

La visione del bambino in Maria Montessori: tra pedagogia speciale, psicologia dello sviluppo e didattica generale

Maria Montessori's vision of the child: Between special education, developmental psychology and general didactics

Caprara Barbara

Free University of Bolzano-Bozen, Barbara.Caprara@unibz.it

Macchia Vanessa

Free University of Bolzano-Bozen, Vanessa.Macchia@unibz.it

This contribution aims to highlight the aspects of the Montessori Method that are particularly functional to inclusive classroom management and for a heterogeneous school context. The theoretical framework is the idea of education in the Montessori approach in that she is considered the forerunner of an inclusive pedagogical vision. In fact, while the first years of her research were addressed to the field of special education, she was soon convinced of the possibility of extending her studies also to "conventional" schools. On the basis of this belief, her experimental work was soon extended from institutions for disabled children to a series of kindergartens (called "Children's House") first in Rome and then in the rest of the world. In the second part of this brief analysis, a study is presented on the use of the QBS questionnaire (Tobia & Marzocchi, 2015) with a sample of 73 Montessori public school children and their parents. The questionnaire on "Quality of Well-being at School" is the tool we selected for the phase of data collection, with the intention to investigate the point of view of pupils and their parents. Our analysis aims to understand the perception of well-being at school in children and their families. The statistical analysis applied to the results from the administration of the questionnaires revealed some significant data, in particular in the scale relating to satisfaction and recognition and in the scale relating to the relationship with classmates. At the same time, the statistical analysis of the questionnaire dedicated to parents revealed a significant effect on the scale related to child awareness.

Key words: Special Education and Montessori approach, Inclusive classroom management and Maria Montessori, statistical research in Montessori public schools

abstract

Special Issue, Autumn School SIPeS Bergamo 2018
La Pedagogia Speciale in dialogo con la Psicologia

25

Il presente contributo è stato concepito unitariamente dai due autori. Il paragrafo 1 è stato scritto congiuntamente dai due autori. La stesura dei paragrafi 2, 3 e 4 può essere attribuito a Vanessa Macchia, mentre la stesura dei paragrafi 1, 5 e 6 a Barbara Caprara.

1. Premessa

Il presente contributo ha come scopo quello di mettere in evidenza gli aspetti dell'approccio pedagogico Montessori particolarmente funzionali ad una gestione della classe inclusiva e a un contesto scolastico eterogeneo. Se i primi anni di ricerca di Montessori sono stati indirizzati all'ambito dell'educazione speciale, i risultati ottenuti hanno ben presto persuaso la Dottoressa della possibilità di estendere studi e sperimentazioni alla scuola di tutti. Ci ricordano infatti le sue parole come:

Mentre tutti ammiravano i progressi dei miei idioti io meditavo le ragioni che potevano trattenere gli allievi felici e sani delle scuole comuni a un livello tanto basso da poter esser raggiunti, nelle prove d'intelligenza, dai miei infelici allievi (Montessori, 1999c, p.4).

Infatti, nell'arco di qualche anno, le proposte didattiche rivolte agli alunni con bisogni educativi speciali vengono estese, con grande successo, alle scuole che raccoglievano numerosi bambini di un quartiere alla periferia di Roma. Da un certo punto di vista, ogni persona, è caratterizzata da bisogni educativi speciali: questa convinzione, fortemente radicata in Montessori, le ha permesso di traghettare le sue intuizioni dagli istituti a carattere "speciale" alle scuole definite "normali".

Le caratteristiche della proposta pedagogico-didattica che abbiamo inteso sottolineare in questo contesto, senza la pretesa di risultare esaustivi considerando la vastità della letteratura su questo tema, rimandano al ruolo attivo del bambino nel suo percorso di formazione e alla possibilità di orientare, secondo le sue esigenze personali, spazi, tempi e contenuti dell'apprendimento. Certamente favorevole alla gestione di contesti eterogenei è l'assenza di una valutazione da parte dell'insegnante e la predisposizione di materiali in grado di favorire un processo di autocorrezione da parte del bambino e la costante possibilità di imparare attraverso una conoscenza sensoriale dei fenomeni, unita alla possibilità di movimento nell'aula e tra i materiali (Caprara, 2015a). Particolarmente rilevante risulta essere, dal nostro punto di vista, l'invito a studiare il mondo in quanto cosmo mettendo in relazione la dimensione locale con la storia e lo sviluppo dell'umanità intera, favorendo in questo modo una visione globale - che riguarda tutti, al di là della specifica provenienza nazionale - di avvenimenti storici, caratteristiche geografiche e fenomeni scientifici. In questo contesto vengono proposti percorsi di ricerca che consentono all'insegnante di individualizzare non tanto sulla base di presunte debolezze o punti di forza, bensì partendo da interessi e curiosità degli alunni.

