MODELLO DI LAVORO CON UN ALLIEVO DI 11-15 ANNI PER LO SVILUPPO DELL'INTELLIGENZA EMOTIVA

EQ Teens

Coordinato da PhD. Oana DĂU-GAȘPAR

EQstudents
Emotional Intelligence
The mind that feels

Co-funded by the European Union

Finanziato dall'Unione europea. Le opinioni espresse appartengono, tuttavia, al solo o ai soli autori e non riflettono necessariamente le opinioni dell'Unione europea o dell'Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura (EACEA). Né l'Unione europea né l'EACEA possono esserne ritenute responsabili.
Numero di progetto: 2021-1-PL01-KA220-SCH-000029785

CC BY NC SA

SUGLI AUTORI

Oana DĂU-GAȘPAR (coord. /ed.)

Professore Associato, Ricercatore, Formatore, Psicologo, Psicoterapeuta, Supervisore

Paese:

- ROMANIA

Affiliazione:

- UNIVERSITÀ "TIBISCUS" DI TIMISOARA
- ASSOCIAZIONE DI TERAPIA FAMILIARE E DI COPPIA DI TIMIȘOARA (ATFCT)

Con una laurea in Psicologia e una in Economia, un master in Psicologia delle Organizzazioni e uno in Psicologia Clinica e Psicoterapia e un dottorato in Scienze dell'Educazione, è professore associato e ricercatore presso la Facoltà di Psicologia dell'Università Tibiscus (Timisoara, Romania). È anche psicologa praticante con diverse aree di competenza, tra cui la psicologia della consulenza e dell'educazione e la psicologia clinica, nonché psicoterapeuta nell'approccio sistemico familiare e nella terapia focalizzata sulle emozioni. Il suo lavoro nel suo studio privato e all'interno dell'ATFCT riflette i suoi interessi nel promuovere buone pratiche e interventi educativi e personalizzati in tutta la comunità. Da oltre dieci anni lavora con bambini, adulti e famiglie in difficoltà, aiutandoli ad affrontare emozioni, malattie, traumi, disabilità ecc. per raggiungere la funzionalità e orientarli verso scelte di vita più gratificanti. È autrice o coautrice di numerosi articoli scientifici, capitoli di libri, manuali e altre risorse educative e ha partecipato come relatrice o moderatrice di workshop a numerose conferenze nazionali e internazionali. Ha anche esperienza nell'implementazione di progetti finanziati dall'UE, come membro del team di implementazione o project manager, e ha moderato numerosi corsi e workshop per specialisti o per membri della comunità.

Aurora CAPORALI

Ricercatore, insegnante

Paese:

- ITALIA

Affiliazione:

- ISTITUTO PER LA STORIA DELL'UMBRIA CONTEMPORANEA (ISUC)
- FONDAZIONE PATRIZIO PAOLETTI

Dottore di ricerca in Storia del Teatro e Filologia Italiana, cultore delle stesse materie presso l'UniPG, ha conseguito il Diploma di Archivistica, Diplomatica e Paleografia presso l'ASPG. Membro del comitato scientifico delle riviste "Avanguardia" e "Scholia", ha pubblicato saggi in riviste scientifiche e di fascia A sulla storia del teatro, la letteratura italiana, le teorie e le tecniche di pubblicazione di un testo a stampa. Nel 2022 Morlacchi Spettacolo ha pubblicato la monografia "Il teatro comico di Giovan Battista Marzi". Ha tenuto lezioni accademiche e di dottorato presso l'Università degli Studi di Perugia e l'Università per Stranieri di Perugia e ha partecipato come relatrice a numerosi convegni nazionali e internazionali. Ha collaborato, sia a fini di ricerca che didattici, con l'Istituto per la Storia Contemporanea dell'Umbria e con la Fondazione Patrizio Paoletti, occupandosi di ricerche in ambito neuro-scientifico, psicopedagogico, educativo e sociale. Ha partecipato al progetto Erasmus+ Biennale di disegno e pittura figurativa. Dal 2020 è anche membro attivo del progetto internazionale Pro Learn, che coinvolge sei diverse organizzazioni di 5 Paesi dell'UE.

Persefoni CHARALAMBOUS

Consulente educativo, psicologo

Paese:

- CIPRO

Affiliazione:

- ELLINIKI SCHOLI OLYMPION

Consulente scolastico e psicologo specializzato in Psicologia degli adolescenti e Intelligenza emotiva. Ha conseguito la laurea in Psicologia presso l'Università Aristotele di Salonicco nel 2008. Ha inoltre conseguito un PGC in Counselling presso l'Università di Nottingham e un Master in Counselling scolastico e orientamento professionale presso l'Università di Cipro. Ha lavorato per due anni come consulente scolastico in un'università e dal 2019 lavora con bambini e adolescenti dai 12 ai 18 anni.

AGNIESZKA CHRAPOWICKA

Psicologo scolastico

Paese:

- POLONIA

Affiliazione:

Si è laureata in psicologia e ha completato gli studi post-laurea in socioterapia e prevenzione sociale per bambini e giovani e in consulenza professionale, educazione e terapia di persone con disturbi dello spettro autistico. Ha 14 anni di esperienza di lavoro con bambini e giovani. Ha lavorato in una scuola materna per sostenere i bambini nel loro corretto sviluppo e ha esperienza di lavoro con alunni a rischio di disadattamento sociale. Attualmente lavora in una scuola elementare e conduce corsi per lo sviluppo

SUGLI AUTORI

✍ SZKOŁA PODSTAWOWA NR 38 W LUBLINIE

delle competenze sociali degli alunni e corsi terapeutici.

Stefano GAGLIARDI

Psicologo, psicoterapeuta, formatore

Paese:

- ❖ ITALIA

Affiliazione:

✍ FONDAZIONE PATRIZIO PAOLETTI

Laureato in Psicologia della Comunicazione e dello Sviluppo presso l'Università Cattolica di Milano. Ha approfondito gli studi clinici conseguendo il titolo di psicoterapeuta, specializzandosi in ipnosi Ericksoniana a Roma e specializzandosi ulteriormente nel lavoro con le coppie presso la Scuola Mara Selvini di Milano. La sua attività professionale è stata inizialmente dedicata ad attività socio-educative con adolescenti a rischio di marginalità sociale e successivamente si è allargata alle coppie e alle famiglie. Iscritto all'Ordine degli Psicologi, svolge attività psicologica privata ed è supervisore psicoeducativo per importanti organizzazioni nazionali del terzo settore.

Georgia GRIVA

Formatore, educatore

Paese:

- ❖ GRECIA

Affiliazione:

✍ SEME DI APPRENDIMENTO
✍ AKNOW

È impegnata nel settore dell'istruzione e della formazione da quasi 10 anni, prima come tirocinante e poi come formatrice, per poter fare un'esperienza completa. Il suo background e il suo duro lavoro l'hanno portata a collaborare con una vasta rete di scuole, sia primarie che secondarie. Lo stretto contatto con gli insegnanti delle scuole e con i rappresentanti della Direzione dell'Educazione le ha permesso di acquisire conoscenze utili nel campo della progettazione educativa e della psicologia infantile.

Giorgio KAPNITIS

Insegnante

Paese:

- ❖ GRECIA

Affiliazione:

✍ KESSARIS
✍ AKNOW

Ha più di 10 anni di esperienza come insegnante di scuola, lavorando con ragazzi dagli 11 ai 18 anni. Il suo campo e la sua esperienza come insegnante riguardano l'informatica. Tuttavia, per coinvolgere i bambini nelle sue lezioni, ha cercato soluzioni per far sentire i suoi alunni affini e familiari. In questo contesto, migliorare la loro automotivazione è uno dei suoi obiettivi principali.

Daria MAKOCHOŃ-GZIUT

Pedagogista, socioterapeuta

Paese:

- ❖ POLONIA

Affiliazione:

✍ OIC POLONIA

È laureata in Pedagogia assistenziale ed educativa con terapia pedagogica presso l'Università Maria Curie-Skłodowska, la Scuola per formatori PROGRESS e il Corso di assistenza socio-terapeutica per bambini provenienti da famiglie di alcolisti. Show lavora come pedagogista presso il Centro di consulenza psicologica e pedagogica di Lublino, dove si occupa della diagnosi e della terapia pedagogica di bambini e adolescenti. Ha anche esperienza nella conduzione di gruppi socio-terapeutici.

Alina-Oana MORAR-ZAMOȘTEANU

Professore Associato, Ricercatore, Formatore, Psicologo, Psicoterapeuta, Supervisore

Paese:

- ❖ ROMANIA

Affiliazione:

✍ UNIVERSITÀ "TIBISCUS" DI TIMISOARA
✍ ASSOCIAZIONE DI TERAPIA FAMILIARE E DI COPPIA DI TIMIȘOARA (ATFCT)

Psicologa, dottore di ricerca in Psicologia forense, psicoterapeuta e formatrice in Approccio sistemico familiare, professore associato presso la Facoltà di Psicologia dell'Università Tibiscus (Timisoara, Romania), titolare di diversi corsi di psicoterapia e psicologia clinica, formatrice certificata in Terapia sistemica. Ha lavorato come psicologa presso il Centro educativo di Buzias, occupandosi di alunni e giovani a rischio. È stata membro di gruppi di lavoro per lo sviluppo personale dei giovani e coautrice di programmi psicologici per giovani delinquenti. Ha tenuto diversi corsi di formazione per esperti in varie università europee e ha pubblicato numerosi studi nel campo della psicoterapia. Ha esperienza nello sviluppo e nell'implementazione di progetti UE, come partner o project manager.

SUGLI AUTORI

Daniel MURANYI

Professore assistente, ricercatore, formatore, psicologo, psicoterapeuta

Paese:

- ROMANIA

Affiliazione:

- UNIVERSITÀ "TIBISCUS" DI TIMISOARA
- ASSOCIAZIONE DI TERAPIA FAMILIARE E DI COPPIA DI TIMIȘOARA (ATFCT)

Dottore di ricerca in Psicologia, è professore assistente e ricercatore presso la Facoltà di Psicologia dell'Università Tibiscus (Timisoara, Romania) e psicoterapeuta specializzato nell'Approccio Sistemico Familiare e nell'Ipnoterapia, che lavora nel suo studio privato con famiglie, coppie e individui. In qualità di psicoterapeuta sistemico, tiene anche conferenze e workshop sui temi dei sistemi umani per professionisti e membri della comunità. La sua esperienza comprende il lavoro in psicoterapia con individui e giovani appartenenti a gruppi a rischio. Durante il dottorato di ricerca ha studiato i fattori di rischio e di protezione del comportamento criminale giovanile ed è autore/coautore di diversi lavori di ricerca sull'intervento psicoterapeutico.

Stavri PANAYIOTOU

Insegnante di lingua inglese, pedagogista

Paese:

- CIPRO

Affiliazione:

- ELLINIKI SCHOLI OLYMPION

Insegnante di lingua inglese, ha conseguito una laurea in Lingua e Linguistica Inglese e un Master in Linguistica Teorica e Applicata. Ha studiato Metodologie di insegnamento e Psicologia dell'apprendimento e dell'acquisizione linguistica. Ha inoltre frequentato un corso intensivo sullo sviluppo dell'intelligenza emotiva. Insegna inglese dal 2014 e ha lavorato con alunni dai 4 ai 20 anni. Il suo lavoro come insegnante di scuola le ha permesso di conoscere la mentalità degli alunni nella vita quotidiana.

Aleksandra PRZYWECKA

Consulente scolastico, insegnante

Paese:

- POLONIA

Affiliazione:

- SZKOŁA PODSTAWOWA NR 38 W LUBLINIE

Si è laureata presso l'Accademia di Educazione Speciale Maria Grzegorzewska di Varsavia, specializzandosi in Pedagogia Terapeutica. È autorizzata a condurre terapie pedagogiche e logopediche per alunni in età scolare. Ha migliorato le sue competenze professionali completando gli studi post-laurea in Educazione della prima infanzia (Università di Economia e Innovazione di Lublino). Ha oltre 20 anni di esperienza di lavoro con bambini e ragazzi. Ogni giorno lavora con alunni di età compresa tra i 7 e i 14 anni, conducendo lezioni per lo sviluppo di competenze emotive e sociali, nonché lezioni di gruppo o individuali con alunni con bisogni educativi speciali.

Evangelia SAMARA

Consulente educativo, ricercatore

Paese:

- GRECIA

Affiliazione:

- AUTISMO
- AKNOW

I suoi studi di scrittura creativa e di insegnamento delle lingue sono stati solo l'inizio del suo percorso nel campo dell'istruzione. Ha lavorato come insegnante con diverse fasce d'età, compresi i bambini con bisogni speciali. Nel corso della sua esperienza lavorativa, soprattutto come consulente educativa, ha svolto attività di ricerca e scrittura sulla progettazione educativa e sulla psicologia.

Dora SOULANTIKA

Psicologo

Paese:

- GRECIA

Psicologa con un master in psicologia comunitaria ed esperienza nell'orientamento familiare e nel coaching. Ha lavorato con bambini provenienti da contesti diversi in diverse strutture. La sua esperienza le permette di fornire orientamento e sostegno a diverse fasce d'età, soprattutto per aumentare la salute mentale e migliorare il benessere.

SUGLI AUTORI

Affiliazione:

- AKNOW

Wiesław TALIK

Psicologo

Paese:

- POLONIA

Affiliazione:

- L'UNIVERSITÀ CATTOLICA JOHN PAUL II DI LUBLINO
- OIC POLONIA

Ha conseguito un dottorato di ricerca in psicologia, una certificazione di coach ed è un consulente di carriera e un formatore di livello II raccomandato dall'Associazione psicologica polacca. È cofondatore della PROGRESS Trainer School e membro dello staff di ricerca e insegnamento presso l'Istituto di Scienze Sociologiche dell'Università Cattolica di Lublino. È un insegnante certificato con una vasta esperienza come psicologo scolastico e consulente di carriera nelle scuole primarie, secondarie e superiori. Sviluppa e conduce corsi di formazione e workshop sulle soft skills per insegnanti e giovani, nonché sessioni di formazione per formatori. È esperto di progetti internazionali e innovativi a sostegno dell'istruzione generale e professionale e dell'apprendimento permanente e autore di diverse pubblicazioni scientifiche sullo sviluppo personale e la misurazione delle competenze.

INDICE DEI CONTENUTI

Contenuti

SUGLI AUTORI 1
INDICE DEI CONTENUTI 5
INTRODUZIONE 7
PANORAMICA GRAFICA DEI MODELLI EQPUPILS 10
PARTE 1. INTELLIGENZA EMOTIVA E AMBIENTE EDUCATIVO 11
CAPITOLO 1. Preadolescenza e adolescenza: fasi cruciali per la preparazione alla vita adulta 12
1.1. Preadolescenza e adolescenza 12
1.2. Una guida adeguata per prepararsi alla vita adulta 13
CAPITOLO 2. Descrizione dell'intelligenza emotiva e delle sue componenti 15
2.1. L'intelligenza emotiva come concetto scientifico - revisione della letteratura 15
2.2. Le componenti dell'intelligenza emotiva 16
CAPITOLO 3. Lo sviluppo dell'intelligenza emotiva e la sua importanza 19
3.1. L'importanza dell'intelligenza emotiva per gli adolescenti 19
3.2. Metodi e tecniche per sviluppare l'intelligenza emotiva 19
3.3. Valutazione dell'intelligenza emotiva 21
CAPITOLO 4. Il ruolo degli insegnanti nello sviluppo dell'intelligenza emotiva 22
4.1. Gli insegnanti come guida allo sviluppo dell'intelligenza emotiva 22
4.2. Consigli e suggerimenti per gli insegnanti sulla gestione delle emozioni 23
CAPITOLO 5. La prospettiva sistemica dei problemi comportamentali e disadattivi 25
5.1. I principi sistemici e la teoria generale dei sistemi 25
5.2. La famiglia come sistema 26
5.3. La scuola come sistema 26
5.4. Il pensiero sistemico 27
5.5. Come applicare la lente sistemica 29
CAPITOLO 6. Linee guida per gli insegnanti 32
6.1. Principi di lavoro transdisciplinare 32
6.2. Principi del lavoro con gli alunni con problemi comportamentali 32
6.3. Attività pratiche 34
CAPITOLO 7. Linee guida per gli specialisti per il lavoro individuale 49
7.1. Principi di intervento sugli alunni con problemi comportamentali 49
7.2. Sessioni 52
CAPITOLO 8. Linee guida per gli specialisti del lavoro di gruppo 94
8.1. Principi di lavoro con un gruppo/classe 94
8.2. Sessioni di gruppo 96

CAPITOLO 9. Sostegno ai genitori 126
9.1. Il ruolo dei genitori nello sviluppo dell'intelligenza emotiva 126
9.2. I genitori sono il cambiamento che desiderano vedere nel proprio universo familiare 128

INDICE DEI CONTENUTI

9.3. Strumenti per i genitori che desiderano crescere bambini intelligenti dal punto di vista emotivo 129

9.4. Piani di workshop..... 131

CAPITOLO 10. Migliori pratiche interculturali.....143

GLOSSARIO156

RIFERIMENTI158

Il modello EQ Teens definisce i processi, gli strumenti e le regole per lavorare con gli alunni dagli 11 ai 15 anni, soprattutto quelli con difficoltà di adattamento, per lo sviluppo dell'intelligenza emotiva nell'ambiente educativo e a casa, coinvolgendo insegnanti, tutor, pedagogisti scolastici, psicologi, consulenti e genitori. Si tratta di ***una continuazione del modello EQ Kids***, che si occupa di alunni di età compresa tra i 6 e i 10 anni, quindi se siete interessati a processi, strumenti e regole per lavorare con questa fascia di età, consultate anche questo modello.

