottimismo è correlato alla componente cognitiva del benessere soggettivo, ossia la soddisfazione di vita (Oberle et al., 2011), ma anche alla qualità delle relazioni con gli adulti e con i pari a scuola (Oberle et al., 2018). Negli adulti, esso è collegato ad un maggiore successo sul posto di lavoro (Seligman & Schulman, 1986), a migliori condizioni di salute (Kim et al., 2011), e a una maggiore soddisfazione lavorativa e di vita (Marcionetti & Castelli, 2022).

L'autostima può essere definita come una valutazione di insieme relativa al valore attribuito a sé stessi (Blascovich & Tomaka, 1991; Butler & Green, 1998). È un sentimento provato verso sé stessi che definisce la misura in cui una persona si apprezza, si piace e si stima. In sintesi, rappresenta l'atteggiamento che ogni persona ha verso sé stessa (Rosenberg, 1965).

La relazione fra autostima e diversi esiti positivi in ambito comportamentale, psicologico e lavorativo è stata messa in evidenza da numerosi studi (Haney & Durlak, 1998). È stato ad esempio provato che essa è positivamente collegata con migliori relazioni sociali e maggiori risultati scolastici (Delugach et al., 1992) e negativamente con diversi problemi come l'abuso di alcool e sostanze, sintomi depressivi e problemi psicologici (Haney & Durlak, 1998).

2.5.3 Benessere e adattamento professionale dei docenti

Come descritto nei paragrafi precedenti, il benessere degli allievi è strettamente collegato alla relazione e all'interazione docente-allievo che, a sua volta, è in stretta connessione con il benessere dei docenti, sia esso soggettivo sia specifico all'ambito professionale.

La soddisfazione di vita è uno degli indicatori di benessere soggettivo più consolidati nell'ambito della ricerca psicologica. Il costrutto si riferisce alla componente cognitiva del benessere che, unitamente alle componenti affettive positive e negative, fornisce indicazioni circa il sentimento e i pensieri del soggetto in

relazione alla propria qualità di vita (Diener, 1984). Le ricerche hanno ampiamente dimostrato che una elevata soddisfazione di vita è associata a diversi esiti positivi di vita, lavorativi, psicologici e sociali (DeNeve & Cooper, 1998; Diener & Tay, 2012; Pavot & Diener, 1993).

Analogamente, la soddisfazione lavorativa è una valutazione complessiva positiva della propria condizione lavorativa (Spector, 1997), anch'essa predittiva di diversi esiti desiderabili in ambito professionale, fra cui la qualità della relazione con gli studenti (Veldman et al., 2013).

Infine, il senso di autoefficacia (Bandura, 1997) nell'insegnamento è considerato anch'esso un importante indicatore di adattamento e benessere professionale. Livelli elevati di autoefficacia hanno un impatto sul modo in cui vengono interpretati e affrontati gli stimoli, le sfide e i compiti provenienti dal contesto professionale (Bandura, 2006). Inoltre, nell'ambito dell'insegnamento, essa è risultata collegata ad una maggiore persistenza dei docenti nel lavoro con le situazioni difficili, avendo essa un impatto sull'impegno, l'entusiasmo e le pratiche dei docenti (Skaalvik & Skaalvik, 2007). È stato dimostrato che esiste una relazione di reciproca influenza fra queste variabili, ad esempio fra la soddisfazione lavorativa e di vita e fra il senso di autoefficacia e la soddisfazione lavorativa (Marcionetti & Castelli, 2022).

3 Obiettivi del progetto

Il progetto BASS si proponeva di individuare le strategie pedagogico-didattiche più efficaci per la creazione di un ambiente di classe favorevole ad accogliere tutti gli allievi, in particolare quelli altamente sensibili. Il progetto perseguiva quindi un duplice scopo, ossia, da un lato, di accrescere le conoscenze e le competenze dei docenti relativamente al tema dell'alta sensibilità; dall'altro di sviluppare strategie e pratiche pedagogico-didattiche atte a migliorare la qualità dell'ambiente scolastico e funzionali a rispondere ai bisogni dei bambini altamente sensibili. Inoltre, in seguito all'implementazione di tali pratiche nelle classi dei docenti partecipanti, il progetto si proponeva di valutarne l'efficacia in termini di ricadute sul miglioramento del clima di classe e sullo sviluppo e l'adattamento di tutti i bambini, in particolare quelli altamente sensibili.

4 Metodologia

4.1 Disegno di ricerca-formazione

Per rispondere agli obiettivi sopra esposti è stato progettato un dispositivo di ricerca-formazione quasi sperimentale³ e longitudinale, che ha visto il coinvolgimento di un gruppo di classi sperimentali e di un gruppo di classi di controllo nel corso di un anno scolastico, con due momenti di raccolta dati e un percorso formativo mirato ai docenti. L'approccio della ricerca-formazione permette infatti di promuovere lo sviluppo di un percorso formativo indirizzato al docente sulla base di un rapporto dialogico tra docenti e ricercatori, considerando le informazioni e le esperienze che questi possono fornire reciprocamente (Castelli et al., 2023). Inoltre, un progetto di ricerca-formazione si caratterizza per il coinvolgimento diretto degli insegnanti, in termini di crescita e sviluppo professionale, per l'attenzione a documentare e analizzare i processi messi in atto nei contesti scolastici e le ricadute in termini di cambiamento, e per il confronto continuo e sistematico fra i partecipanti alla ricerca (Vannini, 2018).

Per la raccolta dei dati di ricerca è stato progettato un disegno longitudinale, quasi sperimentale e multi-metodo, che ha previsto l'utilizzo di diversi strumenti qualitativi e quantitativi per la raccolta dei dati relativi alla sensibilità di docenti e allievi, al loro benessere e adattamento scolastico, alla qualità delle interazioni in classe e all'efficacia delle strategie didattiche implementate e del percorso svolto (per un approfondimento sugli strumenti utilizzati si veda il capitolo dedicato).

Per la formazione degli insegnanti è stato predisposto un percorso mirato ad incrementare le conoscenze dei docenti rispetto al tema dell'alta sensibilità e degli aspetti che impattano sulla qualità dell'ambiente scolastico, nonché ad accompagnarli nello sviluppo e nell'applicazione di strategie didattiche finalizzate a rispondere ai bisogni degli allievi.

In Tabella 1 è riportato il disegno di ricerca-formazione e i relativi dispositivi applicati.

Tabella 1. Disegno di ricerca-formazione e dispositivi

Ott./Nov. 22	Nov. 22 – Mag. 23	Mag. / Giu. 23
Prima raccolta dati	Formazione docenti e implementazione delle attività pedagogico-didattiche	Seconda raccolta dati
<ul style="list-style-type: none"> • Osservazione CLASS • Questionario allievi • Questionario docenti 	<ul style="list-style-type: none"> • Feedback sull'osservazione in classe • Incontri plenari • Accompagnamento individuale • Diario (compilato dai docenti durante l'anno scolastico) 	<ul style="list-style-type: none"> • Osservazione CLASS • Questionario allievi • Questionario docenti • Interviste docenti

³ Il dispositivo quasi-sperimentale è definito così perché, contrariamente a ciò che avviene per il dispositivo di ricerca sperimentale, i soggetti non sono attribuiti ai due gruppi (sperimentale e di controllo) in modo casuale.

All'inizio dell'anno scolastico 2022/23 è stata svolta la prima raccolta dati che è consistita nell'osservazione strutturata delle interazioni in classe durante 2 unità didattiche consecutive e, nell'ora successiva all'osservazione, nella somministrazione di un questionario rivolto agli allievi e un questionario rivolto ai docenti. La raccolta dati è stata svolta in tutte le classi partecipanti al progetto (gruppo sperimentale e gruppo di controllo).

Prima raccolta dati

I risultati dell'osservazione sono stati condivisi con i docenti del gruppo sperimentale al fine di mettere in luce i punti di forza e gli aspetti di potenziale miglioramento della qualità delle interazioni all'interno delle classi.

Feed-back sull'osservazione ai docenti del gruppo sperimentale

Tra la prima e la seconda raccolta dati, i docenti del gruppo sperimentale hanno preso parte ad un percorso formativo focalizzato sui temi dell'alta sensibilità e della qualità delle interazioni in classe. Il percorso formativo prevedeva un totale di 30 ore lezione, così articolate: 16 ore di incontri plenari, 4 ore di incontri bilaterali, 10 ore di lavoro personale.

Percorso formativo per i docenti del gruppo sperimentale

I docenti del gruppo sperimentale hanno quindi implementato nelle loro classi una serie di strategie e interventi didattici finalizzati al miglioramento di aspetti quali il supporto socio-emotivo, l'organizzazione della classe e il supporto didattico sulla base del modello CLASS®, osservandone l'effetto sui bambini, a livello di benessere, adattamento, sviluppo socio-emotivo e apprendimento.

Implementazione delle pratiche

Durante il periodo di implementazione delle pratiche, i docenti del gruppo sperimentale hanno compilato un diario strutturato per tenere traccia delle attività svolte e dell'impatto di queste sulla classe, sui bambini altamente sensibili e sul proprio lavoro quotidiano in classe. Per supportare l'implementazione delle pratiche, sono stati proposti degli incontri di supervisione da parte dei formatori. Durante questi incontri i docenti esplicitavano lo stato di avanzamento dei lavori, indicando eventuali bisogni ulteriori di supporto. A seconda delle necessità, era prevista la possibilità di un'ulteriore visita di osservazione.

Diario e supervisione

Al termine dell'anno scolastico 2022/23, una volta concluso il percorso formativo dei docenti, è stata effettuata la seconda raccolta dati, che ha previsto nuovamente l'osservazione in classe e la somministrazione dei questionari ai docenti e agli allievi del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo.

Seconda raccolta dati

Con i docenti del gruppo sperimentale sono state svolte infine delle interviste della durata di circa 30 minuti, finalizzate ad approfondire aspetti quali l'efficacia percepita della formazione, le sue ricadute nella pratica e la soddisfazione dei docenti in relazione al percorso svolto.

Interviste conclusive ai docenti del gruppo sperimentale

Infine, i docenti del gruppo di controllo hanno partecipato ad un corso di formazione breve introduttivo sul tema dell'alta sensibilità e della qualità delle relazioni in classe.

Formazione breve ai docenti del gruppo di controllo

4.2 Partecipanti

Tramite la Divisione scuola del DECS, nel corso della primavera 2022 sono state contattate le direzioni delle scuole comunali per presentare il progetto e richiederne, in caso di interesse, la partecipazione. Le direzioni interessate hanno fornito il contatto dei docenti di seconda elementare alle ricercatrici, che hanno provveduto a contattare i docenti per presentare loro il progetto ed eventualmente raccogliergli l'adesione. Nel caso in cui le direzioni fossero state interessate al progetto ma non avessero avuto la disponibilità temporale per impegnarsi con la formazione è stata proposta la partecipazione in qualità di classi del gruppo di controllo.

È stato quindi reclutato un campione di convenienza⁴ costituito da 15 docenti di seconda elementare con le loro classi (più una docente di appoggio), per un totale di 273 allievi.

Il campione dei docenti era costituito da 11 docenti (8 donne e 3 uomini; 10 docenti titolari e 1 docente di appoggio) che hanno partecipato al gruppo sperimentale e 5 docenti (3 donne e 2 uomini) che hanno partecipato al gruppo di controllo.

Gli istituti scolastici coinvolti erano distribuiti fra i 4 circondari: Mendrisiotto e Basso-Ceresio (2 istituti), Luganese (4 istituti), Locarnese e Valli (1 istituto) e Bellinzonese e Tre Valli (1 istituto).

I 273 allievi frequentavano tutti la seconda elementare, salvo un esiguo numero (una decina di allievi in totale) che frequentava la prima e la terza elementare essendo iscritti ad una bi-classe.

Ai genitori degli allievi coinvolti nello studio è stato sottoposto un formulario di consenso informato per autorizzare o meno la partecipazione al progetto. In seguito a questo passaggio è stato coinvolto nel progetto un campione definitivo di 246 bambini (90% del campione iniziale), di età media compresa fra 7 e 8 anni, e di cui 125 femmine e 121 maschi, 167 frequentavano le classi del gruppo sperimentale e 79 quelle del gruppo di controllo (Figura 2).

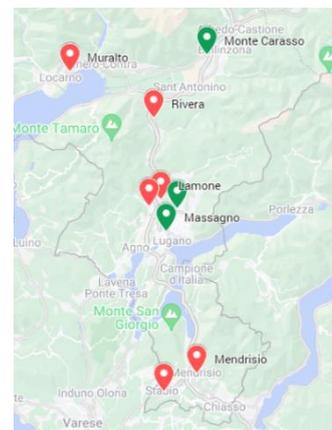


Figura 1. Ripartizione geografica del campione

 246	
 125 F	 121 M
167 sperimentale 	79 controllo 

Figura 2. Composizione del campione per sesso e distribuzione nei gruppi sperimentale e di controllo.

⁴ Per "campione di convenienza" si intende un campione non probabilistico di soggetti selezionati per la loro disponibilità / facilità ad essere raggiunti. Nel caso specifico il campione era facilmente accessibile, poiché segnalato direttamente dai quadri scolastici.

4.3 Strumenti e procedura per la raccolta dei dati e analisi dei dati

4.3.1 Questionario allievi

Agli allievi è stato somministrato un questionario costituito da scale di misura validate, che sono state tradotte e adattate al contesto di riferimento dello studio. La partecipazione dei bambini alla raccolta dati avveniva solo previo consenso informato scritto di un genitore; pertanto, i bambini le cui famiglie non avevano fornito il consenso venivano coinvolti dai docenti in attività differenziate.

La somministrazione del questionario avveniva alla presenza di due ricercatori, che hanno letto le domande agli allievi, contestualizzando ed esemplificando al bisogno il contenuto delle stesse, per renderle chiare e fruibili. Ai bambini veniva letta una breve consegna, che esplicitava gli obiettivi del questionario e la possibilità di interrompere la compilazione o di compilare il questionario solo parzialmente.

Oltre ai contenuti delle domande proposte i ricercatori illustravano l'uso delle scale di risposta, in modo tale che i bambini comprendessero tutte le possibilità di risposta, e potessero utilizzarle per esprimere la loro opinione.

I questionari comprendevano domande anagrafiche (il genere dei bambini), e domande finalizzate a raccogliere informazioni sul livello di sensibilità degli allievi, sulla *identity safety* (il senso di sicurezza psicologica percepita in classe), sul supporto emotivo percepito dai bambini nella relazione con il docente, sulla loro autostima e il loro grado di ottimismo.

La durata della somministrazione del questionario era di circa 1 unità didattica (UD) (45 minuti), al termine della quale venivano raccolti tutti i questionari compilati.

La prima scala presente nel questionario era quella relativa alla **sensibilità**.

La scala è stata sviluppata da Pluess et al. (2018) e comprende 12 domande che misurano il livello di sensibilità dei bambini. Oltre a misurare un livello generale di sensibilità, si identificano tre singole sotto-scale che misurano la sensibilità agli stimoli sensoriali, la sensibilità alla sovrastimolazione e la sensibilità alla qualità estetica dell'ambiente (Lionetti et al., 2018). La scala di risposta è una scala Likert numerica, da 1 a 7. Il punteggio del singolo individuo viene calcolato sommando i punteggi dati alle singole domande (da 1 "non succede mai" a 7 "succede sempre"). Ne consegue che il punteggio massimo possibile è di 84 punti. Le domande presentano delle situazioni concrete rispetto alle quali il bambino deve indicare la frequenza di accadimento. Un esempio di domanda è "Mi accorgo quando nel mio ambiente delle piccole cose sono cambiate".

La seconda misura utilizzata nel questionario era la scala della **sicurezza psicologica riferita al senso di sé e all'identità**, ossia la *Safe Learning Environment Perception Scale (SLEPS)* (di seguito abbreviata come sicurezza psicologica – SP). Questa scala, validata da Haidari e Karakuş (2019) comprende 7 domande chiuse con una scala di risposta da 1 a 5 (dove 1 indica "per niente d'accordo" e 5 "molto d'accordo"). Un esempio di domanda è "Credo che i miei compagni potrebbero prendermi in giro se faccio delle domande in classe".

Successivamente, abbiamo valutato il **supporto emotivo (SE)** percepito dai bambini in relazione al proprio docente. Per questa misura è stata utilizzata la sotto-scala del supporto emotivo del docente, della scala di Bru et al. (2010) (*Students' Perceptions of Teacher Support*). La scala del supporto emotivo comprende 5 domande chiuse, con una scala di risposta di accordo compresa fra 1 e 4, dove 1 indica "per niente d'accordo" e 4 "molto d'accordo". Un esempio di item è "Credo che alla mia maestra o al mio maestro importi veramente di me".

Le ultime due scale del questionario misurano l'**ottimismo (OT)** e il **concetto di sé (autostima) (AU)** dei bambini. Queste sono state estrapolate da uno strumento più ampio che valuta il benessere complessivo dei bambini a partire dai 6 anni, il *Middle Years Development Instrument (MDI)* (Schonert-Reichl et al., 2013), già validato e utilizzato sul territorio ticinese (Castelli et al., 2018). La sotto-scala dell'ottimismo conta 3 domande; una domanda esempio è "Ho più momenti belli che momenti brutti". La sotto-scala

dell'autostima comprende anch'essa 3 item, tra i quali, ad esempio "In generale mi piace essere come sono". I bambini dovevano indicare la loro risposta utilizzando una scala di accordo da 1 a 5, in cui 1 indica "per niente d'accordo" e 5 "molto d'accordo".