2. La pedagogia scientifica: dall'osservazione alla fiducia nell'educabilità del fanciullo

L'esperienza pedagogica di Maria Montessori è caratterizzata da una naturale e costante attenzione alla gestione dell'eterogeneità, in quanto volta all'interazione



con bambini in situazione di disabilità in un primo periodo (quello in cui da neo-laureata alla Facoltà di Medicina sceglie di occuparsi dei bambini “ritardati” presso una clinica psichiatrica romana) e successivamente all’integrazione dei diversi approcci culturali emergenti nelle strutture educative, durante i numerosi viaggi di studio e formazione che hanno caratterizzato la sua maturità (in Europa, negli Stati Uniti e in India) (Giovetti, 2009).

Di Montessori si è soliti dire che sia stata una delle prime donne a conseguire il titolo di laurea in Medicina in Italia e che abbia solo successivamente intrapreso la strada dell’educazione e della formazione: le biografie su di lei evidenziano il fatto che dedicarsi all’insegnamento non fosse tra i suoi desideri di giovinezza e come siano stati la ricerca scientifica e lo scambio culturale con colleghi medici d’oltralpe a condurla, progressivamente, all’interno della realtà scolastica. Infatti gli studi, dapprima rivolti ai bambini con evidenti ritardi cognitivi, hanno permesso a Montessori di mettere a punto una serie specifica di materiali sensoriali rivolti all’educazione dei bambini con disabilità che successivamente sono stati sperimentati in contesti scolastici aperti a tutti, intrinsecamente a carattere inclusivo in quanto attenti a valorizzare il percorso formativo di ciascuno, con particolare attenzione ai diversi ritmi di apprendimento e alle competenze da promuovere, favorendo una didattica individualizzata e rispettosa dell’individualità.

Nel 1900 a Roma viene costituita una Scuola Magistrale Ortofrenica per la formazione dei maestri ai nuovi metodi di educazione dei bambini con ritardo mentale (utilizzando una terminologia desueta ma diffusa nel periodo storico al quale ci riferiamo) e Montessori contribuisce a condurla per alcuni anni, svolgendo una vera e propria pratica pedagogica (la prima) grazie alla quale ha la possibilità di insegnare direttamente ai bambini con ritardo mentale. In quest’occasione sperimenta con rigore nuovi metodi di intervento, mettendo a punto specifiche tecniche e materiali, fermamente convinta dell’educabilità dei soggetti anche ove decisamente svantaggiati (Tornar, 2007).

I contributi scientifici più significativi nell’ottica del recupero del minorato psichico sono certamente quelli del medico francese J.M. Itard e del suo allievo E. Séguin che hanno costituito un punto di riferimento culturale di notevole importanza anche nel processo di costruzione di quello che diventerà il Metodo Montessori. Il caso più importante al quale lavorarono i medici francesi è quello legato all’educabilità di un ragazzo, ritrovato all’età di circa dodici anni nelle foreste dell’Aveyron, cresciuto in uno stato completamente selvaggio, incapace di parlare e di comprendere il linguaggio umano. L’educazione sistematica dei sensi era sostanzialmente la porta d’ingresso per accedere allo sviluppo delle capacità più specificamente cognitive, e avveniva attraverso la messa a punto di attività sensoriali e motorie, organizzate in modo progressivo dalle più semplici a quelle più complesse¹. I medici educatori procedevano accertandosi che il soggetto padro-

1 Le intuizioni di Montessori vengono sovente riprese ed approfondite negli studi di noti psicologi dello sviluppo del Novecento come Jean Piaget che, in segno di stima e riconoscimento, la sceglierà come figura emblematica dell’Istituto J. J. Rousseau di Ginevra che diresse dal 1921.

neggiasse le abilità più elementari, fondamentali per l'acquisizione di quelle via via più complesse (Tornar, 2007).

