

## Narrazione, cooperazione e life design nella scuola media: percorsi per promuovere Progetto di Vita, benessere e inclusione

Storytelling, cooperation and life design in secondary school: Pathways to promote Life Projects, wellbeing and inclusion

Davide Di Palma\*, Giovanna Scala\*\*, Gianluca Gravino\*\*\*, Giovanni Tafuri\*\*\*

### Riassunto

Il concetto di *Progetto di Vita* sta assumendo crescente rilevanza nei contesti educativi, in particolare nella scuola secondaria di primo grado, fase in cui gli studenti iniziano a costruire identità, aspirazioni e competenze socio-emotive. Il presente studio ha valutato l'efficacia di un percorso didattico di 8–10 settimane, fondato su educazione narrativa, life design e attività cooperative, finalizzato a potenziare autodeterminazione, engagement scolastico, benessere soggettivo e clima di classe inclusivo. La ricerca, condotta con approccio *mixed methods* in una scuola di Napoli, ha coinvolto circa 100 studenti (11-14 anni), inclusi alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). Sono stati utilizzati strumenti quantitativi standardizzati (KIDSCREEN-10, BPNSFS, SEM, LCQ) e strumenti qualitativi (interviste narrative, diari riflessivi dei docenti). I risultati evidenziano un incremento significativo nei punteggi relativi a benessere, engagement e soddisfazione dei bisogni psicologici di base, accompagnato da narrazioni che testimoniano una maggiore consapevolezza di sé, un rafforzato senso di appartenenza e un più ampio riconoscimento reciproco. Lo studio dimostra come l'integrazione di pratiche narrative e cooperative possa favorire lo sviluppo del Progetto di Vita e migliorare la qualità della vita scolastica, con effetti particolarmente positivi sugli studenti con DSA.

**Parole chiave:** progetto di Vita; qualità di Vita; scuola secondaria di primo grado; educazione narrativa; life design; engagement; DSA.

\* Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli. E-mail: [davide.dipalma@unicampagna.it](mailto:davide.dipalma@unicampagna.it).

\*\* Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli. E-mail: [giovanna.scala@unicampagna.it](mailto:giovanna.scala@unicampagna.it).

\*\*\* Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli. E-mail: [gianluca.gravino@unicampagna.it](mailto:gianluca.gravino@unicampagna.it).

\*\*\*\* Università degli Studi di Napoli Parthenope. E-mail: [giovanni.tafuri@uniparthenope.it](mailto:giovanni.tafuri@uniparthenope.it).

Doi: 10.3280/ess2-2025oa21096

### Abstract

Storytelling, cooperation and life design in secondary school: paths to promoting Life Projects, wellbeing and inclusion. The concept of Life Design is becoming increasingly important in educational contexts, particularly in lower secondary school, a stage in which students begin to build their identity, aspirations and socio-emotional skills. This study evaluated the effectiveness of an 8-10-week educational programme based on narrative education, life design and cooperative activities, aimed at enhancing self-determination, school engagement, subjective well-being and an inclusive classroom climate. The research, conducted using a mixed methods approach in a school in Naples, involved approximately 100 students (aged 11-14), including pupils with Specific Learning Disorders (SLD). Standardised quantitative tools (KIDSCREEN-10, BPNSFS, SEM, LCQ) and qualitative tools (narrative interviews, teachers' reflective diaries) were used. The results show a significant increase in scores relating to well-being, engagement and satisfaction of basic psychological needs, accompanied by narratives that testify to greater self-awareness, a strengthened sense of belonging and greater mutual recognition. The study demonstrates how the integration of narrative and cooperative practices can promote the development of the Life Project and improve the quality of school life, with particularly positive effects on students with SLDs.

**Key words:** life Project; quality of Life; lower secondary school; narrative education; life design; engagement; SLD.

*Articolo sottomesso: 23/09/2025, accettato: 10/11/2025*

## 1. Introduzione

La scuola secondaria di primo grado rappresenta una fase cruciale del percorso di crescita, nella quale gli studenti iniziano a costruire i primi elementi del loro Progetto di Vita, sviluppando capacità di autodeterminazione, competenze relazionali e strategie di adattamento alle sfide scolastiche e personali. È in questo periodo che i ragazzi affrontano le prime scelte significative rispetto al loro futuro, sperimentano nuove forme di autonomia e consolidano il senso di identità, elementi che costituiranno la base per lo sviluppo successivo e per la capacità di affrontare con consapevolezza le transizioni educative e sociali (Eccles & Roeser, 2011; Lerner et al., 2015).

In tale fase, il rischio di esclusione o disagio è particolarmente accentuato per gli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), i quali spesso incontrano difficoltà sia sul piano degli apprendimenti, sia sul piano emotivo-

relazionale, con possibili ripercussioni negative sull'autostima, sulla motivazione e sul senso di autoefficacia (Humphrey & Mullins, 2002; Terras, Thompson, & Minnis, 2009). Gli studenti con DSA, infatti, possono sperimentare un senso di inadeguatezza che, se non adeguatamente sostenuto, rischia di compromettere non solo il rendimento scolastico, ma anche la qualità delle relazioni con i pari e la percezione di sé come soggetti competenti e capaci di autodeterminarsi (Deci & Ryan, 2000; Nota, Ferrari, Soresi, & Wehmeyer, 2007).

Le recenti linee guida educative e le raccomandazioni internazionali sottolineano con forza la necessità di approcci innovativi che integrino lo sviluppo cognitivo con quello socio-emotivo, promuovendo non solo competenze disciplinari ma anche benessere psicologico, senso di appartenenza e qualità delle relazioni a scuola (OECD, 2019; WHO, 2020). In questo senso, la scuola non è più soltanto un luogo di trasmissione di conoscenze, ma diventa un contesto in cui si costruiscono esperienze significative che favoriscono la crescita integrale della persona. Risulta quindi sempre più urgente progettare interventi capaci di unire la dimensione dell'apprendimento formale con esperienze di crescita personale e sociale, in un'ottica inclusiva, trasformativa e orientata al futuro (Ryan & Deci, 2017; Zimmerman, 2000).