4.3.2 Questionario docenti

Il questionario docenti comprendeva diverse scale, che valutavano la sensibilità, l'auto-efficacia nell'insegnamento, la soddisfazione lavorativa e la soddisfazione di vita.

La scala della **sensibilità** ha una struttura analoga a quella proposta ai bambini. Si tratta della versione breve della scala della sensibilità per adulti, la *Highly Sensitive Person Scale – Brief Version (HSP-12)* (Pluess et al., 2023). Questa comprende 12 domande, con una scala di risposta da 1 a 7 (dove 1 indica "per nulla" a 7 "completamente"). Come per il questionario per i bambini è possibile calcolare un punteggio complessivo di sensibilità oppure considerare la media dei valori dati. Un esempio di item è "Ti accorgi dei piccoli particolari e dei dettagli dell'ambiente?".

Per valutare l'**autoefficacia percepita nell'insegnamento** è stata utilizzata una scala presente nello strumento MESI (Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento) (Moè et al., 2010). In particolare, abbiamo utilizzato il Questionario di Auto-efficacia nell'insegnamento (AUTO-EFF), il quale comprende 8 domande che indicano altrettante situazioni legate all'insegnamento. I docenti dovevano indicare su una scala di risposta da 1 a 9 la misura in cui si sentivano in grado di farvi fronte, considerando il momento della compilazione del questionario. Un esempio di domanda è "Impedire ad alcuni allievi problematici di rovinare un'intera lezione".

Nel questionario veniva anche misurata **la soddisfazione lavorativa** percepita da parte dei docenti attraverso il Questionario sulla Soddisfazione lavorativa (SOD), sempre appartenente allo strumento MESI (Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento) (Moè et al., 2010). La scala di risposta utilizzata è una scala di accordo a 7 punti, da 1 "fortemente in disaccordo" a 7 "fortemente d'accordo".

Infine, la **soddisfazione di vita** è stata misurata attraverso l'uso della versione italiana della *Satisfaction with Life Scale* (Di Fabio & Palazzeschi, 2012; Diener et al., 1985). La scala è composta da 5 item, valutati su una scala Likert a 7 punti, da 1 "fortemente in disaccordo" a 7 "fortemente d'accordo". Un esempio di item è "Per la maggior parte la mia vita si avvicina al mio ideale".

4.3.3 Strumento di osservazione strutturata *Classroom Assessment Scoring System (CLASS®)*

Durante la prima e la seconda raccolta dati, oltre a somministrare i questionari a docenti e bambini, è stata condotta un'osservazione strutturata in classe, per una durata di 2 UD (90 minuti) tramite il metodo di osservazione *Classroom Assessment Scoring System (CLASS®)* (Pianta et al., 2008).

Questo metodo permette, attraverso un protocollo standardizzato - per la cui somministrazione è necessaria una abilitazione certificata in seguito ad una formazione specifica -, di valutare il supporto emotivo, l'organizzazione della classe e il supporto didattico forniti dal docente in classe, dando quindi indicazioni circa la qualità complessiva dell'ambiente della classe.

L'osservazione con il metodo CLASS®

Ogni sessione di osservazione viene divisa in "cicli di osservazione" di circa 15-20 minuti. Durante questo intervallo di tempo l'osservatore osserva e prende nota delle interazioni che si svolgono all'interno della classe, tra docente e allievi e tra gli allievi stessi, seguendo una serie di indicatori comportamentali presenti in una griglia strutturata.

In seguito all'osservazione e alla presa di appunti sulle interazioni, l'osservatore procede alla valutazione dei diversi aspetti considerati nella griglia osservativa, sulla base della frequenza, intensità e persistenza degli indicatori comportamentali delle diverse dimensioni. Ad esempio, per la dimensione "Clima positivo", l'osservatore annoterà la presenza, la frequenza, l'intensità e la persistenza di indicatori comportamentali che segnalano la presenza di rispetto, relazioni, comunicazione positiva e affettività positiva. La qualità delle interazioni può essere di livello basso, medio o alto. Una volta stabilito il livello, viene attribuito un corrispettivo punteggio numerico, compreso tra 1 e 7. Questo punteggio viene attribuito a tutte le dimensioni presenti nella griglia di osservazione.

Seguire questi passaggi permette di garantire una buona affidabilità dei dati raccolti e un buon accordo inter-giudice (ossia: due o più osservatori formati al metodo CLASS attribuiscono lo stesso punteggio valutando la medesima situazione didattica).

Qui sotto viene riportato un esempio di valutazione, che riguarda la dimensione del *clima positivo*. Gli indicatori che permettono di valutare il clima positivo sono: le relazioni, il divertimento, la comunicazione positiva e il rispetto. Di seguito viene riportata una tabella, in cui sono date le indicazioni per valutare le relazioni che avvengono in classe. Per ogni livello (basso, medio e alto) la guida per l'osservatore prevede una descrizione (per facilitare il processo di valutazione). Per ogni livello è indicato il range dei punteggi possibili.

Relazioni	Livello basso		Livello medio			Livello alto	
Alcuni indicatori possibili (esempi) <ul style="list-style-type: none"> • Connessione emotiva • Orientamento rivolto alla creazione di un gruppo • Attività collaborative • Conversazioni spontanee 	Ci sono pochi indizi che mostrano che tra il docente e gli allievi vi sono delle relazioni genuine positive.		Ci sono alcuni indizi che mostrano che tra il docente e gli allievi vi sono delle relazioni genuine positive			Ci sono molti indizi che mostrano che tra il docente e gli allievi vi sono delle relazioni genuine positive	
Punteggio	1	2	3	4	5	6	7

4.3.4 Diario

In seguito alla prima osservazione, i docenti del gruppo sperimentale hanno ricevuto un feedback individuale su due aspetti: la qualità delle interazioni nella loro classe secondo il modello CLASS® e il livello di sensibilità dei bambini della classe calcolata a partire dai dati raccolti tramite il questionario.

A partire da questo riscontro i docenti venivano invitati a scegliere una (al massimo due) dimensione/i sulle quali lavorare in classe, mettendo in atto attività pedagogiche-didattiche specifiche rivolte al miglioramento delle dimensioni identificate. Al fine di tenere traccia e monitorare il proprio lavoro, è stato consegnato ai docenti un diario di bordo strutturato (in formato cartaceo) da compilare tra novembre 2022 e maggio 2023.

Il diario era strutturato in diverse sezioni.

4.3.5 Interviste

Al termine dell'anno scolastico 2022-23 sono stati condotti dei colloqui conclusivi con i docenti coinvolti nel progetto. Questi colloqui avevano diversi obiettivi: (1) fornire un riscontro strutturato sulla seconda osservazione CLASS®, realizzata al termine dell'anno scolastico, e riflettere sui cambiamenti eventualmente intercorsi dalla prima osservazione; (2) fornire una restituzione sui livelli di sensibilità dei bambini della classe del docente interessato; (3) effettuare un approfondimento sul percorso svolto durante l'anno scolastico.

Uno degli obiettivi dell'intervista era di fungere da supporto alla presentazione delle pratiche pedagogico-didattiche riportate nel diario. In particolare, attraverso delle domande guida, si voleva stimolare la riflessione rispetto allo svolgimento delle attività e una valutazione rispetto all'impatto di queste sulla classe e sui bambini altamente sensibili. Inoltre, si volevano investigare eventuali cambiamenti nell'autoefficacia dei docenti nella gestione della classe e dei bambini altamente sensibili.

Per quanto concerne il percorso formativo svolto nell'ambito del corso di formazione continua, si sono voluti raccogliere riscontri sui contenuti. I docenti potevano rivolgere le riflessioni sui contenuti della formazione (contenuti teorici forniti sul CLASS® e sull'alta sensibilità, scambi con i colleghi durante le attività di gruppo), sull'osservazione CLASS® e il relativo riscontro fornito individualmente e sulla compilazione del diario. Il riscontro richiesto era libero, quindi con la possibilità di mettere in evidenza liberamente aspetti positivi ed eventuali criticità riscontrate.

Riassumendo, i temi toccati durante le interviste sono stati i seguenti:

1. **Bilancio formazione:** utilità (parte teorica, feedback, accompagnamento), eventuali bisogni ulteriori. Impatto del percorso formativo su di sé, in termini di autoefficacia e consapevolezza.
2. **Bilancio diario:** utilità dello strumento, difficoltà riscontrate nell'uso. Descrizione delle attività maggiormente efficaci (contenuti, impatto sui BAS, sulla classe e sulla propria professionalità in quanto docente) e richiesta di chiarimenti puntuali sulle attività descritte nel diario.

4.4 Analisi

4.4.1 Livello di sensibilità

Per ogni allievo è stato calcolato un punteggio globale di sensibilità.

Per farlo sono stati sommati i punteggi ottenuti a ciascun item dei 12 presenti nella scala della sensibilità somministrata sia all'inizio che alla fine dell'anno scolastico.

È opportuno sottolineare che per i dati sulla sensibilità sono stati considerati solo i questionari in cui i bambini avevano risposto a tutte le domande, poiché la presenza di dati mancanti non consente di individuare con certezza il livello di sensibilità dei rispondenti. Come si vedrà per la stima del gruppo di appartenenza (con livello di sensibilità basso, medio e alto) è fondamentale avere un punteggio comprendente le risposte a tutti gli item.

Per analizzare le risposte degli allievi alla scala della sensibilità abbiamo considerato il punteggio massimo e suddiviso il campione in tre livelli, coerentemente con le indicazioni presenti in letteratura (Lionetti et al., 2018).

Secondo quanto indicato nella letteratura, la distribuzione del livello della sensibilità nella popolazione è normale; ciò significa che una percentuale compresa tra il 20-30% della popolazione è altamente sensibile. In modo simmetrico, il 20-30% della popolazione presenterebbe un basso livello di sensibilità. Il gruppo intermedio (con un livello medio di sensibilità) rappresenterebbe il 40-60% della popolazione generale.

Box metodologico: la suddivisione in gruppi secondo il livello di sensibilità

La suddivisione teorica presente nella letteratura viene applicata ai dati raccolti in un campione attraverso una apposita strategia di analisi. La procedura di analisi dei dati prevede le analisi descrittive del campione considerato. In particolare, si individuano nei dati raccolti dei “cut-off” (ovvero dei punteggi soglia) che suddividano il campione in tre parti, considerando la distribuzione teorica del tratto della sensibilità. Lionetti et al. (2018), per semplificazione, ripartiscono il campione (che segue una distribuzione detta normale) seguendo la logica dei quartili. I quartili suddividono la distribuzione in quattro parti uguali, ciascuna rappresentante il 25% dei dati. Il primo quartile (Q1) corrisponde al valore al di sotto del quale si trova il 25% inferiore dei dati, il secondo quartile (Q2) è la mediana, il valore al di sotto del quale si trova il 50% inferiore dei dati, mentre il terzo quartile (Q3) rappresenta il valore al di sotto del quale si trova il 75% inferiore dei dati. Applicando questa ripartizione teorica ai dati sulla sensibilità si ottiene che i soggetti con un punteggio inferiore a quello corrispondente al primo quartile (25%) sono quelli con un basso livello di sensibilità (*denti di leone*). Parallelamente, i soggetti con dei punteggi superiori al terzo quartile (Q3), saranno quelli altamente sensibili (*orchidee*). Nella parte centrale della distribuzione resteranno quindi i soggetti con punteggi medi di sensibilità. A livello pratico, i valori soglia corrispondenti ai quartili vengono calcolati a partire da tutti i punteggi presenti in un dato campione. Nei risultati saranno esplicitati i valori ottenuti dai bambini presenti nel nostro campione di riferimento.

I risultati relativi al livello di sensibilità saranno presentati in forma descrittiva, considerando la media dei punteggi al tempo 1 (T1) e al tempo 2 (T2), la deviazione standard e la distribuzione di frequenza dei bambini nei tre gruppi per livello di sensibilità (livello alto, medio e basso). Per approfondire questo tipo di analisi descrittive è possibile consultare il box metodologico qui sotto.

Statistiche descrittive

Media: la media misura la tendenza centrale di una distribuzione e viene calcolata sommando i punteggi di ogni singola osservazione, dividendo per il numero di osservazioni.

Deviazione standard: è un indice di dispersione dei dati. Fornisce una stima rispetto alla variabilità dei dati presenti in un campione. Più è contenuta, minore sarà la variabilità dei dati, più è elevata maggiore sarà tale variabilità.

Frequenze assolute: è il numero di soggetti che riportano un dato punteggio o una data caratteristica.

4.4.2 Sicurezza psicologica, supporto emotivo, ottimismo e autostima

Per gli altri costrutti misurati dalle scale presenti nel questionario degli allievi (sicurezza psicologica, supporto emotivo, ottimismo e autostima), abbiamo calcolato le medie delle risposte ai singoli item per calcolare un punteggio medio per ciascun bambino per ogni costrutto misurato dal questionario.

Per tutte le scale presenti nel questionario (sensibilità, sicurezza psicologica, supporto emotivo, ottimismo e concetto di sé/autostima) è stato calcolato il coefficiente alpha di Cronbach, che permette di valutare l'affidabilità di misura della scala (si veda il box relativo).

Il coefficiente alpha di Cronbach

Il coefficiente alpha di Cronbach permette di valutare la qualità dei punteggi raccolti tramite l'uso di una scala di misura. Solitamente varia tra 0 e 1 e si considerano di buona qualità scale che hanno un coefficiente che sia vicino o maggiore a 0.7.

Al fine di comparare i risultati dei diversi gruppi (sperimentale vs. di controllo o altamente sensibili vs. non altamente sensibili) si sono condotte alcune analisi che permettono di comprendere se le differenze nei punteggi medi ottenuti da gruppi diversi risultino statisticamente significativi. Il test statistico che viene condotto in questi casi è il test t di Student. Nel box qui sotto è possibile approfondire il test e le sue implicazioni per l'interpretazione dei dati.

Il test t di Student

Il test di Student è un test statistico che permette di testare se le medie ottenute da due gruppi su una variabile d'interesse differiscono in modo significativo. All'indice statistico t è associato un valore p. Se p risulta inferiore a 0.05 la differenza tra i gruppi testati è statisticamente significativa. Questo significa che i due gruppi differiscono in modo sostanziale nella caratteristica misurata.

È inoltre possibile esplorare se due variabili risultano in relazione tra loro. Questa analisi è possibile attraverso l'analisi di correlazione. È importante ricordare che questo tipo di analisi non permette di identificare un nesso causale tra le variabili considerate, ma solo la presenza di una relazione tra di esse.

Correlazione

La correlazione è una misura statistica che riporta la relazione tra due variabili, senza stabilire un ordine di causa-effetto. Il coefficiente di correlazione (r) indica la forza della relazione tra le due variabili considerate (più è elevato, più la relazione è forte). Può essere positiva o negativa. Una relazione positiva indica che ad un aumento di una variabile corrisponde un aumento dell'altra variabile. Viceversa, una relazione negativa indica che ad un aumento di una variabile corrisponde una diminuzione dell'altra variabile. Al valore di correlazione è associato un indice p. Le relazioni statisticamente significative sono indicate dal simbolo "***" se hanno un indice $p < .05$ e dai simboli "****" se $p < .01$.

4.4.3 Qualità delle interazioni in classe (punteggi CLASS®)

Ogni ciclo di osservazione fornisce un punteggio per le 10 dimensioni previste dallo strumento (clima positivo, clima negativo, sensibilità del docente, considerazione del punto di vista dei bambini, gestione del comportamento, produttività, format didattici, sviluppo di concetti, qualità del feedback e modellamento della lingua). Al termine dei 4 cicli di osservazione viene calcolata la media dei punteggi ottenuti nelle 10 dimensioni.

Questo permette di avere un "profilo" del docente e della classe sulle 10 dimensioni che costituiscono la qualità delle interazioni in classe.

4.4.4 Griglia valutazione diari

Per raccogliere le informazioni presenti nei diari, è stata realizzata una griglia con alcuni indicatori:

- **Conoscenza teorica della sensibilità e delle specificità dei bambini altamente sensibili**
- **Capacità di identificare i bambini altamente sensibili:** *comportamenti tipici e riconoscibili che possono essere collegati alla teoria sui BAS*
- **Attività:** *descrizione, valutazione dell'efficacia, impatto su BAS e sulla classe*
- **Riflessioni generali:** *autoefficacia nella gestione della classe, autoefficacia nella gestione BAS e consapevolezza sul proprio agire in classe (metariflessione sulle attività proposte)*

4.4.5 Griglia di analisi delle interviste

Per raccogliere le informazioni presenti nelle interviste, è stata realizzata una griglia con alcuni indicatori:

- Autoefficacia nella gestione della classe
- Autoefficacia nella gestione BAS
- Conoscenza teorica rispetto ai BAS
- Capacità di identificare i BAS
- Conoscenza teorica rispetto agli indicatori CLASS®
- Consapevolezza sul proprio agire in classe
- Sviluppo di pratiche pedagogico-didattiche
- Valutazione dell'impatto delle pratiche

Metodi e processi della formazione e dell'accompagnamento alla realizzazione delle attività

- Osservazione CLASS ®
- Supervisione e accompagnamento
- Diario (difficoltà vs facilità di compilazione)
- Diario (nel senso di autoriflessione)
- Corso FC (contenuti)
- Corso FC (scambio fra docenti)

5 Formazione

La formazione si è svolta tra il mese di novembre 2022 e il mese di maggio 2023 (vedi tabella 1 a p. 15). Il percorso formativo ha incluso quattro incontri di gruppo con i docenti del gruppo sperimentale del progetto, due incontri di restituzione dei risultati delle osservazioni svolte in classe e un colloquio personale di accompagnamento.