Il modello EQ Teens si concentra sia sulla fase della preadolescenza che su quella dell'adolescenza, ovvero dagli 11 ai 15 anni - un periodo in cui ci sono nuove opportunità per sviluppare l'intelligenza emotiva e nuovi problemi e questioni legati alla specificità dell'ingresso nel periodo adolescenziale. L'adolescenza è un periodo caratterizzato da una crisi di identità e dall'esperienza della propria emotività nel contesto delle relazioni con i coetanei, dalla formazione di un'identità e dalla ricerca di un proprio percorso, dalla creazione di un'idea di sé, anche nel contesto dell'espressione delle proprie emozioni. L'ingresso in questa fase di età comporta delle sfide e gli alunni di 11-15 anni sperimentano uno sviluppo emotivo e sociale accelerato. Le esigenze e le dinamiche degli alunni più grandi sono diverse rispetto a quelle dei più giovani. Pertanto, assistere gli alunni in questa fase guidandoli verso lo sviluppo della loro intelligenza emotiva è un aspetto importante per garantire una transizione e un adattamento senza problemi alle nuove aspettative della vita adolescenziale.

L'obiettivo del modello è quello di presentare uno ***schema completo su come lavorare con gli alunni e come sostenerli nello sviluppo della loro intelligenza emotiva***. Il modello si rivolge al personale scolastico, vale a dire insegnanti, tutor, pedagogisti scolastici, consulenti, psicologi, socioterapeuti e altri esperti che lavorano con alunni di età compresa tra gli 11 e i 15 anni in difficoltà e con i loro genitori o altri membri della famiglia.

Lo stato emotivo di un alunno influenza il modo in cui acquisisce le conoscenze e il successo scolastico dipende in larga misura dalle sue caratteristiche emotive. Pertanto, il modello EQ Teens coprirà ***quattro componenti chiave dell'intelligenza emotiva***, al fine di promuovere il benessere degli alunni, potenziare la loro capacità di adattarsi all'ambiente scolastico e garantire relazioni interpersonali di successo e il successo scolastico. Queste quattro componenti chiave sono ***codificate*** con gli stessi colori in tutto il modello: ***consapevolezza di sé*** - rosso, ***gestione di sé*** - verde, ***consapevolezza sociale*** - giallo e ***gestione delle relazioni*** - blu.

Il modello contiene due parti:

- ***parte 1*** - dedicata alle ***informazioni teoriche*** - sulle dimensioni dell'intelligenza emotiva, sull'impatto della formazione sistematica guidata da insegnanti, genitori e altri professionisti sullo sviluppo dell'intelligenza emotiva e sulla prospettiva sistemica dei problemi comportamentali e disadattivi - e
- ***parte 2*** - dedicata alle ***informazioni pratiche*** - che descrive tecniche specifiche, esercizi, schede di lavoro, linee guida, organizzate per componenti chiave (seguite i codici colore per cercarne una determinata), per gestire lo sviluppo dell'intelligenza emotiva, da attuare direttamente con gli alunni adolescenti in diversi contesti (uno a uno o in gruppo) o con i genitori.

La parte 1 si rivolge sia agli insegnanti che agli specialisti coinvolti nel processo educativo degli adolescenti, mentre la parte 2 è suddivisa in capitoli che si concentrano su diversi gruppi target, come segue:

- un capitolo con ***brevi attività che gli insegnanti possono implementare nelle loro lezioni quotidiane***, indipendentemente dalla materia che insegnano;
- un capitolo contenente un ***programma completo per lo sviluppo dell'intelligenza emotiva degli adolescenti in sessioni individuali di 50 minuti***, destinate a specialisti scolastici qualificati (psicologo, consulente scolastico, pedagogista, assistente sociale, tutor, insegnante di sostegno, psicoterapeuta/socioterapeuta, ecc;
- un capitolo contenente un ***programma completo per lo sviluppo dell'intelligenza emotiva degli adolescenti in lezioni di gruppo o di classe della durata di 45-50 minuti***, destinate a essere impartite da specialisti scolastici qualificati (psicologo, consulente scolastico, pedagogista scolastico, assistente sociale, tutor, insegnante di sostegno, psicoterapeuta/socioterapeuta, ecc.) o da insegnanti esperti/educatori giovanili che hanno già familiarità con i meccanismi di sviluppo dell'intelligenza emotiva; il programma è composto da 18 lezioni (1 introduttiva, 4 per ogni componente chiave e 1 finale); la durata della sessione di gruppo è approssimata in base alla durata della lezione abituale nei Paesi partner del progetto, ma potrebbe richiedere del tempo in più, a seconda della situazione specifica e delle dimensioni di ogni gruppo di lavoro;

- 🕮 un capitolo contenente un ***programma completo per sostenere i genitori nello sviluppo dell'intelligenza emotiva dei loro figli adolescenti***; il programma è composto da 5 workshop (1 introduttivo e 1 per ogni componente chiave) della durata di circa 90 minuti e si raccomanda di essere consegnato da uno specialista della scuola (psicologo, consulente scolastico, pedagogo scolastico, assistente sociale, tutor, insegnante di sostegno, psicoterapeuta/socioterapeuta, ecc.) o da insegnanti/formatori/educatori adulti esperti che hanno già familiarità con i meccanismi di sviluppo dell'intelligenza emotiva;
- 🕮 un capitolo che fornisce una ***raccolta di buone pratiche provenienti da diversi Paesi e continenti***, che hanno ***lo scopo di ispirare sia i professionisti che lavorano nell'educazione degli adolescenti sia gli stakeholder coinvolti nella gestione del processo educativo*** (come i direttori scolastici, gli ispettori dell'istruzione, i responsabili dei programmi e delle politiche educative, ecc.)

Il modello è strutturato come segue:

- **Parte 1. Intelligenza emotiva e ambiente educativo**
  - **Capitolo 1. Preadolescenza e adolescenza: fasi cruciali per la preparazione alla vita adulta**
  - **Capitolo 2. Descrizione dell'intelligenza emotiva e delle sue componenti**
  - **Capitolo 3. Lo sviluppo dell'intelligenza emotiva e la sua importanza**
  - **Capitolo 4. Il ruolo degli insegnanti nello sviluppo dell'intelligenza emotiva**
  - **Capitolo 5. La prospettiva sistemica dei problemi comportamentali e disadattivi**
- **Parte 2. Linee guida pratiche per sviluppare l'intelligenza emotiva nell'ambiente scolastico**
  - **Capitolo 6. Linee guida per gli insegnanti**
  - **Capitolo 7. Linee guida per gli specialisti per il lavoro individuale**
  - **Capitolo 8. Linee guida per gli specialisti del lavoro di gruppo**
  - **Capitolo 9. Sostegno ai genitori**
  - **Capitolo 10. Migliori pratiche interculturali**
- **Glossario**
- **Riferimenti**

L'implementazione di EQ Teens è rivolta agli studenti della scuola secondaria (11-15 anni), al ***personale scolastico*** (insegnanti, tutor, consulenti, psicologi, pedagogisti, psicoterapeuti, ecc. che lavorano a sostegno del processo educativo) e ai ***genitori***. L'applicazione del modello consentirà agli alunni di: funzionare in modo più efficace nel processo educativo, superare le difficoltà scolastiche e di relazione con i pari e beneficiare di un impatto positivo sulla propria autostima e autoefficacia. Per quanto riguarda i professionisti, l'attuazione di questo modello aiuterà gli insegnanti, gli psicologi e gli altri esperti a sostenere gli alunni con bisogni educativi speciali a raggiungere gli obiettivi educativi e a non abbandonare il sistema educativo in futuro, evitando così l'esclusione sociale. Infine, ma non meno importante, il modello è utile anche per sostenere gli alunni senza difficoltà evidenti nell'affrontare i bisogni di sviluppo personale e nel coltivare un migliore radicamento emotivo e migliori relazioni sociali.

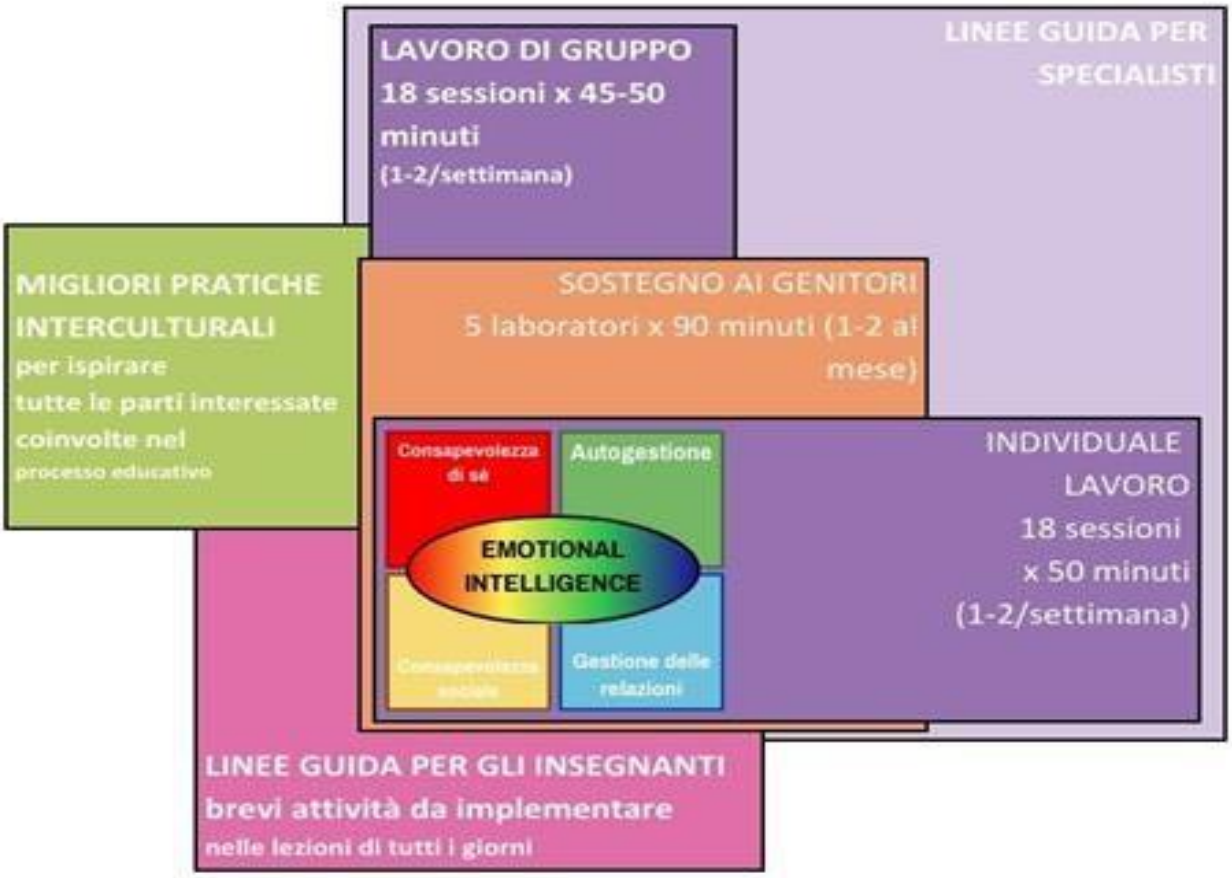
Il modello EQ Teens è innovativo, perché offre un'ampia comprensione e un approccio completo del modello di intelligenza emotiva a 4 componenti e della sua applicabilità, non limitandosi al riconoscimento e alla gestione delle emozioni, già presenti nel curriculum di base, ma concentrandosi sulla gestione dello sviluppo dell'intelligenza emotiva, come fattore chiave di previsione del successo, a partire dal livello scolastico. Inoltre, un punto di forza di questo modello è il fatto che coinvolge insegnanti e genitori nello sviluppo dell'intelligenza emotiva degli alunni, non lasciando che siano gli specialisti a farlo. ***Si raccomanda*** comunque la ***collaborazione tra insegnanti, genitori e specialisti***, che possono coordinare le attività e avere un impatto più efficace sullo sviluppo del bambino. Inoltre, se gli insegnanti o i genitori si trovano in situazioni in cui sono sopraffatti o impreparati, si raccomanda loro di chiedere il supporto di uno psicologo o di un consulente.

Anche se le linee guida per ogni categoria di professionisti possono essere considerate come programmi completi (si veda il diagramma a pagina 10 per la frequenza raccomandata e la durata stimata di ciascuno), il loro valore chiave sarà la loro ***circolarità*** e il fatto che gli insegnanti e gli specialisti non sono obbligati a seguire le lezioni/sessioni dall'inizio alla fine, ma possono scegliere dove iniziare e dove finire, in base alle esigenze degli alunni con cui lavorano.

Inoltre, una delle caratteristiche più importanti del modello EQ Teens sarà la sua ***replicabilità***, che ne garantirà l'utilizzo futuro in diversi sistemi scolastici, comunità e Paesi.

Inoltre, tutte le attività previste dal modello possono essere ***integrate con*** lo strumento di valutazione dell'intelligenza emotiva (***EQ Teens Test***) e con il gioco ibrido per lo sviluppo dell'intelligenza emotiva degli adolescenti (***EQ Game***).

INTRODUZIONE


LINEE GUIDA PER SPECIALISTI
LAVORO DI GRUPPO
18 sessioni x 45-50 minuti
(1-2/settimana)
MIGLIORI PRATICHE INTERCULTURALI
per ispirare
tutte le parti interessate
coinvolte nel
processo educativo
SOSTEGNO AI GENITORI
5 laboratori x 90 minuti (1-2 al mese)
Consapevolezza di sé
Autogestione
EMOTIONAL INTELLIGENCE
Consapevolezza sociale
Gestione delle relazioni
INDIVIDUALE LAVORO
18 sessioni
x 50 minuti
(1-2/settimana)
LINEE GUIDA PER GLI INSEGNANTI
brevi attività da implementare
nelle lezioni di tutti i giorni

PARTE 1. INTELLIGENZA EMOTIVA E L'AMBIENTE EDUCATIVO

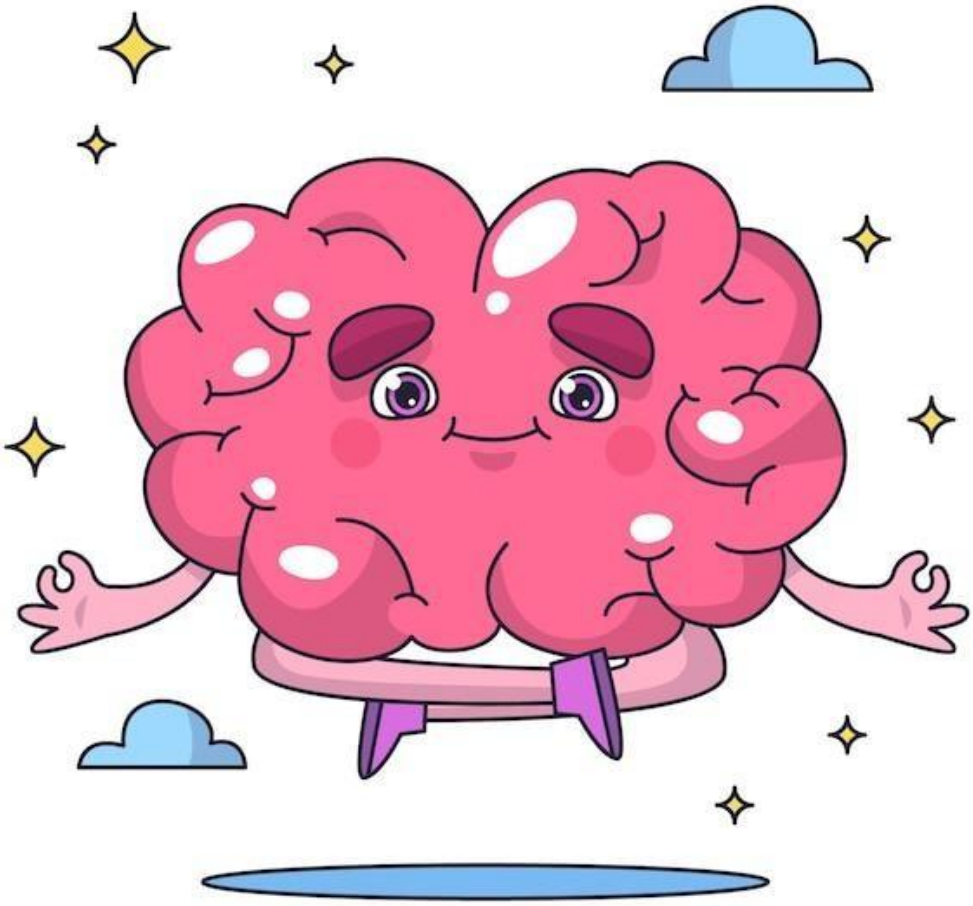
Capitolo 1. Preadolescenza e adolescenza: fasi cruciali per la preparazione alla vita adulta

Capitolo 2. Descrizione dell'intelligenza emotiva e delle sue componenti

Capitolo 3. Lo sviluppo dell'intelligenza emotiva e la sua importanza

Capitolo 4. Il ruolo degli insegnanti nello sviluppo dell'intelligenza emotiva

Capitolo 5. La prospettiva sistemica dei problemi comportamentali e disadattivi



www.freepik.com

CAPITOLO 1

Preadolescenza e adolescenza - fasi cruciali della vita per la preparazione alla vita adulta

Nel tentativo di comprendere e spiegare meglio l'evoluzione ontologica, gli scienziati hanno suddiviso la vita umana in diverse fasi, ognuna delle quali si concentra su obiettivi diversi e innesca determinati cambiamenti che gli individui attraversano in risposta alle continue sfide dell'ambiente.