La prospettiva del life design (Savickas, 2013) e della *narrative education* (Charon, 2006) si configura come una risposta concreta a tali esigenze, poiché offre strumenti efficaci per favorire nei ragazzi la capacità di immaginare scenari futuri, riconoscere risorse personali e condividere esperienze in un contesto sicuro e accogliente. Il ricorso a pratiche narrative consente di dare voce ai vissuti individuali, sostenendo processi di riflessione critica e di costruzione di significato (Goodson, 2013), mentre le attività cooperative stimolano la collaborazione, lo scambio reciproco e la costruzione di un clima di classe inclusivo, fondato su fiducia e supporto (Johnson & Johnson, 2009). Queste metodologie non solo arricchiscono l'esperienza formativa, ma contribuiscono anche a sviluppare competenze socio-emotive, oggi riconosciute come fondamentali per il benessere e il successo personale (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2020; Schonert-Reichl, 2019).

La scuola secondaria di primo grado diventa quindi un terreno privilegiato per sperimentare percorsi di educazione narrativa e cooperativa che permettano di coniugare apprendimento, benessere e inclusione. La letteratura evidenzia come il sostegno ai bisogni psicologici di base – autonomia, competenza e relazionalità – sia un fattore determinante nello sviluppo dell'agency e dell'engagement scolastico (Ryan & Deci, 2017; Reeve, 2012). Parallelamente, la promozione di un clima di classe positivo, caratterizzato da supporto reciproco e riconoscimento delle differenze, si associa a livelli più alti di motivazione e qualità della vita degli studenti (Florian & Black-Hawkins, 2011; Koller & Berzel, 2006).

In questo quadro, il presente studio si colloca come un tentativo di rispondere a tali bisogni, proponendo e valutando l'efficacia di un intervento educativo mirato, condotto in una scuola secondaria di primo grado di Napoli, volto a rafforzare la qualità di vita percepita, l'engagement scolastico e il clima di classe. L'iniziativa si caratterizza per un approccio integrato, in cui narrazione, progettazione di sé e attività cooperative si intrecciano per stimolare l'agency degli studenti e il loro senso di appartenenza. Particolare attenzione è stata dedicata all'inclusione degli studenti con DSA, riconoscendo la necessità di predisporre strumenti, strategie e ambienti di apprendimento che valorizzino le differenze e sostengano attivamente la partecipazione di tutti, trasformando la diversità in una risorsa e non in un ostacolo.

## 2. Obiettivo di ricerca

Il presente studio si propone di valutare in maniera sistematica l'efficacia di un percorso didattico intensivo della durata di 8-10 settimane, strutturato secondo i principi dell'educazione narrativa, del life design e delle attività cooperative. L'obiettivo principale è quello di indagare se e in che misura tali metodologie innovative possano incidere positivamente su variabili chiave per lo sviluppo del Progetto di Vita e per la Qualità di Vita degli studenti nella scuola secondaria di primo grado, fase particolarmente sensibile alla costruzione dell'identità, alla definizione delle aspirazioni future e al consolidamento delle competenze socio-emotive (Eccles & Roeser, 2011; Lerner et al., 2015).

In particolare, la ricerca intende verificare:

- Autodeterminazione/agency e bisogni psicologici di base: se l'intervento favorisca negli studenti una maggiore percezione di autonomia decisionale, competenza personale e qualità delle relazioni interpersonali, in linea con i presupposti della Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017). Lo sviluppo di agency verrà analizzato non solo come capacità individuale di autodirezionarsi, ma anche come opportunità di esercitare responsabilità in contesti cooperativi (Wehmeyer, 2005).
- Engagement scolastico e senso di appartenenza: se le attività proposte siano in grado di promuovere un coinvolgimento autentico nelle pratiche di apprendimento, espresso nelle sue tre dimensioni – comportamentale, emotiva e cognitiva – e di rafforzare l'identificazione con la scuola e la comunità classe (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Reeve, 2012; Eccles & Roeser, 2011). Particolare attenzione sarà posta alla relazione tra motivazione intrinseca e partecipazione attiva nelle attività di gruppo (Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008).

- Benessere generale e qualità della vita: se il percorso contribuisca a migliorare il benessere psicologico, la percezione di sé e la qualità della vita legata alla salute degli studenti, con particolare attenzione a coloro che presentano Disturbi Specifici dell'Apprendimento (Humphrey & Mullins, 2002; Terras, Thompson, & Minnis, 2009). La ricerca intende così esplorare il potenziale delle pratiche narrative nel rafforzare resilienza, autoefficacia e senso di riconoscimento (Zimmerman, 2000; Schonert-Reichl, 2019).
- Clima di classe inclusivo e supporto sociale percepito: se l'integrazione di attività narrative e cooperative possa rafforzare la coesione del gruppo classe, favorire il riconoscimento reciproco, il supporto tra pari e la valorizzazione delle differenze, elementi fondamentali per un ambiente educativo realmente inclusivo (Florian & Black-Hawkins, 2011; Johnson & Johnson, 2009). Saranno inoltre valutati i cambiamenti nelle dinamiche di gruppo e nella percezione degli studenti rispetto al sostegno fornito dai docenti (Wentzel, 2017).

In prospettiva, lo studio mira non solo a misurare gli effetti immediati dell'intervento, ma anche a fornire indicazioni pratiche e teoriche per la progettazione di percorsi educativi innovativi, replicabili in altri contesti scolastici e adattabili a differenti esigenze formative (OECD, 2019; WHO, 2020). L'attenzione rivolta agli studenti con DSA intende mettere in evidenza il potenziale inclusivo dell'approccio proposto, contribuendo al dibattito internazionale su come la scuola possa sostenere attivamente la partecipazione, il benessere e lo sviluppo integrale di tutti gli alunni (Humphrey, 2013). Infine, si auspica che i risultati possano orientare futuri programmi di formazione degli insegnanti, evidenziando l'importanza di integrare pratiche narrative e cooperative nella didattica quotidiana come strumenti di equità e di promozione della Qualità di Vita scolastica.

