



Centro di Psicologia e Psicoterapia- Via Piffetti, 19- 10143 Torino www.vivariumpsicologia.org

XXVI congresso AIRIPA
(Associazione Italiana per la Ricerca e l'intervento nella Psicopatologia dell'apprendimento)
Conegliano 29 30 settembre 2017

Fare gruppo a scuola.
Le tecniche di drammatizzazione come strumento per l'inclusione e l'apprendimento.

Autori: Chiara Chissotti*, Alessandra Carretta*, Marco Raviola**, Barbara Sini**

*Insegnante Scuola Primaria- Torino

** Psicologo- Psicoterapeuta Vivarium- Centro di Psicologia e Psicoterapia Torino

*** Psicologa- Psicoterapeuta, Docente Dipartimento di Psicologia Università di Torino

Contatti: www.vivariumpsicologia.org segreteria@vivariumpsicologia.org

Introduzione.

La realtà delle classi odierne sono costellate da una molteplicità di situazioni che richiedono agli insegnanti attenzione e interventi individualizzati e specifici. Tale fenomeno, se da un lato può essere letto come il riflesso di una sensibilità più accurata rispetto alle nuove forme di disagio e alle caratteristiche individuali dei bambini, può altresì portare gli insegnanti a perdere di vista la dimensione gruppale della vita scolastica.

Un approccio unicamente centrato sull'individuo può portare a una sensazione di impotenza perché nessun insegnante può essere in grado di rispondere pienamente alle singole esigenze di ogni bambino, inoltre, se i bambini percepiscono un approccio così impostato, tenderanno ad assumere un atteggiamento che non facilita l'acquisizione di una sana autonomia.

Lo sviluppo del pensiero e delle abilità cognitive di base è possibile solamente se il bambino adotta un atteggiamento libero e creativo, alimentato dalla possibilità di accedere al suo mondo interno dove ha un ruolo importante l'immaginario. La possibilità di inventare storie, di rappresentare scenari immaginari, di giocare insieme agli altri bambini "facendo finta che..." non è quindi un possibile passatempo da fare durante le ore libere, ma può essere una valida strategia volta a migliorare le condizioni che favoriscono l'apprendimento.

A partire da queste considerazioni abbiamo sperimentato una didattica integrata con attività di gruppo basate sulla drammatizzazione di storie inventate dai bambini e abbiamo poi valutato i cambiamenti nei bambini rispetto alle motivazioni allo studio, alle capacità di apprendimento e alle abilità relazionali.

1. Riferimenti teorici e ipotesi di ricerca.

1.1 Modello dell'Espansione Diadica della Coscienza.

Abbiamo considerato il modello teorico che descrive l'Espansione Diadica della Coscienza:

“ la crescita o l'espansione degli stati di coscienza sono rette da principi della teoria dei sistemi dinamici complessi che prevedono che tutti i sistemi viventi, compreso l'uomo, debbano acquisire energia e informazioni dal mondo per mantenere e aumentare la complessità e la coerenza dell'organizzazione e della struttura dei propri stati di coscienza... Un modo particolarmente efficace di accrescere e espandere la complessità si verifica quando due o più soggetti trasmettono e comprendono reciprocamente significati per creare uno stato di coscienza. Questo stato di coscienza contiene più informazioni di quelle presenti nello stato di coscienza dei singoli e, da qui, co-creando uno stato di coscienza, i soggetti riescono ad appropriarsi dei significati [insiti] nei propri stati di coscienza e aumentare la complessità”
(Tronick, 2008, pagg. 354- 355).