1.1. Preadolescenza e adolescenza

La preadolescenza e l'adolescenza sono fasi psicologiche consecutive della vita che segnano il passaggio di un individuo da bambino ad adulto.

La preadolescenza è la prima fase in cui il bambino subisce una significativa trasformazione fisica e psicologica per diventare un adulto pienamente funzionale. Viene spesso assimilata alla pubertà, perché si sovrappongono grosso modo allo stesso periodo - dagli 8/9 ai 12 anni - ma mentre la pubertà è un processo biologico innescato dall'aumento della secrezione degli ormoni sessuali e che porta alla maturazione sessuale del sistema riproduttivo, la preadolescenza è soprattutto un insieme di trasformazioni psicologiche e sociali che segnano lo sviluppo delle capacità intellettive e relazionali dell'individuo (Verza, Verza, 2000).

Durante questa fase, l'individuo:

- è motivato dalla volontà di essere indipendente;
- è più consapevole dei valori morali, mentre esplora sia il ruolo dell'eroe che quello del cattivo;
- diventa più consapevole delle proprie caratteristiche e dell'influenza del proprio comportamento sugli altri;
- ha un'attività intellettuale meno visibile, che raggiunge un livello più profondo e interiorizzato;
- coltiva relazioni esterne al sistema familiare ed esplora in modo sfumato le abilità e le strategie emotive e relazionali sviluppate all'interno della famiglia;
- comprende le differenze tra le persone e fa scelte consapevoli di simpatia e antipatia.

L'adolescenza è la fase che segue la preadolescenza e in cui la crescita fisica, la ricerca dell'indipendenza e la struttura della personalità devono essere finalizzate affinché l'individuo sia pronto per le sfide della vita adulta. Di solito si colloca tra i 12 e i 24/25 anni, ma le delimitazioni di età possono variare. Nella maggior parte dei casi, l'adolescenza si divide in altre due fasi (Verza, Verza, 2000):

a) *l'adolescenza vera e propria*, che va dai 12 ai 18 anni circa;
b) *la tarda adolescenza* - dai 18 ai 25 anni circa.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità divide l'adolescenza in tre fasi, includendo la preadolescenza come fase iniziale dell'adolescenza accanto alle fasi sopra citate. La divisione è tuttavia meno importante, poiché le caratteristiche effettive di questo periodo sono quelle che contano davvero.

Durante questa fase, l'individuo:

- sperimenta la crescita completa del corpo e lo sviluppo di tutte le funzioni corporee (al termine di questa fase, l'individuo raggiunge sia la sua altezza massima sia il peso massimo del cervello, le ossa si ossificano completamente, il sistema circolatorio e gli organi riproduttivi raggiungono la completa maturazione);
- raggiunge il massimo potenziale della sensibilità sensoriale e della velocità di reazione;
- diventa completamente dotato di capacità intellettuali: memoria logica, pensiero astratto, ampia immaginazione, linguaggio ricco di sfumature, concentrazione efficiente e prolungata dell'attenzione;
- è definito da tratti di personalità stabili e riconoscibili e da stili comportamentali personali (modo di vestire, di parlare, ecc.);
- sperimenta un'ampia gamma di alti e bassi emotivi, una varietà di relazioni e un approfondimento dei processi di auto-riflessione e auto-conoscenza;
- ha una maggiore capacità decisionale, ma il più delle volte è solo nella tarda adolescenza che la capacità decisionale è sostenuta dalla volontà necessaria per sostenere lo sforzo di attuare tali decisioni;
- ha una gamma più ampia di interessi ed è più aperto a nuove esperienze, mentre una motivazione più stabile seguirà verso la fine della fase propriamente adolescenziale;

- è definito da uno sfumato senso di responsabilità e di lealtà verso i propri principi e le persone di riferimento;

Sia durante la preadolescenza che durante l'adolescenza, gli individui hanno uno status sociale in qualche modo paradossale, in quanto gli adulti che li circondano tendono a rinnegare la loro precedente identità sociale di bambini, più dipendente, e a nutrire aspettative più elevate nei loro confronti, impedendo al contempo agli adolescenti di assumere ruoli e responsabilità pienamente adulti. Gli adolescenti cercano ancora il divertimento e la spensieratezza tipici dell'infanzia, ma cercano anche di ottenere i vantaggi sociali dell'indipendenza, dell'autorità e del riconoscimento di cui possono godere gli adulti, senza assumersi volontariamente la responsabilità delle proprie decisioni (Swindoll). Questo fatto comporta una ***crisi d'identità*** - la fase dell'adolescenza viene spesso definita "fase di ricerca dell'identità" -, che porta a un elevato disagio emotivo interiore e a frequenti conflitti nelle relazioni intergenerazionali (Cousinet). In questa fase della vita, i futuri adulti sperimentano e compiono scelte nel tentativo di definire se stessi, cercano di mettersi alla prova sia di fronte agli altri che ai propri occhi, talvolta correndo rischi inutili e finendo per essere feriti e vulnerabili. Il processo di ricerca dell'identità è sinuoso e non può essere evitato, ma può essere guidato verso una significativa conoscenza di sé, relazioni sane e un adattamento riuscito ai compiti e alle responsabilità della vita adulta.

1.2. Una guida adeguata per prepararsi alla vita adulta

Poiché la preadolescenza e l'adolescenza precedono l'età adulta e stanno plasmando la personalità e l'identità personale del futuro adulto, devono essere considerate fasi di transizione con un ruolo importante nella preparazione alla vita adulta. Pertanto, avere una guida emotiva adeguata durante questi periodi cruciali assicura la strutturazione di un sé interiore equilibrato e di un sé relazionale adattivo.

Ci sono cinque livelli in cui l'individuo deve sviluppare capacità di adattamento in relazione all'ambiente circostante (Șchiopu, Verza, 1989):

a) *autonomia personale*;
b) *coerenza temporale*;
c) *relazioni interpersonali*;
d) *integrazione sociale*;
e) *condotta morale*.

Nel corso della preadolescenza e dell'adolescenza ***le capacità di autonomia personale*** si affinano e l'individuo diventa capace di prendersi cura di sé. A questo proposito, l'adolescente può trarre beneficio dai compiti assegnati, specificamente mirati all'abilità, che i genitori, gli insegnanti e gli altri adulti di riferimento possono affidargli. Per esempio, l'abilità di gestire il budget può essere sviluppata offrendo una discreta somma di denaro solo una volta alla settimana, indipendentemente dal fatto che si esaurisca prima; anche preparare la cena una volta alla settimana per tutta la famiglia o fare il bucato possono essere stimoli appropriati per sviluppare una sana autonomia personale.

Coerenza temporale significa essenzialmente vivere nel presente mettendo in pratica le lezioni apprese nel passato per garantire un futuro amichevole e di solito le difficoltà dell'adolescente derivano dal sognare troppo un futuro spesso improbabile, rimanendo distaccati dall'esistenza attuale e non sfruttando a sufficienza le esperienze passate. Il sostegno e l'assistenza adeguati alla costruzione della coerenza temporale possono essere forniti stimolando una riflessione più approfondita sulle esperienze passate e traendo conclusioni rilevanti per il futuro, oltre che attraverso la consapevolezza del presente e del suo significato. Inoltre, vale la pena sottolineare che il presente è il momento giusto per costruire il futuro e che tutte le azioni attuali possono avere ripercussioni sul futuro.

L'adolescenza è il periodo in cui il futuro adulto si stacca dalla stretta cerchia sociale della famiglia e abbraccia una varietà di ruoli in altre ***relazioni interpersonali***. A volte questi ruoli diventano opprimenti o l'investimento emotivo nelle relazioni non è reciproco, per cui l'adolescente ha bisogno di sostegno per distinguere tra relazioni che si sviluppano reciprocamente e relazioni tossiche, dando un senso alle aspettative comportamentali che si devono soddisfare per coltivare forti legami interpersonali. Le persone adulte possono offrire una prospettiva più chiara sul groviglio di emozioni che la confusione dei ruoli comporta e possono spiegare cosa si cela dietro le reazioni visibili delle persone.

L'***integrazione sociale*** si riferisce alla capacità di una persona di far parte di un gruppo, di seguirne le norme e di mantenere relazioni reciproche per raggiungere un obiettivo comune. Tutti gli esseri umani fanno parte di gruppi sociali per tutta la vita, spesso anche più di uno contemporaneamente, assumendo ruoli e comportamenti diversi. È grazie all'integrazione sociale che le persone sono in grado di stare insieme per essere al sicuro, di cooperare per sopravvivere e di affrontare le avversità per avere successo, quindi le abilità che permettono all'adolescente di integrarsi a livello sociale sono

essenziali per il suo benessere, il suo sviluppo personale e un facile accesso a risorse e opportunità. A questo proposito, gli adolescenti hanno bisogno di una guida speciale, poiché a questa età tendono a rifiutare le norme sociali e a crearne di proprie, senza essere consapevoli di non poter prosperare al di fuori del sistema sociale. Pertanto, gli obiettivi principali della loro guida dovrebbero essere quelli di sottolineare l'importanza dell'unione, del lavoro di squadra e dello spirito di comunità, di insegnare loro a integrare le norme sociali e a definire il proprio ruolo all'interno della comunità, nonché di motivarli a essere gentili, disponibili e tolleranti nei confronti dei loro coetanei.

Infine, ma non meno importante, l'adolescenza è la fase in cui si struttura ***il sé morale*** e si forma la ***condotta morale***, poiché i futuri adulti sono più inclini a porsi domande filosofiche e morali, sono più interessati a ciò che è giusto e a ciò che è sbagliato e si preoccupano di quale sarà il loro ruolo nel mondo. Gli adolescenti amano discutere di dilemmi morali e immaginare risposte alle sfide etiche, ma sono anche tentati di cercare situazioni di vita reale in cui esplorare le proprie reazioni e quelle degli altri e a volte corrono rischi elevati e non calcolati per raggiungere questo obiettivo. È qui che hanno più bisogno dell'intervento degli adulti, che dovrebbero allontanarli dal pericolo e fornire sfide e decisioni di vita reale - come la gestione di un gruppo di ragazzi più giovani in un campo, l'organizzazione di una raccolta fondi, il coinvolgimento in eventi comunitari ecc. - in cui gli adolescenti possono esplorare i loro valori morali ed esercitare le loro capacità decisionali in modo sicuro e sano. Esercizi esperienziali e strutturati - come giochi di ruolo, teatro forum, dibattiti, processi farsa, ecc. - possono anche aiutare gli adolescenti a chiarire la loro posizione nei confronti di una serie di argomenti sociali e politici e a utilizzare i loro criteri morali nel giudicare le situazioni attuali. Offrire loro la possibilità di dimostrare di essere futuri adulti competenti li aiuterà a rafforzare il loro senso di responsabilità, a formare i loro principi etici e a gettare le basi per una sana condotta morale.

Tutti questi livelli in cui i preadolescenti e gli adolescenti hanno bisogno di stimoli per crescere sono collegati, in un modo o nell'altro, al dominio dell'intelligenza emotiva e alle sue componenti e sarà chiaro più avanti in questo modello come lo sviluppo di ciascuna di queste componenti contribuirà effettivamente a migliorare il processo di adattamento degli adolescenti nelle aree sopra menzionate, aiutandoli così a navigare nel labirinto sociale in cui si trovano.

CAPITOLO 2

Descrizione dell'intelligenza emotiva e delle sue componenti

L'intelligenza emotiva è un concetto molto diffuso al giorno d'oggi e l'attenzione che riceve sia dagli scienziati che dal pubblico in generale dimostra la sua grande importanza nel raggiungimento del potenziale umano. Inoltre, accettando il fatto che l'intelligenza emotiva è un'abilità generale - in contrapposizione ai talenti innati - negli ultimi decenni sono emerse nella letteratura scientifica attività e strategie per svilupparla.

2.1. L'intelligenza emotiva come concetto scientifico - revisione della letteratura

L'intelligenza emotiva può essere definita in vari modi e in rete si trovano numerose definizioni. Molti di questi concetti si basano su divulgazioni dell'intelligenza emotiva che si possono trovare in libri popolari e nei media. Tuttavia, poiché prende sul serio i concetti di emozione e intelletto, è possibile individuare una definizione precisa e scientificamente valida di intelligenza emotiva. In altre parole, la definizione di intelligenza emotiva si riferisce specificamente all'interazione intelligente di concetti ed emozioni. Per esempio: La capacità di usare le emozioni per sostenere il pensiero e di ragionare razionalmente con esse è nota come intelligenza emotiva (Mayer, n.d.).

Il termine "intelligenza emotiva" è stato utilizzato per la prima volta da Salovey e Mayer nel 1990, che erano a conoscenza di ricerche precedenti sugli aspetti non cognitivi dell'intelligenza. Secondo la loro definizione, l'intelligenza emotiva è "una sorta di intelligenza sociale che implica la capacità di monitorare gli stati d'animo e le emozioni proprie e altrui, di discriminarle e di utilizzare queste informazioni per informare il proprio pensiero e la propria azione". (Salovey & Mayer, 1990). Inoltre, Salovey e Mayer hanno avviato uno studio per creare test affidabili di intelligenza emotiva e indagare sulla sua rilevanza. Per esempio, in uno studio hanno scoperto che gli spettatori che avevano ottenuto un buon punteggio nella chiarezza emotiva - la capacità di riconoscere e categorizzare uno stato d'animo - si riprendevano più rapidamente dopo aver visto un film spiacevole (Salovey et al., 1995). Secondo un altro studio, le persone che hanno ottenuto un punteggio più alto nella capacità di percepire, comprendere e giudicare efficacemente le emozioni altrui sono state in grado di adattarsi meglio ai cambiamenti nel loro ambiente sociale e di formare reti sociali di supporto (Salovey, n.d.). I risultati hanno dimostrato che una persona era in grado di diffondere le proprie emozioni in tutto il gruppo e che le emozioni positive aumentavano la cooperazione, l'equità e le prestazioni complessive del gruppo. Infatti, misure quantificabili hanno dimostrato che i gruppi felici erano più abili nell'allocare i fondi in modo equo e vantaggioso per l'azienda.

I ricercatori hanno da tempo riconosciuto che l'intelligenza emotiva, e in particolare l'empatia, svolgono un ruolo nel successo professionale. Più di 20 anni fa, Rosenthal e i suoi colleghi di Harvard hanno scoperto che le persone brave a riconoscere le emozioni degli altri avevano più successo sia nella vita professionale che in quella sociale (Rosenthal, 1979).