### **3. Selezione del campione**

Lo studio è stato condotto presso una scuola secondaria di primo grado di Napoli, in un istituto caratterizzato da una popolazione scolastica eterogenea per background socio-culturale e per la presenza di studenti con bisogni educativi speciali. Il campione complessivo era costituito da 100 studenti iscritti al secondo anno, con un'età compresa tra gli 11 e i 13 anni. Tale fascia di età è stata scelta perché rappresenta un momento cruciale del percorso formativo e identitario degli adolescenti, in cui la costruzione del Progetto di Vita inizia ad assumere una forma più definita, sia in termini di aspirazioni future sia di com-

petenze socio-emotive (Eccles & Roeser, 2011; Lerner et al., 2015). Gli studenti sono stati assegnati in maniera casuale a due gruppi: gruppo sperimentale ( $n = 50$ ), che ha preso parte al percorso didattico basato su educazione narrativa, life design e attività cooperative; gruppo di controllo ( $n = 50$ ), che ha proseguito le attività didattiche ordinarie previste dal curricolo scolastico. Entrambi i gruppi hanno incluso studenti con Disturbi Specifici dell’Apprendimento (DSA), così da garantire una rappresentazione realistica della popolazione scolastica e valutare l’efficacia dell’intervento anche in un’ottica inclusiva. In particolare, nel gruppo di controllo erano presenti 1 studente con disgrafia e 3 con dislessia, mentre nel gruppo sperimentale erano inclusi 5 studenti con dislessia e 2 con disgrafia. La distribuzione ha consentito di considerare le traiettorie di sviluppo di studenti con e senza difficoltà di apprendimento, permettendo di esplorare eventuali differenze di impatto tra i due sottogruppi (Humphrey & Mullins, 2002; Terras, Thompson, & Minnis, 2009).

I criteri di inclusione sono stati definiti con attenzione per garantire la validità metodologica dello studio e l’aderenza ai principi etici della ricerca educativa. In primo luogo, è stata richiesta l’acquisizione del consenso informato da parte dei genitori e dell’assenso degli studenti, in linea con quanto stabilito dalla *Dichiarazione di Helsinki* (World Medical Association, 2013), che rappresenta lo standard internazionale per la tutela dei partecipanti alle ricerche. Questo passaggio è stato fondamentale per assicurare la trasparenza, il rispetto della volontà dei partecipanti e la protezione dei minori coinvolti.

Un ulteriore criterio di inclusione ha riguardato la frequenza ad almeno il 50% degli incontri previsti nel percorso educativo. Tale condizione è stata stabilita per garantire che i partecipanti fossero effettivamente esposti in modo sufficiente all’intervento, evitando che i dati raccolti risentissero di una partecipazione saltuaria o marginale (Creswell & Creswell, 2021). Il rispetto di questo criterio ha reso possibile una valutazione più attendibile degli effetti del programma.

Altro requisito fondamentale è stata l’iscrizione al secondo anno della scuola secondaria di primo grado. La scelta di questa fascia scolastica è coerente con la letteratura che sottolinea come la preadolescenza (11-13 anni) rappresenti un periodo cruciale nello sviluppo dell’identità personale, delle competenze socio-emotive e del senso di agency, fattori determinanti per la costruzione del Progetto di Vita (Eccles & Roeser, 2011; Lerner et al., 2015). Limitare il campione a studenti di una stessa classe di età ha inoltre ridotto il rischio di variabili confondenti legate a differenze di maturazione.

Infine, è stata prevista la presenza di una certificazione di Disturbo Specifico dell’Apprendimento (DSA) – in particolare dislessia e disgrafia – nei casi specifici. L’inclusione di studenti con DSA è stata ritenuta essenziale per verificare

l'efficacia delle metodologie narrative e cooperative anche in un'ottica inclusiva, rispondendo alle raccomandazioni pedagogiche internazionali che sottolineano l'importanza di adattare i percorsi didattici alle esigenze di tutti gli studenti (Florian & Black-Hawkins, 2011; Humphrey, 2013). Tale scelta si fonda anche sulle evidenze che mostrano come gli studenti con DSA possano trarre particolare beneficio da approcci centrati sul benessere, sull'autodeterminazione e sul supporto socio-emotivo (Terras, Thompson, & Minnis, 2009).

I criteri di esclusione hanno riguardato la condizione di studente ripetente, al fine di evitare possibili bias derivanti da esperienze scolastiche pregresse non uniformi e da una maggiore familiarità con i contenuti disciplinari (Shadish, Cook, & Campbell, 2002).

La scelta di adottare tali criteri e una procedura di randomizzazione nella suddivisione dei gruppi ha permesso di costituire un campione eterogeneo ma bilanciato, idoneo a rappresentare in modo attendibile la popolazione scolastica target (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Inoltre, la presenza di studenti con DSA in entrambi i gruppi ha offerto l'opportunità di valutare se l'intervento fosse in grado di rispondere ai bisogni di questa fascia specifica di alunni, verificando la capacità delle pratiche narrative e cooperative di favorire inclusione, benessere e pari opportunità di partecipazione (Johnson & Johnson, 2009; OECD, 2019).

#### **4. Strumenti di analisi dati**

Lo studio è stato condotto secondo un approccio misto (mixed methods), che ha previsto la raccolta e l'integrazione di dati sia quantitativi sia qualitativi, al fine di offrire una valutazione più completa e triangolata dell'efficacia dell'intervento. Tale scelta metodologica risponde all'esigenza di cogliere sia i cambiamenti misurabili attraverso strumenti standardizzati, sia le trasformazioni soggettive e contestuali emergenti dalle narrazioni e dalle riflessioni degli studenti e dei docenti. L'approccio misto, ampiamente riconosciuto in ambito educativo, permette infatti di combinare la robustezza dei dati quantitativi con la profondità interpretativa dei dati qualitativi (Greene, 2007).