Dopo la prima raccolta dati/osservazione in classe si sono svolti i primi due incontri plenari.

Durante il primo incontro abbiamo fornito le indicazioni pratiche sullo svolgimento del progetto e sullo stesso percorso formativo.

Dopo aver conosciuto i partecipanti, abbiamo introdotto la tematica dell'alta sensibilità, fornendo materiale teorico sul tema. Il secondo incontro verteva invece principalmente sul tema della qualità delle interazioni in classe. Ai docenti è stato presentato il modello teorico del CLASS®, con i suoi domini e dimensioni. La presentazione del modello teorico era fondamentale per permettere una riflessione da parte dei docenti rispetto alla dimensione sulla quale avrebbero voluto lavorare in classe.

In seguito ai primi due incontri plenari (che si sono svolti nel mese di novembre 2022), abbiamo organizzato i colloqui individuali con ciascun docente del gruppo sperimentale. Ogni docente ha ricevuto un riscontro personale sull'osservazione. In questo colloquio venivano illustrati i punteggi ottenuti secondo il sistema CLASS® alle diverse dimensioni che costituiscono la qualità delle interazioni in classe. Ai docenti venivano inoltre fornite informazioni riguardo ai punteggi della sensibilità dei bambini presenti nelle loro classi.

Unendo le nozioni teoriche apprese durante gli incontri plenari e i dati delle osservazioni e del livello di sensibilità dei bambini, i docenti disponevano degli strumenti per cominciare a riflettere rispetto alle pratiche pedagogico-didattiche da poter sviluppare nelle rispettive classi.

In seguito, durante il mese di febbraio 2023, si è svolto il terzo incontro di gruppo. Durante questo incontro abbiamo creato dei momenti di messa in comune delle riflessioni svolte individualmente rispetto alle pratiche pedagogico-didattiche. A partire da quel momento i docenti sono stati invitati a iniziare le loro attività nelle classi, tenendone traccia tramite il diario.

Durante il periodo di messa in atto delle pratiche pedagogico-didattiche, i docenti del gruppo sperimentale hanno partecipato ciascuno a uno o più incontri individuali di accompagnamento, in cui potevano esporre eventuali difficoltà e ricevere un supporto all'occorrenza.

Poco prima del termine dell'anno scolastico, a fine maggio 2023, si è svolto l'incontro conclusivo di gruppo. Questo incontro è servito per raccogliere le esperienze maturate dai docenti a livello individuale e per concludere il percorso.

Al termine del percorso formativo e dopo la seconda raccolta dati, abbiamo effettuato nuovamente dei colloqui individuali con i docenti, al fine di dare loro un riscontro della seconda osservazione nella classe e dei dati aggiornati sul livello di sensibilità degli allievi. L'incontro aveva anche lo scopo di stilare un bilancio dell'esperienza personale di ciascun docente. Oltre all'aspetto formativo di questo momento, è servito per raccogliere dati qualitativi per la ricerca (interviste).

6 Risultati

6.1 Questionario allievi

Qui di seguito saranno messi in evidenza i risultati delle due somministrazioni del questionario, effettuate a ottobre-novembre 2022 (indicato con T1) e a maggio-giugno 2023 (T2).

Nel capitolo verranno dapprima presentati i dati descrittivi delle singole variabili considerate. Un sottocapitolo iniziale sarà dedicato all'analisi dei livelli di sensibilità dei bambini, sia al T1 che al T2.

In seguito, si considereranno le singole variabili relative all'adattamento in classe (sicurezza psicologica – SP e supporto emotivo – SE) e al benessere personale (autostima – AU e ottimismo – OT). Le analisi saranno presentate sia per l'intero campione considerato, sia comparando i risultati tra il T1 e il T2 (analisi pre-post) che analizzando eventuali differenze tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo e tra bambini altamente sensibili e bambini non-altamente sensibili.

6.1.1 Livello di sensibilità

Dati descrittivi

Nella tabella 2 (qui sotto) sono riportate le statistiche descrittive relative al livello di sensibilità degli allievi. Al tempo 1 (T1) la media (M) della sensibilità era di 60.67 punti, al tempo 2 (T2) di 59.08. La deviazione standard (SD) era di 10.84 al T1 e di 10.69 al T2. Il dato medio è quindi sostanzialmente stabile, sia in termine di media che di dispersione dei dati (indicata dalla deviazione standard).

Tabella 2. Dati descrittivi sensibilità T1 e T2

	N	Min	Max	M	SD
Sensibilità T1	196	12	84	60.67	10.84
Sensibilità T2	235	18	82	59.08	10.69

Come descritto nel capitolo relativo alla metodologia, per l'analisi dei dati abbiamo individuato i valori soglia per poter distinguere fra livelli bassi, medi ed elevati di sensibilità. Il processo di calcolo, già descritto sopra, suddivide il campione in tre gruppi: il primo è costituito dal 25% dei soggetti con il livello più basso di sensibilità, il secondo dal 50%, che ha un livello medio di sensibilità, il terzo dal 25% che presenta il livello di sensibilità più elevato. Quest'ultimo gruppo è quello che comprende i bambini altamente sensibili (BAS).

Il processo di calcolo è stato effettuato sia al T1 che al T2, permettendo di analizzare il livello di sensibilità dei bambini in due momenti di rilevazione differenti.

È opportuno ricordare che, per quanto il livello di sensibilità sia da considerarsi stabile, il rilevamento su bambini piccoli può presentare delle oscillazioni. In particolare, abbiamo constatato una maggiore consapevolezza dei bambini nelle risposte fornite al questionario al T2; l'ipotesi è che ciò sia dovuto sia ad una possibile maggiore familiarità con la scala, sia ad una competenza di comprensione linguistica e dei concetti espressi legata allo sviluppo individuale.

Qui sotto viene riportata la Tabella 3 con i valori soglia dei tre livelli di sensibilità (basso, medio, alto) e gli effettivi di allievi appartenenti a ciascun gruppo (al T1 e al T2).

Tabella 3. Valori soglia e i tre livelli di sensibilità

	Bassa sensibilità	Media sensibilità	Alta sensibilità
Valori soglia (T1)	≤ 55	56-66	≥ 67
N (T1)	52	90	54
Valori soglia (T2)	≤ 53	54-65	≥ 66
N (T2)	64	104	67

Per quanto concerne la scala della sensibilità, questa presenta un coefficiente Alpha di Cronbach di 0.61 al T1 e di 0.62 al T2, indicando una sufficiente affidabilità della scala di misura.

6.1.2 Sicurezza psicologica, supporto emotivo, ottimismo e autostima

Riporteremo qui di seguito i dati descrittivi delle altre scale presenti nel questionario allievi: sicurezza psicologica (SP), supporto emotivo (SE), ottimismo (OT) e autostima (AU). In particolare, la media e la deviazione standard di tutte le scale, al T1 e al T2. In questo caso, in un'ottica conservativa dei dati, sono stati considerati anche i punteggi medi dei bambini che non avevano completato interamente le singole scale di risposta. Per quanto riguarda la sicurezza psicologica, la scala ne misura la mancanza. Sostanzialmente, più il valore è alto, meno il bambino si sente sicuro nel contesto scolastico. Sono riportate inoltre le correlazioni fra i valori medi delle variabili esaminate.

Al T1 alcune classi non erano riuscite a terminare il questionario. Per tale ragione il numero di effettivi delle scale dell'ottimismo e dell'autostima è inferiore rispetto al totale campione.

Tabella 4. Statistiche descrittive delle diverse scale di misura

	N	Min	Max	M	SD
Sicurezza psicologica - T1	230	1	5	2.78	0.97
Sicurezza psicologica - T2	237	1	5	2.81	1.06
Supporto emotivo - T1	212	1	4	3.14	0.67
Supporto emotivo - T2	236	1	5	3.13	0.66
Ottimismo - T1	165	1	5	3.89	1.01
Ottimismo - T2	236	1	5	3.80	0.97
Autostima - T1	167	1	5	4.20	0.91
Autostima - T2	235	1	5	4.01	0.92

Come per la scala della sensibilità, anche per le altre scale presenti nel questionario allievi sono state sottoposte alla verifica dell'affidabilità, attraverso il calcolo del coefficiente Alpha di Cronbach. I risultati sono riportati nella tabella 5, e mostrano una buona affidabilità delle scale di misura utilizzate.

Tabella 5. Coefficienti Alpha di Cronbach delle scale utilizzate nel questionario

Sicurezza psicologica - T1	.75
Sicurezza psicologica - T2	.82
Supporto emotivo - T1	.69
Supporto emotivo - T2	.68
Ottimismo - T1	.71
Ottimismo - T2	.66
Autostima - T1	.70
Autostima - T2	.63

In Tabella 6 sono riportati i valori di correlazione tra le variabili relative all'adattamento scolastico e al benessere degli allievi.

Tabella 6. Correlazioni tra le variabili – T1 e T2

	1	2	3	4	5	6	7	8
Sicurezza psicologica T1 (1)	1	-.02	-.07	-.03	.42**	-.04	-.17*	-.14*
Supporto emotivo T1 (2)		1	.37**	.35**	.05	.34**	.17*	.20*
Ottimismo T1 (3)			1	.63**	-.09	.26**	.30**	.16*
Autostima T1 (4)				1	-.08	.22*	.19*	.20*
Sicurezza psicologica T2 (5)					1	.33	-.15*	-.13*
Supporto emotivo T2 (6)						1	.44*	.36**
Ottimismo T2 (7)							1	.64**
Autostima T2 (8)								1

** La correlazione è significativa con una $p < .01$

* La correlazione è significativa con $p < .05$

Il supporto emotivo percepito da parte degli allievi si associa in modo positivo e moderato con le variabili che misurano il benessere degli allievi (ottimismo e autostima), sia al T1 che al T2. Anche la sicurezza psicologica (o meglio, negativamente, l'assenza di sicurezza) è legata all'autostima e all'ottimismo, per quanto in modo più ridotto rispetto al supporto emotivo; queste relazioni risultano significative fra le variabili misurate al T2, mostrando come la percezione di non essere al sicuro in classe è legata a un livello più basso di autostima e di ottimismo negli allievi. Le relazioni più forti si evidenziano tra autostima e ottimismo degli allievi, sia al T1 e che al T2.

6.1.3 Risultati di confronto fra gruppo sperimentale e gruppo di controllo

Per le variabili relative all'adattamento scolastico e al benessere degli allievi, abbiamo effettuato delle analisi per valutare un eventuale effetto dell'appartenenza al gruppo sperimentale o di controllo. In particolare, per quanto l'intervento fosse mirato ai docenti, volevamo indagare eventuali ricadute positive indirette sull'adattamento scolastico e il benessere degli allievi. Qui sotto (nella tabella 7) vengono riportati i risultati del test t di Student, che permette di comparare la variazione delle medie dei gruppi (sperimentale e controllo) tra il T1 e al T2, sulle diverse variabili considerate.

Tabella 7. Test t di Student sulla variazione delle medie dei gruppi tra T1 e T2

		M	SD	t	gl	p
Gruppo sperimentale	SP_T2 - SP_T1	0.06	1.07	0.74	150	0.46
	SE_T2 - SE_T1	0.06	0.80	0.87	130	0.39
	OT_T2 - OT_T1	-0.03	1.16	-0.23	99	0.82
	AU_T2 - AU_T1	-0.01	1.23	-0.07	101	0.95
Gruppo di controllo	SP_T2 - SP_T1	-0.001	1.14	-0.01	69	0.99
	SE_T2 - SE_T1	-0.01	0.62	-0.08	70	0.94
	OT_T2 - OT_T1	-0.15	1.14	-1.02	55	0.31
	AU_T2 - AU_T1	-0.30	0.97	-2.34	55	0.02*

Le variazioni nei punteggi medi tra il T1 e il T2 sono minime, fatta eccezione per i valori di ottimismo e autostima del gruppo controllo, che discendono in modo leggermente più evidente. In particolare, la

diminuzione del punteggio medio dell'autostima degli allievi del gruppo di controllo è statisticamente significativa ($t=-2.34$; $p=0.02$); al contrario, i punteggi dell'ottimismo e dell'autostima degli allievi del gruppo sperimentale restano sostanzialmente stabili.

Per quanto riguarda i bambini altamente sensibili presenti nel gruppo sperimentale e nel gruppo di controllo, i risultati ottenuti mostrano un quadro in linea con i risultati generali appena esposti in tabella 7. È possibile osservare le diverse traiettorie nei grafici presenti in Figura 4.

I bambini sensibili del gruppo sperimentale non differiscono in modo significativo nelle variabili testate, fatta eccezione per l'autostima. L'autostima dei bambini altamente sensibili del gruppo controllo, infatti, decresce in maniera maggiore rispetto a quella dei bambini altamente sensibili presenti nel gruppo sperimentale. Sembra quindi esserci un effetto protettivo degli interventi adottati sull'autostima dei BAS.

Per quanto riguarda la mancanza di sicurezza psicologica, questa risulta leggermente più bassa per i BAS del gruppo controllo al T1, ma risulta poi più alta di quella dei BAS del gruppo sperimentale al termine dell'intervento. Questa differenza, pur non risultando statisticamente significativa, è incoraggiante: sembra infatti esserci una tendenza protettiva delle pratiche pedagogico-didattiche implementate anche in questo senso.

Per quanto riguarda il supporto emotivo e l'ottimismo, le traiettorie dei due gruppi sono sostanzialmente in linea e non sembrano esserci differenze particolari tra i due gruppi (BAS del gruppo controllo e BAS del gruppo sperimentale).

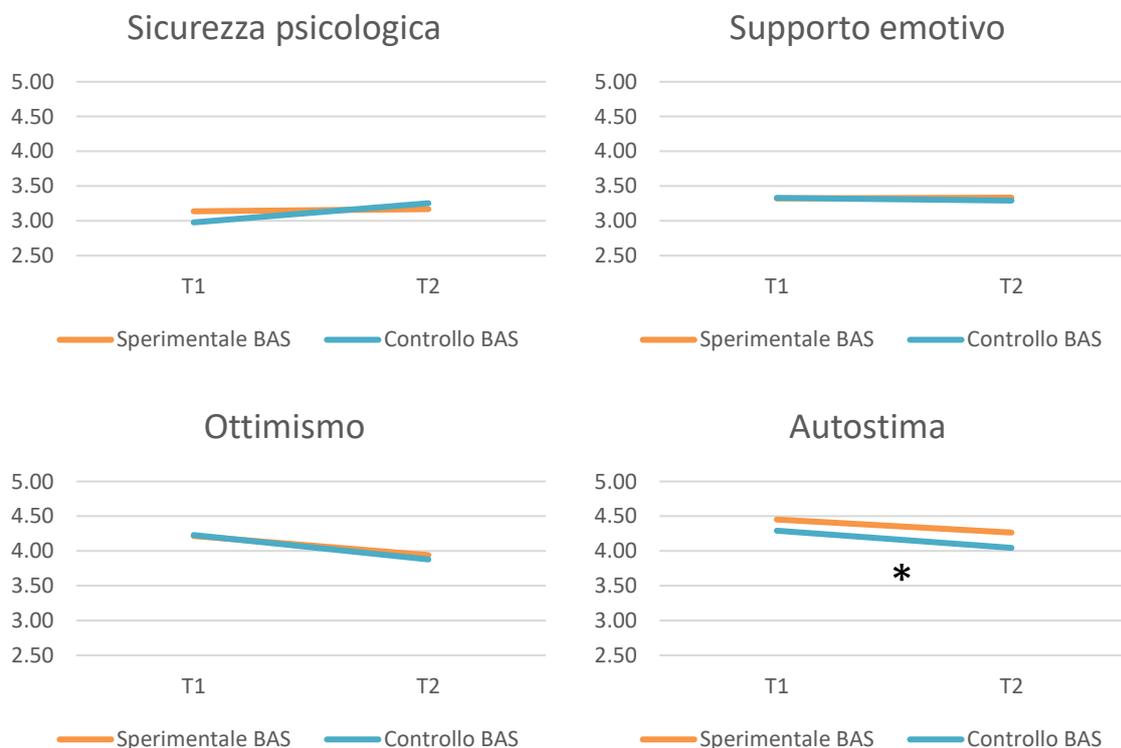


Figura 4. Grafici relativi alla comparazione Sperimentale BAS vs. Controllo BAS nelle variabili (sicurezza psicologica, supporto emotivo, ottimismo e autostima)

6.1.4 Risultati di confronto fra bambini altamente sensibili e bambini non altamente sensibili

Per quanto riguarda le variabili relative all'adattamento scolastico e al benessere degli allievi, abbiamo effettuato delle analisi per comprendere l'impatto del livello di sensibilità su di esse. In particolare, si volevano indicare le eventuali differenze presenti rispetto all'adattamento scolastico e il benessere tra BAS (bambini altamente sensibili) e non-BAS (bambini con un basso o medio livello di sensibilità).

La figura 5 mostra la comparazione tra BAS e non BAS sulle variabili di adattamento scolastico e di benessere al T1. Questa analisi ha permesso di evidenziare se ci fossero delle differenze prima di qualsiasi intervento legato al progetto nelle classi, nelle percezioni dei BAS rispetto al loro ambiente e al loro benessere.