Goleman si è sforzato di illustrare questo concetto distinguendo tra competenza emotiva e intelligenza emotiva. Le abilità personali e sociali che consentono di ottenere maggiori prestazioni sul posto di lavoro sono definite competenza emotiva. L'intelligenza emotiva è un fondamento e una relazione tra le competenze emotive. L'apprendimento delle competenze emotive richiede una certa dose di intelligenza emotiva, secondo il Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations (Goleman, 1996). Un esempio perfetto di ciò è che si può costruire un certo talento come l'Influenza essendo in grado di identificare con precisione ciò che un'altra persona sta provando. Analogamente, chi è più abile nel controllare le proprie emozioni avrà più facilità a sviluppare una competenza come l'iniziativa o la spinta al raggiungimento degli obiettivi. In definitiva, se vogliamo essere in grado di anticipare le prestazioni, dobbiamo essere in grado di identificare e valutare queste competenze sociali ed emotive (Goleman, 1996).

Secondo Goleman, l'intelligenza emotiva è una prospettiva che va oltre le qualità cognitive dell'intelligenza (come la memoria e la risoluzione dei problemi). Stiamo parlando soprattutto della nostra capacità di comunicare con successo con gli altri e con noi stessi, di entrare in contatto con le nostre emozioni e di gestirle, di essere guidati da noi stessi, di controllare i nostri impulsi e di superare le nostre delusioni. Goleman spiega che la sua teoria dell'intelligenza emotiva ha quattro dimensioni fondamentali: La prima è la

consapevolezza di sé (autoconsapevolezza) e allude alla nostra capacità di comprendere come ci sentiamo, di essere in contatto con i nostri principi fondamentali. La seconda dimensione è l'automotivazione, che si riferisce alla nostra capacità di concentrarci sui nostri obiettivi, di riprenderci dai fallimenti e di controllare lo stress. La terza riguarda la coscienza sociale (consapevolezza sociale). Ha a che fare con la nostra capacità di relazionarci, comunicare, trovare accordi e stabilire legami positivi e rispettosi con le persone, che è indiscutibilmente il quarto anello e la pietra filosofale dell'intelligenza emotiva (Goleman, 1996).

Essere intelligenti dal punto di vista emotivo significa generalmente rendersi conto che i sentimenti sono una componente integrante di ciò che siamo e di come viviamo. Essere dotati di talento emotivo può renderci più flessibili, adattivi e maturi dal punto di vista emotivo. (Konsep Dan Makna Pembelajaran : Untuk Membantu Memecahkan Problematika Belajar Dan Mengajar / Oleh, H. Syaiful Sagala | OPAC Perpustakaan Nasional RI., n.d.) ha affermato che una delle caratteristiche di cui gli insegnanti devono essere consapevoli per assistere gli alunni con problemi di apprendimento è l'intelligenza, in modo da aumentarne il rendimento. L'intelligenza emotiva lavora in sinergia con le abilità cognitive, e le persone che ottengono buoni risultati le possiedono entrambe. Le emozioni incontrollate possono rendere le persone brave a essere stupide. Senza l'intelligenza emotiva, le persone non saranno in grado di utilizzare le loro capacità cognitive secondo il loro massimo potenziale.

Uno studio determina come l'intelligenza emotiva - che comprende la consapevolezza di sé, l'autogestione, la motivazione, la consapevolezza sociale e la gestione delle relazioni - influenzi i risultati degli alunni in parte e contemporaneamente. Lo scopo di The Impact of Emotional Intelligence Against Academic Success

(L'impatto dell'intelligenza emotiva sul successo accademico) è identificare come l'intelligenza emotiva, che comprende la consapevolezza di sé, l'autogestione, la motivazione, la consapevolezza sociale e la gestione delle relazioni, influenzi il rendimento scolastico. 135 alunni dell'SMP Negeri 4 Lalan Great Earth Village nella reggenza di Banyuasin sono stati gli intervistati. Strategie per l'analisi dei dati utilizzando l'analisi di regressione, risultati preliminari del saggio (t-test) L'autoconsapevolezza, l'autocontrollo, la motivazione, la consapevolezza sociale, la gestione delle relazioni e un impatto favorevole significativo sui risultati scolastici sono tutti esempi di intelligenza emotiva che sono stati dimostrati. L'intelligenza emotiva comprende l'autoconsapevolezza, l'autogestione, la motivazione, la consapevolezza sociale, la gestione delle relazioni e ha un forte impatto favorevole sui risultati scolastici, secondo i risultati del test simultaneo (Test-F). La consapevolezza sociale ha un impatto maggiore sul successo scolastico (*GUIDENA: Jurnal Ilmu Pendidikan, Psikologi, Bimbingan Dan Konseling*, n.d.).

2.2. Le componenti dell'intelligenza emotiva

La definizione più elementare di intelligenza emotiva è la capacità di identificare e controllare le proprie emozioni e quelle degli altri. I quattro domini chiave dell'IE sono i seguenti:

- **autoconsapevolezza** - definita come la capacità di una persona di riconoscere e dare un nome alle proprie emozioni in qualsiasi momento, essendo consapevole dei propri pensieri e delle indicazioni del corpo;
- **autogestione** - definita come la capacità di una persona di gestire l'espressione delle emozioni, cioè i comportamenti e le reazioni scatenate dalle proprie emozioni, in base alla situazione in cui si trova;
- **consapevolezza sociale** - definita come la capacità di una persona di identificare e nominare le emozioni di altre persone attraverso spunti verbali (parole), non verbali (mimica, gesti, postura, comportamenti) e para-verbali (caratteristiche della voce: tono, volume, inflessioni ecc.);
- **gestione delle relazioni** - definita come la capacità di una persona di scegliere la reazione più adatta alla situazione in cui si trova e di produrre gli effetti previsti su altre persone, influenzando così i sentimenti, i pensieri e i comportamenti degli altri.

Fig. 1. Le quattro componenti dell'intelligenza emotiva sono come quattro fette di sapore diverso della stessa torta.

Tutte le principali varianti della teoria dell'IE fanno riferimento a questi quattro domini, sebbene siano conosciuti con nomi diversi. Per esempio, i domini della consapevolezza sociale e della gestione delle relazioni rientrano in quella che Gardner (1983) definisce intelligenza interpersonale, mentre le aree della consapevolezza di sé e della gestione di sé appartengono a quella che Gardner (1983) chiama intelligenza intrapersonale. Alcuni distinguono tra intelligenza emotiva (EI) e intelligenza sociale (SI), considerando l'EI come la capacità di una persona di autogestione personale, come il controllo degli impulsi, e la SI come competenza interpersonale. L'espressione apprendimento sociale ed emotivo, o SEL, è usata in generale per riferirsi al movimento educativo che mira a sviluppare programmi di studio che insegnino le abilità EI.

Secondo Goleman (1995), questo dominio è noto come fase di autoconsapevolezza, in cui si è in grado di identificare un sentimento nel momento in cui si manifesta. Questa idea è considerata la pietra miliare dell'intelligenza emotiva. La capacità di riconoscere e tenere traccia delle proprie emozioni autentiche migliora la consapevolezza di sé e la capacità di controllare e gestire la propria vita. Questa idea permette di scegliere consapevolmente sia le decisioni importanti che quelle meno importanti.

La capacità del bambino di verbalizzare le emozioni è un aspetto cruciale della soddisfazione dei desideri fondamentali (Shapiro, 2010). Il controllo emotivo e la comunicazione efficace dipendono entrambi dalla capacità di riconoscere ed esprimere le proprie emozioni. Questa idea è particolarmente utile per creare legami che siano amorevoli e soddisfacenti. Il risveglio del sé è il primo passo verso la comprensione di se stessi. L'individuo acquisisce la capacità di riflettere interiormente sui propri pensieri, sentimenti e comportamenti. È paragonabile alla psicoanalisi quando qualcuno utilizza l'auto-riflessione per sviluppare un'immagine più accurata di chi è. Si sviluppa la competenza emotiva del sé affinando il livello di comprensione dei propri sentimenti, dove il pensiero conscio e inconscio sono suscettibili di un livello di ricerca Goleman (1995). Ecco un esempio di conoscenza delle proprie emozioni: I genitori di Anna le hanno dato la possibilità di assistere al suo primo concerto come regalo di compleanno. Due giorni prima dell'esibizione, Anna scopre che la band ha dovuto rimandare lo spettacolo a causa della malattia di un membro. Anna esprime a parole il suo dispiacere e aspetta l'evento riprogrammato.

Gli impulsi inviati al cervello sono direttamente correlati alla causa e all'effetto delle emozioni. Secondo Howard (2006), le situazioni che hanno il potenziale di provocare reazioni emotive devono prima passare attraverso il processo di valutazione della mente e del cervello. Si ritiene che questa attività sia una risposta rapida che avviene nell'intervallo tra lo stimolo e la risposta. Di conseguenza, il cervello regola come e quando si scatenano le emozioni. Una certa sensazione viene trasmessa attraverso l'impatto degli stimoli. Grazie a questo legame, una persona può controllare l'intensità e la durata di una determinata sensazione. Ecco un esempio di come controllare le emozioni: Ted è bloccato nel traffico mentre torna a casa dal lavoro perché un semirimorchio che si è ribaltato blocca tutte le corsie dell'autostrada. Ted è turbato dalla situazione attuale, ma sceglie di sfogare la sua rabbia praticando una respirazione profonda e ascoltando musica calmante Gardner (1983).

È fondamentale considerare i sentimenti e i bisogni degli altri mentre si continua a sviluppare un alto livello di autoconsapevolezza. Le abilità sociali, la prospettiva empatica e la competenza sociale sono tutte modellate da questa sensibilità. Secondo Gardner (1983), il tratto fondamentale dell'intelligenza interpersonale è "la capacità di riconoscere e fare distinzioni tra gli altri individui" in termini di umore, temperamento e motivazioni. Egli paragona la forma di base dell'intelligenza interpersonale alla capacità di un bambino di distinguere e riconoscere gli stati d'animo degli altri. Ecco un esempio di come identificare le emozioni negli altri: Al parco giochi, Margaret stava giocando una partita di calcio quando è inciampata e si è sbucciata il ginocchio. A parte Justin, che osservava Margaret dall'altro lato del campo da gioco, nessun altro intervenne per aiutare Margaret durante il gioco. Justin si congratulò con Margaret per il suo tentativo di segnare un gol, mentre la aiutava a rimettersi in piedi e la conduceva dall'infermiera per farle controllare il ginocchio.

Il grado di costruzione e mantenimento delle relazioni è un riflesso della consapevolezza di sé e delle proprie capacità sociali. Di conseguenza, lo sviluppo delle relazioni è visto come un processo. Dobbiamo riconoscere alcune esigenze inerenti al processo di formazione delle relazioni, come creare, sostenere e mantenere affiliazioni con vari livelli di intimità. Data la complessità delle emozioni e del modo in cui esse influenzano le interazioni con gli altri, questo processo può essere piuttosto impegnativo. La probabilità di formare relazioni efficaci migliora con

l'esposizione alle circostanze sociali (Gardner, 1983). Otteniamo un senso di equilibrio nello scambio di espressioni emotive e di competenze sociali partecipando ad attività che ampliano il nostro punto di vista e migliorano le nostre capacità di socializzazione. Inoltre, le relazioni possono essere viste come uno stato di reciprocità in cui il dare e ricevere emozioni e interazioni è uno scambio rispettoso e reciproco. Secondo Hendrick & Hendrick, gli esseri umani provano un'ampia gamma di sentimenti per gli altri individui. Il grado di simpatia o di avversione nei confronti di qualcuno potrebbe riassumere tali incontri. L'idea di attrazione interpersonale, o semplicemente di attrazione, può essere utilizzata per definire il gradimento e l'antipatia. Per comprendere le relazioni è necessario prendere in considerazione argomenti come l'interazione e l'affiliazione come elementi essenziali delle esperienze e delle associazioni della persona (Hendrick & Hendrick, 1992). Ecco un esempio di gestione delle relazioni: Judy è stata nominata capitano della squadra di calcio della sua scuola dopo cinque mesi. Alcuni dei suoi compagni di squadra la considerano una persona intellettuale, creativa e fantasiosa. Judy è consapevole che alcuni membri della sua squadra di calcio non sono d'accordo con questa nomina e hanno deciso di non sostenere la decisione dell'allenatore. Per conquistare la fiducia, la collaborazione e il rispetto dei suoi compagni di squadra e dare loro la possibilità di esprimere le loro idee per il futuro della squadra di calcio della scuola, Judy ha scelto di organizzare una serie di pranzi mensili a sacco.

Goleman sostiene che l'intelligenza emotiva (IE) è un fenomeno distinto dal QI in The Brain and Emotional Intelligence: New Insights, citando studi a sostegno della sua affermazione (QI). Per esempio, Goleman delinea una serie di tratti che contribuiscono all'IE, che sono fondamentalmente diversi dal QI di una persona. Creatività, desiderio, perseveranza, motivazione, relazione ed empatia sono alcuni di questi tratti. Egli cita una serie di risultati di ricerche pubblicate che "ci informano che esistono regioni cerebrali che governano l'IE, il che distingue questo insieme di talenti umani dall'intelligenza accademica (verbale, matematica e spaziale), o QI", in cui sostiene che esistono centri cerebrali che governano l'IE (Goleman, 2012).

www.freepik.com

CAPITOLO 3

Lo sviluppo dell'intelligenza emotiva e la sua importanza

L'obiettivo dell'adolescenza nella durata dell'esistenza umana è che l'individuo conosca se stesso e sia in grado di percepire gli altri come esseri originali, ma socialmente connessi, e di capire che tra sé e gli altri si può stabilire una via di comunicazione utilizzando i processi di empatia e risonanza. Il prerequisito per questi processi è riconoscere e comprendere i sentimenti degli altri. Con il progredire del pensiero astratto, gli adolescenti sono maggiormente in grado di anticipare e reagire ai cambiamenti degli stati emotivi altrui e di individuare la dissimulazione emotiva degli altri.

3.1. L'importanza dell'intelligenza emotiva per gli adolescenti

Gli adolescenti con un alto grado di intelligenza emotiva sono:

- utilizzare le proprie emozioni in modo efficace e produttivo, riuscendo così ad avere relazioni migliori;
- adattarsi meglio e più velocemente alle nuove sfide, per cui si sentono più sicuri di sé;
- in grado di fissare obiettivi personali e di mantenersi motivati a raggiungerli;
- sono in grado di controllare meglio le loro emozioni e il loro comportamento quando le cose non vanno come vorrebbero, quindi sono più felici;
- più autonomi, perché si affidano alle proprie capacità e competenze per avere successo;
- di andare meglio a scuola, perché prestano attenzione, recepiscono le informazioni, sono motivati e vanno d'accordo con gli insegnanti e i compagni.

Perciò, per offrire loro un ottimo inizio nella vita adulta e indirizzarli verso un sano funzionamento sociale e morale, sviluppare la loro intelligenza emotiva e aiutarli a formare le loro competenze relazionali ed emotive è la direzione più efficace da seguire.

Guardando indietro, ai tempi pandemici che l'umanità ha affrontato di recente, possiamo vedere ansia e attacchi di panico in età precoce quando ci si trova di fronte alla prospettiva della malattia o della morte, possiamo vedere la rabbia per essere bloccati e l'incapacità di seguire le regole, possiamo vedere l'impotenza e la mancanza di motivazione per fissare obiettivi di apprendimento e raggiungerli. Tutti questi effetti e molti altri di cui forse non siamo ancora pienamente consapevoli possono essere contrastati sviluppando l'intelligenza emotiva e, quindi, fornendo agli adolescenti strumenti e competenze trasversali che li aiutino a bilanciare le proprie emozioni, a cercare aiuto, a relazionarsi con gli altri, a comprendere i concetti morali e le leggi e le norme sociali, a fissare i propri obiettivi di sviluppo personale e a raggiungerli.

Data la sua importanza cruciale per lo sviluppo e il funzionamento personale, nonché per lo sviluppo sociale e l'evoluzione culturale, lo sviluppo dell'intelligenza emotiva non dovrebbe essere lasciato al caso o a fonti sporadiche, ma dovrebbe invece essere assunto formalmente dal sistema educativo in tutto il mondo. Gli insegnanti dovrebbero essere iniziati ai metodi e alle tecniche per sviluppare l'intelligenza emotiva degli alunni e le sue componenti nelle scuole, ma anche per guidare i genitori verso una migliore comprensione del concetto e un approccio pratico più efficace a casa.

3.2. Metodi e tecniche per sviluppare l'intelligenza emotiva

Come riconosciuto in precedenza, l'intelligenza emotiva è in realtà un'abilità generale, che può essere sviluppata e allenata attraverso metodi e tecniche specifiche. Poiché il cervello dei bambini è fortemente orientato ad assorbire informazioni, competenze e fatti, prima si affronta l'allenamento dell'intelligenza emotiva nel corso della vita, migliori saranno le prestazioni ottenute. Tuttavia, questo non significa che l'intelligenza emotiva non possa essere sviluppata in età adulta o avanzata: in realtà è possibile, ma il modo migliore per trarne beneficio è padroneggiarla prima di raggiungere la maturità.