Sono stati utilizzati questionari validati a livello internazionale, scelti per la loro affidabilità psicométrica e la loro coerenza con gli obiettivi dello studio:

- **KIDSCREEN-10 Index:** misura il benessere generale e la qualità della vita legata alla salute nei bambini e negli adolescenti. È uno strumento ampiamente validato a livello europeo, che consente di ottenere un indicatore sintetico ma robusto del benessere percepito (Ravens-Sieberer et al., 2010).

- Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS): valuta la soddisfazione e la frustrazione dei tre bisogni psicologici fondamentali (autonomia, competenza e relazionalità), elementi centrali della Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2000; Chen et al., 2015). La scala è stata validata in diversi contesti educativi, mostrando buona affidabilità interna e validità di costrutto.
- School Engagement Measure (SEM): consente di analizzare l'engagement scolastico nelle sue tre dimensioni (comportamentale, emotiva e cognitiva). L'engagement è considerato un predittore cruciale della riuscita scolastica e del benessere psicosociale degli studenti (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Lam et al., 2014).
- Learning Climate Questionnaire (LCQ): misura la percezione degli studenti rispetto al supporto all'autonomia fornito dai docenti, un aspetto ritenuto determinante per il benessere e la motivazione intrinseca (Williams & Deci, 1996; Reeve, 2012).

I dati quantitativi sono stati elaborati mediante statistiche descrittive (medie, deviazioni standard, frequenze) e analisi inferenziali. In particolare, sono stati condotti t-test per campioni appaiati per valutare le variazioni pre-post intervento all'interno dei gruppi, e analisi della varianza (ANOVA) a misure ripetute con fattore tempo e gruppo (sperimentale vs. controllo), per rilevare differenze significative tra i gruppi. È stato utilizzato il software SPSS, calcolando anche le dimensioni dell'effetto (Cohen's d) per stimare la rilevanza pratica dei cambiamenti, in linea con le raccomandazioni per la ricerca in ambito educativo (Cohen, 1988).

Parallelamente, sono stati raccolti dati qualitativi con lo scopo di esplorare più in profondità le esperienze vissute dagli studenti e le dinamiche relazionali innescate dall'intervento:

- Interviste narrative brevi (pre/post): focalizzate su tre nuclei tematici (“storia scolastica”, “sé futuro”, “ostacoli/risorse”), con l’obiettivo di cogliere come gli studenti attribuiscono significato alla propria esperienza scolastica e ai progetti futuri. L’intervista narrativa è uno strumento riconosciuto per la sua capacità di far emergere dimensioni soggettive e trasformative del percorso educativo (Riessman, 2008).
- Diari riflessivi dei docenti: raccolti lungo tutta la durata del percorso, hanno permesso di documentare osservazioni sistematiche sui cambiamenti percepiti negli studenti e sull’evoluzione del clima di classe. I diari riflessivi rappresentano una risorsa metodologica importante per integrare la prospettiva degli insegnanti e arricchire l’analisi dei dati qualitativi (Schön, 1983; Altrichter & Posch, 2007).

Le interviste e i diari sono stati trascritti integralmente e sottoposti ad analisi tematica (Braun & Clarke, 2006), al fine di identificare pattern ricorrenti, temi

emergenti e trasformazioni nelle rappresentazioni degli studenti e dei docenti. L'uso del software NVivo ha facilitato la gestione sistematica dei dati testuali, consentendo una codifica accurata e la comparazione dei temi tra il pre e il post intervento (Bazeley & Jackson, 2013).

L'integrazione dei dati quantitativi e qualitativi ha permesso una triangolazione metodologica, aumentando la validità interna ed esterna dello studio e consentendo di restituire una visione più articolata degli effetti dell'intervento (Greene, Caracelli, & Graham, 1989). Questo approccio ha reso possibile evidenziare non solo variazioni statisticamente significative, ma anche i cambiamenti narrati e vissuti dagli studenti, fornendo così un quadro più completo e realistico delle dinamiche di apprendimento e benessere attivate dal progetto.

## 5. Intervento educativo

L'intervento educativo è stato progettato per mettere a confronto due approcci didattici distinti e spesso contrapposti in letteratura: da un lato, l'approccio tradizionale seguito dal gruppo di controllo; dall'altro, l'approccio innovativo adottato dal gruppo sperimentale, fondato sull'integrazione di educazione narrativa, life design e attività cooperative.

Questa scelta metodologica risponde alla necessità, sottolineata dalla ricerca pedagogica contemporanea, di valutare in modo comparativo l'efficacia di modelli didattici differenti, così da comprendere meglio i meccanismi attraverso cui la scuola può sostenere non solo l'apprendimento cognitivo, ma anche lo sviluppo socio-emotivo e motivazionale degli studenti (Alexander, 2008; Hattie, 2009). Infatti, mentre l'approccio trasmittivo rimane tuttora ampiamente diffuso nella scuola secondaria italiana ed europea (Damiano, 2006; Mariani, 2010), le prospettive educative più recenti insistono sull'importanza di strategie attive e partecipative, capaci di promuovere agency, senso di appartenenza e inclusione (OECD, 2019; Reeve, 2012).

