

Sara Molgora, Sonia Ranieri, Gaetano Oliva, Serena Pilotto, Sara Bochese, Daniela Villani

Promuovere il benessere a scuola attraverso un laboratorio di educazione alla teatralità Un'esperienza alla scuola primaria e una sua preliminare valutazione

(doi: 10.1449/98302)

Psicologia clinica dello sviluppo (ISSN 1824-078X)

Fascicolo 1, aprile 2021

Ente di afferenza:

Università Cattolica (unicatt)

Copyright © by Società editrice il Mulino, Bologna. Tutti i diritti sono riservati.

Per altre informazioni si veda <https://www.rivisteweb.it>

Licenza d'uso

L'articolo è messo a disposizione dell'utente in licenza per uso esclusivamente privato e personale, senza scopo di lucro e senza fini direttamente o indirettamente commerciali. Salvo quanto espressamente previsto dalla licenza d'uso Rivisteweb, è fatto divieto di riprodurre, trasmettere, distribuire o altrimenti utilizzare l'articolo, per qualsiasi scopo o fine. Tutti i diritti sono riservati.

Promuovere il benessere a scuola attraverso un laboratorio di educazione alla teatralità

Un'esperienza alla scuola primaria e una sua preliminare valutazione

Sara Molgora (Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano)

Sonia Ranieri (Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica del Sacro Cuore di Piacenza)

Gaetano Oliva (Dipartimento di Italianistica, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano)

Serena Pilotto (Dipartimento di Italianistica, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano)

Sara Bochesse (Cooperativa Sociale ONLUS- ACOF Olga Fiorini, Busto Arsizio)

Daniela Villani (Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano)

1. Introduzione. Negli ultimi anni le ricerche hanno dimostrato come il teatro sia impiegato in maniera progettuale in diversi contesti educativi per supportare i processi formativi e favorire la crescita personale (Oliva, 2017). La diffusione di tale attività in ambito scolastico viene promossa anche dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), che sostiene come la Scuola Primaria sia «l'ambiente educativo di apprendimento, nel quale ogni fanciullo trova le occasioni per maturare progressivamente le proprie capacità di autonomia, di azione diretta, di relazioni umane, di progettazione e verifica, di esplorazione, di riflessione logico-critica e di studio individuale» (MIUR, 2002), elementi che si possono individuare alla base dell'attività teatrale.

Tale diffusione è stata agevolata da diverse altre indicazioni ministeriali, come il Decreto del 31 luglio 2007 che sottolinea l'importanza di progetti educativi scolastici che favoriscano la formazione di legami fra bambini e che siano caratterizzati da «una nuova alleanza fra scienza, storia, discipline umanistiche, arti e

tecnologia, in grado di delineare la prospettiva di un nuovo umanesimo» (Salati e Zappa, 2011, p. 119).

Nel luglio del 2013, con la Legge 13/107 «Buona Scuola», le scuole diventano agenti attivi nella diffusione di una cultura pedagogica degli spettacoli, in quanto propongono attività che promuovono lo sviluppo di personalità libere, responsabili e critiche, facendo riferimento a linee guida comuni fornite dalla legge stessa.

Infine, nel marzo 2016, sono state pubblicate le «Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali per l'a.s. 2016-2017», in cui si parla esplicitamente di Educazione alla Teatralità per «promuovere lo sviluppo della consapevolezza di sé e delle capacità di relazione e comunicazione» (Oliva, 2017, p. 569).

A partire da queste indicazioni, il presente contributo intende presentare una proposta specifica di Laboratorio di Educazione alla Teatralità realizzato alla scuola primaria e una sua preliminare valutazione.

2. Attività teatrale a scuola e promozione del benessere psicosociale. I diversi programmi di Educazione alla Teatralità attuati a livello internazionale concordano nel definire, seppur spesso a livello implicito, come loro obiettivo principale lo sviluppo della persona. Tale sviluppo fa riferimento a diversi domini di funzionamento, che includono quello sociale, emotivo e cognitivo, sebbene le ricerche di valutazione di tali interventi necessitino di ulteriori indagini (Ulubey, 2018).

Come evidenziato da una recente meta-analisi (Lee, Patall, Cawthon e Steingut, 2015), gli effetti positivi sembrano essere potenziati nel caso di programmi realizzati con bambini della scuola primaria, probabilmente proprio per l'opportunità di lavorare sulla promozione di diverse competenze in un'età critica per il loro sviluppo, attraverso un'attività esperienziale, ludica e non giudicante. Infatti, è possibile che il gioco, su cui si costruiscono molti interventi promozionali del benessere e di Educazione alla Teatralità per la scuola dell'infanzia e primaria, contribuisca a incrementare le abilità cognitive, affettive, sociali e psicomotorie nei bambini (Cittone e Villani, 2019; Ulubey, 2018).

A tal riguardo, un recente studio finlandese (Joronen, Håkämies e Åstedt-Kurki, 2011) ha evidenziato come la partecipazione a un programma di teatro a scuola abbia contribuito allo sviluppo del funzionamento sociale negli alunni partecipanti, di età compresa tra i 10 e i 12 anni, attraverso la creazione di ruoli e di relazioni positive con i compagni, anche di diversa provenienza culturale, e all'interazione positiva tra alunni e insegnanti e tra bambini e genitori. Inoltre, il programma è stato percepito come utile per l'espressione di sé, attraverso la messa in atto di modalità espressive liberamente scelte e non imitate, e per la promozione del funzionamento emotivo e dell'empatia.