I risultati conseguiti su Victor (il ragazzo selvaggio) e su altri casi di bambini rinchiusi in manicomi francesi testimoniavano l'efficacia di una procedura d'intervento scientifica (basata cioè su un'attenta osservazione della relazione tra stimolo educativo e risposta cognitiva) in grado di modificare alcuni comportamenti. Da questi risultati trae ispirazione Montessori che avvia il suo percorso di rottura con la tradizione educativa di quegli anni, convinta della possibilità che anche i bambini con gravi deficit cognitivi possano essere oggetto di interventi educativi mirati al recupero di abilità specifiche. Il suo impegno professionale presso la Scuola Magistrale Ortofrenica di Roma va infatti in questa direzione, attraverso la formazione degli insegnanti ai metodi speciali di educazione e di osservazione, e la convinzione della costruzione di un ambiente scolastico come vero e proprio laboratorio di ricerca scientifica.

3. Il concetto di educazione e di centralità del bambino

Gli elementi emersi dai primi anni di lavoro scientifico di Montessori e gli stimoli ricevuti dagli esperti colleghi francesi hanno gettato le basi per la strutturazione degli aspetti che andranno a costituire, nello specifico, la sua proposta pedagogico-didattica. Tale proposta parte dalla sperimentazione in contesti caratterizzati da bambini con gravi ritardi cognitivi e influenzerà ben presto ambienti scolastici tradizionali, grazie alle sue idee circa l'educazione e le caratteristiche del bambino e dei processi di sviluppo che lo caratterizzano (Montessori, 1970a). Particolarmente significativa, dal nostro punto di vista, risulta essere la diffusione del pensiero di Montessori su scala mondiale e il relativo confronto prodottosi tra le sue idee ed approcci culturali completamente differenti da quelli italiani; contesti nei quali si è trovata inizialmente ad agire e che hanno sostenuto e promosso l'attitudine di Montessori a individuare le caratteristiche che accomunano lo sviluppo cognitivo di tutti i bambini, al di là della loro provenienza geografica o degli specifici riferimenti culturali.

La convinzione nell'educabilità del bambino, se inserito in un contesto scientificamente organizzato e contenente stimoli adeguati in linea con il suo processo di sviluppo, porta Montessori a confrontarsi con un nuovo concetto di educazione, sicuramente condiviso anche da quell'attivismo che, nei medesimi anni, stava influenzando numerose scuole negli Stati Uniti e puntava a favorire il ruolo attivo del bambino e una prassi assolutamente antiautoritaria. Il processo educativo dovrebbe produrre le condizioni favorevoli a predisporre *cibo per la mente* (per usare un'espressione caratteristica dei suoi scritti), organizzando cioè una serie di stimoli adatti a "parlare" al bambino, incoraggiandone la curiosità e promuovendone competenze utili in quel preciso momento del suo sviluppo. Racconta Montessori durante una serie di conferenze tenutesi in India negli anni della Seconda Guerra Mondiale:

L'osservazione scientifica ha inoltre stabilito che la vera educazione non è quella impartita dal maestro: l'educazione è un processo naturale che si svolge spontaneamente nell'individuo, e si acquisisce non ascoltando le



parole degli altri, ma mediante l'esperienza diretta del mondo circostante. Il compito del maestro sarà dunque di preparare una serie di spunti e incentivi all'attività culturale, distribuiti in un ambiente espressamente preparato, per poi astenersi da ogni intervento troppo diretto e invadente (Montessori, 2000b, pp. 13-14).

Porre il bambino al centro del processo di insegnamento-apprendimento significa mettere la sua persona davanti alle nostre esigenze, considerarlo in tutto e per tutto un'individualità da conoscere, rispettare e non da plasmare secondo i nostri desideri. Il bambino gode del diritto di cura e di apprezzamento incondizionato e deve essere accompagnato alla scoperta del mondo con un atteggiamento educativo rispettoso delle sue esigenze, oltre che orientato a sostenere il suo sviluppo tra individualità e potenzialità.