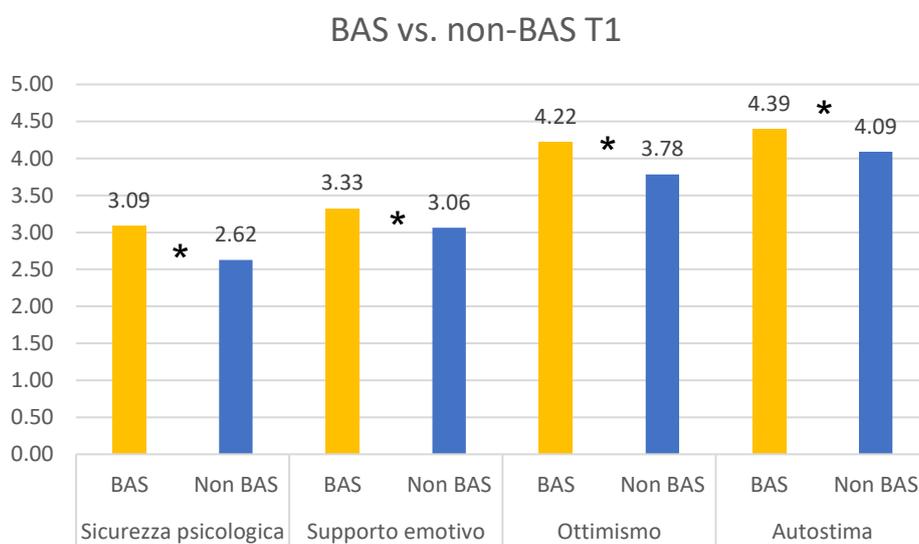


Figura 5. Comparazione dei valori di adattamento all'ambiente e di benessere nei bambini BAS vs. non BAS al T1

Le analisi che hanno comparato i risultati tra BAS e non BAS hanno evidenziato la presenza di differenze significative in tutte le variabili considerate.

I bambini altamente sensibili si sentono meno sicuri in classe (hanno un punteggio di mancanza di sicurezza psicologica maggiore) ma allo stesso tempo percepiscono maggiore supporto da parte del docente. I BAS risultano anche avere dei punteggi più alti relativamente all'ottimismo e all'autostima.

Secondo la teoria dell'alta sensibilità i bambini altamente sensibili beneficiano più di altri di esperienze particolarmente positive, proprio per la loro capacità di percepire e integrare in modo più profondo gli stimoli provenienti dall'ambiente circostante.

Per questa ragione, saranno ora illustrati i risultati che considerano l'impatto dell'intervento (gruppo sperimentale) secondo il livello di sensibilità (comparando le progressioni dei bambini altamente sensibili con quelle dei bambini con livelli di sensibilità più bassi).

Comparando i risultati dei bambini altamente sensibili con quelli non-altamente sensibili del gruppo sperimentale, non sono emerse differenze significative in termine di impatto sulle variabili considerate (sicurezza psicologica, supporto emotivo, ottimismo e autostima); pertanto i risultati non ci permettono di confermare la presenza di un vantaggio per i bambini altamente sensibili rispetto ai non-altamente sensibili nel gruppo sperimentale.

Per quanto riguarda la sicurezza psicologica e il supporto emotivo, sia i BAS che i non-BAS restano sostanzialmente stabili nel tempo.

L'ottimismo e l'autostima seguono un andamento analogo. Per quanto riguarda queste due variabili, nei BAS è possibile osservare un lieve abbassamento nel tempo del livello dell'ottimismo e dell'autostima (anche se non statisticamente significativo). Nei bambini non altamente sensibili, invece, il livello di queste variabili resta sostanzialmente stabile, anche se i BAS presentano comunque un livello più elevato sia di autostima che di ottimismo rispetto ai bambini non BAS.

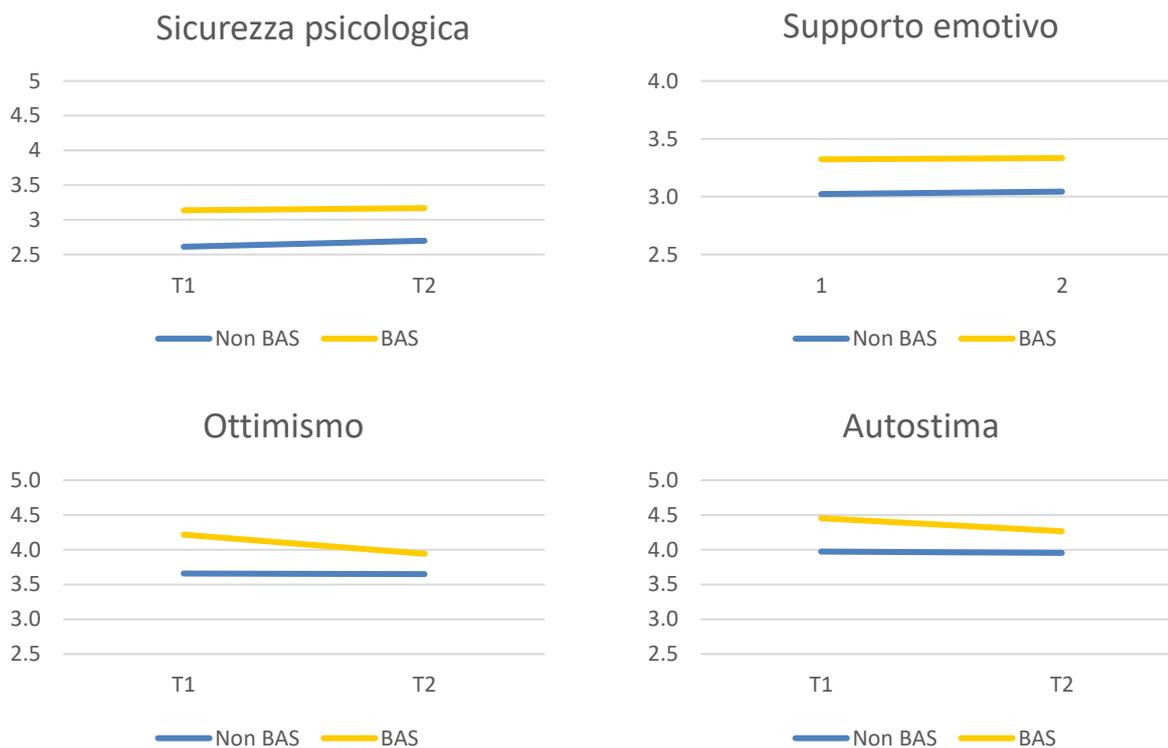


Figura 6. Grafici di comparazione tra BAS e non BAS al T1 e al T2 (sicurezza psicologica, supporto emotivo, ottimismo, autostima)

6.2 Questionario docenti

Per i docenti è stato possibile comparare i punteggi medi nelle scale dell'autoefficacia, della soddisfazione lavorativa e della soddisfazione di vita di coloro che hanno seguito il percorso formativo e la realizzazione di interventi mirati nelle classi (gruppo sperimentale) con i docenti del gruppo controllo. Nella tabella 8 sono riportati i punteggi medi per i due gruppi (controllo e sperimentale).

Tabella 8. Valori medi dell'autoefficacia, soddisfazione lavorativa e soddisfazione di vita dei docenti del gruppo sperimentale vs. controllo

Autoefficacia	T1	T2
Controllo	6.95	6.77
Sperimentale	6.93	6.95
Soddisfazione di vita	T1	T2
Controllo	5.52	5.44
Sperimentale	5.29	5.33
Soddisfazione lavorativa	T1	T2
Controllo	5.60	5.56
Sperimentale	5.09	5.36

Non emergono differenze statisticamente significative fra i due gruppi. Occorre però considerare che i docenti partecipanti erano solamente 16 (11 nel gruppo sperimentale e 5 nel gruppo controllo) e che questo aspetto impatta sulla possibilità di individuare effetti statisticamente significativi.

Si possono però osservare delle tendenze, che sembrano essere promettenti (Figure 7, 8, 9).

L'efficacia percepita nell'insegnamento infatti resta sostanzialmente stabile nel gruppo sperimentale mentre diminuisce leggermente nel gruppo controllo.

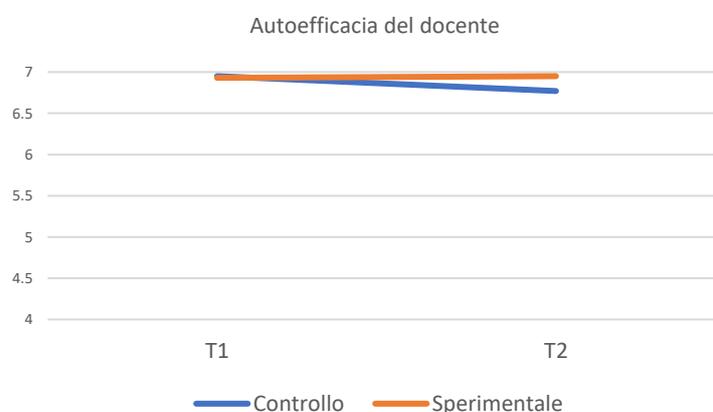


Figura 7. Autoefficacia del docente al T1 vs. T2 per il gruppo di controllo vs. sperimentale

Per quanto riguarda la soddisfazione lavorativa, questa è diminuita leggermente nel gruppo di controllo mentre risulta aumentata, seppur in modo molto contenuto, nel gruppo sperimentale.

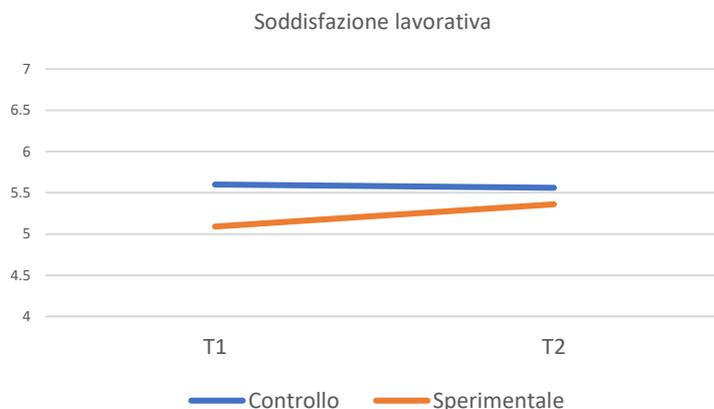


Figura 8. Soddisfazione lavorativa al T1 vs. T2 per il gruppo di controllo vs. sperimentale

Infine, la soddisfazione di vita diminuisce leggermente nel gruppo di controllo, mentre vede una lieve tendenza all'aumento per il gruppo sperimentale.

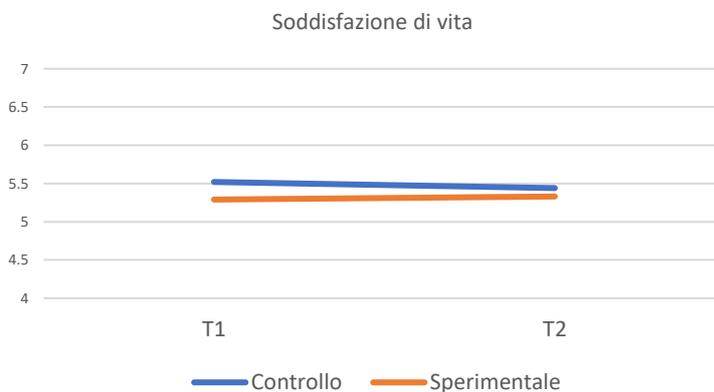


Figura 9. Soddisfazione di vita al T1 vs. T2 per il gruppo di controllo vs. intervento

6.3 Qualità delle interazioni in classe: analisi delle osservazioni CLASS®

Lo strumento CLASS® permette la valutazione della qualità delle interazioni in classe.

Attraverso le osservazioni realizzate al T1 e al T2 condotte in tutte le classi (sia del gruppo sperimentale che del gruppo di controllo) è stato possibile raccogliere i punteggi relativi a tutte le dimensioni dello strumento per tutti i docenti coinvolti.

Oltre a poter fornire un feedback personalizzato a ciascun docente rispetto alla qualità delle interazioni osservata, i dati raccolti hanno permesso una riflessione sull'impatto della formazione sul lavoro concreto dei docenti nelle classi.

La tabella 9, riportata qui sotto, fornisce una panoramica di tutti i punteggi ottenuti dai docenti del gruppo sperimentale (N=11) e del gruppo di controllo (N=5) ai due tempi di misura. La media è indicata con M e la deviazione standard con SD.

I tre domini del CLASS® sono il supporto emotivo, l'organizzazione della classe e il supporto didattico. Per ciascun dominio sono riportate in tabella le dimensioni corrispondenti. Come indicato nella metodologia, i punteggi variano da 1 a 7. Per la dimensione "Clima negativo", un punteggio basso indica la presenza di un basso livello di clima positivo (ed è quindi auspicabile quale risultato).

Tabella 9. Punteggi ottenuti nelle dimensioni del CLASS®, gruppo sperimentale e gruppo di controllo, al T1 e al T2

Dominio/ Dimensione	Gruppo sperimentale					Gruppo di controllo				
	N	Mt1	SDt1	Mt2	SDt2	N	Mt1	SDt1	Mt2	SDt2
Supporto emotivo	11	5.97	0.80	6.08	0.5	5	6.16	0.91	6.36	0.61
Clima positivo	11	5.93	0.81	6.00	0.50	5	5.55	1.64	6.30	0.86
Clima negativo	11	1.39	0.58	1.16	0.20	5	1.10	0.14	1.05	0.11
Sensibilità docente	11	6.11	1.01	6.07	0.56	5	6.15	0.84	6.45	0.74
Considerazione punto di vista bambini	11	5.00	0.81	5.25	0.75	5	5.95	1.02	5.90	0.72
Organizzazione della classe	11	5.68	0.77	5.67	0.66	5	6.22	0.43	6.40	0.41
Gestione comportamento	11	5.57	1.07	5.41	0.94	5	6.10	0.34	6.75	0.18
Produttività	11	6.11	0.66	6.05	0.52	5	6.45	0.21	6.75	0.25
Format didattici	11	5.36	0.56	5.55	0.53	5	6.10	0.74	5.70	0.82
Supporto didattico	11	2.95	0.82	3.35	0.94	5	3.78	1.28	3.32	1.02
Sviluppo concetti	11	2.61	0.73	3.11	1.31	5	3.65	1.59	2.90	1.29
Qualità del feedback	11	3.32	1.07	3.68	0.85	5	4.45	1.16	4.35	0.99
Modellamento della lingua	11	2.93	0.67	3.25	0.66	5	3.25	1.09	2.70	0.78

In seguito alle analisi comparative condotte tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo, non sono emerse differenze statisticamente significative tra i gruppi. Questo esito è anche dovuto alla numerosità molto contenuta del campione. I risultati però permettono di indicare alcuni aspetti di rilievo per il progetto.

A livello generale, le medie riscontrate nei due gruppi (sperimentale e di controllo) per il dominio "Supporto emotivo" e "Organizzazione della classe" sono elevate (con valori compresi fra 5.68 a 6.22, considerando che il valore massimo della scala è 7). Questo permette di considerare che all'interno delle classi osservate vi è un clima supportivo e delle buone relazioni tra docente e allievi e tra allievi, nonché una buona organizzazione dei tempi didattici e delle routine all'interno della classe.

Le medie relative al dominio "Supporto didattico" sono invece più basse rispetto agli altri due domini (con valori compresi fra 2.95 a 3.78). Questo aspetto è da considerarsi rispetto alle medie generali dei punteggi

riportate dai creatori dello strumento stesso. Infatti, questo dominio, per la sua complessità di contenuti, registra solitamente medie inferiori agli altri due (Pianta et al., 2012). I creatori dello strumento riportano infatti i risultati di due campioni americani, che si situano tra il punteggio medio di 2.94 e quello di 4.02.

Si può quindi concludere che i docenti gestiscono la classe in modo appropriato e supportivo dei bisogni degli allievi. In alcune dimensioni in particolare (si veda ad esempio il clima positivo o la sensibilità docente) i punteggi sono particolarmente alti; ciò implica una probabilità più bassa di osservare significative variazioni nei punteggi in seguito agli interventi, poiché i livelli di partenza sono già elevati.

Nel caso specifico del progetto BASS, un'ipotesi esplicativa di quanto osservato nei dati riguarda il sistema: i docenti in servizio nelle scuole del Cantone Ticino sono abilitati da un unico ente di formazione e nel corso della formazione di base gli aspetti di supporto emotivo e gestione della classe sono ampiamente affrontati.

Un altro aspetto da considerare nell'interpretazione dei risultati, è che la partecipazione al progetto era volontaria: è quindi possibile che vi sia stato un effetto di distorsione legato all'autoselezione di un campione di docenti già sensibili e positivamente disposti rispetto ai temi affrontati.

Come vedremo, i margini di miglioramento (per quanto riguarda le dimensioni individuate dal CLASS®) si trovano piuttosto negli aspetti più tecnici legati al supporto didattico.

Andando poi nel dettaglio dei due gruppi (sperimentale e di controllo) possiamo osservare che al T1 il gruppo di controllo aveva dei punteggi leggermente più alti del gruppo sperimentale, nei tre domini e in tutte le dimensioni (fatta eccezione per il clima positivo). Questo aspetto può essere dovuto ad un'autoselezione del campione. In particolare, i docenti del gruppo di controllo non beneficiavano direttamente di momenti formativi specifici, è quindi ancora più presente un fattore di motivazione personale che li ha condotti alla partecipazione al progetto. Si può ipotizzare un legame tra un docente motivato e un docente competente nelle pratiche pedagogico-didattiche messe in atto all'interno della classe.