In seguito, elenchiamo alcuni obiettivi educativi e approcci metodologici che possono essere applicati per migliorare l'intelligenza emotiva degli adolescenti:

- **Insegnare la consapevolezza di sé**: Aiutare gli adolescenti a capire e identificare le proprie emozioni chiedendo loro di descrivere ciò che

provano. Incoraggiateli a etichettare le loro emozioni e insegnate loro che è giusto esprimere i propri sentimenti. Incoraggiare gli studenti a regolare le proprie emozioni insegnando loro tecniche di auto-rilassamento, come la respirazione profonda, il conteggio fino a dieci o esercizi di visualizzazione. Questo è particolarmente utile per gli adolescenti che lottano con l'ansia o sono inclini a scoppi emotivi.

- **Praticare la consapevolezza**: Introdurre semplici esercizi di mindfulness come la respirazione profonda o la meditazione per aiutare gli adolescenti a diventare più consapevoli di sé e a gestire meglio le proprie emozioni.
- **Costruire la resilienza:** Aiutare gli alunni a capire che le battute d'arresto sono una parte naturale della vita e insegnare loro a riprendersi dalle delusioni.
- **Favorire l'empatia:** incoraggiare gli adolescenti a mettersi nei panni degli altri e a sviluppare un senso di empatia verso gli altri. Insegnate loro ad ascoltare attivamente le prospettive altrui e a mostrare gentilezza e rispetto.
- **Insegnare le abilità sociali:** Insegnare agli adolescenti a interagire in modo rispettoso con gli altri e a comunicare in modo efficace. Incoraggiateli a condividere i loro pensieri e sentimenti con gli altri in modo positivo. Praticare abilità sociali come l'ascolto attivo, l'espressione di empatia e la risoluzione dei conflitti. Le situazioni di gioco di ruolo possono essere un approccio divertente e utile per aiutare gli adolescenti a sviluppare le abilità sociali.
- **Fornire un ambiente sicuro e solidale:** Creare un ambiente in cui gli alunni si sentano sicuri di esprimersi e in cui la loro crescita emotiva e il loro sviluppo siano valorizzati.
- **Parlare di sé in modo positivo:** Incoraggiare gli studenti a usare un'autocritica positiva, anche durante le situazioni difficili, per costruire la resilienza e la fiducia in se stessi. Questo può avvenire attraverso affermazioni positive, esercizi di visualizzazione o tecniche di mindfulness.
- **Risoluzione dei problemi:** Insegnare agli alunni come identificare i problemi, analizzare le situazioni e sviluppare soluzioni. Questo può essere fatto attraverso brainstorming, discussioni di gruppo e giochi creativi.

Inoltre, gli adolescenti hanno alcune particolarità legate all'età, che possono essere sfruttate a favore di un approccio educativo più sfumato - ecco come:

- Sono inclini a imparare dalle loro esperienze, esplorando, testando e fallendo.
  - Utilizzate esercizi esperienziali per stimolare la riflessione e sottolineare i concetti.
- Si sforzano di essere indipendenti e di comportarsi come adulti e si sentono offesi se vengono trattati come bambini.
  - Metteteli alla prova con compiti che li facciano sentire più adulti e indipendenti o che possano vedere che gli adulti sono soliti fare; potete includere alcuni concetti astratti o alcune domande difficili.
- Imparano meglio quando si divertono nel processo.
  - Utilizzate la gamification e l'umorismo.
- Imparano meglio quando si sentono messi alla prova.
  - Creare un ambiente competitivo sano (senza dimenticare la cooperazione).
- Si sentono più motivati se vedono risultati immediati.
  - Insegnate ciò che possono applicare nella loro vita quotidiana.
- Sono stimolati dalla novità e dalla diversità.
  - Utilizzate materiali e strumenti diversi, gli spazi esterni e create avventure.
- Sono molto interessate al loro corpo e alle trasformazioni che subiscono in questa fase.
  - Includere fatti scientifici sugli aspetti fisiologici delle loro emozioni potrebbe essere "cool" e interessante per loro.
- Sono molto creativi, ma non sempre sanno come sfruttare le loro capacità.
  - Valorizzare le loro risorse personali e le loro idee originali, offrire loro uno scopo; le arti visive, il teatro, la musica e il movimento sono mezzi di espressione che possono essere utilizzati per combinare la creatività con il processo di sviluppo dell'intelligenza emotiva.
- Sono molto sociali e orientati alle relazioni.
  - Utilizzate piccoli gruppi di lavoro per aiutarli a interagire tra loro e offrire loro l'opportunità di scoprirsi a vicenda e di entrare in contatto attraverso i loro interessi e le loro passioni; metteteli alla prova con attività e situazioni che probabilmente incontreranno nella loro vita quotidiana.

- Possono essere duri l'uno con l'altro.
  - Teneteli al sicuro con regole ferree e stimolate il legame emotivo.

L'intelligenza emotiva può essere sviluppata attraverso la pratica e il rinforzo costante. Utilizzando questi metodi, gli insegnanti possono aiutare gli adolescenti a sviluppare la resilienza emotiva, l'empatia e le abilità sociali che li aiuteranno per tutta la vita. Inoltre, la chiave è rendere l'apprendimento dell'intelligenza emotiva divertente, coinvolgente e pratico. Queste tecniche dovrebbero aiutare gli adolescenti a sviluppare competenze e strategie critiche che li avvantaggeranno nella crescita e nello sviluppo di adulti maturi e responsabili (Mba, 2023).

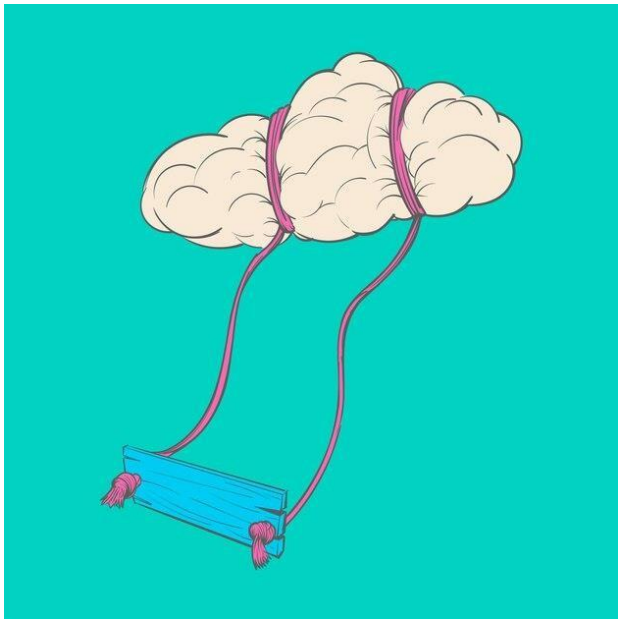
3.3. Valutazione dell'intelligenza emotiva

Lo sviluppo dell'intelligenza emotiva deve sempre partire dal livello attuale di capacità, quindi il punto di partenza di qualsiasi approccio allo sviluppo dovrebbe essere un'analisi dei bisogni formativi.

La valutazione dell'intelligenza emotiva degli adolescenti può essere effettuata con diversi metodi:

- ✓ **valutazioni osservative** - gli insegnanti o i genitori possono osservare il comportamento di un adolescente in varie situazioni per farsi un'idea della sua intelligenza emotiva; ad esempio, come gestisce i conflitti con i coetanei, come risponde alle diverse emozioni (proprie e altrui) e come comunica i propri sentimenti;
- ✓ **autovalutazione** - esistono diversi strumenti che possono essere utilizzati per aiutare gli adolescenti a valutare la propria intelligenza emotiva, come questionari o sondaggi; questi strumenti possono aiutare gli adolescenti a comprendere i propri punti di forza emotivi e le aree di miglioramento;
- ✓ **valutazioni interattive** - esistono giochi e attività che possono essere utilizzati per valutare l'intelligenza emotiva di un adolescente, come attività di gioco di ruolo o giochi da tavolo che richiedono abilità di intelligenza emotiva, come l'empatia o la consapevolezza sociale;
- ✓ **feedback da parte di altri**: insegnanti, genitori o coetanei possono fornire un feedback all'adolescente sulla sua intelligenza emotiva, evidenziando le aree in cui eccelle e quelle in cui può migliorare;
- ✓ **l'osservazione della loro espressione emotiva**: cercate i segni dell'espressione emotiva, come le espressioni facciali, il linguaggio del corpo e il tono della voce. Gli adolescenti emotivamente intelligenti tendono a essere consapevoli delle proprie emozioni e a saperle esprimere in modo sano;
- ✓ **valutazione delle componenti** - l'empatia, la regolazione delle emozioni e l'espressione delle emozioni sono componenti chiave dell'intelligenza emotiva; l'osservazione o la valutazione di queste componenti separate può fornire una prospettiva migliore sulla capacità generale degli adolescenti di essere emotivamente intelligenti;
- ✓ **test standardizzati** - esistono diversi test standardizzati che possono essere utilizzati per valutare l'intelligenza emotiva degli adolescenti, come l'EQteens Test (sviluppato come strumento complementare al modello EQteens), il Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test - Youth Version (MSCEIT-YV) o il Bar-On Emotional Quotient Inventory - Youth Version (Bar-OnEQ-i:YV).

È importante notare che l'intelligenza emotiva è un costrutto complesso che può essere difficile da valutare accuratamente con un solo metodo. Pertanto, potrebbe essere necessaria una combinazione di metodi per ottenere un quadro completo dell'intelligenza emotiva di una persona. Inoltre, è importante ricordare che l'intelligenza emotiva è un'abilità che può essere sviluppata e coltivata nel tempo, per cui è fondamentale fornire agli adolescenti opportunità per esercitarsi e sviluppare la propria intelligenza emotiva.



www.freepik.com

CAPITOLO 4

Il ruolo degli insegnanti nello sviluppo dell'intelligenza emotiva

Gli insegnanti sono modelli di ruolo per gli alunni, in modo da regolare le emozioni in modo appropriato in classe. Soprattutto per gli alunni di età compresa tra gli 11 e i 15 anni, gli insegnanti sono percepiti come modelli di ruolo e per questo hanno una grande influenza sulla loro vita.

4.1. Gli insegnanti come guida allo sviluppo dell'intelligenza emotiva

In tutta Europa gli adolescenti trascorrono regolarmente tra le 5 e le 8 ore a scuola, 5 giorni alla settimana. Si tratta di 3rd ore della loro vita da adolescenti. Pertanto, i modelli di ruolo che hanno e le persone che incontrano a scuola lasciano indubbiamente un segno nel loro sviluppo psicosociale.

Guardando più in profondità, all'influenza che gli insegnanti hanno sullo sviluppo dell'intelligenza emotiva dei loro alunni, possiamo estrarre alcune funzioni diverse che gli insegnanti svolgono in questa fase cruciale della crescita e dello sviluppo personale con un contributo distinto sullo sviluppo dell'intelligenza emotiva:

- ✓ ***modellare la regolazione delle emozioni*** - gli insegnanti possono dimostrare come gestire le emozioni in modo efficace, fungendo da modelli che gli alunni imiteranno;
- ✓ ***creare un ambiente di apprendimento sicuro*** - un'atmosfera di sostegno ed empatia in classe permette agli alunni di esprimere i propri sentimenti senza paura, favorendo la consapevolezza emotiva;
- ✓ ***insegnare l'alfabetizzazione emotiva*** - gli educatori possono insegnare esplicitamente il vocabolario e il riconoscimento delle emozioni, aiutando gli alunni a etichettare e comprendere le loro emozioni;
- ✓ ***incoraggiare l'empatia*** - gli insegnanti possono promuovere l'empatia incoraggiando gli alunni a considerare le prospettive e i sentimenti degli altri;
- ✓ ***arricchire le competenze sociali*** - l'insegnamento di competenze interpersonali come l'ascolto attivo e la risoluzione dei conflitti favorisce lo sviluppo dell'intelligenza emotiva;
- ✓ ***offrire sostegno emotivo*** - riconoscere e affrontare i bisogni emotivi degli alunni li aiuta a sviluppare l'autoconsapevolezza e l'autoregolazione;
- ✓ ***promuovere l'autostima*** - gli insegnanti possono aumentare l'autostima degli alunni attraverso un rinforzo positivo e un feedback costruttivo.

In sostanza, gli insegnanti svolgono un ruolo centrale nel coltivare l'intelligenza emotiva, guidando i loro alunni nel labirinto dell'interazione sociale attraverso il modello di comportamento che offrono, attraverso le conoscenze che insegnano sulle relazioni e attraverso le abilità sociali che modellano durante il processo educativo.

Inoltre, implementando attività legate all'intelligenza emotiva nei loro piani di lezione quotidiani, gli insegnanti potrebbero portare il loro ruolo a un livello superiore di prestazioni, per aiutare gli alunni a raggiungere il loro potenziale. Analizziamo di seguito i benefici che gli alunni traggono da questa pratica:

- ➢ **sviluppo olistico:** L'intelligenza emotiva è un aspetto critico dello sviluppo umano, che comprende la consapevolezza di sé, l'autoregolazione, l'empatia e le abilità interpersonali. Incorporando queste componenti nelle lezioni, gli educatori possono aiutare gli alunni a svilupparsi come individui a tutto tondo, in grado di affrontare non solo le sfide accademiche, ma anche le complessità della loro vita personale e sociale.
- ➢ **miglioramento dell'ambiente di apprendimento:** Una classe emotivamente intelligente favorisce un ambiente di apprendimento positivo e inclusivo. Quando si insegna agli alunni a comprendere e gestire le proprie emozioni, essi sono meglio attrezzati per gestire lo stress, i conflitti e le relazioni interpersonali, creando un ambiente più armonioso e favorevole all'apprendimento.
- ➢ **migliorare il rendimento scolastico:** Le ricerche suggeriscono una correlazione positiva tra intelligenza emotiva e risultati scolastici. Gli alunni con forti doti di intelligenza emotiva tendono a ottenere risultati accademici migliori, perché riescono a gestire le proprie emozioni, a concentrarsi

sui compiti e a comunicare efficacemente con insegnanti e compagni.

- **benessere a lungo termine:** L'intelligenza emotiva non è rilevante solo a scuola, ma è un'abilità che dura tutta la vita e che contribuisce al successo personale e professionale. L'integrazione di componenti dell'intelligenza emotiva prepara gli alunni alle sfide future, dotandoli degli strumenti per gestire lo stress, costruire relazioni sane e prendere decisioni informate.
- **risoluzione dei conflitti: le** componenti dell'intelligenza emotiva aiutano gli alunni a gestire i conflitti e i disaccordi in modo costruttivo. Imparano a immedesimarsi negli altri, a comunicare efficacemente i propri sentimenti e a lavorare per trovare una soluzione, riducendo i comportamenti di disturbo e favorendo un'atmosfera più serena in classe.
- **competenze sociali: le** componenti dell'intelligenza emotiva migliorano le competenze sociali degli alunni, come l'ascolto attivo, la cooperazione e la collaborazione. Queste abilità non sono preziose solo a scuola, ma anche nelle carriere future e nelle interazioni sociali.
- **resilienza emotiva:** L'insegnamento dell'intelligenza emotiva aiuta gli alunni a sviluppare la resilienza di fronte alle avversità. Imparano a riprendersi dalle sconfitte, ad adattarsi ai cambiamenti e a mantenere una visione positiva, essenziale per la crescita personale e accademica.
- **prevenzione del bullismo e delle molestie: l'**educazione all'intelligenza emotiva può contribuire a ridurre i casi di bullismo e molestie. Gli alunni che comprendono l'impatto delle loro azioni sugli altri sono meno propensi a mettere in atto comportamenti negativi, creando un ambiente scolastico più sicuro e inclusivo.
- **l'autopromozione:** Gli alunni con forti capacità di intelligenza emotiva sono in grado di difendere meglio le proprie esigenze. Sono in grado di esprimere le loro preoccupazioni, di chiedere aiuto quando necessario e di impegnarsi più attivamente nel loro percorso educativo.
- **coltivare l'empatia: l'**intelligenza emotiva favorisce l'empatia, che è essenziale per sviluppare un senso di responsabilità sociale e di compassione per gli altri. Ciò promuove una società più attenta e compassionevole.

Raccogliere le risorse educative che gli insegnanti hanno a disposizione e concentrarle sullo sviluppo dell'intelligenza emotiva in modo sistematico assomiglia in qualche modo al modo in cui i medici usano i raggi laser per risolvere un problema medico: un piccolo, ma concentrato fascio di "luce emotiva" produrrà effetti massicci nella personalità e nello sviluppo generale dell'individuo.