Tronick, studiando la relazione dei neonati con i caregiver, si è accorto che lo sviluppo della coscienza, intesa come l'insieme delle capacità cognitive, affettive e relazionali, dipende dalla qualità dell'interazione tra i due soggetti. All'interno di questa interazione si viene a creare una coscienza condivisa che poi il bambino interiorizza a fa propria. In accordo con quanto sostiene Tronick, riteniamo che il fenomeno dell'espansione Diadica della Coscienza sia estendibile anche alla relazione all'interno di un gruppo, quindi anche all'interno di una classe: la coscienza dei singoli bambini si espande in una sorta di coscienza di gruppo che trascende i singoli. Ogni membro del gruppo può quindi arricchire il suo bagaglio interiore proprio grazie alla compartecipazione dei processi cognitivi e affettivi che si

svolgono nella vita della classe. Nel gruppo classe, bambini e insegnanti, possono co-creare una coscienza che diventa poi patrimonio di tutti.

1.2 Ruolo dell'immaginario condiviso e della creatività.

Le relazioni nel gruppo, se opportunamente guidate in modo consapevole, possono portare a un arricchimento delle potenzialità dei singoli individui, sia nell'ambito cognitivo che in quello emotivo e relazionale. Tale aumento della complessità e dell'organizzazione interna è veicolato dalla condivisione dell'immaginario e della creatività nella rielaborazione dei problemi individuali e di gruppo.

Secondo la prospettiva neo-adleriana :

“Il blocco e/o l'alterazione della possibilità di giocare in modo simbolico è universalmente riconosciuto come forte segnale di sofferenza in età evolutiva.

Che si tratti di una difficoltà a matrice organica, come nei bambini autistici, o a matrice relazionale, come nella maggior parte dei nostri piccoli pazienti, l'intervento psicoterapeutico si muoverà per riattivare quella capacità di “fare finta di”, di “fare come se” che è strumento principe, geneticamente a disposizione del cucciolo d'uomo per crescere psicologicamente. Si muoverà poi, immergendosi nel mondo finzionale del bambino, per dividerlo e per comprenderlo, riaprendo per il bambino e i suoi genitori possibilità di evoluzione e di benessere.”

(A.M.Bastianini, 2010)

Secondo questa prospettiva l'immergersi nel gioco permette al bambino di rivivere in maniera simbolica la complessità dei propri stati interni, mobilitando tutte le risorse cognitive ed emotive che possiede per organizzarle e comprenderle. Il gioco di gruppo, secondo la teorizzazione di Tronick, arricchisce tale possibilità conferendo ai processi cognitivi ed emotivi quella complessità e quella coesione che provengono non solo dal singolo ma dalle menti degli altri bambini.

Un metodo psicoterapeutico di gruppo in cui tali dinamiche possano aver luogo è lo psicodramma adleriano proposto da Hanna Kende (Kende, 2016) che consiste in una attività di gruppo dove ogni bambino può proporre spontaneamente la sua storia. Gli altri bambini, con l'aiuto degli adulti che conducono il gruppo, ascoltano in maniera attiva, invitando l'autore a chiarire e ad approfondire lo scenario. Dopo l'ascolto si gioca insieme la storia (fase di drammatizzazione): ognuno interpreta una parte e partecipa alla risoluzione della problematica espressa nella storia. Tramite questa esperienza i bambini possono affrontare le loro difficoltà trovando insieme soluzioni creative.

1.3 Ipotesi di ricerca.

Obiettivo del presente lavoro è individuare come gli insegnanti possano favorire e innescare l'espansione diadica e grupppale della coscienza all'interno del proprio contesto classe. Riteniamo che tale obiettivo possa essere raggiunto attraverso la proposta di esperienze relazionali di condivisione dell'immaginario e un approccio creativo alla risoluzione dei problemi.

Con questa ricerca ci proponiamo di verificare le seguenti ipotesi:

Il lavoro di gruppo basato sulla drammatizzazione:

- 1- migliora le capacità di apprendimento dei singoli.
- 2- Migliora l'approccio allo studio sia in termini di motivazione che di capacità organizzative e di elaborazione del materiale, come pure nella concentrazione e nell'atteggiamento verso la scuola.

2. Metodo

Allo scopo di verificare l'ipotesi sopra formulata è stata condotta una ricerca in una classe terza della scuola primaria di Torino, in cui sono state svolte attività di rappresentazione psicodrammatica¹ di storie inventate collettivamente dai bambini del gruppo classe.