Tra il T1 e il T2 possiamo vedere un aumento (seppur lieve) dei punteggi ottenuti nei tre domini. Ci sono alcune eccezioni, quali la stabilità del punteggio medio dell'organizzazione della classe del gruppo sperimentale e la diminuzione dei punteggi del gruppo di controllo nel dominio "supporto didattico".

Quest'ultimo aspetto è particolarmente rilevante. Il "supporto didattico" è il dominio più complesso da esercitare in modo costante all'interno della classe, implicando aspetti come lo sviluppo di concetti e il modellamento del linguaggio. È interessante notare come nel gruppo sperimentale il punteggio medio a questo dominio sia aumentato (da 2.95 a 3.35) tra il T1 e il T2. Come si vedrà all'interno dei diari questo è anche il dominio su cui diversi docenti del gruppo sperimentale hanno voluto focalizzare i loro interventi. In generale, in questi aspetti più tecnici, avere una formazione specifica può essere stato un vantaggio per il gruppo sperimentale per incrementare le proprie competenze specifiche. Nei docenti del gruppo controllo questo dominio vede un calo del punteggio medio complessivo. C'è da considerare che alcuni aspetti peggiorano anche fisiologicamente tra l'inizio e la fine dell'anno scolastico. Infatti, aspetti come la stanchezza (di allievi e docenti), l'aumento della complessità didattica, la crescita degli allievi sono aspetti che possono andare a cambiare il focus dell'insegnante e a gestire situazioni di diversa natura. Per quanto riguarda il gruppo sperimentale l'effetto di questi aspetti di contesto potrebbe essersi attenuato grazie alla presenza del diario, che ha implicato un'attenzione più costante (attiva e più consapevole) sulle pratiche pedagogico-didattiche messe in atto. Si può anche supporre un effetto positivo e protettivo della formazione teorica e del supporto bilaterale per la gestione degli aspetti relativi al supporto didattico così come concepito dal metodo CLASS®.

6.4 Diari

6.4.1 Descrizione dei diari

Di seguito presentiamo una breve descrizione di ogni diario compilato dai docenti del gruppo sperimentale. Per ciascuno riportiamo una o più attività svolte in classe, di cui i docenti hanno descritto:

- l'obiettivo prefissato (in riferimento anche agli indicatori del CLASS@);
- gli elementi descrittivi delle attività (durata, tipo di attività, competenze richiamate);
- l'efficacia osservata sui BAS e sui non BAS;
- elementi di vantaggio vs elementi di rischio dell'attività in relazione ai BAS.

Il diario 1 racconta un percorso educativo progettato per lavorare sulle dimensioni di sviluppo concettuale e qualità del feedback. Attività con i numeri (il castello dei numeri, come si gioca strategicamente a battaglia navale...) e sulla lingua (come si costruisce un indovinello, un rebus,...) accompagnano gli allievi durante 7 incontri della durata di 2/3 UD ciascuno.

Un esempio di attività efficace, sia con i BAS che con la classe, è stata quella della creazione di indovinelli e rebus. Dopo un momento iniziale in cui i BAS hanno assunto una postura prevalentemente osservativa, in un secondo momento hanno mostrato di sentirsi a loro agio, interessati e incuriositi dalle proposte dei compagni.

- **Fattore di vantaggio:** lavorare a piccoli gruppi aiuta i BAS a essere maggiormente attivi e propositivi
- **Fattore di rischio:** il gruppo grande e un ritmo veloce delle attività sin dall'inizio causano inibizione e sovrastimolazione

Il diario 2 racconta un percorso dove è stata posta attenzione al clima positivo in classe, al rispetto reciproco e alle relazioni. Attraverso una serie di attività di drammatizzazione di possibili situazioni vissute dagli allievi a scuola, la docente ha cercato di stimolare il *rispetto del punto di vista dei bambini, il sostegno della loro autonomia e della loro leadership*.

In un ciclo di 7 incontri di almeno 2 unità didattiche ciascuno, la docente ha potuto osservare la classe e i BAS nel preparare i testi da recitare, nel coordinarsi all'interno dei sottogruppi e durante le recite. In altre occasioni la classe è uscita dall'aula per visitare la sede dell'ambulanza e per ascoltare un concerto di musica classica. Entrambe le uscite sono state preparate con anticipo e gli allievi hanno potuto esprimere verbalmente le loro emozioni per la prima e attraverso dei disegni per la seconda.

Un esempio di attività efficace, sia con i BAS che con la classe, è quella delle attività di riflessione su una situazione data, attivazione delle capacità empatiche, ricerca di soluzioni, scrittura di un copione e recita. Un altro esempio di attività efficace è la creazione di un disegno collettivo a partire dall'ascolto - in un luogo calmo - di brani musicali che esprimono emozioni diverse.

La docente in generale si dichiara soddisfatta/molto soddisfatta delle attività proposte. Momenti di insoddisfazione emergono all'inizio della prima delle tre attività di drammatizzazione (troppa fiducia/libertà lasciata alla classe e ai BAS che hanno partecipato molto limitatamente alla proposta didattica, e dopo il concerto di musica classica in cui il carico emotivo della classe e dei BAS è stato eccessivo e ha dato luogo a esperienze di sovrastimolazione).

Per i BAS sembrerebbe confermarsi l'idea già riportata in altri diari, ossia la predilezione per la recitazione.

- **Fattore di vantaggio:** la modalità di lavoro in tranquillità permette ai BAS di essere maggiormente attivi. Il distacco temporale tra il vivere le emozioni e poterle esternare (verbalmente o con i disegni) è anche una strategia che favorisce la regolazione emotiva.
- **Fattore di rischio:** consegne troppo ampie che lasciano molta libertà di scelta e spingere i bambini ad esprimere le proprie emozioni in tempi troppo ravvicinati rispetto all'esperienza vissuta portano a disorientamento e sovrastimolazione, soprattutto se il contesto risulta rumoroso e caotico.

Il diario 3 racconta un percorso che dedica particolare attenzione alla qualità del feedback e allo sviluppo dei concetti: si articola su 9 incontri (alcuni di una durata più estesa, come quelli legati ad un percorso di studio dell'ambiente sulla germinazione del pisello durato oltre due mesi). Si alternano attività di lettura (la filastrocca del giorno) ad attività di scrittura. Durante questa attività vengono svolti dei colloqui individuali in cui la docente riflette con gli allievi sui punti sui quali possono lavorare per migliorare il loro testo (lavoro di revisione, lista "to do", rilettura del testo e identificazione delle parti che possono essere migliorate). Inoltre, viene proposta l'attività "le gocce di compleanno" dove i bambini rivolgono una serie di complimenti ai compagni, nel giorno del loro compleanno. Vengono anche proposti dei momenti di riflessione sul comportamento della classe durante le lezioni.

Durante l'attività "gocce di complimenti" i messaggi scritti dai BAS confermano la loro sensibilità, autenticità e profondità dei loro sentimenti. Questo rituale, in generale, contribuisce a migliorare il senso di appartenenza al gruppo classe.

Un'altra attività particolarmente efficace risulta essere la condivisione delle attività svolte nel fine settimana, proposta il lunedì mattina. Questo permette di "segnare" l'inizio della nuova settimana. A coppie (ogni settimana sono diverse) i bambini si mettono in angoli dell'aula e si raccontano una cosa interessante vissuta durante il fine settimana. I BAS sono più dettagliati nei loro racconti e, nel ruolo di ascoltatori, sono molto attenti al racconto dei compagni. Si preparano molto bene e condividono le loro emozioni.

I BAS approfittano in modo estremamente positivo di alcune attività, mentre in altre la composizione del gruppo impatta negativamente sulla qualità della loro esperienza.

- **Fattore di vantaggio:** durante la lettura ad alta voce i BAS si sentono considerati e preparano con impegno la lettura (anche in questo caso il prepararsi a recitare sembra essere un fattore stimolante per i BAS). Nell'attività di monitoraggio dello sviluppo del seme del pisello i BAS esprimono con precisione le loro emozioni legate all'esclusione, sfruttando la metafora del pisello diverso (un pisello giallo) che hanno conosciuto grazie a una lettura di un albo illustrato effettuata in classe. Per esempio, sanno trovare una relazione sull'importanza dell'acqua per la crescita delle piante e dei complimenti/valorizzazioni per crescere. Si conferma quindi la capacità dei BAS di riflettere, approfondire e saper generalizzare i loro apprendimenti.
- **Fattore di rischio:** il sentimento di esclusione ha un forte impatto emotivo sui BAS.

Il diario 4 riassume un impegnativo percorso affrontato dalla docente incentrato sulla produttività e atto a migliorare le relazioni in classe e la sua gestione.

Il percorso si caratterizza per una varietà di percorsi e di attività. Alcuni hanno accompagnato la classe durante tutto l'anno: scrittura del programma giornaliero da svolgere in classe, autovalutazione delle attività degli allievi con l'aiuto dei colori dei semafori da accostare a ogni attività, musica del riordino.

Altre attività sono svolte per favorire il movimento tra un'attività didattica e un'altra e viene realizzato un percorso sull'autostima in collaborazione con la docente di sostegno pedagogico. Viene anche messo in pratica il consiglio di cooperazione e una ripresa delle consegne in modo visivo.

Un esempio di attività efficace, sia con i BAS che con la classe, è il *Diario personale*, attività progettata per una allieva altamente sensibile e poi estesa alla classe. Inizialmente il diario veniva redatto con l'aiuto della docente, successivamente la bambina ha iniziato a disegnare in modo autonomo le sue emozioni e a lasciare il diario sul tavolo della docente in modo che lei lo potesse leggere e successivamente rispondere a quanto espresso dalla bambina. Alcune volte è stato portato a casa per condividere le sue emozioni con la famiglia. Da un esercizio individuale questa attività è stata, su richiesta dei bambini, estesa a tutta la classe (la docente leggeva unicamente i diari dei bambini che lo desideravano).

Un'altra attività efficace era legata al supporto emotivo fornito dalla docente nella regolazione emotiva: nel caso in cui uno o più allievi apparivano agitati, a disagio o manifestavano difficoltà nella regolazione emotiva, la docente verbalizzava l'emozione attiva in quel momento (*vedo che è successo...ho notato che...immagino che ti possa sentire...*).

- **Fattore di vantaggio:** la riformulazione del lessico emotivo aiuta gli allievi a comprendere le proprie emozioni, favorendo il riconoscimento delle stesse. I BAS sono positivamente sorpresi e sembrano essere sollevati dalla riformulazione. Inoltre, i rituali che scandiscono la giornata e il calendario scolastico aiutano a strutturare le attività e a rendere più prevedibile il contesto.
- **Fattore di rischio:** eccessivo rumore/caos in classe, bambini che perdono improvvisamente il controllo provocando a loro volta una reazione di attivazione emotiva negli altri allievi.

Il diario 5 riferisce di un percorso educativo definito “filosofico” dal docente, ideato per stimolare lo sviluppo dei concetti. Attraverso una serie di attività viene chiesto agli allievi della classe di esprimere il proprio punto di vista. Qui di seguito alcuni esempi del percorso:

- “6/9”: a due gruppi che dibattono viene consegnato un foglio con scritto un numero. I membri di ogni gruppo discutono del numero che vedono (il 6 o il 9 a dipendenza dei punti di vista). È un inizio del percorso di riflessione che vuole mostrare ai bambini l'importanza di considerare punti di vista diversi dal proprio.
- “Margherita cuore d'ortica”: una riflessione sul concetto di differenza.

Un esempio di attività efficace, sia con i BAS che con la classe è stato il “barattolo del filosofare” contenente delle domande alle quali i bambini rispondono e, e, con il sostegno del docente, approfondiscono il loro ragionamento. I BAS mostrano la capacità di sviluppare ragionamenti più approfonditi e sviluppano maggiormente i loro pensieri.

Un'attività risultata invece meno efficace è “disegno con la fantasia”, in cui il docente voleva verificare se i BAS potessero utilizzare un disegno (la fantasia) per esprimere in modo più profondo emozioni e percezioni. A ogni allievo venivano dati tre cerchi che, grazie alla sua fantasia, doveva trasformare in un disegno. Come osservato in altre circostanze, una libertà di scelta elevata non favoriva la qualità e la discussione, che, di conseguenza, alla fine dell'attività risultava poco stimolante e approfondita.

- **Fattore di vantaggio:** sentimento di accettazione: i BAS sono consapevoli della presenza di diversità all'interno di una classe e della necessità di rispettarla.
- **Fattore di rischio:** se i BAS sono un gruppo omogeneo hanno bisogno di un tempo di confronto e di negoziazione maggiore degli altri bambini.

Il diario 6 racconta un percorso di educazione socio-emotiva e comunicazione non violenta per migliorare la gestione della classe, anticipando comportamenti oppositivi o escalation di violenza verbale e/o fisica. La docente presenta il progetto “Giraffa” attraverso il quale i bambini imparano a comunicare con rispetto e con modalità diverse. Durante 9 incontri vengono affrontati temi diversi attraverso attività differenziate, con l'obiettivo di attivare la loro empatia e migliorare la loro capacità di risoluzione dei problemi: discussione e giochi di ruolo a grande gruppo, disegni ed esercizi di scrittura individuali, ricerca di soluzioni “per risolvere situazioni anomale”, dare un nome alle emozioni. I bambini sono confrontati con i temi delle differenze, dell'eterogeneità, dello sguardo diverso sull'altro (accettazione e inclusione).

Un esempio di attività efficace, sia con i BAS che con tutta la classe, è stata quella in cui viene stimolata nei bambini la consapevolezza delle sensazioni: i bambini sono seduti in cerchio, per terra sono disposti degli oggetti e la docente invita i bambini e immaginare come gli stessi potrebbero risultare al tatto. Gli allievi prendono l'oggetto che preferiscono e, con il sottofondo di una musica, lo accarezzano e si concentrano sulle sensazioni che provano.

I BAS approfittano di alcune attività in modo particolarmente positivo, in altri momenti la composizione del gruppo impatta negativamente più per loro che per gli altri.

- **Fattore di vantaggio:** anticipare le reazioni dei bambini che potrebbero portare la classe a situazione di crisi. Se il clima di classe è favorevole i BAS riescono a condividere dimensioni molto personali/intime.
- **Fattore di rischio:** clima negativo in classe generato da comportamenti inadeguati improvvisi e inaspettati.

Il diario 7, come il diario 6, riferisce di un percorso di educazione socio-emotiva e comunicazione non violenta per aiutare i bambini nella gestione dei loro comportamenti lavorando sull'anticipazione. La docente presenta il progetto attraverso cui i bambini imparano a comunicare con rispetto e con modalità diverse. Durante 7 moduli dalla durata variabile da 1 a 4 UD, vengono affrontati temi diversi con l'obiettivo di attivare l'empatia, l'associazione di immagini alle emozioni, analizzare la comunicazione verbale e non verbale ("quando...mi sento"), introdurre l'importanza dei bisogni individuali.

Un esempio di attività efficace, sia con i BAS che con la classe è stata quella di associare delle emozioni a un'immagine e capire che più emozioni possono essere associate alla stessa immagine. Parlando di emozioni, anche per i BAS è stata un'occasione per parlare di sé stessi. Anche per le attività di tipo teatrale i BAS hanno partecipato dapprima con il sostegno della docente e in seguito con maggiore autonomia.

- **Fattore di vantaggio:** i BAS beneficiano delle attività di educazione socio-emotiva in modo evidente.
- **Fattore di rischio:** per i BAS la comunicazione utilizzando i due step "quando...mi sento" risulta difficile da utilizzare.

Il diario 8 racconta di un percorso di 10 incontri di due unità didattiche ciascuno svolto dalla classe con l'obiettivo principale di sostenere lo sviluppo dei concetti e la relazione tra pari. Le prime attività del percorso sono quindi state dedicate alla ripresa delle regole di classe, alla riformulazione "gentile" con particolare attenzione alle "frasi killer" (che possono urtare gli altri). Durante l'anno è stata inoltre condotta una riflessione sull'andamento delle ricreazioni. Tra le attività intraprese vi sono la lettura della storia del "pisello nato giallo", un'occasione per tematizzare la diversità come opportunità e di capire (eventualmente ad evocare) come ci si sente quando si è esclusi e, parallelamente, è stata attivata la germinazione dei fagioli e la relativa cura delle piante.

I BAS in parecchie occasioni mostrano capacità empatiche, interesse e soluzioni interessanti per le tematiche legate all'esclusione, di "aiuto alle vittime" di litigi o bullismo durante le ricreazioni. Per le attività legate alla cura dei piselli/cura delle amicizie, i BAS possono essere un punto di riferimento nel trovare soluzioni e mettere in atto comportamenti di tipo prosociale.

- **Fattori di vantaggio:** quando l'adulto supporta i BAS durante una difficoltà, i BAS riescono a superarla e trovare soluzioni efficaci mostrando resilienza. Per esempio, dopo un momento di delusione da parte di una bambina altamente sensibile perché il suo origami non è stato scelto poiché troppo difficile da eseguire, la bambina ne ha presentato un secondo trovando le regolazioni necessarie per proporre attività di successo.
- **Fattori di rischio:** lasciare troppa libertà di scelta all'inizio delle attività ha un effetto inibitore sulla partecipazione dei BAS.