Per portare avanti il ruolo di interprete dell'infanzia, Montessori assume un atteggiamento molto rigoroso e organizza le sue intuizioni attorno ad un sistema coerente di tecniche, procedure e materiali organizzati in obiettivi e traguardi specifici, dove i singoli elementi sono strettamente collegati tra loro e non sono interpretabili separatamente, senza provocare un'alterazione dei principi stessi vanificando il lavoro educativo. La dottoressa non amava definire la sua proposta educativa "metodo", preferiva piuttosto utilizzare espressioni che ne mettessero in evidenza le funzioni dell'insegnamento in un'ottica di potenziamento e valorizzazione delle risorse individuali (Tornar, 2007). Quando però attorno agli anni '50 negli Stati Uniti fu iniziata l'opera di pubblicazione dei suoi scritti, per ragioni legate alla traduzione del titolo, il suo trattato "Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini" del 1909, fu sintetizzato e successivamente riconosciuto nel mondo come *Il Metodo Montessori* (Schwegman, 1999).

4. Il concetto di Inclusione cent'anni dopo: definizioni e punti di contatto

La realtà quotidiana della nostra scuola, così come quella della nostra società, è contraddistinta dal confronto costante con l'eterogeneità delle richieste, dei bisogni dei bambini e della comunità intera. Il termine "inclusione" si riferisce a tutti gli alunni, come garanzia diffusa e stabile di poter partecipare alla vita scolastica e di raggiungere il massimo possibile in termini di apprendimento e partecipazione sociale. La scuola inclusiva deve mettere in campo tutti i facilitatori possibili e rimuovere tutte le barriere all'apprendimento e alla partecipazione di tutti.

La didattica inclusiva, infatti, è una prospettiva educativa che organizza i processi di insegnamento e di apprendimento a partire dalle differenze presenti nel gruppo classe: tutte le differenze, non solo quelle visibili e marcate dell'alunno con un deficit o con un disturbo specifico.

Un aspetto che ci permette di intrecciare Montessori alla didattica inclusiva è sicuramente connesso al rispetto delle intime esigenze del bambino che, in entrambi gli approcci, viene posto senza esitazione al centro del processo di insegnamento e apprendimento. Montessori lo considera un individuo da conoscere,

rispettare e non da plasmare con le idee dell'adulto che lo circonda; lo considera attivo e in grado di orientarsi secondo le proprie esigenze, con i propri tempi e ritmi ed i propri interessi, in un ambiente che, con sapienza, viene organizzato dall'insegnante. Il bambino può essere educato indipendentemente dalla sua disabilità, dal suo status socio-economico, dalla sua cultura, servendosi dell'aiuto di un ambiente in grado di offrire stimoli adeguati e graduali al suo sviluppo e alle sue competenze (Caprara, 2015a). La concezione di bambino definita da Montessori risulta in linea con la dialogica della Speciale Normalità, in quanto non distingue coloro che hanno una disabilità dalle persone a sviluppo tipico, ma al contrario garantisce e il diritto di "normalità", istanza fondamentale per ciascuno di noi:

Se io sono nella normalità, se vi partecipo, anche se con modalità tutte mie, mi sento bene perché sento di partecipare a uno stereotipo positivo, vengo visto, vengo giudicato nella normalità e riconosciuto nella mia normalità essenziale; la mia accettazione e la mia partecipazione mi fanno crescere, magari lentamente, verso la normalità (lanes, 2006, p.14).

Il bambino, e più in generale la persona, non vengono più definiti come "impotenti" e "incapaci", bensì assumono una posizione attiva, che permette loro di compiere scelte e prendere decisioni: il bambino vuole crescere, apprendere, diventare grande. Secondo l'approccio educativo montessoriano, le attenzioni rivolte alle attività pratiche e alle esperienze di vita quotidiana devono essere proposte senza indugio (Caprara, 2015b) e questo spunto trova conferma nella dialogica della speciale normalità. A questo proposito afferma lanes:

Il bambino funziona bene dal punto di vista evolutivo se riesce ad intrecciare positivamente le spinte biologiche alla crescita con le varie forme di apprendimento, date dall'esperienza e dal contatto con le relazioni umane e gli ambienti fisici, non producendosi danno, ostacolo o stigma. L'educazione media questo intreccio, (...), fornendo stimoli, guida, accompagnamento, feedback, significati, obiettivi e gratificazioni, modelli ecc. e il bambino funziona bene dal punto di vista educativo se integra questi messaggi con la sua spontanea iniziativa e con le spinte biologiche (lanes, 2006, p. 28).