Anche uno studio australiano ha evidenziato il ruolo dei programmi di Educazione alla Teatralità nel favorire un miglioramento nel concetto di sé dei bambini partecipanti, di età media di 11 anni e mezzo, sebbene tale miglioramento fosse limitato a quelle classi che avevano riportato un livello più basso del concetto di sé prima dell'intervento (Wright, 2006). Grazie allo sviluppo del concetto di

sé e al confronto con gli altri, il bambino crescendo sviluppa la sua identità (Harter, 2003). Le esperienze di Educazione alla Teatralità in questa fase della crescita permettono ai bambini di esplorare e di sviluppare questi processi in un ambiente sicuro (Roy e Ladwig, 2015).

3. Il Laboratorio di Educazione alla Teatralità. In questo contributo si intende presentare una proposta specifica di attività teatrale, progettata nella dimensione del laboratorio, elaborata dal Centro Ricerche Teatrali «Teatro-Educazione» di Fagnano Olona (Va). Tale proposta mira a favorire il benessere psicosociale dei bambini e dei ragazzi, che si trovano in una fase dello sviluppo in cui l'azione e l'esplorazione sono fondamentali per la crescita e la maturazione, focalizzandosi su alcune importanti aree. Da un lato, un'area personale, legata allo sviluppo del proprio sé, in cui il teatro diventa un aiuto sia per la crescita interiore, contribuendo all'incremento di un adeguato senso di autostima, sia per il potenziamento delle capacità creative, favorendo il manifestarsi dell'unicità e dell'originalità di ciascuno. Dall'altro, un'area relazionale, poiché l'attività teatrale contribuisce anche alla formazione di relazioni positive con coetanei, insegnanti e genitori, indispensabili per l'interiorizzazione di sistemi valoriali, comportamentali e culturali (Oliva, 2017). Inoltre, il percorso di Educazione alla Teatralità si propone di dare la possibilità ai bambini di creare e portare a termine un progetto, di cui sentirsi artefici e la cui realizzazione crea un senso di soddisfazione, che incide in maniera positiva sul senso di auto-efficacia personale (Bandura, 2000; 2015) e di favorire l'integrazione e la valorizzazione della diversità come ricchezza.

Il Laboratorio è strutturato in tre momenti: progettazione e definizione degli obiettivi, a partire dall'analisi dei bisogni e delle risorse dei diversi attori coinvolti; dieci incontri svolti con le classi, della durata di circa un'ora e mezza ciascuno; progetto creativo finale, in cui ogni allievo va in scena, di fronte a genitori e insegnanti, rappresentando alcuni momenti salienti dell'esperienza vissuta insieme ai compagni durante gli incontri.

Promuovere il benessere a scuola attraverso un laboratorio

TAB. 1. Descrizione delle attività

| | |
|--------------------|---|
| Primi 6 incontri | <p>Le attività proposte nei primi sei incontri sono:</p> <p>la <i>camminata</i>: i bambini, a partire da una camminata neutra o da un gesto «normale», possono amplificare un elemento a loro scelta e deformarlo, fino a coinvolgere tutto il corpo, dando vita così ad una camminata nuova. Un esempio, tratto da Grotowski (1970), è la «camminata a ritmo», in cui è chiesto di compiere movimenti inattesi (e.g., ruotare entrambe le braccia, cambiare direzione dopo una breve pausa, camminare utilizzando le braccia per attrarre a sé qualcosa di immaginario e le gambe per spingere qualcosa lontano) per sperimentare diverse modalità di movimento nello spazio;</p> <p>la <i>forma</i>: i bambini devono assumere una posizione che caratterizza il loro personaggio a cui fare ritorno una volta concluso il movimento;</p> <p>lo <i>studio dell'animale</i>: ciascun bambino è chiamato a scegliere l'animale che più lo rappresenta, a osservarlo attentamente, per poi imitarne movimenti e versi, al fine di trattenere una qualità del suo movimento per poi utilizzarlo per creare il proprio personaggio;</p> <p>il <i>lazzo</i>: i bambini devono creare un lazzo, ossia una ripetizione, un tic, verbale o non verbale, che caratterizza il loro personaggio;</p> <p>la <i>maschera</i>: ciascun bambino è invitato a creare una maschera che rappresenti il proprio personaggio (ad esempio, un requisito per la costruzione della maschera è che riporti qualche caratteristica dell'animale scelto). La maschera offre la potenzialità di lavorare sulla modificazione del volto con ricadute sull'espressività del proprio corpo (Wilsher, 2007). Le maschere danno, infatti, l'opportunità ai bambini di presentare il proprio sé in una fase dello sviluppo in cui stanno esplorando chi sono, consentendo loro di osservare più ruoli e di assumere il controllo, almeno in parte, di chi stanno diventando (Roy e Dock, 2014).</p> |
| Incontri da 7 a 10 | <p>Il lavoro si focalizza sulla realizzazione del progetto creativo, pensato come momento in cui ciascun bambino può esprimersi ed esprimere liberamente ciò che ha appreso, attraverso un lavoro in piccolo gruppo a partire dalla delineazione di una tematica comune inerente il percorso svolto.</p> |

Al termine di ogni incontro si chiede ai bambini di scrivere una poesia per l'incontro successivo. Le poesie sono un modo per favorire lo sviluppo dell'aspetto poetico ed espressivo libero e per sentire di creare un legame tra un incontro e quello successivo.