Il diario 9 racconta un percorso educativo per stimolare l'organizzazione della classe: produttività e routine, gestione del comportamento, reindirizzamento dei comportamenti scorretti.

Un esempio di attività efficace, sia con i BAS che con la classe, è stata l'introduzione al "semaforo della voce". Prima dell'inizio di un'attività la classe discute sul volume della voce da mantenere e delle diverse modalità di lavoro (soli al banco, a gruppi, ...) ad esso collegate (spazi e modalità di lavoro diversi). Un'altra attività efficace è stata quella del "semaforo per il monitoraggio personale" (gestione del comportamento, reindirizzamento) in grado di fornire ai bambini in modo discreto dei feedback sul loro comportamento (i bambini creano la propria scheda decorandone le parti e utilizzando dei disegni – "faccine" - per autovalutare il proprio comportamento). Il cartellino viene lasciato sul banco e le faccine possono essere spostate durante la lezione. Grazie alla faccina si possono dare in modo discreto dei feedback sul comportamento.

- **Fattore di vantaggio:** il lavorare a piccoli gruppi aiuta i BAS a essere maggiormente attivi/propositivi. I momenti di calma/silenzio aiutano nella regolazione della stimolazione. La possibilità di esprimere individualmente le proprie emozioni è più tranquillizzante rispetto ad un contesto più esposto.

- **Fattore di rischio:** quando i BAS vengono interrotti nell'attività che stanno svolgendo esprimono difficoltà. Questo può attivare in loro un senso di frustrazione.

Il diario 10 racconta un percorso educativo per migliorare l'organizzazione della classe e la produttività. Una serie di attività matematiche e di lingua (individuali, a coppie e di gruppo) accompagnano i bambini ad acquisire un lavoro autonomo e ad anticipare la pianificazione del materiale richiesto. Vengono proposte attività, alternando diverse modalità di lavoro (individuale, a gruppi,...), su situazioni di matematica e legate ad esercizi di scrittura (per allenare ad esempio l'uso del corsivo). Vengono riportate 9 momenti dedicati a queste attività, ciascuno di 1 UD.

Un esempio di attività efficace, sia con i BAS che con la classe, è l'attività legata a situazioni matematiche, che, con la proposta di un lavoro individuale, ha permesso di ottenere un buon livello di produttività. In quest'attività, svolta in un clima disteso e con consegne chiare, ha permesso in particolare ai BAS di potersi concentrare sul compito da svolgere. Un'attività di raccolta concezioni (sugli oggetti costruiti in legno) svolta a coppie ha invece necessitato di alcune regolazioni per mantenere l'attenzione sul compito da svolgere.

- **Fattore di vantaggio:** il silenzio aiuta i BAS a lavorare concentrati e durante tempi medio-lunghi (10/15 min). Il poter conoscere in anticipo le regole, lo svolgimento dell'attività, le aspettative della docente e il materiale necessario all'attività (una sorta di check-list che ricorda agli allievi cosa fare: materiale, come risolvere le situazioni date..., se non capisco, ...e gli obiettivi della lezione, per esempio mi alzo al massimo tre volte) favorisce l'efficacia. Da un'attività svolta sembrerebbe che il poter scegliere con chi lavorare (a quale tavolo) favorisca la concentrazione ed eviti il "girovagare in aula". È inoltre importante fornire adeguato riconoscimento ai bambini e favorire l'autovalutazione sull'impegno profuso.
- **Fattore di rischio:** quando il docente "impone" delle coppie di lavoro possono nascere delle discussioni che influiscono negativamente sulla qualità del lavoro.

6.4.2 Sintesi dei diari

Dalla lettura dei diari compilati dai docenti emergono differenti tipologie di attività proposte, così classificabili:

1. **Attività già previste dalla programmazione** annuale e finalizzate ad un obiettivo specifico di apprendimento (ad esempio: ambienti, la crescita delle piante) ma proposte / modulate in modo diverso con attenzione particolare alla dimensione specifica del CLASS® individuata, e finalizzate allo sviluppo di una o più competenze disciplinari.
2. **Attività non previste dalla programmazione** annuale ma pensate per rispondere ad un obiettivo specifico di apprendimento, e proposte con attenzione alla dimensione specifica del CLASS® e finalizzate allo sviluppo di una o più competenze disciplinari.
3. **Attività finalizzate allo sviluppo di una o più competenze trasversali**, e proposte con attenzione alla dimensione specifica del CLASS®.
4. **Strategie puntuali applicate alla gestione della classe**, ad esempio transizioni, monitoraggio, gestione del comportamento, della produttività e dello stato emotivo della classe, e finalizzate allo sviluppo di una o più competenze trasversali.

Inoltre, trasversalmente ai diari, è stato possibile identificare degli aspetti comuni alle strategie più efficaci per i BAS.

È possibile differenziare anche queste strategie in due tipologie, quelle esplicite e quelle implicite.

Strategie esplicite

- Formare piccoli gruppi
- Favorire l'autodeterminazione (ad esempio nella scelta dei gruppi o delle coppie)
- Creare delle occasioni di apprendimento in cui non si sentano giudicati o valutati
- Dare la possibilità di prepararsi, anticipando e dando la possibilità di entrare gradualmente nelle attività
- Tempi di preparazione individuale o guidato
- Possibilità di osservare gli altri prima di entrare in gioco
- Dare la possibilità di esprimere il proprio mondo interno (pensiero profondo e vissuto emotivo)
- Creare ambienti di apprendimento tranquilli (non sovra-stimolanti)
- Dare il tempo necessario per elaborare le esperienze che possono avere un impatto significativo sul piano cognitivo o emotivo
- Favorire l'alfabetizzazione emotiva (riconoscimento, verbalizzazione, regolazione) attraverso condivisione, riformulazione da parte dell'adulto
- Proporre attività sufficientemente strutturate (obiettivi, tempi, nel funzionamento)

Strategie implicite generali/atteggiamento (sia proattive che di reazione/contenimento)

- Creare un clima di accoglienza e rispetto delle differenze
- Ridimensionare il perfezionismo e l'esperienza di fallimento attraverso l'accettazione esplicita e implicita
- Valorizzare i successi
- Fornire criteri esterni per la valutazione di sé stessi
 - Allenare l'autonomia nell'autovalutazione
 - Ridimensionare i parametri valutativi interni, contenere aspettative troppo elevate

Fra gli effetti positivi associati all'applicazione di strategie mirate per valorizzare i BAS e migliorare gli aspetti emotivi, organizzativi e di apprendimento di tutta la classe sono stati osservati i seguenti:

- contenimento/limitazione di: esperienze di sovrastimolazione, frustrazione, sentimento di esclusione o incomprensione;
- evitare o contenere il rimuginare o la reattività emotiva;
- apprendimento di strategie di autoregolazione emotiva;
- elaborazione più profonda ed espressione più ricca del pensiero e della riflessione;
- sentimento di accoglienza e valorizzazione;
- promozione dell'espressione dei tratti socio-relazionali positivi dei BAS;
- maggiore concentrazione;
- maggiore continuità (no interruzioni o distrazioni) nelle attività.

È stato inoltre osservato quanto già ipotizzato, e cioè che quando i BAS stanno bene in classe e sono valorizzati, dai docenti e dai propri pari, si osservano e sono possibili ricadute positive su tutta la classe e sui docenti stessi. Ad esempio, si è osservato che migliora il senso di autoefficacia dei docenti e l'effetto tende a perdurare nel tempo, dando ai docenti una risorsa in più su cui poter contare in futuro.

Parallelamente, migliorano gli aspetti di gestione della classe, la cui attività diviene più fluida, con meno interruzioni e con maggiore capacità da parte dei docenti di anticipare e correggere tempestivamente e positivamente i comportamenti scorretti.

Infine, gli allievi BAS rappresentano una risorsa non solo per sé stessi ma anche per il gruppo classe. La loro sensibilità si trasferisce e produce effetti sullo stato emotivo della classe e anche sugli aspetti di apprendimento, grazie alla capacità di anticipare potenziali situazioni critiche (ad esempio conflitti o litigi), offrire empatia e prosocialità, e di costituire un elemento aggregante delle relazioni del gruppo classe e di essere dei modelli - anche inconsapevoli - di affettività positiva.

Allo stesso tempo, dalla lettura dei diari sono emersi degli aspetti potenzialmente rischiosi per la buona riuscita delle attività e per i BAS:

- grandi gruppi;
- proporre le attività senza motivarle o ancorarle a degli obiettivi o a una contestualizzazione;
- eccesso di destrutturazione nelle consegne e di opzioni di scelta;
- tempi troppo brevi per elaborare le informazioni;
- ambienti sovra-stimolanti;
- giudizio;
- clima di classe o di gruppo non accogliente rispetto alle differenze;
- creare gruppi omogenei di BAS e con poco tempo a disposizione;
- interrompere in modo inaspettato o brusco le attività in corso.

Le situazioni sopra elencate hanno provocato effetti negativi per i BAS, quali eccessi di reattività emotiva, affettività negativa, frustrazione, isolamento, ritiro sociale, inibizione e rinuncia alle attività, disorientamento.

6.5 Interviste

Durante il secondo momento di restituzione dei risultati dell'osservazione abbiamo dedicato una parte del colloquio a una breve intervista, che andava a sollecitare i docenti su alcuni aspetti relativi al percorso formativo e all'impatto percepito sulla propria autoefficacia e sulle conoscenze acquisite rispetto al tratto dell'alta sensibilità. Le diverse tematiche affrontate sono indicate qui di seguito, riportando le riflessioni dei docenti.

Autoefficacia nella gestione della classe e dei bambini AS

Una parte centrale dell'intervista voleva sondare il vissuto dei docenti in merito all'autoefficacia percepita della gestione della classe, e in particolare dei BAS, in seguito al percorso formativo e alla messa in atto di pratiche pedagogico-didattiche mirate.

Due docenti hanno indicato quanto sia importante la gestione dei momenti liberi e creare un clima di classe positivo anche nei momenti con attività meno strutturate (come la ricreazione o le transizioni). Si indica anche l'importanza di lasciare margine di scelta nella gestione di questi momenti ai bambini stessi.

queste parti legate un po' alle transizioni, alle ricreazioni, così... Secondo me hanno un'importanza molto, molto forte per quel che riguarda il clima di classe. E quindi su questo sicuramente ci tengo, lo faccio. E so che è importante, soprattutto nel primo ciclo.

Gestire questi momenti, no, perché altrimenti tutto strutturato no, rischi di strutturare tutto... leggere come voglio, sdraiarmi, chiacchierare un poco...sapersi gestire in modo credo che i nostri allievi l'abbiano fatto in modo adeguato.

Un altro aspetto segnalato come rilevante per la gestione della classe, ma anche dei BAS, è la messa in atto di routine, che possano aumentare la prevedibilità del contesto.

allora...mi sono resa proprio conto che più c'è struttura (il calendario, il fatto di dire questa attività la facciamo così), sembrano banalità, nel senso...anche il fatto di avere delle cose visive dove loro vedono, dopo allora non sempre...ma aiuta.

Tra gli aspetti definiti come importanti per la gestione dei BAS, è indicata l'attenzione posta verso le loro insicurezze e l'accoglienza rispetto alle loro emozioni. Una docente espone alcune pratiche che hanno potuto supportare questi aspetti in un'allieva altamente sensibile:

Cerca tanto il contatto, ogni tanto di chiedere...poter magari star fuori a lavorare con la sua amica. Era anche un aiuto oppure avevamo creato questo...semaforo dove lei poteva dire che cosa...ecco lei è anche molto critica, che dice se non sta bene...ma sono stanca, c'è rumore, mi disturba, posso uscire che c'è più tranquillità, andava a nascondersi nella tenda (sempre meno).

In alcuni casi, la creazione di momenti specifici in cui ci si potesse esprimere liberamente ha portato una partecipazione dei bambini non altamente sensibili e altamente sensibili, nell'ottica di un miglioramento della gestione dei conflitti.

[...] quello che ho notato che è servito tanto erano quei momenti in classe in cui lei poteva esprimersi, poteva dire come si sentiva, perché in alcuni momenti era triste o reagiva in un modo...era proprio un momento di espressione per lei.

La partecipazione a momenti di discussione collettiva viene anche ritenuta efficace per valorizzare i BAS per la loro profondità di pensiero, che porta riflessioni importanti e utili per creare situazioni di apprendimento per tutta la classe.

Nel senso noi abbiamo fatto il "filosofare" per ragionare, parlare. Loro (i bambini BAS) erano contenti, ma anche tutta la classe era contenta di ragionare. Se loro (i BAS) parlavano un po' di più e avevano un po' pensieri un po' più profondi...È vero che a volte i compagni si riallacciano, a volte i compagni erano d'accordo, a volte no. Allora partiva una discussione, però

il fatto di lasciarli il loro tempo necessario per esprimere il concetto, secondo me a loro piaceva.

[...] quindi è il bambino che mi ha permesso di fare dei legami con determinate riflessioni, emozioni, di andare un po' più in profondità... è come se lui da desse il "la" per poi entrare in profondità e si aprisse lo spiraglio.

Questo aspetto di disporre di tempo per entrare nelle attività e per parteciparvi in modo attivo appare anche in altri racconti dei docenti intervistati. Infatti, in termini di partecipazione alle attività proposte, i BAS sembrano trovarsi in difficoltà rispetto ai cambiamenti e alle situazioni nuove.

[...] lei però è comunque una bambina che in realtà...cioè sì, ha bisogno di un'attenzione in più degli altri proprio per questa sua sensibilità che ogni tanto...anche all'inizio per lei era difficile il cambiamento.

Adesso che io so chi più o meno chi sono i bambini base sapendo un po' di cosa hanno bisogno o così, so che se io avessi cambiato una routine, loro avrebbero fatto un po' più fatica ad accettarlo.

Una strategia che risulta efficace per i docenti è quella di dare il tempo ai BAS di vedere lo svolgimento delle attività prima di parteciparvi attivamente. Questo permette loro di abituarsi alla situazione in modo più sereno.

[...] ma magari una cosa che poi anche nelle volte successive ha funzionato è prima guardare i compagni, far fare prove ai compagni...aspettare che prima lo facessero gli altri, un po' quello che avevamo detto, l'osservazione.

anche lì ho trovato una certa reticenza, un essere un po' paurosi...e poi man mano che si andava avanti, si discuteva c'era poi un rilassamento da parte dei BAS...ma un rilassamento che senti anche a pelle come insegnante...vedevi che erano più rilassati, partecipavano più volentieri...

Per garantire la partecipazione alle attività proposte, viene ritenuto importante anche dare ai BAS la possibilità di disporre di momenti di defaticamento e di calma. Inoltre, risulta utile anche ascoltare i riscontri dati dai BAS su quello che li disturba all'interno della classe. Questo permette al docente di rispondere ai bisogni specifici e regolare eventuali difficoltà riscontrate nei bambini altamente sensibili.

Cerca tanto il contatto, ogni tanto di chiedere...poter magari star fuori a lavorare con la sua amica. Era anche un aiuto oppure avevamo creato questo...semaforo dove lei poteva dire che cosa...ecco lei è anche molto critica, che dice se non sta bene...ma sono stanca, c'è rumore, mi disturba, posso uscire che c'è più tranquillità, andava a nascondersi nella tenda (sempre meno).

Proporre attività in cui non c'è una componente di giudizio o di valutazione (in cui ad esempio non ci sono risposte giuste o sbagliate) sembra favorire un coinvolgimento più agevole in particolare dei BAS.

all'inizio erano timidi...alla fine era diventata una cosa un po' più tranquilla, vado fuori tanto non ho il giudizio di nessuno (anzi i miei compagni mi incoraggiano)...

Conoscenza delle caratteristiche dei BAS e capacità di riconoscimento

Dalle opinioni raccolte nei docenti del gruppo sperimentale, la formazione è risultata utile per comprendere quali fossero le caratteristiche dei bambini altamente sensibili, per riconoscerli e valorizzarli all'interno della classe. I docenti del gruppo sperimentale in generale sostengono che le conoscenze acquisite possono essere utili anche per identificare in futuro allievi altamente sensibili nelle loro classi.

[...] è stato interessante capire chi sono effettivamente questi bambini altamente sensibili perché per esempio per questa bambina...quando ho visto questi indicatori ho detto "è lei"...ora provo a vederla con questi occhi e cercare anche da parte mia di modificare certi comportamenti e modi di esprimermi in funzione di questa particolarità.

io nella mia nuova classe avrò sicuramente quest'occhio più...la ricerca di questi bimbi, starò un pochino più attenta a certe cose, perché li vedi e sarò consapevole...è una cosa in più

Un aspetto messo in luce è inoltre il riconoscimento dell'eterogeneità dei comportamenti dei BAS. I BAS, infatti, condividono diverse caratteristiche comuni ma, come tutti i bambini, hanno delle specificità e dei modi di manifestare le loro esigenze in modo diverso:

Come in realtà questi bambini altamente sensibili li mettiamo dentro in un calderone tutti insieme no? Poi in realtà hanno bisogni diversi e tu devi dare una risposta diversa. Cioè X. che spiega a tutta la classe, quello che tu gli dici di valorizzare non lo puoi fare con Y. (bambina BAS)

E poi lui, per esempio, ma anche altri che con i tratti appunto di altamente sensibili, anche molto liberi di...di esprimersi davanti alla classe non... non perché sei magari sensibile, magari anche un po' timido, un po' introverso poi dopo nel gruppo classe non ti esprimi, no, non dici la tua sì. Cosa che per esempio invece I. (altro bambino BAS) ecco lì lui è un po' più... tiene dentro, lui bisogna... quando c'è qualcosa da discutere con lui lo prendo qua, facciamo un giro insieme, perché lui davanti ai compagni invece non si espone più di quel tanto.