Il gruppo di controllo ha seguito un percorso formativo basato sulle modalità didattiche tradizionali tipiche della scuola secondaria di primo grado. Le attività hanno incluso:

- Lezioni frontali, in cui il docente trasmetteva i contenuti disciplinari in modo sistematico, privilegiando l'esposizione orale e l'uso di materiali cartacei o del libro di testo. Questo approccio, fortemente centrato sul docente, risponde a un modello trasmittivo di insegnamento che ha rappresentato a lungo la forma prevalente nella scuola italiana (Bruner, 1996; Damiano, 2006).
- Esercitazioni individuali, costituite da attività di consolidamento e applicazione delle conoscenze, come esercizi scritti, domande a risposta chiusa e

aperta, o brevi composizioni. Queste pratiche hanno l'obiettivo di verificare la comprensione dei contenuti e di rinforzare l'apprendimento, ma tendono a privilegiare una dimensione cognitiva rispetto a quella socio-relazionale (Biggs & Tang, 2011).

- Verifiche periodiche, programmate alla fine di ciascun modulo, in forma di compiti in classe o prove strutturate. Le verifiche hanno avuto una funzione principalmente valutativa, incentrata sulla misurazione del livello di acquisizione delle competenze disciplinari, piuttosto che su una dimensione formativa o autoregolativa (Black & Wiliam, 1998).
- Lavori di gruppo occasionali, non strutturati in modo sistematico, finalizzati soprattutto alla realizzazione di brevi compiti o sintesi di contenuti. In assenza di una cornice metodologica di apprendimento cooperativo, queste attività hanno favorito interazioni limitate e prevalentemente strumentali (Gillies, 2016).

Il ruolo del docente, nel gruppo di controllo, è rimasto quello di trasmettitore di conoscenze e valutatore delle prestazioni, con una minore enfasi sul sostegno socio-emotivo e sulla personalizzazione dell'apprendimento. Questo modello didattico, pur garantendo una continuità con le pratiche scolastiche consolidate, rispecchia i limiti evidenziati dalla letteratura: tendenza a privilegiare il rendimento accademico rispetto al benessere, ridotta attenzione all'engagement e alla collaborazione tra pari, minore valorizzazione delle differenze individuali (Hattie, 2009; Mariani, 2010).

Il gruppo sperimentale invece ha partecipato a un percorso intensivo della durata di 8-10 settimane, progettato secondo un approccio innovativo che ha integrato educazione narrativa, life design e attività cooperative. L'obiettivo era quello di promuovere l'autodeterminazione, l'engagement scolastico, il benessere e un clima di classe inclusivo attraverso esperienze di apprendimento attivo e riflessivo.

Le attività principali hanno incluso:

- Attività narrative: gli studenti sono stati guidati nella scrittura e condivisione di testi autobiografici e “storie di sé futuro”, con momenti di riflessione individuale e discussione collettiva. Questo tipo di esercizi, che rientrano nell’ambito della *narrative education* (Charon, 2006; Goodson, 2013), ha permesso agli alunni di dare voce alle proprie esperienze, rielaborare vissuti emotivi e immaginare scenari di crescita futura, favorendo processi di costruzione di significato e resilienza (McAdams, 2001).
- Sessioni di life design: attraverso attività di esplorazione delle proprie risorse personali e di pianificazione di obiettivi futuri, gli studenti hanno imparato a riconoscere punti di forza, interessi e valori, in coerenza con la prospettiva del *career construction* (Savickas, 2013). Sono stati utilizzati strumenti come mappe di sé, schede di progettazione personale e giochi di ruolo

orientati al problem solving, con l'intento di stimolare agency, autoefficacia e capacità di decision making (Nota & Rossier, 2015).

- Attività cooperative: i partecipanti sono stati coinvolti in lavori di gruppo strutturati (come *jigsaw classroom* o progetti collaborativi), esercizi di *role playing* e discussioni guidate, progettati per stimolare la collaborazione tra pari e il supporto reciproco. In linea con la *cooperative learning theory* (Johnson & Johnson, 2009; Gillies, 2016), queste attività hanno rafforzato la responsabilità condivisa, la capacità di comunicazione e il senso di appartenenza al gruppo classe.
- Momenti di riflessione collettiva e feedback reciproci: a conclusione delle attività, gli studenti hanno preso parte a circle time e sessioni di peer feedback, finalizzate a consolidare apprendimenti e competenze socio-emotive. Tali pratiche hanno favorito il riconoscimento delle differenze individuali e il rafforzamento delle relazioni di fiducia, aspetti ritenuti fondamentali per il benessere scolastico (Schonert-Reichl, 2019).

Il docente, in questo contesto, ha assunto il ruolo di facilitatore dell'apprendimento, incoraggiando l'autonomia e la partecipazione attiva degli studenti. Questo cambio di prospettiva rispetto al modello trasmissivo tradizionale è coerente con la letteratura che sottolinea l'importanza del *supporto all'autonomia* e delle pratiche educative inclusive per stimolare la motivazione intrinseca e l'*engagement* (Reeve, 2012; Ryan & Deci, 2017).

La differenziazione tra i due approcci ha permesso di mettere in evidenza come, a fronte di un modello tradizionale centrato prevalentemente sulla trasmissione di contenuti e sulla valutazione sommativa, un modello innovativo integrato possa offrire agli studenti strumenti più ampi per sviluppare agency, engagement, benessere e inclusione. L'educazione narrativa, le pratiche di life design e le metodologie cooperative hanno contribuito a creare un contesto formativo più dinamico, capace di valorizzare le differenze individuali, di sostenere l'autodeterminazione e di rafforzare le relazioni positive all'interno della classe (Johnson & Johnson, 2009; Savickas, 2013; Ryan & Deci, 2017).

## 6. Analisi dei dati quantitativi

L'analisi dei dati quantitativi ha evidenziato differenze significative tra il gruppo sperimentale e quello di controllo, confermando l'efficacia dell'approccio innovativo basato su educazione narrativa, life design e cooperative learning. In primo luogo, i punteggi del KIDSCREEN-10 Index hanno mostrato un incremento marcato nel gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo, segnalando un miglioramento della percezione del benessere generale e della qualità della vita legata alla salute. Tali risultati risultano particolarmente rilevanti

considerando l'importanza attribuita dal benessere psicologico alla partecipazione scolastica e al rendimento (Ravens-Sieberer et al., 2010).