È evidente il valore della libertà di cui il bambino necessita: la libertà di scegliere il materiale di apprendimento, in quale spazio utilizzarlo, quanto tempo sperimentarlo, quanta attenzione porre ed in che modalità farlo, se da solo o con uno o più compagni che possono avere età diverse. In questo caso, il ruolo dell'educatore è quello di «concentrarsi sulla quantità di sostegno necessaria, senza eccedere e rischiare di sostituirsi completamente all'allievo, inibendo così la sua motivazione e svilendo il senso dell'apprendimento collaborativo» (Cottini, 2017, p. 145). Nella prospettiva inclusiva le differenze non vengono solo accolte, vengono stimolate, valorizzate, utilizzate nelle attività quotidiane per lavorare insieme e crescere come singoli nel gruppo (lanes & Macchia, 2008).

La proposta educativa montessoriana, così come la didattica inclusiva, suggerisce al docente di farsi soprattutto osservatore del bambino, per coglierne le manifestazioni, dimostrandosi solerte nel comprenderne le peculiarità e gli sviluppi: l'insegnante deve farsi da parte nel processo di apprendimento, mostrando



fiducia nell'interesse spontaneo dell'alunno e cercando di orientarlo perché possa trovare la sua strada (Caprara, 2015a).

Concludendo, possiamo dunque affermare che il pensiero montessoriano presenta numerosi punti di contatto con le istanze della pedagogia speciale e dell'inclusione educativa: fornire gli aiuti necessari a chi ne ha realmente bisogno, rendere partecipi i bambini al loro contesto sociale di appartenenza, saper individuare i bisogni speciali degli alunni e valorizzare le loro potenzialità e i loro interessi, saper adattare le proprie modalità di insegnamento sfruttando tutte le risorse presenti negli alunni.

5. La sperimentazione in provincia di Trento

5.1 Procedure

Nelle pagine che seguono, viene presentata la sintesi di un più ampio progetto di ricerca che ha coinvolto alcune realtà scolastiche della provincia di Trento, in cui gli insegnanti seguono i principi pedagogico-didattici di Maria Montessori; l'indagine si riferisce alla somministrazione di un questionario standardizzato finalizzato ad indagare la percezione di benessere a scuola nei bambini e nei genitori. Hanno preso parte alla sperimentazione due istituti comprensivi della provincia di Trento che da alcuni anni, dopo una fase di formazione specifica erogata dall'Opera Nazionale Montessori di Roma, si sono avvicinati ad un approccio didattico montessoriano: il primo, ubicato direttamente a Trento, in una zona piuttosto centrale e pochi minuti a piedi dalla stazione ferroviaria, ospita tra scuola primaria e secondaria di primo grado numerosi studenti di provenienza culturale, sociale ed economica piuttosto diversificata; il secondo ha invece sede nel comune di Rovereto, distante circa venticinque chilometri dalla provincia di Trento, e ubicato a pochi minuti a piedi dalla piazza centrale; raccoglie un'elevata quantità di studenti, di cui numerosi con background migratorio e, anche in questo caso, provenienze socio-economico diversificate.

A Trento, nella scuola primaria, sono state coinvolte due classi prime, che contano in un caso 23, nell'altro 25 alunni di età non omogenea; tra queste una si è trovata ad assorbire parte di una pluriclasse di scuola parentale. Nessuno tra gli insegnanti aveva esperienza in didattica differenziata al metodo Montessori all'interno di realtà pubbliche. A Rovereto è stata invece avviata un'unica classe gestita da due insegnanti, di cui una vanta due decenni di esperienza in scuole pubbliche ad indirizzo Montessori nella città di Roma.

Il questionario per individuare la qualità del benessere a scuola è stato consegnato in aula ai bambini e compilato direttamente dai presenti (70 questionario restituiti, 73 gli alunni in totale nelle tre classi: tre bambini non erano presenti a scuola il giorno della somministrazione); il questionario nella versione per genitori è stato invece consegnato in busta chiusa alle famiglie con una lettera di accompagnamento, in cui sono state presentate sommariamente le fasi della ricerca ed è stata richiesta esplicitamente la collaborazione (48 sono i genitori che hanno risposto e rimandato il questionario a scuola nei tempi richiesti; se si considera che dei 73 alunni, tre sono fratelli, allora possiamo affermare che un incoraggiante 68% circa dei genitori ha collaborato alla fase di raccolta dati).