Ogni incontro con le classi è strutturato in tre principali momenti: accoglienza, attività e momento conclusivo. L'accoglienza rappresenta la fase iniziale di ripresa del percorso, di preparazione delle attività e di narrazione di alcuni aspetti della storia del teatro, in modo da ampliare anche la cultura teatrale dei bambini e renderli più coscienti di ciò che vanno a fare. Si comincia chiedendo agli alunni, seduti per terra in cerchio, di rievocare quanto avvenuto nell'incontro precedente, sia per dare continuità al processo, sia per aggiornare gli eventuali as-

sentì. Questo momento è dedicato anche alla lettura di alcune poesie scritte dai partecipanti sulla base dell'esperienza vissuta durante il laboratorio. Segue da parte del conduttore un momento di spiegazione teorica dell'argomento che verrà trattato durante l'incontro, utilizzando schemi o immagini e sollecitando i partecipanti a intervenire e offrire il loro contributo a partire da quello che già conoscono sul tema. Nella fase centrale vengono svolte alcune attività, riguardanti sia il linguaggio verbale che non verbale, come la parola, il movimento, la postura;

si utilizzano le risorse creative della fantasia e dell'immaginazione. I bambini sono invitati ad alzarsi e, una volta posizionati in ordine sparso nello spazio, ad assumere la posizione neutra (in piedi, con le braccia lungo i fianchi e le ginocchia leggermente flesse) per rilassarsi e concentrarsi sul «qui e ora» del laboratorio. Un esercizio molto utile, e per tale ragione ripetuto come un rituale a ogni incontro, è quello della candela: dalla posizione neutra, immaginare di essere una candela, percepire la sensazione di morbidezza e di scioltezza, lasciar scendere il corpo lentamente fino a terra; dopo un momento di abbandono totale, rialzarsi piano piano, con gli occhi chiusi. Successivamente si propongono le camminate, invitando i bambini a occupare tutto l'ambiente a disposizione, direzionando lo sguardo e imparando a gestire il proprio spazio nel rispetto di quello degli altri. Una volta terminato questo riscaldamento psico-fisico, necessario per creare uno stato d'animo tranquillo e disponibile alla messa in gioco personale, si chiede agli alunni di sperimentarsi nei nuovi esercizi: assumere «forme» pertinenti alla consegna, muovendo le varie parti del corpo e scegliendo di volta in volta la postura più significativa; pronunciare alcune parole o frasi in maniera chiara, variando tono e volume; trovare una gestualità originale che esprima quanto suggerito dallo stimolo proposto, curando via via anche i dettagli; definire l'andatura del proprio personaggio e saperla mantenere, considerando l'equilibrio necessario e il ritmo opportuno. L'esercizio di prendere una forma racchiude un grande senso di libertà verso il quale tendere, poiché non consiste nell'eseguire un comando, ma nel ricercare un'espressione propria. La forma racconta la diversità di ciascuno (Miglionico, 2019). Un esercizio significativo proposto verso la metà del percorso è quello in cui ogni partecipante viene invitato a scegliere e osservare un animale che lo rappresenta e a cui ispirare il proprio personaggio per poi imitarne le movenze e le attitudini e per renderne le fattezze nella maschera da progettare e realizzare, manipolando materiali come la carta e il cartoncino e colorandola con tempere e pennelli. Durante gli ultimi incontri, si procede alla preparazione del progetto creativo, costituito dal montaggio di quanto

ogni alunno ha saputo creare a partire dalle esercitazioni (Oliva, 2017). Pertanto i bambini ripropongono le posture, i gesti, le camminate e i lazzi più significativi dei loro personaggi, indossano la maschera che hanno costruito, agiscono individualmente o interagiscono tra loro, creando semplici improvvisazioni a coppie o a piccolo gruppo sul tema individuato insieme (tab. 1).

Il momento conclusivo, al termine di ogni incontro, è dedicato alla «messa in parola» dei vissuti, delle esperienze e delle riflessioni sul lavoro che è stato fatto. I bambini sono invitati a sedersi a terra, uno accanto all'altro, in cerchio come durante la fase dell'accoglienza. Si chiede a ciascuno di esprimere «che cosa si porta a casa»; per gli interventi è opportuno seguire l'ordine dato dalla posizione in cui si trovano gli alunni, così da non creare confusione nei turni di parola e fare in modo che ciascuno si senta sollecitato anche se non obbligato a parlare. Questo momento promuove la capacità critica dei bambini e quella di condividere con altri le proprie opinioni e il proprio pensiero. È importante che in questa fase ciascuno si senta libero e non giudicato: infatti, presa in esame è l'attività svolta insieme e non gli elementi personali.