4.2. Suggerimenti e trucchi per gli insegnanti su come gestire le emozioni

Gestire le emozioni è un processo complesso, parallelo agli obiettivi educativi già fissati dal curriculum e dagli insegnanti, che richiede una serie di competenze specifiche da parte degli insegnanti, ma una volta che iniziamo a usarle, ci rendiamo conto che vengono abbastanza naturali quando interagiamo con altre persone, in quanto fanno parte del repertorio delle relazioni di funzionamento umano.

Ecco cosa possono fare gli insegnanti:

- ***Ascolto attivo:***
  - Prestare la massima attenzione quando l'alunno parla.
  - Mantenete il contatto visivo e usate segnali non verbali per dimostrare che sono impegnati.
  - Evitate di interrompere o di finire le loro frasi.
  - Riflettere su ciò che dicono prima di rispondere.
- ***Empatizzare e convalidare:***
  - Mostrate empatia riconoscendo i loro sentimenti.
  - Convalidate le loro emozioni rassicurandoli che è giusto che si sentano così.
- ***Utilizzate domande aperte:***
  - Incoraggiare la conversazione ponendo domande aperte che richiedano più di una semplice risposta "sì" o "no" (ad esempio: "Può dirmi di più su ciò che la preoccupa?").
- ***Offrire sostegno emotivo:***
  - Essere disponibili e ricettivi quando gli alunni hanno bisogno di parlare o di esprimere i loro sentimenti.
  - Fornire conforto fisico (ad esempio, un abbraccio, un tocco rassicurante), quando opportuno.
- ***Usate il loro linguaggio:***
  - Adattare il linguaggio e lo stile di comunicazione all'età e al livello di sviluppo degli alunni.
  - Evitate di usare gerghi o termini complessi che potrebbero confonderli.
- ***Rispettare il loro ritmo:***

- Date agli alunni spazio e tempo per aprirsi. Alcuni alunni potrebbero aver bisogno di più tempo per sentirsi a proprio agio nel condividere le proprie emozioni.

☯ ***Evitare il giudizio:***
- Astenetevi dal giudicare o criticare i loro sentimenti o le loro reazioni.
- Creare uno spazio sicuro e non giudicante per consentire loro di esprimersi.

☯ ***Condividere sentimenti personali:***
- Condividere sentimenti ed esperienze personali, quando è opportuno, per dimostrare che è normale provare emozioni e mostrare vulnerabilità.

☯ ***Modellare l'espressione emotiva:***
- Dimostrare una sana espressione emotiva gestendo le emozioni personali in modo costruttivo. Gli alunni spesso imparano osservando gli adulti.

☯ ***Evitare di reagire in modo eccessivo:***
- Mantenere un contegno calmo e composto, soprattutto quando l'alunno è turbato. La calma dell'insegnante può aiutarli a sentirsi sicuri.

☯ ***Mantenere la coerenza:***
- Dimostrare risposte e disponibilità costanti, in modo che gli alunni sappiano di poter contare sul supporto dell'insegnante.

☯ ***Rispettare la privacy:***
- Rispettare la privacy e la fiducia degli alunni, mantenendo la riservatezza se condividono qualcosa di personale.

☯ ***Seguito:***
- Rivolgetevi all'alunno in un secondo momento per vedere come si sente. Questo dimostra un'autentica attenzione per il loro benessere emotivo.

A volte gli alunni di cui gli insegnanti devono gestire le emozioni hanno problemi comportamentali di qualche tipo che sembrano complicare le interazioni tra loro. Ecco alcune raccomandazioni per gli insegnanti al fine di guidarli a migliorare la situazione di questi alunni:

- ***costruire un rapporto positivo:*** stabilire un rapporto positivo e di sostegno con gli alunni. Mostrare empatia, pazienza e comprensione.
- ***stabilire aspettative chiare:*** comunicare chiaramente le regole e le aspettative della classe fin dall'inizio dell'anno scolastico. Siate coerenti nel far rispettare queste regole e ricordatele regolarmente.
- ***utilizzare il rinforzo positivo:*** riconoscere e premiare il buon comportamento. Offrire elogi e feedback costruttivi per rafforzare le azioni positive, al fine di motivare gli alunni a mostrare i comportamenti desiderati.
- ***fornire struttura e routine:*** gli alunni con problemi comportamentali spesso traggono beneficio da un ambiente scolastico strutturato e prevedibile. Mantenere un programma giornaliero coerente con transizioni e routine chiare.
- ***offrire scelte:*** dare agli alunni la possibilità di scegliere entro certi limiti (ad esempio, permettere loro di scegliere tra due compiti o attività). Questo può aiutarli a provare un senso di autonomia e a ridurre le lotte di potere.
- ***attuare piani di comportamento:*** collaborare con il team di educazione speciale della scuola o con i consulenti per sviluppare piani di comportamento personalizzati per gli alunni con problemi persistenti. Questi piani possono includere strategie specifiche per gestire e migliorare il comportamento.
- ***utilizzare ausili visivi:*** orari, tabelle o promemoria visivi possono essere efficaci per gli alunni con problemi di comportamento. Gli spunti visivi li aiutano a capire le aspettative e a gestire il loro comportamento.
- ***insegnare l'autoregolazione:*** insegnare agli alunni le tecniche di autoregolazione (ad esempio, la respirazione profonda, il conteggio fino a dieci o l'uso di spazi di "raffreddamento"), quando si sentono sopraffatti o frustrati.
- ***fornire un feedback immediato:*** affrontare i problemi comportamentali in modo tempestivo e privato, se necessario. Usate le frasi "io" per esprimere i vostri sentimenti e le vostre osservazioni piuttosto che fare affermazioni accusatorie.
- ***differenziare le istruzioni:*** adattare i metodi di insegnamento alle esigenze individuali dell'alunno e al suo stile di apprendimento. L'adattamento del programma di studio e l'offerta di un sostegno supplementare possono ridurre la frustrazione e l'acting out.
- ***monitorare i progressi:*** valutare e monitorare continuamente il comportamento e i progressi dell'alunno. Registrare gli incidenti e i miglioramenti per seguire i cambiamenti nel tempo.
- ***modellare un comportamento adeguato:*** dimostrare i comportamenti e le abilità sociali che ci si aspetta dagli alunni. Gli alunni spesso imparano osservando e imitando gli adulti.

Ecco anche alcune idee su come affrontare un adolescente con problemi di comportamento:

- ✓ ***spunti non verbali:*** Utilizzare i segnali non verbali per trasmettere comprensione ed empatia. Mantenete il contatto visivo, usate

un tono di voce calmo ed evitate di incrociare le braccia, che possono essere percepite come un confronto.

- ✓ ***ascoltare attivamente:*** permettere agli alunni di esprimere i loro sentimenti e le loro preoccupazioni. Ascoltate attivamente senza interrompere o giudicare. A volte gli alunni si comportano male perché non si sentono ascoltati.
- ✓ ***convalidare i sentimenti:*** Riconoscere le emozioni e i sentimenti degli alunni, anche quando si critica il comportamento. Convalidare le loro emozioni può aiutarli a sentirsi compresi e meno sulla difensiva.
- ✓ ***utilizzare un linguaggio positivo:*** inquadrare le istruzioni e i feedback in modo positivo: ad esempio, invece di dire "Smetti di correre nel corridoio", dire "Per favore, cammina nel corridoio".
- ✓ ***stabilire confini chiari:*** rafforzare le regole e le aspettative della classe in modo coerente. Siate chiari sulle conseguenze di certi comportamenti e sottolineate la fiducia nella loro capacità di fare scelte migliori.
- ✓ ***rinforzare i comportamenti positivi:*** riconoscere e lodare gli alunni quando mostrano un comportamento positivo. Il rinforzo può motivarli a continuare a fare buone scelte.
- ✓ ***fornire supporto emotivo:*** offrire conforto e rassicurazione quando l'alunno è turbato. A volte, una breve pausa o qualche momento di sostegno emotivo può aiutarli a riprendere il controllo. A volte ci vuole più tempo perché un adolescente si fidi di un adulto, quindi è importante essere coerenti nell'offrire sostegno.
- ✓ ***approccio individualizzato:*** riconoscere che ogni alunno è unico e ciò che funziona per uno può non funzionare per un altro. Gli approcci devono essere adattati alle esigenze e ai cambiamenti specifici degli alunni.

Gli insegnanti possono scegliere tra tanti stili diversi di insegnamento e tanti contenuti diversi, tanti metodi e tante risorse da utilizzare, ma c'è una cosa che dovrebbe rimanere una costante per ogni persona che sceglie questo ruolo: *la cura* per i giovani fragili, ma pieni di potenziale, che siedono davanti a loro e assorbono ogni loro parola.

www.freepik.com

La prospettiva sistemica dei problemi comportamentali e disadattivi

Da quando sono venuti al mondo, gli esseri umani sviluppano una relazione con il proprio ambiente fisico e sociale. Vivono in sistemi sociali - famiglia, gruppi di amici, comunità - che possono influenzare, ma che lasciano un'impronta sul loro comportamento sociale e anche sul loro sviluppo psicologico. Anche il loro funzionamento psicologico è un sistema interno, poiché tutti i processi e le funzioni sono interconnessi. Questo capitolo affronta la prospettiva sistemica dello sviluppo psicosociale dell'individuo e cercherà di spiegare come i problemi comportamentali e disadattivi non siano in realtà individuali, ma sociali.

5.1. I principi sistemici e la teoria generale dei sistemi

Il sistema è una totalità astratta in cui il tutto significa più della somma di tutte le sue parti, perché queste ultime interagiscono tra loro. Ludwig von Bertalanffy (1968, 1969) è stato il primo biologo a sottolineare che la crescita degli

organismi viventi nel tempo può essere considerata sistemica e a riassumere i principi sistemici:

Come affermato da Bertalanffy (1969), le caratteristiche del sistema sono:

- *totalità non sommatoria* - il tutto rappresenta più della somma di tutte le sue parti;
- *sistema aperto/sistema chiuso* - gli scambi con l'ambiente esterno sono accettati, ma filtrati per mantenere l'integrità e l'identità;
- *omeostasi* - l'equilibrio tra due tendenze di un sistema: il cambiamento e il mantenimento di uno status quo; esprime la tendenza naturale di un sistema a mantenere coerenza, stabilità, sicurezza ed equilibrio nell'ambiente fisico e sociale;
- *equifinalità (principio di imprevedibilità)* - in un sistema aperto un dato stato può essere raggiunto attraverso molti mezzi potenziali; due stati intermedi diversi possono portare allo stesso stato finale, ecco perché in un sistema aperto lo stato attuale non ci permette né di dedurre la sua storia, né di prevedere il suo futuro;
- *meccanismi di regolazione* - per mantenere l'omeostasi, un sistema può utilizzare:
    - *regolazione lineare* - in cui un evento A determina un evento B, nel senso che A influenza B e B non ha alcuna influenza su A; secondo questo meccanismo, i comportamenti umani possono essere spiegati attraverso le esperienze passate;
    - *regolazione circolare* - gli eventi A, B e C influenzano l'evento D, che a sua volta influenzerà gli eventi A, B e C, dando vita a una relazione circolare, senza inizio né fine, in cui A, B, C, D si influenzano a vicenda; secondo questo meccanismo i comportamenti umani possono essere spiegati attraverso l'osservazione diretta degli scambi relazionali;
- *tendenza alla crescita, allo sviluppo, al cambiamento* - in qualsiasi sistema funzionale appariranno diverse modifiche alle quali il sistema deve adattarsi; l'incapacità di adattarsi al cambiamento indica un sistema rigido e disfunzionale;
- *organizzazione gerarchica* - qualsiasi sistema è organizzato gerarchicamente, avendo diversi sottosistemi; all'interno della famiglia possiamo individuare il sottosistema genitoriale (genitori), il sottosistema coppia (la relazione di coppia è diversa dalla relazione genitoriale), il sottosistema fraterno (figli), considerando la gerarchia tra genitori e figli.

5.2. La famiglia come sistema

I membri della famiglia hanno stabilito modelli di interazione e la famiglia è molto più della somma dei suoi membri. Pertanto, qualsiasi famiglia è un sistema costituito dai suoi membri e da tutti gli schemi relazionali tra di essi, con tutte le caratteristiche generali dei sistemi.

L'esperienza e il comportamento individuali si svolgono nel contesto di un sistema interpersonale, in cui la famiglia rappresenta il sistema più elementare e potente. Tutto ciò che si pensa, si sente o si fa è legato a questo sistema (Parsons, 1951).

Ogni comportamento, per quanto possa sembrare irrazionale se visto dall'esterno del sistema, ha senso in un certo contesto e l'analisi di ogni comportamento problematico può rivelare una certa funzione del sintomo. I comportamenti sintomatici spesso si manifestano nei momenti in cui diventa necessario adattare o cambiare le regole che sono state in vigore fino a quel momento e che non sono più adeguate o utili per il sistema: tali momenti possono essere rappresentati dalla nascita di un figlio, dall'inizio della scuola o dall'adolescenza, dalla separazione o dal divorzio dei genitori, dalla partenza o dalla scomparsa di un membro della famiglia ecc. In questo contesto, ogni comportamento "cattivo" ha una ragione "buona", cioè ogni sintomo ha la funzione di proteggere il sistema familiare da qualsiasi cambiamento pericoloso e, nonostante il dolore che può causare, porta benefici a ogni membro della famiglia. Il comportamento disfunzionale rappresenta quindi la migliore soluzione che la famiglia ha escogitato per garantire la propria sopravvivenza (Dău-Gaşpar, Muranyi, Zamoşteanu, 2018).

5.3. La scuola come sistema

Non capita di rado che la scuola venga paragonata a una famiglia e questo perché le regole che governano le dinamiche delle due realtà sono molto simili. In una classe scolastica, ad esempio, ogni alunno assume un determinato ruolo - il ribelle, il secchione, il cocco dell'insegnante, il buffone ecc. - che sembrano soddisfare i suoi bisogni emotivi e sociali attraverso vari meccanismi che ha imparato nella sua famiglia e si comporta di conseguenza. Se il ruolo che uno interpreta incontra un altro ruolo complementare, le due persone che lo interpretano daranno vita a una certa dinamica relazionale che si atterrà ai principi sistemici. In seguito, questo potrebbe attirare consecutivamente altre persone, creando così un

sistema più ampio. Per esempio, se un alunno si comporta come un ribelle, un altro, magari l'insegnante, potrebbe agire come "domatore", cercando di controllare il comportamento del ribelle, ma se il metodo di sedare la ribellione fallisce, altri alunni potrebbero apprezzare il potere che il ribelle sembra avere e si uniranno a lui, formando così un gruppo ribelle. Altri alunni coglieranno l'opportunità di allearsi con l'insegnante e diventeranno gli animali domestici dell'insegnante, le spie o gli eroi che cercano di salvare la situazione (Dău-Gașpar, Muranyi, Zamoșteanu, 2018). Gradualmente la dinamica si stabilisce e inizia a definire il gruppo scolastico o la classe.

Se ci allontaniamo dal gruppo scolastico, ci rendiamo conto che in realtà il gruppo scolastico è un sottosistema nel sistema di un'intera scuola. Se vogliamo identificare alcuni dei componenti della scuola considerata come un sistema, potremmo nominare: la direzione, il personale amministrativo, gli insegnanti, gli alunni, le infermiere, i consulenti, ecc. Tutte queste componenti sono collegate tra loro e ogni singolo cambiamento di una di esse finirà per influenzare l'intero sistema. Per esempio, se la segretaria non è presente per una settimana, non solo l'attività del personale amministrativo e direttivo sarà perturbata, perché potrebbe essere bloccata o sovraccaricata, ma anche quella degli alunni e degli insegnanti, che potrebbero perdere alcune informazioni o essere chiamati a lavorare in orario supplementare per completare banche dati o simili.

E se ingrandiamo ancora di più, potremo vedere come ogni scuola diventi un sottosistema del sistema educativo di un Paese o di una certa area geografica. I principi sistemici si applicano a ogni livello, anche se le componenti possono essere diverse. I legami disfunzionali tra alcune componenti si rifletteranno su tutte le altre (Jones 2015).

5.4. Pensiero sistemico

Il pensiero sistemico si riferisce alla capacità di vedere le relazioni tra gli elementi di un sistema, di guardare oltre i fatti e di comprendere le situazioni in relazione al contesto in cui si sono verificate, di identificare regole e schemi che non sono espliciti e che hanno significato solo se visti attraverso la lente dell'interconnessione.