5.2 Materiali: il QBS

Il benessere è un costrutto complesso, indagato a partire dalla fine del secolo scorso da molteplici punti di vista, quali quello psicologico, filosofico, medico, politico e non solo; in passato, esso stava ad indicare uno stato in assenza di malessere, mentre più recentemente è stato investigato anche a partire dallo stato di salute, dalla qualità delle relazioni sociali, dalle competenze di adattamento, dall'autostima e dal senso di autoefficacia in diverse situazioni (si confronti ad esempio: Maslow, 1970; Ryan, Deci, 2000). Tra queste, ai fini della nostra indagine, riveste un'importanza particolare il contesto scolastico, in quanto rappresenta l'ambiente in cui bambini e ragazzi vivono esperienze relazionali, affettive, cognitive altamente significative che andranno ad incidere sulla percezione che essi, crescendo, si faranno di sé e del mondo in cui vivono (Tobia, Marzocchi, 2015).

Il questionario sulla Qualità del Benessere a Scuola e identificazione dei fattori di rischio di Tobia e Marzocchi (2015) è lo strumento che abbiamo selezionato per affrontare questa fase di raccolta dati, che riteniamo altamente delicata poiché volta ad indagare il punto di vista direttamente negli alunni e nei loro genitori. Il QBS è nato allo scopo di indagare la prospettiva soggettiva dei bambini rispetto al loro vissuto a scuola e, proprio per tale ragione, è stato scelto come strumento di raccolta dati da somministrare nelle classi coinvolte nella sperimentazione e ai loro genitori, con l'intento di ascoltare anche la loro voce. Ci siamo avvalsi del questionario QBS nella versione per bambini che abbiamo potuto somministrare solo al termine del secondo anno del percorso di ricerca, quando cioè gli alunni erano in procinto di avvicinarsi agli otto anni di vita (come previsto dallo strumento stesso), e nella versione per genitori, ai quali abbiamo garantito l'anonimato. Entrambe presentano cinque scale. Nel primo caso (il QBS per i bambini) le scale sono così organizzate: soddisfazione e riconoscimento, rapporto con gli insegnanti, rapporto con compagni di classe, atteggiamento emotivo a scuola, senso di autoefficacia. Nel secondo caso (il QBS per genitori) le scale sono così costruite: vissuto personale genitore, valutazione apprendimento figlio/a, vissuti emotivi figlio/a, consapevolezza figlio/a, rapporto con insegnanti. Per permettere un confronto fra le diverse scale, è stato necessario procedere con il calcolo del punteggio medio ottenuto. Quasi tutti gli item sono formulati in positivo, quindi alla risposta "non vero" corrisponde un punteggio di 0, mentre alla risposta "abbastanza vero" un punteggio di 1 e alla risposta "verissimo" un punteggio di 2. Fanno eccezione alcuni item. A punteggi più alti corrisponde un maggior benessere percepito dagli studenti. Nella versione del questionario per genitori, numerosi item sono formulati in negativo. Per permettere di avere punteggi facilmente interpretabili, alla risposta "non vero" corrisponde un punteggio di 2, alla risposta "abbastanza vero" un punteggio di 1 e alla risposta "verissimo" un punteggio di 0. Fanno eccezione 4 item. A punteggi più alti corrisponde un maggior benessere percepito dai genitori. I punteggi sono successivamente stati convertiti in punti T (con media 50 e deviazione standard 10).



5.3 Analisi dei dati

L'analisi era volta ad indagare se vi fossero differenze nelle diverse scale rispetto alle norme e rispetto alle classi prese in esame. Sono state esaminate le scale ottenute dai questionari QBS, tramite tre analisi della varianza (ANOVA) mista, calcolate con la funzione "aov" nel software statistico R (R Core Team, 2016), una per ogni questionario. Le scale ottenute dai questionari erano rappresentate da fattori entro i soggetti (a 5 livelli per il QBS), mentre la Classe era il fattore tra i soggetti (3 livelli).

5.4 Risultati

È stata condotta l'ANOVA mista per identificare differenze nel questionario QBS somministrato ai bambini (Figura 1): la statistica ha evidenziato un effetto significativo della Classe ($F(2, 335)=28.655$; $p<0.001$), mentre né le cinque scale, né l'interazione tra i due fattori sono risultate significative (rispettivamente: $F(4, 335)=1.876$; $p=0.114$; e $F(8, 335)=0.911$; $p=0.507$). A seguito di ispezione visiva del grafico, si notano alcune differenze tra le classi; si è proceduto quindi ad effettuare confronti multipli relativi all'interazione con il metodo di Tukey. Ne emerge che, nel fattore Classe, la classe 2 presenta valori più bassi rispetto alle altre due classi. Le differenze più marcate tra le classi si evidenziano nelle scale 1 (soddisfazione e riconoscimento) e 3 (rapporto con compagni di classe), nei quali la classe 2 è risultata avere una distribuzione dei punteggi inferiori rispetto alle altre due classi.