¹ In conformità alle norme vigenti l'attività non era di natura psicoterapeutica ma socio-educativa. Il progetto è stato illustrato ai genitori che hanno firmato il consenso.

2.1 Partecipanti

La classe è composta da 23 bambini, di cui 14 maschi e 9 femmine. Sono presenti una bambina con disabilità sensoriale, una con bisogni educativi speciali, una con disturbi specifici dell'apprendimento. Quattro bambini sono di origine straniera, di cui due con svantaggio linguistico, uno proviene da un campo nomadi, un altro è in carico ai Servizi Sociali per svantaggio socio-culturale. La scuola è inserita in un contesto socio-economico che vede la compresenza di sacche di povertà con situazioni di relativo benessere. Il team docenti è composto da due insegnanti curricolari, un insegnante di sostegno a cui si affianca il lavoro di una educatrice dell'Associazione Sordi.

2.2 Strumenti

- . Osservazione partecipante: lo psicologo ha partecipato a momenti di vita della classe per osservarne le caratteristiche.
- . Test AMOS- Abilità e Motivazione allo Studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni (Cornoldi, De Beni, Zamperlin e Meneghetti, 2005);
- . Drammatizzazioni: tecnica basata sul gioco di drammatizzazione che permette di esplorare l'immaginario dei bambini relativo al gruppo classe.
- . Scale di auto-valutazione delle emozioni legate alla esperienza scolastica (autoprodotte);
- . Prove di scrittura e calcolo (prove di verifica delle competenze acquisite al termine del primo e del secondo quadrimestre costruite e condivise dal Circolo Didattico);

2.3 Procedura

E' stata pianificata la didattica integrando i laboratori di drammatizzazione all'interno dell'attività curricolare. Tutto il gruppo classe è stato coinvolto nell'attività, i bambini sono stati coinvolti nella ricerca in maniera attiva, per almeno una volta alla settimana, per una durata di due ore circa per ciascuna delle diverse attività proposte, gli psicologi hanno partecipato ad alcune attività all'interno della classe e hanno curato l'elaborazione del materiale prodotto e il suo approfondimento.

L'intervento è durato un anno e si è articolato secondo le seguenti fasi:

Formazione insegnanti.

Le insegnanti hanno sviluppato la capacità di gestire complesse dinamiche di gruppo e hanno acquisito le competenze per affiancare lo psicoterapeuta adleriano nella gestione della rappresentazione drammatica delle storie secondo la tecnica dello psicodramma adleriano.

Rilevazione del punto di vista dei bambini.

I bambini sono stati coinvolti direttamente in una discussione relativa a cosa avrebbe potuto aiutarli a incrementare il loro benessere all'interno della scuola. I bambini hanno individuato due fattori fonte di benessere: la possibilità di giocare insieme, una buona relazione con le insegnanti centrata sulla fiducia.

Valutazione delle competenze emotive, cognitive e relazionali antecedenti l'intervento.

Sono stati somministrati i test descritti in precedenza.

Laboratori di drammatizzazione.

La classe è stata suddivisa in quattro sottogruppi all'interno dei quali ogni bambino è stato invitato a inventare una storia pensando alla sua esperienza scolastica. In seguito i bambini hanno condiviso le loro storie e ne hanno creata una insieme. Le storie collettive sono poi state drammatizzate davanti al resto della classe. I bambini hanno poi condiviso le emozioni emerse.

Didattica basata sulla drammatizzazione.

Le attività di drammatizzazione sono state estese al di fuori dei laboratori sopra descritti e hanno accompagnato e supportato la didattica ordinaria per l'intero anno scolastico: le insegnanti hanno proposto attività di drammatizzazione collegate alle materie di studio e alla vita scolastica e hanno permesso ai bambini di usufruire dei travestimenti, di inventare e giocare storie in maniera spontanea in alcuni momenti della vita della classe.

Verifica competenze acquisite.

Nella fase conclusiva sono stati somministrati nuovamente i test per misurare i cambiamenti.