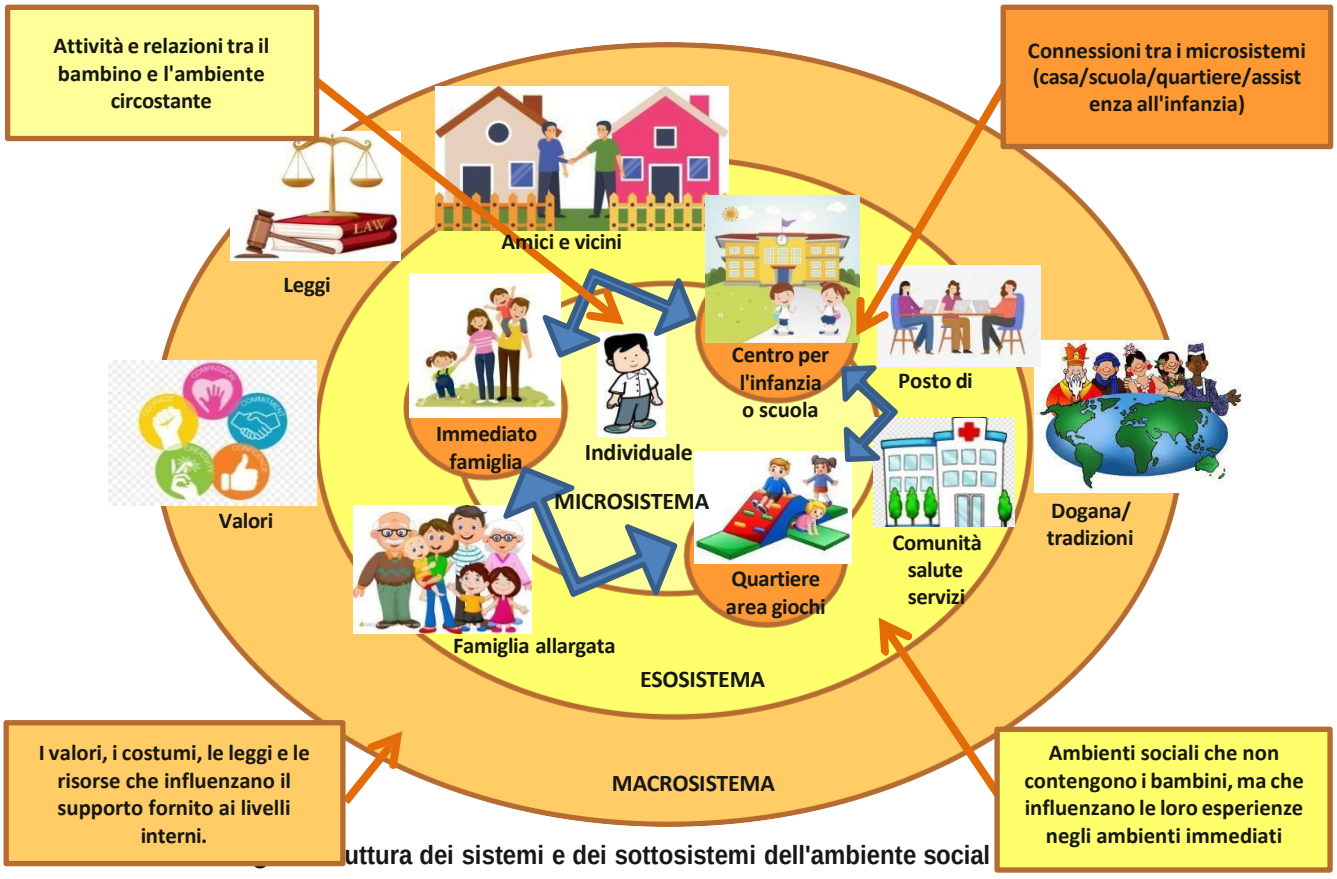
Ogni individuo rappresenta un elemento all'interno di uno o più sistemi e interagisce con altri elementi degli stessi sistemi - in questo senso, ogni nuova interazione con un elemento di un sistema diverso crea un nuovo sistema e se questi sistemi sono inclusi in altri possiamo riferirci ad essi come ***sottosistemi***. In pratica, l'intera comunità è un grande sistema, in cui sono inclusi i sistemi familiari, i sistemi di supporto (amici, vicini, ecc.), i sistemi professionali e ogni piccolo sistema potrebbe essere suddiviso in diversi sottosistemi (sottosistema della coppia, sottosistema dei genitori, sottosistema dei figli, sottosistemi dei dipartimenti organizzativi, sottosistemi dei team di progetto, ecc.

Gli attributi che aiutano a identificare ogni elemento sono i suoi comportamenti e i comportamenti sono innescati dai contesti, non solo da un contesto ma da più contesti contemporaneamente. Come si può vedere nell'immagine (fig. 1), un individuo preso in un qualsiasi momento può essere influenzato da diversi strati di sistemi e sottosistemi e tutte queste influenze si rifletteranno in un semplice gesto, quasi istintivo. Per esempio, se un bambino distrugge un giocattolo nel giardino d'infanzia, non è solo perché era in vena di farlo e i pensatori sistemici dovrebbero essere in grado di vedere un quadro più ampio per capire la motivazione. Se guardiamo al contesto immediato del comportamento, potremmo scoprire che il bambino si è sentito frustrato perché il giocattolo con cui stava giocando era stato preso da una bambina, una bambina a cui era molto affezionato. In famiglia gli è stato insegnato che dovrebbe protestare se gli altri fanno cose che lo infastidiscono, quindi avrebbe voluto protestare in qualche modo, ma gli è stato anche insegnato dalla maestra che è una cosa negativa cuorare le persone che amiamo, quindi non scaricherà la bambina. D'altra parte, potrebbe anche sentire la pressione del gruppo dei pari che potrebbe prenderlo in giro perché ha lasciato che una ragazza gli portasse via il giocattolo, quindi vuole sembrare forte e offrire una dichiarazione di forza. Sa anche che scappare o lasciare la stanza è un segno di debolezza, perché ha sentito la nonna dire che "mentre i conigli scappano, i lupi restano e combattono" e ha anche provato un po' di paura quando ha sentito il poliziotto dire a suo padre del loro vicino, che ha distrutto alcune cose in preda alla rabbia, che per qualche motivo giuridico non può farci nulla. Tutti questi pensieri ed emozioni lo hanno quindi condotto verso un comportamento solo logico: proteggere la bambina, ma protestare e mostrare il proprio potere, rimanendo invincibile come il vicino, distruggendo il giocattolo. Naturalmente ci sarebbero state diverse opzioni di reazione, ma nella mente del bambino questa reazione poteva essere quella più sensata (Weist et al., 2017).

Oltre ai principi di base dei sistemi, il pensiero sistemico presuppone un buon uso di alcuni concetti e termini che compaiono in modo

ricorrente nell'approccio sistemico-dialettico (Lipman, 1995):

- ✓ ***Integrità*** - si riferisce all'interdipendenza e alle interrelazioni dei comportamenti dei membri di un sistema;
- ✓ ***feedback*** - rappresenta le risposte o le reazioni date dal sistema, il più delle volte attraverso l'amplificazione o la diminuzione di alcuni modelli di interazione, come risultato delle pressioni o degli stimoli provenienti dall'esterno o dall'interno del sistema;
- ✓ ***equifinalità*** - gli stessi risultati in termini di comportamenti o emozioni possono essere ottenuti in vari modi o partendo da diversi fattori scatenanti;
- ✓ ***circolarità*** o ***interazioni circolari*** - gli scambi in un sistema hanno una natura circolare, perché ogni comportamento è una reazione alle azioni di un'altra persona (i cosiddetti trigger) e il più delle volte il comportamento iniziale dell'intero circuito rimane nascosto nel passato del sistema;
- ✓ ***gerarchia*** - il modo in cui il potere è distribuito tra i membri e i sottosistemi della famiglia;
- ✓ ***complementarità*** - i comportamenti e i ruoli che gli individui hanno all'interno di un sistema sono complementari ai comportamenti e ai ruoli che hanno gli altri membri dello stesso sistema; se un membro del sistema è poco funzionale, un altro potrebbe diventare iperfunzionale.



uttura dei sistemi e dei sottosistemi dell'ambiente social

Qualsiasi professionista che utilizzi la lente sistemica per osservare i comportamenti di altre persone o, addirittura, di bambini, dovrebbe essere in grado di estrarre un modello dall'osservazione delle interazioni di quella persona in circostanze ripetute e di capire come i comportamenti siano collegati l'uno all'altro nella dinamica circolare, come il potere sia distribuito e in che modo i membri del sistema stiano cercando di ristabilire l'equilibrio.

Gli insegnanti e gli educatori di ogni tipo sono invitati a misurarsi con il compito di vedere gli alunni, di cui stanno cercando di guidare l'educazione, al di là dei loro comportamenti disadattivi e anticonformisti e ad astenersi dall'etichettarli come "cattivi o indisciplinati", poiché questi comportamenti sono solo tentativi di adattamento a un ambiente disfunzionale e gli alunni non sono da biasimare per i loro comportamenti, ma hanno bisogno di essere sostenuti per trovare nuovi e più funzionali modi di affrontare le sfide sociali ed emotive che si

trovano ad affrontare. La lente sistemica guiderà gli insegnanti e gli alunni con comportamenti disadattivi verso un percorso più sicuro per un processo educativo efficace.

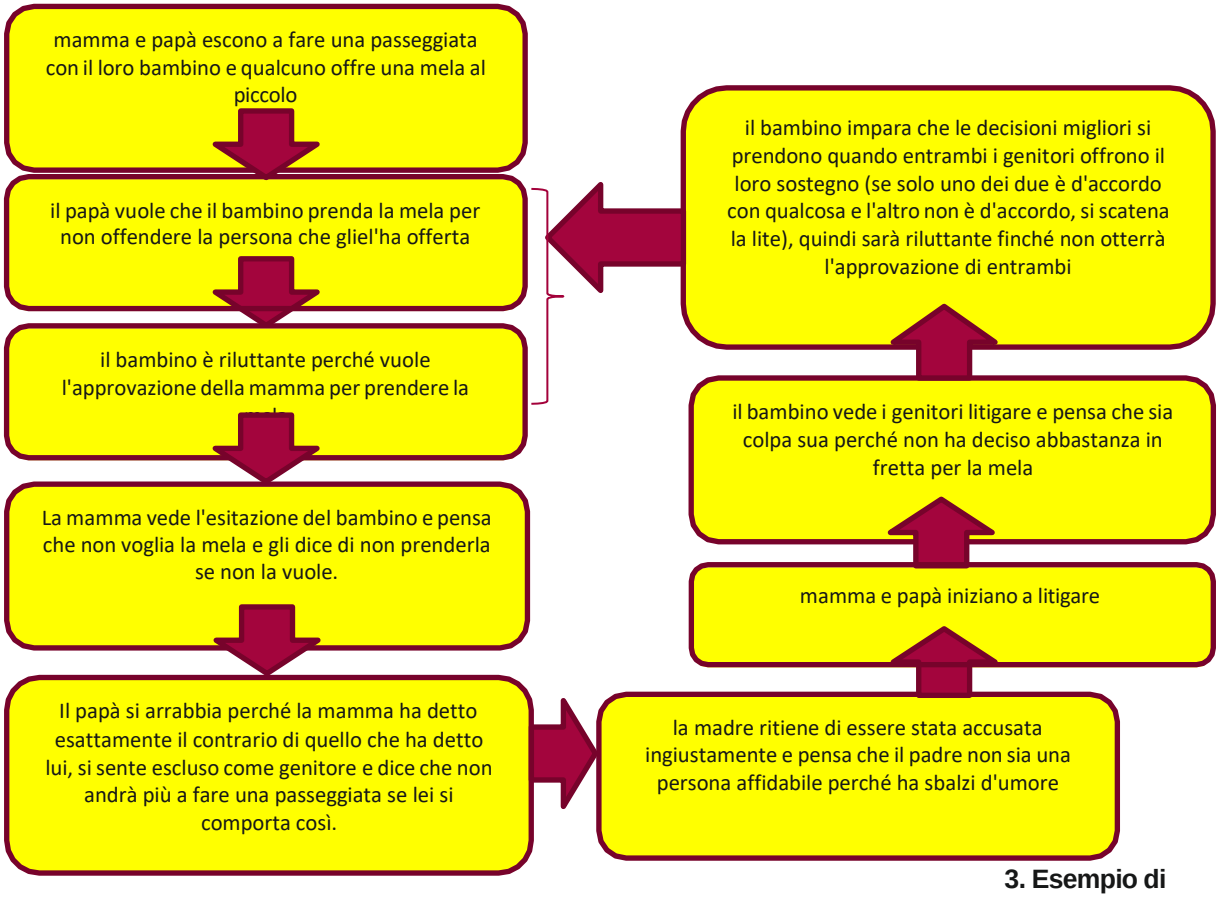


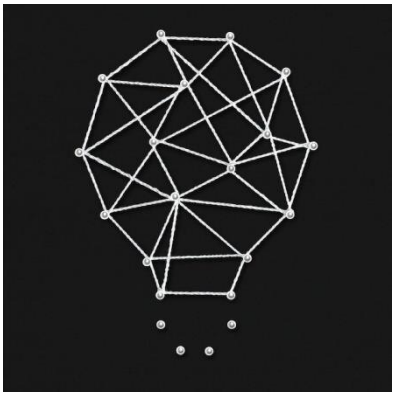
Fig. 3. Esempio di circolarità nella famiglia

5.5. Come applicare la lente sistemica

Per poter applicare la lente sistemica, ecco alcune domande veloci che insegnanti ed educatori potrebbero porsi la prossima volta che assistono a un comportamento disfunzionale a scuola, a casa o per strada:

- Qual è la vulnerabilità di quel bambino/alunno/persona? Qual è il bisogno emotivo che potrebbe avere?
- Quale problema sta cercando di risolvere? Qual è la funzione del comportamento di disturbo? Che cosa ottiene il bambino/alunno/persona con quel comportamento?
- Cosa posso fare per far sentire meglio quel bambino/alunno/persona? Se fossi io al suo posto, di cosa avrei bisogno per sentirmi sicuro e amato?
- Come posso aiutare il bambino/alunno/persona a soddisfare i suoi bisogni emotivi in modo diverso? Quali sono i comportamenti alternativi che lui/lei non vede?

La regola del pollice in tutte queste catene di comportamenti complicati - e a volte disadattivi - è che tutti gli esseri umani hanno bisogno di qualcuno che apprezzi le loro qualità, che li faccia sentire rispettati e importanti, sicuri e amati per quello che sono veramente. Quindi, se si presenta l'occasione di etichettare un comportamento come cattivo o di etichettare un bambino come disadattato, cerchiamo di guardare oltre, al bambino vulnerabile che ha "fame" di amore e di darglielo.



www.freepik.com

PARTE 2. LINEE GUIDA PRATICHE PER LO SVILUPPO DEL SITO INTELLIGENZA EMOTIVA ALL'INTERNO DELL'AMBIENTE

Capitolo 6. Linee guida per gli insegnanti

Capitolo 7. Linee guida per gli specialisti per il lavoro individuale

Capitolo 8. Linee guida per gli specialisti del lavoro di gruppo

Capitolo 9. Sostegno ai genitori

Capitolo 10. Migliori pratiche interculturali

www.freepik.com

Linee guida per gli insegnanti

6.1. Principi del lavoro transdisciplinare

Lavorare in modo transdisciplinare significa collaborare tra diverse discipline per affrontare problemi complessi. Gli studi sull'istruzione hanno dimostrato da tempo che lavorare in modo transdisciplinare è molto efficace perché gli studenti sono in grado di creare collegamenti tra diversi concetti provenienti da diversi campi di studio e di comprendere meglio le conoscenze apprese e l'ambiente in cui vivono. Questo perché il nostro cervello si basa molto sul processo di associazione quando apprende e integra nuove conoscenze con quelle vecchie, quindi più connessioni un alunno è in grado di fare tra nozioni diverse, migliore sarà il livello di comprensione e di apprendimento logico che raggiungerà.