Nel Laboratorio, che prende come modello di riferimento la Commedia dell'Arte (Miglionico, 2009), i bambini sono coinvolti come parte attiva sin dalla fase di progettazione, a cui contribuiscono insieme all'educatore alla teatralità e agli insegnanti. Il progetto diventa così l'inizio di un cambiamento che non si conclude con la fine del laboratorio o dell'anno scolastico, ma che pone le basi per un percorso che continuerà per tutta la vita. Esso offre agli alunni, in piena fase di sviluppo, un luogo in cui poter sperimentare e sperimentarsi senza il timore dell'errore e del giudizio, nel rispetto di sé e degli altri. Inoltre, è sempre richiesta la collaborazione attiva degli insegnanti, fondamentali per aiutare l'educatore nello svolgimento delle attività e per consentire una continuità tra il lavoro svolto durante l'attività teatrale e il lavoro svolto in aula.

Nel Laboratorio viene privilegiato il processo rispetto al risultato, consentendo e valo-

rizzando una naturalezza espressiva attraverso cui i bambini possono comunicare tematiche specifiche (Oliva, 2017). Anche la peculiarità del progetto creativo, esito visibile in forma spettacolare del percorso svolto, consiste nel fatto che i bambini non recitano un copione preesistente e imparato a memoria, ma rappresentano ciò che hanno appreso e sperimentato durante gli incontri, utilizzando strumenti e modalità che permettono a ciascuno di esprimere sé stesso in maniera unica.

Parte integrante di questa proposta laboratoriale è la valutazione costante nelle sue diverse fasi, condotta con un impianto metodologico, composto da colloqui, questionari self-report, strumenti osservativi e grafici.

In particolare, attraverso dei questionari self-report anonimi consegnati agli alunni e agli insegnanti al termine del Laboratorio, è possibile raccogliere elementi utili per la valutazione di risultato. Tale valutazione prevede anche la somministrazione di un questionario ai genitori degli alunni, con l'obiettivo di capire quanto l'esperienza vissuta incida sulla vita dei bambini anche in famiglia e se i genitori, al termine del laboratorio, abbiano percepito dei cambiamenti a livello individuale e relazionale nei loro figli anche al di fuori dell'ambito scolastico.

4. Una valutazione preliminare dell'esperienza nella scuola primaria. In questo paragrafo presenteremo i risultati preliminari della valutazione di un Laboratorio attuato nelle classi quinte di un istituto comprensivo del nord Italia, per un totale di 102 alunni coinvolti.

In particolare, verranno presentati i dati relativi ai questionari somministrati a tutti gli alunni partecipanti e a 77 genitori che hanno compilato e restituito alla scuola il questionario (tab. 2)¹.

Il questionario somministrato agli alunni è composto da nove domande, volte a indagare il grado di soddisfazione per il Laboratorio e le attività particolarmente apprezzate, i cambiamenti percepiti dai bambini partecipanti in loro

stessi e nella relazione con i compagni e con gli insegnanti, le emozioni provate e il desiderio che tale attività venga riproposta e possa anche essere estesa alla scuola secondaria di primo grado.

Il questionario rivolto ai genitori è composto da 5 domande, in cui viene chiesto che cosa i figli abbiano condiviso con loro rispetto al progetto, se abbiano notato dei cambiamenti nelle capacità espressive dei figli, il grado di coinvolgimento nel progetto e l'utilità dello stesso per la crescita dei figli e quindi l'opportunità di proseguirlo anche alla scuola secondaria.

In questo contributo ci si soffermerà solo sulle domande che hanno consentito di raccogliere elementi utili in riferimento allo sviluppo del benessere individuale, inteso come maggiore consapevolezza di sé e capacità di autovalutazione, espressione e gestione delle emozioni, e relazionale, declinato come possibilità di favorire e incrementare le relazioni tra i compagni e promuovere una maggiore fiducia nella relazione con gli insegnanti.

Le risposte di studenti e genitori sono state analizzate attraverso T-Lab (Lancia, 2004), un software di analisi testuale che consente di effettuare diverse operazioni di approfondimento dei testi (il *corpus*) sia di natura esplorativa che interpretativa e offre un vantaggio in termini di rigore e di affidabilità dell'analisi (Molgora, Facchin e Tamazza, 2009). In particolare, è stata implementata l'analisi tematica dei contesti elementari che ha consentito di identificare le tematiche salienti raggruppate in cluster di senso, a partire dai lemmi più significativi presenti in ogni cluster. Seguendo la tipica logica della *cluster analysis*, ciascun cluster è caratterizzato da massima omogeneità al suo interno e da massimo potere di differenziazione rispetto agli altri cluster. L'analisi tematica dei contesti elementari è stata svolta separatamente per ciascuna domanda-stimolo presente nei questionari. Inoltre, per due domande (relative in modo specifico al tema dei rapporti interpersonali, tra compagni e tra alunni e insegnanti), è stata utilizzata l'analisi

¹ Tutti i dati sono stati trattati in conformità con i principi stabiliti dalla Dichiarazione di Helsinki e dal Codice Etico per la ricerca fornito dall'Associazione Italiana di Psicologia.