3. Risultati

Per analizzare i dati emersi dalla ricerca è stata applicata una MANOVA a misure ripetute in cui la variabile intra-soggetti è il tempo (pre intervento vs post intervento) e la variabile tra i soggetti è il genere. Rispetto alle ipotesi di partenza si sono osservati i seguenti dati significativi

1- Capacità di apprendimento

Sono risultate significative le differenze nella prestazione scolastica tra la resa ottenuta nella fase pre intervento e quella post intervento, in particolare:

Competenze linguistiche: la qualità del contenuto della produzione linguistica migliora significativamente dopo l'intervento $F(1,23)=4,65; p<.05$.

Tabella 1: differenza tra le medie ottenute alle prove scolastiche del circolo didattico prima e dopo l'intervento.

Tempo	Prova	Media	Deviazione Standard	Numero
ling_cont1	Totale	,6667	,23570	17
ling_cont2	Totale	,7794	,19530	17

Non sono emerse differenze significative nella resa alle prove scolastiche di matematica.

La resa alle prove di studio del test AMOS è risultata significativamente migliore al seguito dell'intervento rispetto a quanto emerso nella fase precedente. Più in dettaglio (vedi tabella 2):

Migliora la capacità di scegliere titoli adeguati al contenuto di un testo $F(1,23)=17,76; p<.01$, di rispondere a domande aperte $F(1,23)=50,58; p<.001$ e il punteggio totale ottenuto alla prova di studio nella sua globalità $F(1,23)=24,05; p<.001$

Tabella 2: differenza tra le medie dei punteggi ottenuti alle prove di studio dell'AMOS prima e dopo l'intervento

Tempo	Prova AMOS	Media	Deviazione e Standard	Significatività
Pre	Prova studio scelta titoli	-,4882	,57802	p < .01
Post		,6484	,89884	
Pre	Prova studio domande aperte	-,8580	,60626	P < .001
Post		1,2102	,92884	
Pre	Prova studio Totale	-,1417	,61879	p < .001
Post		1,0303	,89595	

2- Approccio allo studio e motivazione

Interessanti risultano le differenze significative tra le medie ottenute al questionario dell'AMOS denominato approccio allo studio (QAS). In dettaglio, come si osserva nella tabella 3, sono migliorate significativamente:

la capacità di organizzazione nello studio $F(1,23)=4,77$; $p<.05$

la capacità di elaborazione del materiale di studio $F(1,23)=7.97$; $p<.05$

la flessibilità nell'uso delle strategie $F(1,23)=14,35$; $p<.01$

la concentrazione durante l'attività scolastica $F(1,23)=6,61$; $p<.05$

Risultano migliorate anche se solo in modo tendenzialmente significativo

la motivazione $F(1,23)=3,76$; $p<.07$ e

l'atteggiamento verso la scuola $F(1,23)=4,11$; $p<.06$

Tabella 3 differenza tra le medie dei punteggi ottenuti al test QAS dell'AMOS prima e dopo l'intervento

Tempo	Prova AMOS	Media	Deviazione Standard	Numero
Motivaz1	Totale	-1,7537	1,47914	17
Motivaz2	Totale	-,8697	1,31622	17
Organiz 1	Totale	-1,6552	1,10067	17
Organiz2	Totale	-,9601	,73452	17
Elaboraz1	Totale	-1,4708	1,47942	17
Elaboraz2	Totale	-,1225	1,28667	17
Fless1	Totale	-1,4929	1,51929	17
Fless2	Totale	,0528	1,31774	17
Conc1	Totale	-1,6645	1,70545	17
Conc2	Totale	-,1750	1,10347	17
Attsc1	Totale	-1,5510	,75628	17
Attsc2	Totale	-,7331	1,10995	17

Per quanto riguarda l'intensità dell'esperienza emozionale vissuta nel contesto scolastico risulta tendenzialmente significativa la differenza fra le medie di intensità con cui i bambini provano vergogna in classe prima e dopo l'intervento $F(1,23)=3,43$; $p = .08$