Analogamente, i dati raccolti tramite la Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNFS) hanno evidenziato che gli studenti del gruppo sperimentale hanno riportato una maggiore soddisfazione dei bisogni di autonomia, competenza e relazionalità, con una riduzione significativa dei livelli di frustrazione. Questi esiti sono coerenti con i presupposti della Self-Determination Theory, secondo cui il supporto all'autonomia e alle relazioni positive favorisce la motivazione intrinseca e lo sviluppo dell'agency (Ryan & Deci, 2017). Al contrario, nel gruppo di controllo i punteggi sono rimasti sostanzialmente stabili, a conferma di un minore impatto delle metodologie tradizionali sul piano motivazionale.

Per quanto riguarda l'engagement scolastico, misurato tramite la School Engagement Measure (SEM), gli studenti del gruppo sperimentale hanno riportato un aumento significativo nelle tre dimensioni considerate (comportamentale, emotiva e cognitiva), mentre i miglioramenti nel gruppo di controllo sono stati marginali e non statisticamente rilevanti. In particolare, la componente emotiva dell'engagement ha mostrato i progressi più consistenti, suggerendo che le attività narrative e cooperative abbiano favorito una maggiore identificazione con il contesto scolastico e con la comunità classe (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Reeve, 2012).

I dati raccolti tramite il Learning Climate Questionnaire (LCQ) hanno ulteriormente confermato questa tendenza: gli studenti del gruppo sperimentale hanno percepito un clima di classe più orientato al supporto dell'autonomia e alla valorizzazione delle differenze individuali, mentre il gruppo di controllo ha descritto un ambiente maggiormente trasmissivo e centrato sulla valutazione sommativa.

Un'attenzione specifica è stata rivolta agli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). L'analisi ha mostrato che, nel gruppo sperimentale, gli studenti con DSA hanno registrato progressi paragonabili a quelli dei compagni senza difficoltà di apprendimento, in particolare in termini di soddisfazione dei bisogni psicologici di base e di engagement scolastico. Al contrario, nel gruppo di controllo gli studenti con DSA hanno riportato punteggi inferiori rispetto ai pari senza DSA, confermando quanto documentato dalla letteratura circa il rischio di minore benessere e autoefficacia in contesti didattici tradizionali (Humphrey & Mullins, 2002; Terras, Thompson, & Minnis, 2009).

Complessivamente, i risultati quantitativi indicano che l'approccio innovativo adottato nel gruppo sperimentale non solo ha favorito un miglioramento generale degli indicatori di benessere, agency ed engagement, ma ha anche con-

tribuito a ridurre il divario percepito dagli studenti con DSA rispetto ai compagni, promuovendo un contesto realmente inclusivo (Florian & Black-Hawkins, 2011).

## 7. Analisi dei dati qualitativi

L'analisi tematica delle interviste narrative e dei diari riflessivi dei docenti ha messo in evidenza differenze sostanziali tra i due gruppi, confermando l'ipotesi di partenza sull'impatto trasformativo di un approccio didattico innovativo. Nel gruppo di controllo, le narrazioni degli studenti sono rimaste prevalentemente descrittive, centrate su episodi scolastici quotidiani e poco inclini a sviluppare riflessioni di carattere personale o proiettive. In diversi casi, le interviste hanno rivelato un linguaggio emotivo povero, segnato soprattutto da riferimenti alla fatica, alla noia o alla pressione delle verifiche. Molti alunni hanno manifestato vissuti di ansia e preoccupazione per la prestazione, sottolineando la difficoltà a percepire la scuola come un luogo di crescita personale e relazionale. Non sorprende che gli studenti con DSA abbiano riportato sentimenti di frustrazione e di isolamento, talvolta accompagnati dall'idea di essere meno capaci rispetto ai compagni. Tale percezione, confermata dai diari dei docenti, è apparsa connessa a uno stile di insegnamento centrato principalmente sulla valutazione e sulla trasmissione dei contenuti, in cui lo spazio per l'espressione individuale risultava ridotto.

Nel gruppo sperimentale, al contrario, le interviste hanno restituito un quadro molto più ricco e dinamico. Le narrazioni degli studenti sono apparse più articolate, caratterizzate da riflessioni personali, collegamenti con la propria esperienza di vita e una maggiore apertura verso il futuro. In numerosi casi, gli alunni hanno espresso con entusiasmo l'idea di aver scoperto nuove risorse dentro di sé, riconoscendo il valore della collaborazione e del sostegno reciproco. L'esperienza delle attività narrative e cooperative ha contribuito a creare uno spazio in cui gli studenti hanno potuto sperimentare la possibilità di "essere ascoltati" e di dare voce ai propri progetti, favorendo così un rafforzamento dell'agency e del senso di appartenenza al gruppo.

Particolarmente rilevante è stato il cambiamento percepito dagli studenti con DSA, che hanno riportato vissuti di maggiore inclusione e di valorizzazione personale. Alcuni di loro hanno sottolineato di sentirsi finalmente parte integrante della classe, grazie al sostegno dei compagni e alle modalità di lavoro proposte, che non mettevano più in primo piano la difficoltà tecnica della scrittura o della lettura, ma la capacità di contribuire in modo creativo e cooperativo. È emersa con chiarezza la sensazione che la diversità potesse trasformarsi da

ostacolo a risorsa condivisa, un'esperienza che, sul piano soggettivo, ha generato un significativo incremento di fiducia in sé stessi e di resilienza.