TAB. 2. *Questionari di valutazione rivolti agli alunni e ai genitori*

| | |
|--------------------------|---|
| Questionario alunni | <ol style="list-style-type: none"> 1. Ti è piaciuto questo progetto? 2. Perché? 3. Quale attività ti è piaciuta di più? 4. In che cosa il progetto ha migliorato i rapporti tra voi compagni? 5. In che cosa il progetto ha migliorato i rapporti tra gli alunni e gli insegnanti? 6. Che cosa hai scoperto di te che ti ha sorpreso? 7. Quali emozioni hai provato durante le attività? 8. Secondo te è utile che questo progetto continui? 9. Ti piacerebbe che questo progetto proseguisse anche alla scuola secondaria di primo grado? |
| Questionario genitori | <ol style="list-style-type: none"> 1. Che cosa ha raccontato Suo/a figlio/a del progetto? 2. Ha notato in Suo/a figlio/a dei miglioramenti significativi nella consapevolezza delle proprie capacità espressive? 3. Si è sentito partecipe dell'esperienza vissuta a scuola da Suo/a figlio/a? 4. Pensa che il progetto sia stato utile per la crescita di Suo/a figlio/a? 5. Le piacerebbe che il progetto continuasse nei prossimi anni (anche alla scuola secondaria di primo grado)? |

delle specificità. Si tratta di una procedura di analisi comparativa che consente di individuare i lemmi caratteristici (ovvero tipici) per eccesso e per difetto e/o i lemmi esclusivi di ciascun sottoinsieme del corpus, in questo caso rappresentato dalle due domande.

5. Risultati. Dall'analisi tematica condotta sulla domanda 4 «In che cosa il progetto ha migliorato i rapporti tra voi compagni?» emergono due cluster, che spiegano rispettivamente il 36.36% e il 23.38% della varianza dei dati. Come si può osservare nella tabella 3, il primo cluster, più significativo, si riferisce a una dimensione relazionale, che rimanda a un «progetto» condiviso e al senso del «noi» (Barnes, Newman e Sullivan, 2007), cioè al «rapporto» più profondo e «migliore» che lega i «compagni» attraverso una relazione di «amicizia». Il secondo cluster fa, invece, riferimento a una dimensione più pratica di un «gruppo» che «lavora» «insieme» attorno a un «canovaccio» comune per raggiungere il medesimo obiettivo.

Dall'analisi della domanda 5 «In che cosa il progetto ha migliorato i rapporti tra gli alunni e le insegnanti?» sono emersi due cluster tematici che spiegano rispettivamente il 25.45% e il 16.36% della varianza. Il cluster 1 (tab. 4)

comprende i lemmi «noi» e «maestra», mentre al cluster 2 appartengono i lemmi «conoscere» e «fiducia». Anche in questa domanda, dunque si evidenziano due grandi aree: quella della distinzione tra alunni e insegnanti, dunque una centratura sulla differenza e sulla specificità dei ruoli, e quella della conoscenza e della fiducia, dunque una dimensione relazionale.

Inoltre, confrontando le due domande precedenti emergono altri elementi significativi. Osservando le specificità tipiche, ossia i lemmi sovra-utilizzati nelle risposte a ciascuna delle due domande, è possibile notare come il termine «insieme» sia tipico delle risposte alla domanda relativa alle relazioni con i compagni, andando così a sottolineare il senso di appartenenza e di unità che si è generato nel gruppo classe grazie al lavoro collaborativo. Nella domanda relativa ai cambiamenti nella relazione con gli insegnanti emerge come lemma esclusivo, ovvero presente solo in risposta a questa domanda, «vergognarsi»: esso fa riferimento a un sentimento che i bambini sembrano sperimentare solo nel rapporto con gli insegnanti e non in quello con i compagni.

La domanda 6 «Che cosa hai scoperto di te che ti ha sorpreso?» riporta una soluzione a tre cluster, che spiegano rispettivamente il

Promuovere il benessere a scuola attraverso un laboratorio

TAB. 3. *Analisi tematica dei contesti elementari – domanda 4 (questionario alunni)*

| | Lemmi | In Clu* | In Tot* | Chi ² | (p) |
|-----------|------------|---------|---------|------------------|-------|
| Cluster 1 | Rapporto | 15 | 18 | 14.193 | 0.000 |
| | Compagno | 9 | 11 | 7.857 | 0.005 |
| | Progetto | 9 | 11 | 7.857 | 0.005 |
| | Amicizia | 7 | 9 | 5.180 | 0.023 |
| | Migliorare | 14 | 22 | 5.025 | 0.025 |
| Cluster 2 | Noi | 6 | 8 | 3.920 | 0.048 |
| | Lavorare | 7 | 7 | 23.350 | 0.000 |
| | Canovaccio | 4 | 5 | 9.032 | 0.003 |
| | Insieme | 9 | 17 | 8.709 | 0.003 |
| | Gruppo | 3 | 4 | 5.982 | 0.014 |

* «In Clu» si riferisce al numero di occorrenze di ciascun lemma nel cluster in cui il lemma è presente; «In Tot» si riferisce invece al numero di occorrenze totali del lemma nell'intero corpus.