Tabella 4. Differenza tra le medie d'intensità con cui i bambini provano le emozioni prima e dopo l'intervento

Tempo	Prova AMOS	Media	Deviazione Standard	Numero
term_verg1	Totale	5,8824	4,07557	17
term_verg2	Totale	3,4706	3,39333	17

Interessanti risultano i dati che pongono in relazione il fattore tempo (pre vs post intervento) con il fattore genere. Per quanto concerne le competenze matematiche il miglioramento delle capacità visuo-spaziali è significativo nelle femmine: se nella prima prova c'è una prestazione significativamente migliore nei maschi, tale differenza scompare nella seconda prova. $F(1,23)=4,88$; $p < .05$ Tabella 5

Tabella 5 differenza tra le medie ottenute alle prove scolastiche del circolo didattico prima e dopo l'intervento.

Tempo	Prova	Media	Deviazione Standard	Numero
mat_sp_fig1	F	,4643	,33630	7
	M	,8250	,23717	10
	Totale	,6765	,32793	17
mat_sp_fig2	F	,5714	,31706	7
	M	,5333	,28109	10
	Totale	,5490	,28726	17

Per quanto riguarda le capacità di argomentare nella soluzione di problemi matematici i maschi ottengono punteggi superiori rispetto alle femmine nella prima prova, ma le femmine migliorano nella prova post intervento rispetto alla prova precedente $F(1,23)=4,26$; $p = .06$. Tabella 6

Tabella 6 differenza tra le medie ottenute alle prove scolastiche del circolo didattico prima e dopo l'intervento.

Tempo	Prova	Media	Deviazione Standard	Numero
mat_argom1	F	,2500	,43301	7
	M	,7500	,35355	10
	Totale	,5441	,45273	17
mat_argom2	F	,5000	,28868	7
	M	,6500	,21082	10
	Totale	,5882	,24908	17

Nella prova di studio dell'AMOS la differenza nella prestazione Vero Falso tra la rilevazione prima e dopo il trattamento risulta significativo il fattore tempo solo in relazione con il genere, più in dettaglio come si può vedere nella tabella 7 risulta addirittura peggiorata la prestazione delle femmine mentre migliora quasi del doppio la prestazione dei maschi $F(1,23)=4,88$; $p < .05$.

Tabella 7

Tempo	Prova AMOS	Media	Deviazione Standard	Numero
v_f1	F	,4308	,40730	7
	M	,5745	,56581	10
	Totale	,5153	,49760	17
v_f2	F	-,1820	1,23364	7
	M	1,0175	,76767	10
	Totale	,5236	1,12804	17

Infine l'intensità con cui i bambini dichiarano di provare l'emozione di orgoglio dopo l'intervento è significativamente differente da quella sperimentata dalle femmine, più in dettaglio (si veda la figura 8) mentre diminuisce significativamente la media dell'intensità dell'orgoglio dei maschi quella delle femmine aumenta $F(1,23)= 13,11; p < .01$ Tabella 8

Tempo	Prova	Media	Deviazione Standard	Numero
term_org1	F	6,4286	3,77964	7
	M	9,1000	1,91195	10
	Totale	8,0000	3,04138	17
term_org2	F	9,8571	,37796	7
	M	6,7000	3,68330	10
	Totale	8,0000	3,20156	17

4. La parola ai bambini: alcune delle loro storie.

I bambini immaginano una storia e la disegnano



In gruppo si raccontano e ascoltano le storie di tutti



Si mettono in scena le storie



4.1 I gattini

4 gattini piccolini (2 fratelli e 2 sorelle) erano stati abbandonati da papà e mamma. Erano stati messi dentro una scatola che avevano portato nella giungla e abbandonata. I 4 gattini, dopo essere abbandonati con il cibo che i genitori avevano lasciato a loro dentro la scatola, erano usciti e spaventati miagolavano talmente tanto che un cagnolino che passava di lì, li sentì e spaventandosi scappò.