I diari riflessivi dei docenti hanno ulteriormente corroborato queste differenze. Nel gruppo di controllo, gli insegnanti hanno riportato un clima di classe sostanzialmente statico, caratterizzato da dinamiche interattive limitate e da una forte centralità del ruolo del docente. Il tono delle annotazioni ha spesso rivelato un senso di impotenza rispetto alla motivazione degli studenti, con la percezione che molti alunni partecipassero solo per dovere, senza un reale coinvolgimento. Nei diari dei docenti del gruppo sperimentale, invece, è emersa una progressiva trasformazione del clima relazionale: gli insegnanti hanno osservato un aumento delle interazioni spontanee tra pari, un più marcato entusiasmo nelle attività di gruppo e una partecipazione più attiva anche da parte degli studenti più fragili. Alcuni docenti hanno sottolineato come l'esperienza li avesse messi di fronte alla necessità di rivedere il proprio ruolo, passando da trasmettitori di contenuti a facilitatori di processi di apprendimento e di relazione.

Questi dati qualitativi, oltre a confermare i risultati quantitativi, invitano a riflettere sulla natura profonda del cambiamento osservato: mentre un approccio tradizionale tende a mantenere inalterati i ruoli e a limitare le possibilità di espressione personale, l'integrazione di pratiche narrative, riflessive e cooperativa sembra aver innescato processi di crescita autentica, in cui gli studenti hanno potuto sentirsi protagonisti del proprio percorso. Da un punto di vista soggettivo, ciò appare forse il risultato più significativo: non solo l'aumento di competenze osservabili, ma la trasformazione della percezione di sé e del proprio valore all'interno della comunità classe.

## 8. Discussione

I risultati emersi da questo studio confermano il valore dell'integrazione di approcci narrativi, di life design e cooperativi nella scuola secondaria di primo grado, evidenziando come tali metodologie possano rappresentare un'alternativa significativa al modello trasmisivo tradizionale. Sia i dati quantitativi che qualitativi mostrano come il gruppo sperimentale abbia beneficiato in termini di benessere psicologico, engagement e soddisfazione dei bisogni psicologici di base, in linea con quanto sostenuto dalla *Self-Determination Theory* (Ryan & Deci, 2017) e dalle ricerche sull'efficacia del *cooperative learning* (Johnson & Johnson, 2009; Gillies, 2016). Il coinvolgimento attivo degli studenti, unito alla possibilità di riflettere su sé stessi attraverso pratiche narrative e di progettare scenari futuri mediante il life design, ha favorito lo sviluppo di agency e un rafforzamento del senso di appartenenza alla comunità classe (Wehmeyer, 2005; Reeve, 2012).

Un aspetto particolarmente rilevante riguarda il contributo dell'intervento alla costruzione del Progetto di Vita: le narrazioni degli studenti del gruppo sperimentale hanno mostrato una maggiore capacità di immaginare sé futuri possibili e di attribuire significato alle esperienze scolastiche, trasformando la scuola da luogo di mera acquisizione di conoscenze a contesto generativo di senso e di prospettive esistenziali. Questa dimensione progettuale, assente o meno evidente nel gruppo di controllo, conferma il potenziale degli approcci formativi centrati sulla persona di incidere non solo sull'apprendimento, ma anche sulla crescita identitaria e motivazionale (Savickas, 2013; McAdams, 2001). Inoltre, il fatto che gli studenti abbiano sviluppato una maggiore consapevolezza delle proprie risorse e dei propri limiti suggerisce che l'intervento abbia contribuito ad alimentare processi di autoregolazione e di orientamento più realistico e autonomo.

Un altro elemento degno di nota riguarda gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), i quali hanno mostrato progressi significativi in termini di fiducia, partecipazione e resilienza. L'esperienza cooperativa e narrativa sembra aver permesso loro di vivere la difficoltà non come barriera insormontabile, ma come una caratteristica con cui confrontarsi in un contesto di supporto e riconoscimento reciproco. Ciò conferma come pratiche educative inclusive e centrate sull'alunno possano ridurre sentimenti di isolamento, aumentare l'autoefficacia percepita e promuovere una partecipazione più piena e significativa alla vita scolastica (Humphrey & Mullins, 2002; Terras, Thompson, & Minnis, 2009; Florian & Black-Hawkins, 2011). Risulta interessante notare come, a differenza del gruppo di controllo, questi studenti abbiano progressivamente modificato la propria percezione di sé in senso più positivo, arrivando a considerare la collaborazione con i compagni non come fonte di ansia, ma come opportunità di apprendimento e sostegno reciproco.

Tali evidenze si inseriscono nel dibattito pedagogico contemporaneo che sollecita la scuola a diventare un contesto capace di conciliare obiettivi cognitivi e formativi con la promozione del benessere globale degli studenti (OECD, 2019; Schonert-Reichl, 2019; WHO, 2020). L'intervento qui analizzato sembra aver contribuito a colmare il divario spesso rilevato tra curricolo disciplinare e bisogni di sviluppo psicosociale, mostrando come pratiche integrate possano fungere da ponte tra apprendimento e qualità della vita scolastica (Hattie, 2009; Eccles & Roeser, 2011). L'incremento di interazioni positive e di pratiche riflessive ha inoltre favorito lo sviluppo di un clima di classe più inclusivo, dove il riconoscimento reciproco e la collaborazione hanno assunto un ruolo centrale. Questo aspetto suggerisce che la qualità delle relazioni interpersonali sia un fattore decisivo per l'efficacia di qualunque percorso innovativo, tanto quanto la scelta delle metodologie didattiche adottate.

Nonostante i risultati incoraggianti, occorre tuttavia sottolineare alcune limitazioni dello studio. La durata relativamente breve dell'intervento (8–10 settimane) non consente di stabilire se i cambiamenti osservati possano consolidarsi e mantenersi nel tempo; sarà quindi importante sviluppare in futuro ricerche longitudinali che analizzino l'impatto a lungo termine di tali metodologie (Creswell & Creswell, 2021). Inoltre, il campione circoscritto a un unico contesto scolastico limita la generalizzabilità dei risultati: indagini multicentriche, condotte in scuole con caratteristiche socio-culturali diverse, potrebbero offrire un quadro più robusto e comparabile (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Infine, un ulteriore aspetto da approfondire riguarda le percezioni degli insegnanti rispetto al cambiamento del proprio ruolo professionale. Il passaggio da trasmettitore di conoscenze a facilitatore dell'apprendimento richiede infatti non solo nuove competenze, ma anche un ripensamento della propria identità professionale, che merita di essere oggetto di analisi specifica (Alexander, 2008; Damiano, 2006). In questo senso, futuri studi potrebbero indagare anche le resistenze e le difficoltà incontrate dai docenti nel processo di transizione metodologica, nonché i fattori che ne facilitano l'accettazione e l'efficacia.