TAB. 4. *Analisi tematica dei contesti elementari – domanda 5 (questionario alunni)*

| | Lemmi | In Clu | In Tot | Chi ² | (p) |
|-----------|-----------|--------|--------|------------------|-------|
| Cluster 1 | Noi | 8 | 8 | 19.518 | 0.000 |
| | Maestra | 6 | 9 | 6.052 | 0.014 |
| Cluster 2 | Conoscere | 3 | 4 | 10.441 | 0.001 |
| | Fiducia | 3 | 4 | 10.441 | 0.001 |

TAB. 5. *Analisi tematica dei contesti elementari – domanda 6 (questionario alunni)*

| | Lemmi | In Clu | In Tot | Chi ² | (p) |
|-----------|-------------|--------|--------|------------------|-------|
| Cluster 1 | Ridere | 4 | 4 | 4.982 | 0.026 |
| Cluster 2 | Spettacolo | 6 | 6 | 16.864 | 0.000 |
| | Sorprendere | 7 | 8 | 15.598 | 0.000 |
| | Personaggio | 3 | 4 | 4.840 | 0.028 |
| | Pubblico | 3 | 4 | 4.840 | 0.028 |
| | Scoprire | 11 | 25 | 4.241 | 0.039 |
| Cluster 3 | Forma | 4 | 4 | 10.281 | 0.001 |

TAB. 6. *Analisi tematica dei contesti elementari – domanda 7 (questionario alunni)*

| | Lemmi | In Clu | In Tot | Chi ² | (p) |
|-----------|--------------|--------|--------|------------------|-------|
| Cluster 1 | Allegria | 7 | 7 | 37.219 | 0.000 |
| | Felicità | 4 | 8 | 6.941 | 0.008 |
| | Divertimento | 9 | 20 | 5.327 | 0.021 |
| Cluster 2 | Imbarazzo | 6 | 6 | 26.591 | 0.000 |
| | Paura | 8 | 11 | 21.983 | 0.000 |
| | Vergogna | 4 | 5 | 12.532 | 0.000 |
| | Timidezza | 3 | 4 | 8.418 | 0.004 |

TAB. 7. *Analisi tematica dei contesti elementari – domanda 2 (questionario genitori)*

| | Lemmi | In Clu | In Tot | Chi ² | (p) |
|-----------|---------------|--------|--------|------------------|-------|
| Cluster 1 | Figlia | 7 | 7 | 15.007 | 0.000 |
| | Maggiore | 6 | 6 | 12.827 | 0.000 |
| | Lei | 4 | 4 | 8.504 | 0.004 |
| | Sicurezza | 4 | 4 | 8.504 | 0.004 |
| Cluster 2 | Espressivo | 8 | 10 | 19.382 | 0.000 |
| | Parlare | 5 | 6 | 12.873 | 0.000 |
| | Capacità | 4 | 5 | 9.556 | 0.002 |
| | Miglioramento | 5 | 8 | 7.451 | 0.006 |
| | Riuscire | 3 | 4 | 6.353 | 0.012 |
| | Esprimere | 4 | 7 | 4.873 | 0.027 |

48.57%, 27.14% e % 24.29% della varianza (tab. 5). Il cluster 1, caratterizzato dal lemma «ridere», mette in evidenza come diversi bambini abbiano potuto scoprire, attraverso l'esperienza vissuta, la loro capacità di mettersi in gioco divertendosi e facendo divertire. Nel cluster 2 emerge come alcuni bambini si siano lasciati «sorprendere» dallo «scoprire» la loro capacità di creare un «personaggio» e di mettere in scena uno «spettacolo», esponendosi di fronte a un «pubblico». Il cluster 3, infine, propone «forma» come lemma significativo. Durante il progetto i bambini sono stati chiamati a creare con il proprio corpo una o più forme significative che rappresentassero l'atteggiamento tipico del loro personaggio; alcuni di loro sono rimasti meravigliati dalle forme particolari che sono stati in grado di creare.

La domanda 7 «Quali emozioni hai provato durante le attività?» porta a una soluzione a due cluster (tab. 6), che spiegano rispettivamente il 32.05% e il 20.51% della varianza: il primo cluster fa riferimento alle emozioni positive e comprende i termini «allegria», «felicità» e «divertimento»; il cluster 2 fa riferimento alle emozioni negative, comprendendo termini quali «imbarazzo», «paura», «vergogna» e «timidezza». Un aspetto significativo che emerge dalla maggior parte delle risposte è dunque quello del divertimento: i bambini, raccontando ciò che ha provocato in loro quest'esperienza, hanno riferito quanto si siano divertiti e quanto gioioso e allegro fosse il clima durante le attività. La gamma di emozioni negative, invece, fa probabilmente riferimento al

confronto con gli altri, all'esposizione di sé davanti a un osservatore e indica gli aspetti vissuti in maniera faticosa dai bambini.

Infine, per quanto riguarda la domanda 2 «Ha notato in Suo/a figlio/a dei miglioramenti significativi nella consapevolezza delle proprie capacità espressive?» posta ai genitori, dall'analisi emerge una soluzione a due cluster che spiegano rispettivamente il 30.19% e il 26.42% della varianza (tab. 7). Il cluster 1 comprende i lemmi «figlia», «maggiore», «lei» e «sicurezza». In questo caso i genitori, in particolare sembra quelli con figlie femmine, hanno riscontrato dei miglioramenti soprattutto nel grado di sicurezza di sé. Il cluster 2, che comprende i lemmi «espressivo», «parlare», «capacità», «miglioramento», «riuscire» ed «esprimere», mette in evidenza come i genitori abbiano notato dei miglioramenti nei loro figli, soprattutto per quel che attiene alla loro capacità comunicativa ed espressiva.

6. Conclusione. L'obiettivo di questo lavoro è stato quello di presentare una proposta di Laboratorio di Educazione alla Teatralità, realizzato con alunni di classe quinta della scuola primaria, e i primi risultati di uno studio di valutazione dell'utilità di questo intervento per la promozione del benessere psico-sociale dei bambini partecipanti attraverso un'indagine qualitativa esplorativa delle percezioni degli alunni e dei loro genitori.