I gattini avevano capito che il cagnolino era più piccolo perché anche lui era molto piccolino e spaventato.

Gli offrirono da mangiare e diventarono amici. Trovarono poi una casetta dove potevano riposarsi. Vennero a sapere da un uccellino postino che nelle vicinanze c'era una scuola per gatti e cani e decisero di andare. Giocarono tanto, ma studiarono anche un po'!

L'uccellino postino tornò dai piccoli e consegnò loro un biglietto su cui c'era scritto che papà e mamma gatto chiedevano loro di tornare a casa.

I gattini erano dispiaciuti di lasciare tutti i nuovi amici e chiesero a papà e mamma gatto di andare a vivere con loro nella giungla nella casetta.

Vissero felici e contenti e pieni di cibo!

Commento: in questa storia viene rappresentata la paura legata alla separazione dall'ambito familiare. I bambini, dopo l'iniziale smarrimento, si riattivano cercando rifugio e occupandosi dei più deboli. La scuola è rappresentata come un luogo sicuro che risponde ai loro bisogni di crescita. Dopo questa esperienza possono tornare dai loro genitori più forti e cresciuti.

Da notare il ruolo del gruppo rispetto alla bambina con BES (che interpreta il cagnolino): viene rappresentata la diversità (il cagnolino rispetto ai gattini), la possibilità dell'incontro e il fatto che accogliere il diverso e la solidarietà tra pari fa sentire tutti più forti.

4.2 Gli amici.

Pavel e Black si incontrarono e diventarono amici, ma poi un giorno videro l'anchilosauo. Andarono a scuola, l'anchilosauo diventò amico di Pavel, di Black e della maestra Lilla. La maestra Lilla stava spiegando e a un certo punto Pavel chiacchierava con Black e l'anchilosauo e la maestra Lilla si arrabbiò. La maestra mise Pavel in castigo. Il giorno dopo Lilla, L'anchilosauo, Pavel e Black si chiesero se potevano vedersi il pomeriggio dopo la scuola per prendere un gelato e un caffè. Black e l'anchilosauo dissero: "va bene!".

Dopo la scuola videro un umano e dato che quello era il pianeta degli animali lo mandarono via. Pavel era triste perché voleva solo farsi amico. Pavel, che era offeso disse agli altri di fare amicizia. Dopo sono amici per sempre. Dei cacciatori arrivarono sul pianeta per cacciare animali e dinosauri. Li misero in gabbia, ognuno nella sua e Black diceva: " fateci uscire!". Ma il loro amico umano convinse i cacciatori a liberarli.

Commento: Viene rappresentata la tematica della paura legata all'affrontare un mondo nuovo (il mondo scolastico), dove ci sono persone diverse (gattini, anchilosauri, tartarughe), regole da rispettare e sanzioni. Una possibile reazione è la fuga, ma si può provare a parlare in modo conviviale (prendere il caffè al bar) per provare a capirsi. Il tema dell'incontro con il diverso viene riproposto con l'arrivo dell'uomo, questa volta i bambini sembrano attrezzati a riconoscere la paura nell'altro e a riproporre la situazione di convivialità e accoglienza. Questo li arricchisce e li rende più forti e attrezzati per affrontare le difficoltà (i cacciatori). Il gruppo multiculturale (composto da uomini e animali) ha più risorse perché ognuno può mediare con i propri simili e spiegare il punto di vista degli altri.



4.3 L'avventura clonata.

Un giorno a scuola Il Megaraptor si mangiò lo Spinosauo, ma prima lo uccise con la sua spada. Però la spada aveva il potere di clonare il dinosauro mangiato, così torna in vita.

La maestra Ghira stava dormendo perché era in letargo così non ha portato gli alunni a mensa ecco perché il Megaraptor si mangiò lo Spinosauo.

Poi arrivarono tre nuovi compagni Fufi il cane, Blue il Velociraptor e Bobby un altro Spinosauo. Bobby trova una spada e capisce di poter distruggere la scuola che non gli piaceva e chiamò tutti gli altri.