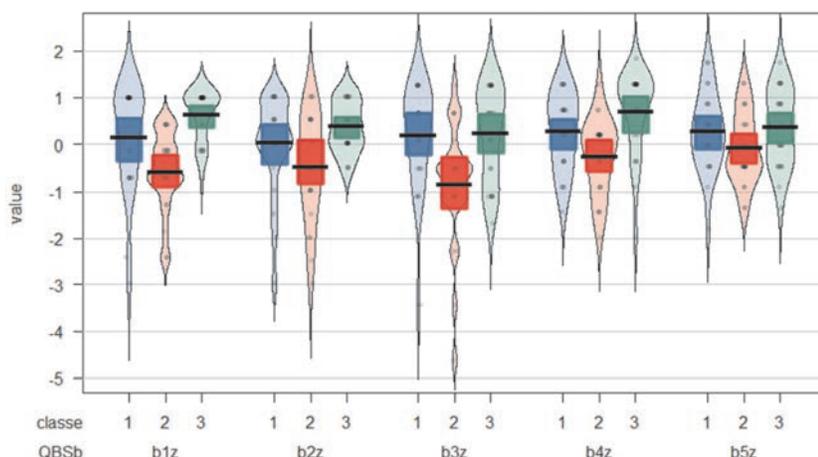


FIG. 1: Valori nelle 5 scale del questionario QBS somministrato ai bambini divisi per le 3 classi

Il grafico (Figura 1) riporta i valori ottenuti nelle 5 scale del questionario QBS somministrato ai bambini, diviso per le 3 classi (rappresentate dai 3 diversi colori verde, rosso, blu). Per ognuno degli incroci la rappresentazione contiene i se-

guenti indicatori: la mediana (rappresentata dalla barra orizzontale nera spessa), il boxplot (che delimita il 25esimo ed il 75esimo percentile della distribuzione, in colore più marcato), la stima della distribuzione (il “violin plot”, in colore più trasparente), e la distribuzione effettiva dei punteggi (punti grigi).

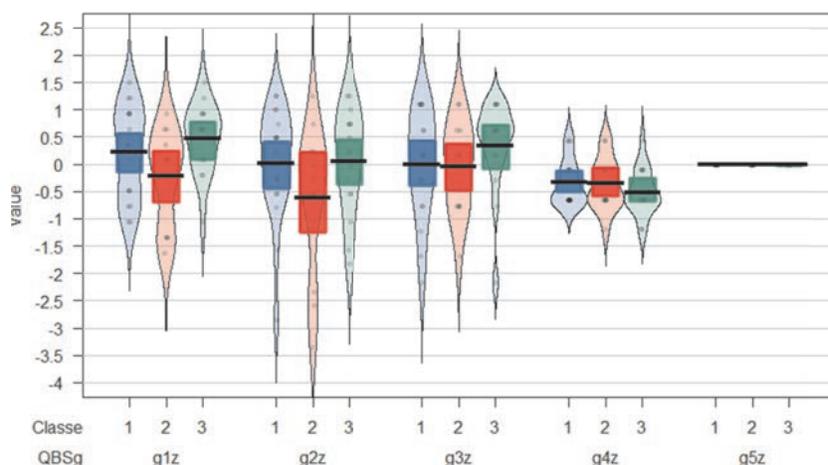


FIG. 2: Valori nelle 5 scale del questionario QBS somministrato ai genitori divisi per le 3 classi

L'ANOVA mista volta ad evidenziare differenze nel questionario QBS somministrato ai genitori (Figura 2) ha indicato un effetto significativo della Scala ($F(4, 225)=4.454$; $p.=0.001$) e della Classe ($F(2, 225)=3.369$; $p.=0.036$), mentre l'interazione tra i due fattori non è risultata significativa ($F(8, 225)=1.199$; $p.=0.301$). Valutando le distribuzioni dei valori, le differenze tra le scale sono dovute alla scala 4 (consapevolezza figlio/a) mediamente inferiore alle altre scale, mentre le scale 1 e 2 (vissuto personale genitore e valutazione apprendimento figlio/a) sono quelle in cui le classi si differenziano tra loro, con la classe 2 inferiore alle altre due classi.