L'analisi tematica dei contesti elementari ha consentito di identificare le tematiche salienti per ciascuna domanda-stimolo proposta.

Promuovere il benessere a scuola attraverso un laboratorio

Complessivamente, le domande hanno consentito agli alunni di poter riflettere sull'utilità del progetto, in particolare sui processi attivati a livello individuale e interpersonale.

Sul piano relazionale è emerso che l'attività teatrale ha influito in maniera positiva sulle relazioni interpersonali. Da una parte, infatti, i bambini, da protagonisti attivi, hanno riportato che questo lavoro ha consentito di rafforzare e migliorare i legami amicali con i compagni e ha incentivato e valorizzato la collaborazione con gli altri, favorendo lo sviluppo di un maggiore senso di unità e di appartenenza al gruppo classe. Questi risultati assumono una significativa rilevanza dal punto di vista psicosociale ed educativo, dal momento che le appartenenze di gruppo sono una componente fondamentale del proprio concetto di sé, influenzano i pensieri, i sentimenti e le azioni delle persone, possono assicurare enormi benefici e hanno un effetto sull'autostima (Myers, Twenge, Marta e Pozzi, 2019). Dall'altro, i bambini hanno riconosciuto che il progetto ha permesso a loro stessi di mostrarsi per quello che sono e agli insegnanti di scoprire aspetti nuovi dei propri allievi. Tutto questo ha consentito un miglioramento nel rapporto docente-discente, portando i bambini a fidarsi di più dei loro insegnanti, nonostante il sentimento di vergogna che comunque viene esperito dai bambini nei loro confronti.

Sappiamo come la scuola rappresenti il principale agente di socializzazione al di fuori della famiglia e le relazioni significative che si stabiliscono al suo interno con i compagni e con gli insegnanti costituiscono risorse cruciali per il percorso di crescita e per lo sviluppo di competenze cognitive e socio-relazionali (Cattellino, 2010; Eccles e Wigfield, 2000; Gao, Chen, Zhou e Jiang, 2020). Inoltre, rappresentando la prima istituzione sociale esterna con cui ci si confronta, l'esperienza vissuta in essa può influenzare e orientare gli atteggiamenti di apertura, curiosità e fiducia nei confronti di altre istituzioni.

Su un piano più personale, i bambini si sono sentiti capaci di contribuire al progetto creativo e di lasciarsi sorprendere dalla scoperta di nuove qualità, di sé e degli altri, e di nuove modalità di essere, a partire ad esempio

dalle particolari forme che sono stati in grado di creare. Il gioco creativo è fondamentale per stimolare la flessibilità, la curiosità, l'adattamento al cambiamento, l'apprendimento e la capacità di problem solving (Garaigordobil e Berrueto, 2011). La consapevolezza delle proprie capacità di produrre soluzioni creative sembra dunque essere una risorsa critica attivata dal progetto.

Infine, l'attività è stata percepita come maggiormente legata a stati emotivi positivi che negativi. Tale risultato è di particolare importanza, dato che studi precedenti hanno dimostrato che le emozioni positive incoraggiano l'esplorazione, l'elaborazione efficace delle informazioni e una considerazione più ampia dei potenziali metodi a disposizione per risolvere problemi, agendo anche secondariamente su outcome prettamente scolastici (Fredrickson, 2001; Davidson, Jackson e Kalin, 2000). Porre i bambini di fronte alla richiesta di riconoscere e descrivere le emozioni provate rappresenta, inoltre, un'occasione preziosa per fermarsi a riflettere sui propri vissuti e sentimenti, positivi e negativi. In questo modo si propone un'efficace educazione emotiva che permetterà a ciascun bambino di entrare in relazione con il mondo esterno in maniera adeguata.

Anche i genitori hanno riconosciuto alcuni cambiamenti nei loro figli grazie alla partecipazione al progetto. In particolare, alcuni hanno riconosciuto una maggiore sicurezza di sé, soprattutto in riferimento alle figlie femmine. Questo cambiamento percepito dai genitori si configura come un risultato importante in termini di promozione della valutazione di sé e della potenziale prevenzione di problematiche connesse a una bassa autostima (Cattellino, 2010; Levine e Smolak, 2009), anche considerando che studi precedenti hanno riportato un calo dell'autostima e della fiducia verso di sé nelle bambine di 11-12 anni rispetto ai bambini della stessa età (Guindon, 2010). Inoltre, i genitori hanno riportato cambiamenti positivi nel modo di esprimersi e di comunicare. Questo cambiamento potrebbe risultare connesso con le risorse di cui gli stessi bambini hanno preso consapevolezza, per cui si sentono più fiduciosi nell'esprimere i propri pensieri e le proprie emozioni, esponendosi

di fronte ai compagni senza timore di essere giudicati.

Per concludere, il presente lavoro ha permesso di mettere a fuoco alcune caratteristiche e opportunità specifiche dei percorsi di Educazione alla Teatralità nella scuola primaria. Futuri studi potranno indagare se i cambiamenti riscontrati negli alunni si mantengano nel tempo e se le risorse attivate abbiano ricadute positive sullo sviluppo delle capacità del bambino di adattamento rispetto ai compiti evolutivi e alle sfide richiesti dalla scuola e dai diversi contesti di vita.