Fufi però conosceva il segreto della scuola: una tivù aliena si nascondeva nelle segrete e cercava di uscire e trasmettere programmi molto rumorosi. Blue, che è un po' stupidino, prova a tagliare un albero che però gli cade in testa, ma dopo il colpo diventa intelligentissimo! Si mette d'accordo con Bobby e Megaraptor per distruggere la scuola.

Ma quella stessa giornata la tivù riuscì a uscire dalle segrete e andò dalla maestra e la svegliò

La maestra allora richiamò gli alunni in classe, ma entrarono solo Spinosauo, Bobby e Fufi, gli altri stavano distruggendo la scuola, Megaraptor per sbaglio clonò la scuola senza accorgersene.

I dinosauri, il cane e la maestra dentro la scuola vengono clonati e sopravvivono insieme alla scuola.

L'avventura tiene sveglia la maestra Ghira, così i dinosauri vanno volentieri a scuola perché nessuno si dimentica più di portarli a mensa.

Commento: in questa storia viene rappresentata una situazione di conflitto in cui sono presenti molti sentimenti anche distruttivi. Questo è di per sé un segnale positivo, questi vissuti sono presenti nei bambini ed è bene che trovino una forma per poter essere rappresentati. E' il primo passo per la loro trasformazione, se invece venissero repressi andrebbero ad alimentare le istanze inconscie che generano poi gli agiti violenti e distruttivi.

Proviamo a dipanare alcune tematiche che emergono:

Abbiamo dei dinosauri molto aggressivi e affamati. Questa sembra una rappresentazione che solitamente i bambini utilizzano per dare forma alle loro emozioni e bisogni più antichi rispetto al loro arco evolutivo. E' come se dicessero: guarda che siamo dei bambini di otto anni ma dentro di noi emergono immagini, sentimenti e paure di quando eravamo molto piccoli.

La spada sembra possa rappresentare quella che Adler definisce "Volontà di potenza": cioè il bisogno di sentirsi forti, efficaci ed efficienti in confronto all'ambiente in cui ci si trova. La volontà di potenza può diventare distruttiva se non trova un contesto adeguato di espressione. Questi bambini è come se dicessero: ci sentiamo piccoli, inadeguati poco intelligenti, e quindi ci rifugiamo in una fantasia onnipotente di distruzione, per evitare di sentirci distrutti.

La clonazione e la tv sembra rappresentino gli atteggiamenti ripetitivi, non vitali che riproducono schemi e cliché senza tenere conto dei vissuti dei bambini. Spesso a scuola ma anche a casa i bambini possono sentirsi come dei cloni senza anima.

La maestra Ghira che dorme sembra rappresenti bene l'adulto che non riesce o non vuole cogliere i bisogni espressi dai bambini, che si sentono abbandonati a loro stessi e non possono far altro che distruggersi a vicenda e distruggere, nella speranza che qualcuno prima o poi si svegli. A volte dietro un comportamento disturbante emerge il desiderio che l'adulto si svegli e colga il bisogno sottostante. Per fortuna che la maestra poi si sveglia!

Questa storia sembra rappresenti bene una richiesta di aiuto da parte dei bambini.



5. Conclusioni

Ci sembra interessante notare che a livello generale, il lavoro di gruppo impostato sulla drammatizzazione e la rielaborazione dei contenuti cognitivi, affettivi e relazionali contribuisce in maniera significativa al miglioramento dei singoli bambini.

In particolare, per quanto riguarda le capacità di apprendimento, l'arricchimento del bagaglio dei contenuti e l'aumento della capacità di rispondere alle domande aperte potrebbe essere dovuto al fatto che i bambini hanno potuto confrontarsi con problemi di natura complessa utilizzando una molteplicità di linguaggi: la narrazione orale e scritta, la drammatizzazione, la discussione e condivisione di immagini, pensieri ed emozioni. Il lavoro di gruppo così impostato ha permesso a tutti di arricchire il bagaglio personale. In questo senso si è osservata una Espansione dello Stato di Coscienza.