Tra le caratteristiche positive che emergono in modo più evidente vi sono l'empatia, la profondità di pensiero e la cura nei confronti degli altri:

ho visto da... da subito che lei era molto sensibile e anche molto emotiva e molto empatica, ecco. Per esempio, anche quando c'erano state delle situazioni difficili di comportamento proprio inadeguato e difficile, anche in cui c'erano stati episodi violenti di questo bambino di terza, lei quasi trovava il modo neanche tanto per difenderlo ma per...cercava il suo punto di vista

No, ma proprio anche fisicamente, no, di sostenerlo, trasportarlo, fargli una carezza, vuoi un fazzolettino, ecco.

Tuttavia, vengono riconosciute anche delle caratteristiche che possono diventare degli aspetti svantaggiosi in alcuni contesti, come il perfezionismo o lo spiccato senso critico:

lei è anche molto critica

Cioè io so che nella mia classe sono abbastanza polemici soprattutto i bambini BAS hanno sempre bisogno di sapere perché, come mai perché così,

perché cosà. E in senso sono già più abituato quindi so che se porto qualcosa devo essere pronto a rispondere.

E un po' il problema della perfezione, che devono essere sempre perfetti. Quindi sto pensando sempre a (bambina altamente sensibile). Lei era triste per le note di fine anno che erano tutte sul cinque e mezzo. Però c'è stata solo una nota che dall'anno scorso era peggiorata, per esempio dal cinque era passata al quattro e mezzo e per lei è stata una crisi. Perché ha avuto cioè lei l'ha visto come un peggioramento certo, e quindi era più triste per le sue cose le cose che aveva ottenuto oppure ...sapendolo ho notato che i bambini cercano sempre di fare alla perfezione, quindi raggiungere sempre il massimo, fare meno errori possibile e ci rimangono male anche se fanno pochi errori.

Percorso formativo, accompagnamento individuale e consapevolezza sul proprio agire in classe

Il momento di intervista è servito anche per effettuare un bilancio individuale del percorso formativo svolto dai docenti del gruppo sperimentale. Questo percorso comprendeva gli incontri di gruppo, due osservazioni svolte in classe con il metodo CLASS® (accompagnate da colloqui di restituzione) e un incontro di supervisione intermedio.

Per quanto riguarda gli incontri di gruppo, sono stati ritenuti particolarmente utili le nozioni teoriche acquisite, sia sul tema dell'alta sensibilità che sulla qualità delle interazioni in classe (gli indicatori usati nel metodo di osservazione CLASS®).

E poi è vero che anche proprio vedere a livello qui appunto del CLASS vedere quali sono i vari criteri, cioè questo già solo senza...adesso noi ci siamo concentrati su delle dimensioni specifiche, però è vero che danno dei grandissimi spunti più in generale

Diciamo che le prime due c'erano tante informazioni per imparare, cioè avete costruito un po' il nostro sapere facendoci giocare però poi ci avete dato le informazioni, questo mi è piaciuto.

Degli aspetti migliorabili, secondo alcuni docenti intervistati, erano legati al desiderio di ricevere maggiori indicazioni su strategie specifiche da mettere in atto per favorire una buona qualità delle interazioni in classe e per supportare lo sviluppo dei bambini altamente sensibili.

mi sono trovata bene nel corso...ma avrei voluto più proposte, più sulle strategie...Mi aspettavo una riflessione su sé stessi ma anche ricevere degli esempi o degli aiuti,...questo un pochino mi è mancato. Tante volte non è facile...ti metti in dubbio...magari questi esempi possono aiutare.

L'ultimo incontro collettivo era dedicato ad una messa in comune del percorso da parte dei partecipanti. Per due docenti in particolare questo momento è stato poco sfruttato da parte dei docenti per esprimere i loro vissuti e le loro opinioni. Questo aspetto non ha favorito l'instaurarsi di una discussione collettiva ricca.

Io credo che l'idea era quella...poi ci si è esposti un po' poco durante l'ultimo incontro, ci si è limitati a raccontare poco. Nella messa in comune io mi aspettavo proprio un po' di più, ecco, cose del genere...parlare dei propri...mettere in comune le esperienze, ecco. Invece mi è sembrato che fosse rimasto un po' tutto ancora a "ho fatto, ho fatto" e quello non porta a un confronto a dire: "ah ecco, vedi? Avrei potuto...guarda che bella questa cosa!"...in quel senso...

forse mi sarebbe piaciuto di più sentire...avere l'occasione di sentire che tipo di applicazione facevano i nostri colleghi nelle altre sedi...perché sì abbiamo impostato un po' il lavoro quella volta che dovevamo decidere un po' l'ambito su cui lavorare...c'eravamo un po'...

Per quanto riguarda la parte di osservazione svolta con il metodo CLASS® questa emerge in più docenti come un aspetto molto positivo del percorso svolto:

E quindi è vero che avere anche l'aspetto esterno ha comunque aiutato, perché poi quando capita di sentirsi magari un po' "è troppo, non riesco a gestirli e non...e poi devo però anche pensare al programma, bisogna comunque proseguire"...un po' tutti gli aspetti che... si fa ancora più fatica a vedere quello che magari si o non si sta facendo nel modo corretto, che comunque ecco...eh sì...un po' in generale il fatto dello sguardo esterno ha aiutato molto.

Anche appunto i momenti in classe secondo me sono stati molto utili, proprio vedere, avere una visione dall'esterno...perché è vero quello che dicevi prima di provare a chiedersi... "cambia quello, cambia quello" però se non c'è effettivamente qualcuno che ti dice "guarda che era così adesso è così" non è sempre facile capire cosa funziona o cosa no...

avere la possibilità di avere queste osservazioni è molto interessante.

Io ho trovato molto interessante per l'insegnante avere un feedback, uno scambio, due osservazioni...perché quando tu lavori da solo nella tua aula, con la tua classe [...] Però in modo così sistematico, così scientifico, degli elementi che tu cogli rispetto al clima di classe e alla gestione della classe...sicuramente sono momenti preziosi per l'insegnante, questo l'ho apprezzato molto.

Oltre al riscontro dato da parte di chi ha osservato la classe, gli indicatori del metodo CLASS® sono stati anche utilizzati per condurre riflessioni personali sulla propria autoefficacia di docente. Una docente indica anche la potenziale utilità di usare gli indicatori del CLASS® per contestualizzare le proprie attività e l'importanza di alcune pratiche pedagogico-didattiche con i genitori.

Perché devo dire che completando il diario, questo supporto di queste schede è interessante per il docente. Allora, ti fa vedere quante cose permettono un buon funzionamento della classe, su che cosa ti puoi focalizzare su questi indicatori?

Ecco questo può essere interessante, è uno strumento anche che potrebbe poi diventare una diversa modalità di presentare, di fare la presentazione ai genitori, di spiegare perché faccio determinate cose piuttosto di altre e di sensibilizzare anche i genitori nel vedere...

Però quelle tabelle danno questi indicatori che sembrano banali ma se li guardi dici ah ecco, vedi!

Uso del diario

Nella parte finale dell'intervista abbiamo anche raccolto le considerazioni dei docenti sull'uso del diario come strumento di monitoraggio e autoriflessione sulle pratiche pedagogico-didattiche messe in atto all'interno della classe.

Per diversi docenti il diario ha implicato un impegno ulteriore rispetto all'uso di altri strumenti osservativi (come diari di bordo personali, tabelle di osservazione,...) ma ne viene messa in luce anche l'utilità nel monitorare alcuni aspetti della classe, a cui magari non si sarebbe prestata un'attenzione così consapevole. Rendere esplicita l'attenzione alle proprie pratiche pedagogico-didattiche aumenta infatti la consapevolezza sul proprio agire:

allora ho fatto fatica a mettermi lì e a farlo...in realtà ho già un mio diario e quindi era un po' un lavoro per me in più che dovevo fare...e ho fatto fatica a distinguere com'era andata per i bambini altamente sensibili e com'era andata per la classe, lì facevo fatica...perché si pensava alla bambina, ma ce ne sono altri che però magari lo mostrano di meno. Facevo un po' fatica...

Mi sono accorta di essere stata più precisa. Mi anoterò di dire che mi appunterò le cose. Utilizzerò un quadernetto, annunciandolo...E in loro non lo so...ora sono diversi BAS e non BAS..., loro (tutti) hanno apprezzato.

[...] cercavo di essere più attenta...prima era più un sentimento, qui invece ci mettevo più controllo, ho cercato di riflettere [...]

Però quello che ho trovato utile era...riuscire poi magari la volta dopo, riguardare cos'era successo la volta prima, capire cos'era cambiato, cosa avevo cambiato...senza tenerne traccia magari può andare perso...

questa particolare attenzione perché ci vuole perché fai un percorso anche tu, ti guardi un po' dentro, non sei solo il maestro.

Dai punti sollevati dai docenti durante le interviste emerge un apprezzamento della partecipazione al progetto, sia in termini di possibilità di acquisire elementi teorici e informazioni sui bambini altamente sensibili, sia per la possibilità di ricevere delle osservazioni e dei riscontri sull'agire in classe.

7 Discussione dei risultati

Il progetto ha permesso la raccolta di diversi dati, sia quantitativi che qualitativi, sui bambini e i docenti che hanno aderito a questa iniziativa.

Saranno di seguito discussi alcuni dei principali esiti del progetto, esposti per tematiche.

Bambini altamente sensibili a scuola in Ticino

Il progetto ha permesso di mappare la presenza dei bambini altamente sensibili nelle diverse classi coinvolte. Questo ha permesso di indicare ai docenti i BAS presenti nelle loro classi, dando loro la possibilità di elaborare strategie pedagogico-didattiche mirate.

I dati quantitativi, raccolti tramite questionario somministrato agli allievi, hanno permesso di confermare come effettivamente i bambini altamente sensibili differiscano dai bambini non altamente sensibili su alcuni aspetti. In particolare, i BAS percepiscono meno sicurezza psicologica in classe ma, al contempo, hanno una percezione di maggiore supporto emotivo, un ottimismo e un'autostima maggiori dei loro compagni.

In generale, comunque, i bambini delle classi coinvolte nel progetto presentano buoni livelli di benessere (con riferimento ai dati su autostima e ottimismo).

Per quanto riguarda le informazioni fornite ai docenti sulle caratteristiche dei bambini altamente sensibili, queste sembrano essere state ben integrate. Dalle interviste, infatti, emergono esempi di riconoscimento delle caratteristiche dei bambini altamente sensibili in classe e la messa in pratica di strategie efficaci per una gestione della classe attenta anche a queste specificità.

In particolare, fornire una struttura chiara delle attività svolte in classe ha permesso di facilitare l'adattamento dei bambini altamente sensibili e una loro più agevole integrazione nelle stesse.

Qualità delle interazioni in classe: esiti delle osservazioni CLASS®

Le osservazioni svolte sui docenti di entrambi i gruppi (sperimentale e di controllo) hanno messo in evidenza una buona qualità delle interazioni in classe e una certa omogeneità nei risultati ottenuti dai docenti. Questo significa che la qualità dell'insegnamento è globalmente buona e che i docenti dispongono di strumenti validi e competenze solide per la messa in pratica di attività pedagogico-didattiche efficaci per garantire delle interazioni positive all'interno della classe.

Impatto dell'intervento sui bambini e sui docenti

Dai dati quantitativi si possono trarre alcune conclusioni sull'impatto dell'intervento sui bambini.

Per quanto riguarda l'impatto diretto, non è stato possibile trarre delle conclusioni statisticamente significative in merito, salvo per un effetto protettivo degli interventi messi in atto sull'autostima degli allievi BAS. Nei BAS del gruppo di controllo abbiamo infatti potuto osservare una diminuzione significativa dell'autostima tra il T1 e il T2, aspetto che non è emerso nei BAS del gruppo sperimentale, consentendo quindi di ipotizzare che le strategie messe in atto dai docenti siano state efficaci nel contenere la vulnerabilità dei BAS.

Per quanto riguarda l'impatto della formazione sui docenti, questa sembra aver avuto esiti positivi (anche se il campione di riferimento è molto contenuto). Dai dati non emergono differenze statisticamente significative tra docenti del gruppo di controllo e del gruppo sperimentale per quanto riguarda l'autoefficacia percepita, la soddisfazione lavorativa e la soddisfazione di vita.

Tuttavia, l'autoefficacia e la soddisfazione di vita dei docenti del gruppo sperimentale restano sostanzialmente stabili tra il T1 e il T2, mentre diminuiscono leggermente nel gruppo di controllo. La soddisfazione di

vita, invece, aumenta nei docenti del gruppo sperimentale, mentre rimane sostanzialmente stabile nel gruppo di controllo. Queste tendenze sono quindi incoraggianti, soprattutto se unite a quanto emerso dai dati qualitativi estrapolati dalle interviste.

Dalle interviste emerge infatti un generale esito positivo del dispositivo di formazione seguito dai docenti del gruppo sperimentale (soprattutto per quanto concerne le osservazioni in classe e il percorso di accompagnamento individuale): aver avuto uno sguardo esterno e dei criteri specifici di valutazione della qualità delle interazioni in classe ha infatti permesso un'analisi delle proprie pratiche e la messa in atto di strategie mirate per lavorare su alcuni aspetti ritenuti meno sviluppati o comunque migliorabili. Inoltre, ha permesso spesso ai docenti di riconsiderare il loro operato, valorizzando quanto di positivo svolgono nel loro quotidiano.

La maggior parte dei docenti ha voluto intraprendere percorsi legati allo sviluppo didattico. Questo ha portato dei miglioramenti osservabili dai dati quantitativi del CLASS®, che hanno visto in questo dominio delle progressioni più ampie per i docenti del gruppo sperimentale.

Le strategie pedagogico-didattiche più efficaci

Dal progetto emergono alcune indicazioni importanti circa le strategie più efficaci per valorizzare e sostenere i BAS a scuola, coerenti con quanto già conosciuto anche nei contesti non educativi.

Emergono ad esempio l'importanza di formare dei gruppi di piccole dimensioni, per favorire l'espressività dei BAS e il senso di sicurezza psicologica da un lato e prevenire, dall'altro, il rischio di inibizione comportamentale e di sovrastimolazione che spesso si verificano nei gruppi numerosi.

Strategie orientate all'accoglienza, all'accettazione, al riconoscimento e alla valorizzazione individuale sono più efficaci rispetto a situazioni in cui prevalgono il giudizio o la valutazione. Ciò anche nella direzione di ridimensionare il tratto di perfezionismo e aiutare nell'elaborazione dell'esperienza di fallimento.

I tempi di elaborazione delle informazioni sono diversi per i BAS, per cui attività pianificate in anticipo, ben strutturate, ad inserimento graduale e lunghe sono favorite rispetto ai tempi brevi e ai cambiamenti repentini o ad attività che prevedono una messa in gioco diretta dei bambini senza un tempo di preparazione.

L'attenzione alla dimensione emotiva - individuale e di gruppo – è infine un aspetto cruciale nel lavoro con i BAS, dal riconoscimento delle emozioni, all'accettazione, alla creazione di un clima positivo in classe. Al contrario, conflittualità, superficialità emotiva, impossibilità di esternare i propri vissuti, sono circostanze che possono mettere in seria difficoltà i BAS.

Come osservato dai docenti stessi, applicare alcune delle strategie sopra ricordate può avere degli effetti positivi sia sui BAS, che su tutta la classe, che vanno dal contenere o prevenire esperienze di sovrastimolazione, frustrazione, all'apprendimento di strategie di autoregolazione emotiva, alla promozione di un sentimento condiviso di accoglienza e valorizzazione, al miglioramento del clima socio-affettivo della classe e della dimensione prosociale e collaborativa.

8 Conclusioni, limiti e sviluppi futuri

Il progetto BASS prendeva le mosse dall'esigenza di capire come favorire al meglio l'incontro fra la sensibilità individuale nei bambini e il contesto educativo dei primi anni di scuola elementare. Se la letteratura scientifica di riferimento nell'ambito degli studi sull'alta sensibilità è ricca di approfondimenti che vanno dall'ambito neuroscientifico, alla genetica, alla psicologia della personalità e dello sviluppo, in ambito educativo le conoscenze sono ancora limitate. Questo progetto di ricerca-formazione si proponeva di aggiungere un tassello a tale conoscenza, andando ad esplorare, anche attraverso la collaborazione diretta con i docenti, le situazioni concrete in cui i bambini altamente sensibili manifestano le loro peculiarità, le circostanze in cui esse vengono valorizzate e quali quelle in cui sono poco considerate o addirittura diventano un elemento di vulnerabilità, e, infine, le strategie, i percorsi e le pratiche che possono aiutare bambini e docenti a stare meglio in classe. Attraverso questionari, osservazioni, diari e interviste a docenti e allievi abbiamo tracciato un quadro articolato, da cui è possibile isolare i seguenti punti di attenzione:

- i bambini altamente sensibili a scuola differiscono dai bambini non altamente sensibili per alcuni aspetti di benessere e adattamento socio-emotivo, fra cui il senso di sicurezza psicologica (più basso), l'ottimismo e l'autostima (più elevati) e la capacità di percepire il supporto emotivo degli adulti (più elevata);
- ambienti tranquilli, prevedibili, accoglienti, valorizzanti e non giudicanti consentono ai BAS di esprimere le proprie potenzialità (sia emotive che di pensiero), con effetti positivi su loro stessi ma anche sull'intera classe;
- ambienti caotici, conflittuali, imprevedibili o sovrastimolanti mettono i BAS in difficoltà, causando disagio, ritiro, inibizione e reattività emotiva;
- è possibile costruire dei percorsi mirati a favorire l'adattamento dei BAS che hanno un effetto positivo su tutti; allo stesso tempo è possibile integrare le strategie di attenzione specificatamente rivolte ai BAS entro la programmazione didattica regolare;
- l'alta sensibilità dei bambini a scuola è una risorsa, per loro stessi e per gli altri, che può essere intenzionalmente valorizzata con strategie e interventi mirati;
- l'intervento sull'ambiente produce effetti prossimali sulla qualità dell'ambiente stesso e sui docenti direttamente implicati nell'intervento, e distali - anche se minimi - sugli allievi, effetti che andrebbero ulteriormente verificati.