## 9. Conclusioni

Il presente lavoro ha mostrato come percorsi educativi mirati, seppur brevi, possano incidere in modo significativo sul benessere, sull'engagement e sulla costruzione del Progetto di Vita degli studenti della scuola secondaria di primo grado. L'approccio innovativo, basato su narrazione, life design e cooperazione, ha permesso di valorizzare le differenze individuali, favorire l'autodeterminazione e rafforzare il clima di classe inclusivo. I benefici osservati negli studenti con DSA sottolineano inoltre il potenziale inclusivo di tali metodologie, che si configurano come strumenti preziosi per una scuola equa e orientata alla crescita integrale di ciascun alunno (Florian & Black-Hawkins, 2011).

I risultati ottenuti suggeriscono che la scuola possa diventare non solo un luogo di trasmissione di conoscenze, ma anche uno spazio generativo di significati, capace di stimolare riflessione personale, progettualità e competenze socio-emotive. L'integrazione di pratiche narrative e cooperative ha mostrato come gli studenti possano sviluppare maggiore fiducia in sé stessi, rafforzare il senso di appartenenza al gruppo e costruire rappresentazioni più positive del proprio futuro (McAdams, 2001; Johnson & Johnson, 2009; Reeve, 2012). Ciò appare particolarmente rilevante in una fase di vita come la preadolescenza, in cui identità e motivazioni sono in pieno sviluppo (Eccles & Roeser, 2011; Lerner et al., 2015).

In prospettiva, i risultati invitano a ripensare le pratiche didattiche quotidiane, superando una logica puramente trasmissiva per adottare strategie che coniughino apprendimento disciplinare e promozione del benessere globale. La sfida che attende il mondo scolastico è quella di trasformare tali approcci in prassi diffuse e sostenibili, capaci di accompagnare gli studenti non solo nel percorso scolastico, ma anche nella costruzione consapevole e positiva del proprio futuro (Hattie, 2009; OECD, 2019). Sarà quindi fondamentale che politiche educative e programmi di formazione insegnanti sostengano la diffusione di metodologie centrate sull'alunno, capaci di promuovere inclusione, resilienza e partecipazione attiva (Ryan & Deci, 2017; Schonert-Reichl, 2019).

Infine, questo studio ha il merito di dimostrare come anche interventi circoscritti possano avviare cambiamenti significativi nel vissuto degli studenti, apprendo la strada a ulteriori ricerche e sperimentazioni. Consolidare e diffondere esperienze di questo tipo significa investire in una scuola che non solo prepara al successo accademico, ma contribuisce alla realizzazione personale e sociale dei giovani, orientandoli verso un futuro più consapevole, equo e sostenibile (WHO, 2020; Savickas, 2013).

## Riferimenti bibliografici

- Alexander R. (2008). *Essays on pedagogy*. Routledge.
- Biggs J., & Tang C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.
- Black P., & Wiliam D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1): 7-74.
- Braun V., & Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77-101.
- Bazeley P., & Jackson K. (2013). *Qualitative data analysis with NVivo* (2nd ed.). Sage Publications.
- Charon R. (2006). *Narrative medicine: Honoring the stories of illness*. Oxford University Press.
- Cohen L., Manion L., & Morrison K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). London: Routledge.
- Creswell J. W., & Creswell J. D. (2021). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage Publications.
- Deci E. L., & Ryan R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4): 227-268. Doi: 10.1207/S15327965PLI1104\_01.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1): 225-241
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5): 813-828.

- Gillies R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3): 39-54.
- Goodson I. F. (2013). *Developing narrative theory: Life histories and personal representation*. London: Routledge.
- Greene J. C., Caracelli V. J., & Graham W. F. (1989). Toward a conceptual framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3): 255-274. Doi: 10.2307/1163620.
- Hattie J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Humphrey N. (2013). *Social and emotional learning: A critical appraisal*. Sage Publications.
- Humphrey N., & Mullins P. M. (2002). Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2(2): 1-13.
- Johnson D. W., & Johnson R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5): 365-379.
- Lerner R. M., Lerner J. V., Bowers E. P., & Geldhof G. J. (2015). Positive youth development and relational developmental systems. In: W. F. Overton & P. C. M. Molenaar (Eds.). *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed., Vol. 1, pp. 607-651). Wiley.
- McAdams D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2): 100-122.
- Nota L., & Rossier J. (2015). *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice*. Hogrefe Publishing.
- OECD (2019). *OECD learning compass 2030: A series of concept notes*. OECD Publishing.
- Ravens-Sieberer U., Erhart M., Rajmil L., Herdman M., Auquier P., Bruil J., ... & Kilroe J. (2010). Reliability, construct and criterion validity of the KIDSCREEN-10 score: A short measure for children's well-being and health-related quality of life. *Quality of Life Research*, 19(10): 1487-1500. Doi: 10.1007/s11136-010-9706-5.
- Reeve J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In: S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.). *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Springer.
- Ryan R. M., & Deci E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Savickas M. L. (2013). Career construction theory and practice. In: S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 147-183). Wiley.
- Schonert-Reichl K. A. (2019). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Phi Delta Kappan*, 100(7): 52-55.
- Terras M. M., Thompson L. C., & Minnis H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: An exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, 15(4): 304-327.

- Wehmeyer M. L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3): 113-120.
- WHO (2020). *Global standards for health-promoting schools*. World Health Organization.