L'approccio allo studio si è modificato sia nelle capacità di rielaborazione che nella flessibilità e nella capacità di concentrazione. Tradurre in immagini e in storie le proprie sensazioni, i pensieri, le emozioni è un compito che può stimolare le capacità di rielaborazione, perché richiede flessibilità di pensiero e capacità di concentrazione. Se il bambino sperimenta questa possibilità in un gruppo che lo sostiene e lo incoraggia, potrà poi trasferire queste competenze sulla materia di studio, viceversa, un bambino che non trova un canale dove rielaborare ed esprimere i suoi vissuti interni tende a irrigidirsi, a isolarsi e può avviare un processo di progressivo impoverimento delle sue risorse.

Risulta Interessante anche ciò che si è riscontrato riguardo gli aspetti emotivi relativi all'approccio allo studio: si osserva infatti in miglioramento generale dell'atteggiamento verso la scuola, e in particolare una migliore motivazione. Ciò appare coerente con quanto indicato dai bambini stessi quando gli è stato chiesto cosa secondo loro li fa stare bene a scuola, le risposte vertevano tutte sulla possibilità di giocare e sulla relazione di fiducia con le insegnanti. La possibilità di rielaborare l'esperienza con una modalità vicina alla esperienza dei bambini, quale è il gioco simbolico, e una buona relazione, coltivata anche attraverso l'attività in gruppo, appaiono i prerequisiti per un buon approccio allo studio e al lavoro scolastico. Un discorso a parte va fatto rispetto al sentimento della vergogna, che è l'emozione che più sottolinea l'aspetto relazionale e di identità. La vergogna può incidere in maniera corrosiva sulla propria autostima e avviare percorsi di inibizione del pensiero e di isolamento relazionale. Una sua diminuzione pone le basi per l'emergere delle risorse individuali.

Se ci si sofferma a vedere i risultati rispetto ai gruppi dei maschi e delle femmine si nota come quest'ultime siano migliorate nelle capacità visuo- spaziali, nella capacità di argomentare nella soluzione di problemi matematici e nell'orgoglio. Osservando la composizione del gruppo si può notare come le femmine abbiano al loro interno una concentrazione di soggetti che presentano diverse problematiche. Ci domandiamo quindi se questo incremento dei risultati non sia tanto da attribuirsi a alla differenza di genere, quanto al fatto che l'intervento ha sortito un particolare effetto di incremento della sensazione di benessere nei soggetti che presentavano delle difficoltà. Ciò avvalorerebbe la nostra idea che il lavoro di gruppo porta un utile contributo al miglioramento di questi bambini e alla loro inclusione.

Questa esperienza ci permette di indicare alcune linee su cui varrebbe la pena di approfondire la ricerca:

- 1- Occorre tenere conto del bambino nella sua globalità, considerando la complessità del suo modo di funzionare. Ci sembra di particolare interesse una didattica che tenda a considerare l'aspetto cognitivo, emotivo relazionale come parti inscindibili del bambino, con pari dignità e importanza.
- 2- In particolare l'espressione delle emozioni attraverso il gioco simbolico e la drammatizzazione può essere un approccio che pone le basi di un apprendimento più profondo e significativo.
- 3- Il lavoro di gruppo permette ai singoli di arricchire il proprio stato di coscienza.

6. Bibliografia

- 1- Bastianini A.M., *Le radici delle finzioni: riflessioni teorico metodologiche nell'ambito dell'età evolutiva, in prospettiva transculturale*, In Il Sagittario n° 26, Effatà editrice, 2010
- 2- Cornoldi, De Beni, Zamperlin e Meneghetti, *AMOS 8-15 Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*, Edizioni Erickson, 2005
- 3- Kende H., *Psychodrama with Children: Healing children through their own creativity*, Routledge, 2016
- 4- Tronick E, *Regolazione emotiva nello sviluppo e nel processo terapeutico*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2008



Centro di Psicologia e Psicoterapia- Via Piffetti, 19- 10143 Torino www.vivariumpsicologia.org