6. Conclusione e discussione dei dati

Per quanto riguarda la percezione del benessere a scuola, possiamo rilevare che dall'analisi statistica non sono emersi dati significativi. Si evidenzia tuttavia evidenziare una differenza nel questionario rivolto ai bambini tra le classi nella scala relativa a soddisfazione e riconoscimento e in quella inerente il rapporto con i compagni di classe. Dall'analisi statistica del questionario dedicato ai genitori è risultato, invece, un valore della scala relativa alla consapevolezza del figlio inferiore alle altre scale.

Se consideriamo l'avvio della sperimentazione come una sorta di “anno zero” da cui partire per orientare le nostre riflessioni, ci accorgiamo immediatamente di quanto possa pesare il cambiamento sulle percezioni degli insegnanti e, probabilmente, sulla modalità con cui anche i genitori si pongono nei confronti della



sperimentazione. Il confronto fra classi ha permesso di far emergere una differenza significativa fra i dati che attribuiamo alla considerevole esperienza in contesti montessoriani pubblici di un insegnante coinvolto. L'esperienza nella gestione di un ambiente educativo di stampo montessoriano, nella costruzione di una relazione di fiducia con le famiglie e con i colleghi che propendono per altre metodologie didattiche, ha sicuramente favorito il generale clima di classe di una delle realtà coinvolte, ottenendo una serie significativa di risultati nel questionario anche in relazione ai valori normativi. Per contro, la costruzione di un corpo docente efficace e promotore di benessere in genitori e alunni può risultare un processo che necessita di tempo: le differenze individuali, le diverse motivazioni riguardo alla scelta di una modalità educativa nuova, il timore delle famiglie e la gestione delle preoccupazioni che caratterizzano generalmente il passaggio ad un approccio montessoriano (efficacia reale della libertà, assenza di compiti, mancanza di test e di voti, ecc.) hanno probabilmente avuto un ruolo importante nel delicato processo di realizzazione del gruppo classe. La sicurezza di chi ha avuto molteplici esperienze positive in contesti scolastici di questo tipo aiuta certamente il generale clima di classe e favorisce la costruzione di relazioni serene tra colleghi.

Questa riflessione ci permette inoltre di evidenziare il limite maggiore della ricerca presentata che trova nel lasso di tempo molto (forse troppo) breve la principale difficoltà: certamente la complessità nella gestione del gruppo di lavoro in una situazione sperimentale e la totale trasformazione delle modalità didattiche utilizzate abbisogna di tempi distesi e di una fase fisiologica di assestamento. Alla domanda di ricerca inerente il benessere si è dunque avanzata una riflessione grazie al confronto con le medie normative, evidenziandone, comunque, i limiti e l'assenza di differenze rispetto ai valori di riferimento. La valutazione di tale differenza necessita quindi di un'ulteriore investigazione: sulla base delle considerazioni appena riportate, si può ipotizzare che uno studio in tempi successivi (per esempio, dopo tre o quattro anni) potrebbe verificare la situazione dopo la fase di assestamento, identificando un miglioramento di benessere laddove esista.

Riferimenti bibliografici

- Caprara, B. (2015a). L'approccio Montessori per la gestione dell'eterogeneità. In H. Demo, *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Trento: Erickson.
- Caprara, B. (2015b). Coltiviamo il benessere. *Vita dell'infanzia*, 5, 6, 46-54.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Giovetti, P. (2009). *Maria Montessori. Una biografia*. Roma: Mediterranee.
- lanes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- lanes, D. & Macchia, V. (2008). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Montessori, M. (1970a). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (2000b). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic*

- Motivation, Social Development, and Well-Being*. American Psychological Association, 55, 1, 68-78. doi: 10.1037110003-066X.55.1.68
- Schwegman, M. (1999). *Maria Montessori*. Bologna: Il Mulino.
- Tobia & Marzocchi (2015). *QBS 8-13 Questionari per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio*. Trento: Erickson.
- Tornar, C. (2007). *La pedagogia di Maria Montessori fra teoria e azione*. Milano: Franco Angeli.