Riferimenti bibliografici

- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Bandura, A. (2015). *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*. Trento: Erickson.
- Barnes, M., Newman, J., Sullivan, H. (2007). *Power, participation and political renewal: Case studies in public participation*. Bristol: The Policy Press.
- Cattellino, E. (2010). *Rischi in adolescenza. Comportamenti problematici e disturbi emotivi*. Roma: Carocci.
- Cittone, C., Villani, D. (2019). Promozione del benessere in età prescolare attraverso interventi psicomotori: una revisione narrativa della letteratura. *Giornale Italiano di Psicologia*, 46, 201-230. doi: 10.1421/93787.
- Davidson, R.J., Jackson, D.C., Kalin, N.H. (2000). Emotion, plasticity, context, and regulation: Perspectives from affective neuroscience. *Psychological Bulletin*, 126, 890-909. doi: 10.1037/0033-2909.126.6.890.
- Eccles, J.S., Wigfield, A. (2000). Schooling's influences on motivation and achievement. In S. Danziger & J. Waldfogel (Eds.), *Securing the Future: Investing in Children from Birth to College* (153-181). New York: Russell Sage Foundation.
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226. doi: 10.1037/0003-066x.56.3.218.
- Gao, O., Chen, P., Zhou, Z., Jiang, J. (2020). The impact of school climate on trait creativity in primary school students: The mediating role of achievement motivation and proactive personality. *Asia Pacific Journal of Education*, 40, 330-343. doi: 10.1080/02188791.2019.1707644.
- Garaigordobil, M., Berruero, L. (2011). Effects of a play program on creative thinking of preschool children. *The Spanish Journal of Psychology*, 14, 608-618. doi: 10.5209/rev_sjop.2011.v14.n2.9.
- Guindon, M.H. (2010). *Self-esteem across the Life Span: Issues and interventions*. New York, NY: Routledge.
- Harter, S. (2003). The development of self-representation during childhood and adolescence. In M.R. Leary & J.P. Tangney (Eds.), *Handbook of Self and Identity* (610-642). New York, NY: Guilford.
- Joronen, K., Håkämies, A., Åstedt-Kurki, P. (2011). Children's experiences of a drama programme in social and emotional learning. *Scandinavian Journal Caring Sciences*, 25, 671-678. doi: 10.1111/j.1471-6712.2011.00877.x.
- Lancia, F. (2004). *Strumenti per l'analisi dei testi. Introduzione all'uso di T-LAB*. Milano: FrancoAngeli.
- Lee, B.K., Patall, E.A., Cawthon, S.W., Steingut, R.R. (2015). The effect of drama-based pedagogy on preK-16 outcomes: A meta-analysis of research from 1985 to 2012. *Review of Educational Research*, 85, 3-49. doi: 10.3102/0034654314540477.
- Levine, M.P., Smolak, L. (2009). Recent developments and promising directions in the prevention of negative body image and disordered eating in children and adolescents. In L. Smolak & J.K. Thompson (Eds.), *Body image, eating disorders, and obesity in youth: Assessment, prevention, and treatment* (215-238). Washington, DC: American Psychological Association, 2nd edition.
- Miglionico, M. (2009). *Il progetto educativo del teatro di Jacques Copeau e l'Educazione alla Teatralità*. Arona, No: XY.IT.
- Miglionico, M. (2019). *Educazione alla Teatralità. La prassi*. Arona (No): XY.IT.
- MIUR (2002). *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i «Piani di Studio Personalizzati» nella scuola primaria*. Bozza del 24/07/2002; documento a corredo delle Indicazioni Nazionali allegate al Decreto Ministeriale 100 del 18/09/2002.
- Molgora, S., Facchin, F., Tamanza, G. (2009). La valutazione testuale dell'ICG Computer Assistita (185-214). In V. Cigoli e G. Tamanza, *L'intervista Clinica Generazionale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Myers, D.G., Twenge, J.M., Marta, E., Pozzi, M. (2019). *Psicologia sociale*. Milano: McGraw-Hill.

Promuovere il benessere a scuola attraverso un laboratorio

- Oliva, G. (2017). *Educazione alla Teatralità. La teoria*. Arona (NO): XY.IT.
- Roy, D., Ladwig, J. (2015). Identity and the arts: Using drama and masks as a pedagogical tool to support identity development in adolescence. *Creative Education*, 6, 907-913. doi: 10.4236/ce.2015.610092.
- Salati, E.M., Zappa, C. (2011). *La pedagogia della maschera: Educazione alla Teatralità nella scuola*. Arona (NO): XY.IT.
- Ulubey, Ö. (2018). The effect of creative drama as a method on skills: A meta-analysis study. *Journal of Education and Training Studies*, 6, 63-78. doi: 10.11114/jets.v6i4.2968.
- Wright, P.R. (2006). Drama education and development of self: Myth or reality? *Social Psychology of Education*, 9, 43-65. doi: 10.1007/s11218-005-4791-y.

[Ricevuto il 16 giugno 2020]

[Accettato il 20 luglio 20]

Per corrispondenza: Sara Molgora, Dipartimento di Psicologia, Centro d'Ateneo Studi e Ricerche sulla Famiglia, Università Cattolica del Sacro Cuore, Largo Gemelli 1, 20123 Milano. E-mail: sara.molgora@unicatt.it