Infine, un aspetto importante che emerge da questo progetto di ricerca formazione riguarda proprio i docenti e l'insegnamento. In particolare, è emerso come la supervisione, l'osservazione esterna e l'accompagnamento strutturato si siano rivelati elementi chiave per favorire la consapevolezza, la partecipazione e l'efficacia del lavoro dei docenti. I docenti coinvolti nel progetto BASS hanno infatti messo in evidenza quanto il percorso formativo e il supporto fornito siano stati tra i punti forti di questa iniziativa: poter offrire una supervisione esterna, strutturata e standardizzata come quella del metodo CLASS®, ha permesso ai docenti una riflessione guidata su di sé e un aumento della percezione di autoefficacia nella loro professione; il feedback esterno è risultato infatti essenziale per individuare punti di forza e aree di miglioramento, consentendo ai docenti di affinare le proprie competenze e strategie di insegnamento. Inoltre, dai dati quantitativi, emerge un miglioramento negli ambiti più "tecnici" dell'insegnamento (il dominio di supporto didattico) nei docenti che hanno seguito la formazione. Questo permette di ipotizzare che vi sia un effetto positivo di un accompagnamento per una consapevolezza accresciuta delle proprie pratiche, e la realizzazione di attività specifiche per lo sviluppo di questo dominio. Inoltre, l'uso del diario strutturato si è rivelato un valido strumento per guidare l'autoriflessione da parte dei docenti, aiutandoli a focalizzarsi su alcuni effetti specifici delle attività messe in atto (sia sulla classe in generale, che sui bambini AS e su loro stessi come docenti).

Nel contesto dell'insegnamento, l'obiettivo è quello di fornire un ambiente educativo ottimale per gli allievi. In questo processo, attenzione e supporto verso i docenti sono fondamentali per promuovere un miglioramento delle pratiche pedagogico-didattiche e del benessere di docenti e allievi. Permettere ai docenti di disporre di strumenti standardizzati e conoscenze teoriche per riconoscere il valore delle loro pratiche

didattiche permette loro di sentirsi maggiormente efficaci e, di conseguenza, di andare a migliorare ulteriormente il loro operato.

Oltre ai sopra menzionati punti di forza, è importante riconoscere quali sono stati i punti deboli che potrebbero essere migliorati in un futuro progetto, analogo al presente o in continuità con lo stesso.

Innanzitutto, come spesso avviene quando la popolazione di riferimento non è di per sé particolarmente ampia, la numerosità del campione risulta contenuta, soprattutto se si vogliono condurre analisi a livello di classe-docenti. Il campione individuato per questo progetto ha consentito un approfondimento maggiore sul piano dei dati qualitativi e del percorso formativo ma, allo stesso tempo, non ha consentito la verifica di alcune ipotesi sul piano statistico.

In secondo luogo, sempre in relazione al campione del progetto, essendo stato individuato un campione di convenienza sulla base di una comunicazione mediata dagli ispettorati e dalle direzioni scolastiche e di una conseguente adesione volontaria al progetto, è possibile che si sia verificato un effetto di auto-selezione del campione. Ciò potrebbe aver comportato una omogeneità dei docenti partecipanti in quanto a motivazione, interesse verso la tematica, competenze trasversali e disponibilità a mettersi in gioco. Questo contribuirebbe a spiegare l'elevata omogeneità e il livello elevato della qualità delle interazioni osservate nelle classi, con conseguenti contenute differenze iniziali fra gruppo sperimentale e gruppo di controllo e una varianza contenuta dei dati raccolti.

Un altro aspetto, che ha limitato la possibilità di apprezzare l'efficacia degli interventi condotti nelle classi, è il fatto che l'intervento esperto dei formatori è stato condotto sui docenti tramite il percorso formativo e la supervisione, e non direttamente in classe sugli allievi. Sono stati osservati quindi effetti rispetto ai soggetti di interesse (gli allievi), lasciando ipotizzare che un intervento diretto sui/con gli allievi avrebbe prodotto effetti prossimali più facilmente osservabili. Parimenti, nel tentativo di perseguire sia la massima validità ecologica a livello delle classi, sia una maggiore autodeterminazione da parte dei docenti, è stata lasciata libertà e autonomia ai partecipanti di decidere come e su quali aspetti progettare gli interventi. Ciò ha portato allo sviluppo di strategie e itinerari altamente personalizzati sulle classi, ma, al contempo, una grande eterogeneità nelle esperienze condotte in classe, limitando quindi la possibilità di isolare efficacemente le variabili in studio.

Proprio alla luce dei risultati ottenuti e in considerazione dei limiti messi in evidenza, gli auspici e le possibilità di sviluppo del presente progetto sono molteplici. Sul piano della ricerca, come anticipato poco sopra, sarebbe auspicabile un ampliamento della numerosità e della varietà del campione, così da poter irrobustire l'impianto metodologico e di analisi.

Inoltre, sarebbe un'auspicabile prosecuzione del progetto, la proposta di strategie di intervento più omogenee e condotte direttamente in classe con gli allievi, così da poterne apprezzare gli eventuali effetti sui bambini in modo più prossimale. Sul piano delle ricadute concrete per i docenti e le loro pratiche di insegnamento, una possibilità di sviluppo riguarda la sistematizzazione della pratica di osservazione e accompagnamento del lavoro dei docenti in classe, che hanno dichiarato un beneficio concreto sia dal fatto di ricevere un riscontro/accompagnamento esterno, sia dal fatto che questo era strutturato e rigoroso.

Un altro sviluppo possibile è quello di formalizzare le strategie ideate e utilizzate dai docenti nel corso del progetto, in modo da trasformarle in materiale didattico condivisibile e applicabile. In questo modo, oltre a poter diffondere la conoscenza teorica sui temi trattati si potrebbe rispondere all'esigenza, sollevata anche dai docenti durante il percorso formativo, di disporre di una selezione di pratiche pedagogico-didattiche già strutturate e testate.

Infine, sempre nell'ottica di sostenere i docenti, alla luce dell'apprezzamento espresso per il percorso formativo compiuto, sarebbe auspicabile intervenire a livello di formazione di base e continua proponendo percorsi formativi mirati al tema dell'alta sensibilità.

9 Bibliografia

Akçınar, B. (2013). The predictors of school adaptation in early childhood. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1099-1104. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.338>

Aron, N. E. (1997). *The Highly Sensitive Person: How to Thrive When the World Overwhelms You*. Bantam Doubleday Dell Publishing Group Inc.

Aron, N. E. (2002). *The Highly Sensitive Child: Helping our children thrive when the world overwhelms them*. HarperCollins Publishers.

Aron, E. N., & Aron, A. (1997). Sensory-processing sensitivity and its relation to introversion and emotionality. *Journal of personality and social psychology*, 73(2), 345–368. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.2.345>

Aron, E. N., Aron, A., & Davies, K. M. (2005). Adult shyness: The interaction of temperamental sensitivity and an adverse childhood environment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 181–197.

Aron, E. N., Aron, A., & Jagiellowicz, J. (2012). Sensory processing sensitivity: A review in the light of the evolution of biological responsivity. *Personality and Social Psychology Review*, 16(3), 262-282. <https://doi.org/10.1177/1088868311434213>

Assary, E., Zavos, H. M. S., Krapohl, E., Keers, R., & Pluess, M. (2021). Genetic architecture of Environmental Sensitivity reflects multiple heritable components: A twin study with adolescents. *Molecular Psychiatry*, 26(9), 4896–4904. <https://doi.org/10.1038/s41380-020-0783-8>

Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Baryła-Matejczuk, M., Artymiak, M., Ferrer-Cascales, R., & Betancort, M. (2020). The Highly Sensitive Child as a challenge for education—introduction to the concept. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 48(1), 51-62.

Blascovich, J., & Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 115–160). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-590241-0.50008-3>

Broekhuizen, M. L., Mokra, I. L., Burchinal, M. R., Garrett-Peters, P. T., & Family Life Project Key Investigators. (2016). Classroom quality at pre-kindergarten and kindergarten and children's social skills and behavior problems. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 212–222.

Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Il Mulino.

Bru, E., Stephens, P., & Torsheim, T. (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own misbehavior. *Journal of School Psychology*, 40(4), 287-307. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00104-8](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00104-8)

Bru, E., Stornes, T., Munthe, E., & Thuen, E. (2010). Students' perceptions of teacher support across the transition from primary to secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 519-533. <https://doi.org/10.1080/00313831.2010.522842>

Butler, R., & Green, D. (1998). *The child within: The exploration of personal construct theory with young people*. Butterworth Heinemann.

Castelli, L., Marcionetti, J., Crescentini, A., & Sciaroni, L. (2018). Monitoring preadolescents' well-being: Italian validation of the middle years development instrument. *Child Indicators Research*, 11(2), 609-628.

Castelli, L., Crescentini, A., & Sciaroni, L. (2023). *Psicologia positiva in aula Promuovere il benessere degli allievi attraverso itinerari pedagogico-didattici. Alcuni esempi dalle scuole medie*. DECS-SUPSI.

Carver, C.S., Scheier, M.F., & Segerstrom, S.C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30(7):879-89. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.01.006>.

DeNeve, K. M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124(2), 197–229. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.197>

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>

Diener, E., & Tay, L. (2012). *A Scientific Review of the Remarkable Benefits of Happiness for Successful and Healthy Living. Report of the Well-Being Working Group, Royal Government of Bhutan: Report to the United Nations General Assembly, Well-Being and Happiness: A New Development Paradigm*. UN, NY.

Delugach, R.R., Bracken, B.A., Bracken, M.J., & Schicke, M.C. (1992). Self concept: Multidimensional construct exploration. *Psychology in the schools*, 29(3), 213-23.

Foldy, E. G., Rivard, P., & Buckley, T. R. (2009). Power, safety, and learning in racially diverse groups. *Academy of Management Learning & Education*, 8(1), 25-41. <https://doi.org/10.5465/amle.2009.37012177>

Gutman, L. M., Sameroff, A. J., & Cole, R. (2003). Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12th grade: Effects of multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental psychology*, 39(4), 777-790.

Haidari, S. M., & Karakuş, F. (2019). Safe learning environment perception scale (SLEPS): A validity and reliability study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 6(3), 444-460. <https://dx.doi.org/10.21449/ijate.550393>

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child development*, 76(5), 949-967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T., ... & Scott-Little, C. (2012). A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American educational research journal*, 49(1), 88-123.

Haney, P. & Durlak, J. A. (1998). Changing Self-Esteem in Children and Adolescents: A Meta-Analytic Review. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(4), 423-433.

Holley, L. C., & Steiner, S. (2005). Safe space: Student perspectives on classroom environment. *Journal of social work education*, 41(1), 49-64. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2005.200300343>

Kim, E.S., Park, N., & Peterson, C. (2011). Dispositional optimism protects older adults from stroke: the Health and Retirement Study. *Stroke*, 42(10), 2855-9. <https://doi.org/10.1161/STROKEAHA>.

Keers, R., & Pluess, M. (2017). Childhood quality influences genetic sensitivity to environmental influences across adulthood: A life-course Genex Environment interaction study. *Development and psychopathology*, 29(5), 1921-1933. <https://doi.org/10.1017/S0954579417001493>

Langford, C. P. H., Bowsher, J., Maloney, J. P., & Lillis, P. P. (1997). Social support: a conceptual analysis. *Journal of advanced nursing*, 25(1), 95-100.

Lionetti, F., Aron, A., Aron, E. N., Burns, G. L., Jagiellowicz, J., & Pluess, M. (2018). Dandelions, tulips and orchids: Evidence for the existence of low-sensitive, medium-sensitive and high-sensitive individuals. *Translational Psychiatry*, *8*(1), 1-11. <https://doi.org/10.1038/s41398-017-0090-6>

Lionetti, F., Pluess, M., & Barone, L. (2014). Vulnerabilità, resilienza o differente permeabilità? Un confronto tra modelli per lo studio dell'interazione individuo-ambiente. *Psicologia clinica dello sviluppo*, *18*(2), 163-182. <https://doi.org/10.1449/77633>

Marcionetti, J., Castelli, L. The job and life satisfaction of teachers: a social cognitive model integrating teachers' burnout, self-efficacy, dispositional optimism, and social support. *International Journal of Educational Vocational Guidance*, *23*, 441–463. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09516-w>

Moè, A., Pazzaglia, F., & Friso, G. (2010). *MESI. Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti*. Edizioni Erickson.

Monroe, S. M., & Simons, A. D. (1991). Diathesis-stress theories in the context of life stress research: Implications for the depressive disorders. *Psychological Bulletin*, *110*, 406–425.

National School Climate Council. (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. <http://www.schoolclimate.org/climate/advocacy.php>

Nocentini, A., Menesini, E., & Pluess, M. (2018). The personality trait of environmental sensitivity predicts children's positive response to school-based antibullying intervention. *Clinical Psychological Science*, *6*, 848-859. <https://doi.org/10.1177/2167702618782194>

Oberle, E., Guhn, M., Gadermann, A.M., Thomson, K., & Schonert-Reichl, K.A. (2018). Positive mental health and supportive school environments: A population-level longitudinal study of dispositional optimism and school relationships in early adolescence. *Social Science and Medicine*, *214*, 154-161. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2018.06.041>.

Oberle, E., Schonert-Reichl, K.A. & Zumbo, B.D. (2011). Life Satisfaction in Early Adolescence: Personal, Neighborhood, School, Family, and Peer Influences. *Journal of Youth Adolescence*, *40*, 889–901 (2011). <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9599-1>

Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment*, *5*(2), 164–172. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.5.2.164>

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System Manual, Pre-K*. Teachstone.

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. In Christenson (Ed.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 365–386). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3*. Paul H. Brookes Publishing Co.

Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, *33*(3), 444–458. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261>

Pluess, M. (2015). Individual differences in environmental sensitivity. *Child Development Perspectives*, *9*, 138-143. <https://doi.org/10.1111/cdep.12120>

Pluess, M., Assary, E., Lionetti, F., Lester, K. J., Krapohl, E., Aron, E. N., & Aron, A. (2018). Environmental sensitivity in children: Development of the Highly Sensitive Child Scale and identification of sensitivity groups. *Developmental psychology*, *54*(1), 1-76.

Pluess, M., & Belsky, J. (2013). Vantage sensitivity: Individual differences in response to positive experiences. *Psychological Bulletin*, 139(4), 901–916. <https://doi.org/10.1037/a0030196>

Pluess, M., & Boniwell, I. (2015). Sensory-processing sensitivity predicts treatment response to a school-based depression prevention program: Evidence of vantage sensitivity. *Personality and Individual Differences*, 82, 40-45. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.011>

Pluess, M., Lionetti, F., Aron, E. N., & Aron, A. (2023). People differ in their sensitivity to the environment: An integrated theory, measurement and empirical evidence. *Journal of Research in Personality*, 104, 104377.

Rosenberg, M. (1965). *Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t01038-000>

Rucinski, C. L., Brown, J. L., & Downer, J. T. (2018). Teacher-child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 992–1004. <https://doi.org/10.1037/edu0000240>

Rutter, M. (2012). Gene–environment interdependence. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(4), 391-412. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.661174>

Schonert-Reichl, K.A., Guhn, M., Gadermann, A.M., Hymel, S., Sweiss, L., & Hertzman, C. (2013). Development and Validation of the Middle Years Development Instrument (MDI): Assessing Children's Well-Being and Assets across Multiple Contexts. *Social indicators research*, 114(2):345-369. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0149-y>.

Seligman, M. E. P. (1998). *Learned optimism*. Pocket Books.

Seligman, M. E., & Schulman, P. (1986). Explanatory style as a predictor of productivity and quitting among life insurance sales agents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(4), 832–838. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.4.832>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>

Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Sage Publications, Inc.

Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into practice*, 44(3), 262-269. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_11

Vannini, I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il “qui e ora” del centro CRESPI. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 13-23). FrancoAngeli.

Veldman, I, van Tartwijk, J., Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher–student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, 32, 55-65, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.005>.

Wolf, M., Van Doorn, G. S., & Weissing, F. J. (2008). Evolutionary emergence of responsive and unresponsive personalities. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 105(41), 15825-15830.

Repubblica e Cantone Ticino
Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport

Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana

Bambini altamente sensibili a scuola
Sviluppo e valutazione dell'impatto di pratiche d'aula nel primo ciclo di scuola elementare

Quaderni di ricerca – n. 51

Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana
Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica
Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi

Piazza San Francesco 19
6600 Locarno
www.supsi.ch/dfa

ISBN print 979-12-81824-06-5

ISBN on line 979-12-81824-05-8