Ecco alcuni principi chiave per lavorare in modo transdisciplinare:

- ***obiettivi condivisi*** - i collaboratori devono avere una comprensione comune del problema e obiettivi condivisi, concentrandosi sull'obiettivo più ampio piuttosto che sui confini disciplinari;
- ***comunicazione aperta*** - una comunicazione efficace è essenziale per colmare i divari disciplinari, favorendo la comprensione e il rispetto reciproci;
- ***competenze diversificate*** - coinvolgere esperti di vari settori per apportare prospettive e conoscenze diverse;
- ***flessibilità*** - essere aperti ad adattare metodi e approcci di diverse discipline per adattarli al problema specifico;
- ***integrazione*** - integrare le intuizioni e i risultati di più discipline per creare una comprensione olistica del problema;
- ***apprendimento continuo*** - abbracciare una mentalità di apprendimento continuo ed essere disposti ad acquisire nuove competenze e conoscenze da altre discipline;
- ***approccio incentrato sul problema*** - concentrarsi sulla soluzione di problemi del mondo reale piuttosto che rimanere entro i confini delle discipline;
- ***leadership interdisciplinare*** - una leadership efficace è fondamentale per facilitare la collaborazione, gestire i conflitti e guidare il processo transdisciplinare;
- ***rispetto delle differenze*** - riconoscere e apprezzare le differenze di linguaggio, metodologie e prospettive tra le discipline;
- ***valutazione e riflessione*** - valutare regolarmente i progressi e l'impatto del lavoro transdisciplinare, apportando le modifiche necessarie.

Il lavoro transdisciplinare può portare a soluzioni innovative per questioni complesse, ma richiede impegno, flessibilità e volontà di superare le divisioni disciplinari.

6.2. Principi del lavoro con gli alunni con problemi comportamentali

Poiché i comportamenti considerati devianti rispetto alla norma sociale generano problemi alla comunità, incidendo sull'ambiente sociale su scala più ampia, la loro correzione e prevenzione rientra anche nell'ambito dell'educazione scolastica.

Problemi comportamentali specifici che si manifestano in età preadolescenziale e adolescenziale:

- ***instabilità dell'attenzione/deficit di attenzione*** - spesso associato a ipercinetismo - l'alunno è costantemente in movimento, parla a voce alta, risponde senza essere interrogato, disturba l'atmosfera di apprendimento della classe, causando a volte un'indisciplina generale; questi alunni non sono in grado di concentrare l'attenzione per lunghi periodi di tempo, si annoiano rapidamente e risolvono compiti di qualsiasi tipo in modo impulsivo;
- ***pigrizia/tendenza a evitare i compiti*** - può avere un substrato organico, quando è caratterizzata da una diminuzione della capacità di studiare a causa di disturbi organici, difetti sensomotori, sovraccarico mentale, ecc. oppure può essere legata al carattere, quando si tratta di una tendenza a non svolgere deliberatamente i compiti scolastici o di altro tipo, come forma di opposizione allo sforzo intellettuale o fisico o a certe situazioni o regole, considerate ingiuste;
- ***La menzogna patologica*** - esclusi i casi isolati di menzogna per paura di una punizione, spesso riscontrati nei bambini - è il prodotto di un insufficiente autocontrollo, espressione della povertà emotiva dell'individuo, di uno sviluppo inadeguato della personalità o di un deficit mentale, e di solito è distruttiva;
- ***saltare le lezioni*** - appare come una tendenza dell'alunno a sfuggire all'ambiente, che a volte

diventa addirittura una forma di protesta contro le regole imposte a scuola: l'alunno che salta la scuola considera il suo gesto come una punizione per gli insegnanti che lo costringono a fare cose contro la sua volontà, imponendogli regole che non capisce e a cui non si attiene;

- ***vagabondaggio*** - è definito come l'assenza di una residenza permanente per un periodo di tempo prolungato (almeno qualche settimana); questo fenomeno può essere causato dall'insoddisfazione per le condizioni di vita in famiglia (ad esempio, maltrattamenti fisici o mentali, educazione eccessiva, ecc.) o da altri stati psicologici conflittuali; una causa particolare della fuga da casa è l'atteggiamento iperprotettivo dei genitori nei confronti della prole, che ha raggiunto l'adolescenza e desidera una maggiore indipendenza;
- ***l'abbandono scolastico*** - è dovuto in gran parte a ripetuti fallimenti nei compiti scolastici, con una forte influenza sull'autostima dell'alunno e la tendenza a fuggire da un ambiente in cui si sente a disagio; anche il comportamento troppo severo e insensibile di insegnanti e genitori contribuisce all'abbandono;
- ***negatività*** - consiste nell'esprimere un atteggiamento apparentemente ingiustificato di rifiuto di eseguire i compiti e di resistenza passiva o attiva alle richieste esterne o interne; questi alunni mostrano indifferenza, apatia, testardaggine, opposizione, ostinazione, distruzione di materiale scolastico o di giocattoli, ecc;
- ***aggressività*** - è la tendenza di una persona a mettere in atto comportamenti violenti e può assumere la forma di atti auto-aggressivi (ad esempio, strapparsi i capelli, mangiarsi le unghie, tagliarsi la pelle o addirittura suicidarsi) o di atti etero-aggressivi, diretti contro gli altri (dalla violenza verbale all'aggressione fisica); di solito, l'aggressività degli alunni è strettamente legata alla frustrazione, il più delle volte causata da una mancanza di affetto o da un senso di autostima indotto, che gioca un ruolo importante anche negli atti di autolesionismo, con cui l'alunno cerca di punirsi;
- ***furto*** - è caratterizzato dall'asportazione fraudolenta di alcuni beni, di valore minore o maggiore, appartenenti a un'altra persona o anche alla scuola; il furto può avere varie motivazioni: per necessità, a scopo di addestramento, per istigazione di altri, per mettere alla prova le proprie capacità, come reazione di imitazione o come atto di protesta o di vendetta;
- ***la tossicodipendenza e l'alcolismo*** - sono comportamenti di dipendenza che comportano il consumo di sostanze dannose per l'organismo; nella maggior parte dei casi, i preadolescenti e gli adolescenti che finiscono per fare uso di alcol o droghe lo fanno inizialmente per curiosità o per il desiderio di mettersi in mostra per sentirsi accettati da un certo gruppo di coetanei e, gradualmente, l'uso occasionale di droghe diventa un'abitudine, il consumo diventa spaccio, portando così in molti casi a una grave dipendenza e infine alla morte se non si interviene tempestivamente; non tutti gli studenti che incontrano occasioni di consumo diventano tossicodipendenti, poiché la dipendenza è sempre legata a un bisogno di attaccamento non soddisfatto, che gli individui cercano di compensare con l'abuso di sostanze nocive;
- ***difficoltà nella sfera sessuale*** - sono, da un lato, generati dal desiderio di essere originali e di attirare l'attenzione su di sé, soprattutto se gli alunni in questione provengono da ambienti familiari segnati dall'indifferenza e dall'abuso, e, dall'altro, sono diretti a ferire coloro che sono stati la causa della loro stessa sofferenza, in particolare a punire i genitori per non essere stati emotivamente disponibili e non aver mostrato sufficiente attenzione.

Le misure per prevenire e contrastare i problemi comportamentali durante l'adolescenza sono tutte volte a rimuovere o attenuare i fattori di rischio che determinano, formano o innescano i comportamenti devianti. Queste misure includono anche la garanzia di condizioni per lo sviluppo armonioso della personalità in via di formazione e la necessità di promuovere una politica sociale adeguata a combattere la delinquenza giovanile.

Le misure per prevenire e combattere i comportamenti devianti possono essere rivolte all'ambiente familiare, all'ambiente scolastico o alla società nel suo complesso. Le principali misure da adottare contro i comportamenti devianti nell'ambiente scolastico sono:

- ✍ evitare un sovraccarico di lavoro, elaborando programmi analitici adeguati all'età e allo stadio di sviluppo intellettuale degli alunni;
- ✍ rispettare le vacanze e i periodi di riposo, necessari per il recupero fisico e psicologico degli alunni integrati nel sistema educativo;
- ✍ formare gli insegnanti incoraggiandoli a frequentare corsi di formazione e seminari e ad apprendere nuovi metodi e pratiche di insegnamento;

- ✍ educazione emotiva - poiché questa fase della vita è un campo fertile per le emozioni travolgenti, è necessario offrire agli adolescenti un sostegno per comprendere e gestire le loro emozioni;
- ✍ educazione sessuale - poiché la vita sessuale è un aspetto naturale dell'esistenza di un individuo, ma può dare origine a conflitti intrapsichici significativi, è necessario informare i giovani su questo aspetto della vita;
- ✍ orientamento scolastico e professionale - anche l'istruzione e la vita professionale sono elementi importanti dell'esistenza di un individuo e l'insuccesso in questi ambiti è un importante fattore di frustrazione per i giovani, che può portare a comportamenti devianti.

Va notato che tutti gli approcci complessi richiedono la collaborazione di specialisti provenienti da diversi settori di attività. Pertanto, la formazione di équipe multidisciplinari è un elemento chiave per il successo dei programmi di prevenzione e contrasto della devianza giovanile.

Inoltre, gli insegnanti dovrebbero tenere presente il fatto che gli adolescenti che hanno già dimostrato comportamenti devianti di solito si trovano ad affrontare un cambiamento della percezione che la comunità ha di loro, che a sua volta porta con sé emarginazione ed esclusione. È quindi utile creare una rete di sostegno sociale per l'adolescente con problemi comportamentali, al fine di fornire il supporto necessario per superare questo periodo - le reti di sostegno sociale possono essere un fattore decisivo per il successo dei programmi di trattamento dei problemi comportamentali. Questa rete dovrebbe includere anche gli insegnanti o i presidi degli alunni per prevenire ulteriori disadattamenti scolastici e sostenere l'integrazione e il funzionamento scolastico degli adolescenti.

6.3. Attività pratiche

Con qualsiasi domanda che stimoli la riflessione, l'insegnante può sviluppare l'intelligenza emotiva degli alunni.

Un metodo molto aperto e allo stesso tempo semplice per raggiungere vari obiettivi di sviluppo nel lavoro individuale e di gruppo è il metodo delle frasi non finite. L'insegnante inizia la frase e gli alunni devono completarla.

Questo metodo può essere utilizzato per vari scopi: riassumere le attività, lavorare con le difficoltà, esprimere le emozioni, costruire buone relazioni nel gruppo. Può essere usato sia nel lavoro individuale che in quello di gruppo, anche se quando lo si usa in gruppo bisogna ricordare di lasciare agli alunni la possibilità di rifiutarsi di finire alcune frasi se, ad esempio, l'argomento è troppo difficile.

L'insegnante invita tutti gli alunni, uno alla volta, a completare le frasi date. Se qualcuno degli alunni non vuole parlare su un determinato argomento, l'insegnante lascia questa possibilità e non insiste per una dichiarazione. Se altri alunni vogliono aggiungere qualcosa durante il completamento delle frasi, l'insegnante non glielo vieta. La conversazione può assumere un tono di libertà di parola e quando l'argomento è esaurito, l'insegnante propone un'altra frase da completare.

Esempi, per categorie di frasi:

- **descrivere i fatti:**
  - Durante il nostro lavoro, il mio compito era...
  - Il mio lavoro era...
  - Durante l'esecuzione dell'attività è successo...
- **descrivere i punti di forza:**
  - A mio parere, l'aspetto meglio realizzato dell'opera è stato...
  - Se dovessi rifare questo lavoro, lo rifarei sicuramente...
  - Ho fatto del mio meglio...
- **descrivendo le aree di miglioramento:**
  - A mio parere, l'aspetto peggiore del lavoro è stato...
  - La cosa che mi è andata peggio...
  - Se dovessi rifare questo lavoro, sicuramente lo farei in modo diverso...
- **raccogliere benefici educativi (questo tipo di frase può essere utilizzata in situazioni di insuccesso e difficoltà):**
  - Svolgere questo compito mi ha insegnato...
  - Il compito più impegnativo per me è stato... perché...
  - L'elemento del progetto che ha rappresentato una sfida per me è stato...
  - Questa difficoltà mi ha insegnato...
- **pianificare le loro prossime azioni:**
  - Secondo me, la prossima volta farò...
  - Il problema che cambierò nel prossimo progetto sarà...
  - Se dovessi scegliere una cosa in particolare da cambiare, sarebbe...
- **riassumere e aprirsi sulle emozioni:**
  - Infine, vorrei aggiungere che... (questa frase di solito rivela ciò a cui le persone tengono veramente e come si sentono)
  - Vorrei ringraziarvi per...
  - Il momento più toccante è stato...
  - La gioia più grande che mi ha suscitato...

- L'aspetto più motivante del lavoro è stato...

- **costruire buone relazioni nel gruppo:**
  - Quello che ancora non sapete di me...
  - Mi piace molto il nostro gruppo per...
  - Il momento che mi è piaciuto di più nella "vita" del nostro gruppo è stato...
  - Vorrei ringraziare il gruppo per...
  - Vorrei scusarmi con tutti voi per...
  - Affinché tutti i membri del nostro gruppo si sentano meglio, mi impegno a...

www.freepik.com

AUTOSENSIBILIZZAZIONE

- **Concentrarsi sulle emozioni e sul mondo interiore:**

1. *Creazione di un glossario di gruppo delle emozioni e degli atteggiamenti*

L'insegnante dovrebbe individuare le parole che riflettono le emozioni e gli atteggiamenti significativi per la sua classe e dovrebbe dedicare qualche minuto di ogni lezione alla definizione di tale parola e farla scrivere agli alunni sul loro quaderno. Alla fine del semestre/anno, l'insegnante chiede agli alunni di organizzare le parole in ordine alfabetico e di copiarle in un quaderno speciale o in un repertorio.

Esempio: *ADATTAMENTO*
*La parola "**adattamento"** ha due significati. Il primo significa **adattare qualcosa a un altro uso**, rifarlo per dargli un nuovo carattere. Pertanto, è possibile adattare un'opera letteraria, cioè adattarla alle esigenze del cinema, della radio, del teatro o della televisione. Si può anche adattare un edificio e fargli svolgere una funzione completamente diversa - ad esempio, trasformare un albergo in un ospedale. Il secondo significato si riferisce alla vita umana e significa **adattamento a nuove condizioni sociali o a un nuovo ambiente**.*

2. *Cosa evoca le mie emozioni? Completate le frasi*

Gli alunni si siedono in cerchio. L'insegnante chiede loro di completare le seguenti frasi:

- Mi sento soddisfatto quando...
- Mi sento deluso quando...
- Sono arrabbiato quando...
- Ho paura quando...
- Sono sorpreso quando...

3. *Quando sento..., ho bisogno di*

L'insegnante chiede agli alunni di completare le frasi:

- Quando sono triste, ho bisogno...
- Quando mi sento arrabbiato, ho bisogno...
- Quando ho paura, ho bisogno...
- Quando provo gioia, voglio.../mi piace....

4. *Emozioni suscitate dall'argomento della lezione*

Nel presentare lo scopo della lezione o nel riassumere la lezione, l'insegnante può chiedere agli alunni di completare una delle seguenti frasi:

- Mi sembra che...
- L'emozione che mi ricorda questo è...
- Quando ci penso, il primo sentimento che mi viene in mente è...
- La sensazione/emozione che ultimamente mi accompagna più spesso è...

5. *Qualcosa su di me*

All'inizio o alla fine della lezione, l'insegnante pone una domanda (a uno o più alunni) e ripropone la stessa domanda nelle classi successive finché tutti gli alunni non hanno commentato l'argomento.

Le domande possono includere quanto segue:

- ✓ La mia attività preferita
- ✓ Una persona che ammiro
- ✓ Il mio sogno più folle
- ✓ Il mio posto preferito
- ✓ La mia idea di un sabato pomeriggio perfetto
- ✓ La mia vacanza preferita
- ✓ Qualcosa che mi piace fare da solo
- ✓ Qualcosa che mi piace fare con la mia famiglia
- ✓ Una cosa che mi riesce bene
- ✓ Se potessi esaudire un desiderio, sarebbe...
- ✓ Chi vorrei essere
- ✓ Qualcosa della mia cultura, del mio background e della mia storia che rispetto.
- ✓ Una cosa che non avreste mai saputo su di me se non ve l'avessi raccontata

6. *Nel mio zaino*

L'insegnante chiede agli alunni di scegliere dal loro zaino un oggetto che dica qualcosa di loro. Poi gli alunni racconteranno qualcosa di loro stessi sulla base dell'oggetto che hanno scelto.

Esempi: sono puntuale e organizzato (quaderno);
Sono in grado di risolvere questioni difficili (forbici);
Mi piace essere in contatto con gli altri (telefono) ecc.

www.freepik.com

⊙ **Concentrarsi sul corpo*:***

7. *Movimenti alternati*

L'insegnante chiede agli alunni di eseguire esercizi con particolare attenzione ai segnali provenienti dal corpo[1] :

- Incrociare le braccia raddrizzate davanti al petto in modo che la mano sinistra sia più alta e

[1] Esercizio tratto dal metodo Dennison; Paul e Gail Dennison hanno sviluppato una serie di esercizi fisici, basati sulle neuroscienze, che dovrebbero migliorare la capacità di apprendimento dei bambini.

poi quella destra.

- Toccare il gomito destro con la mano sinistra e viceversa.
- Toccare l'orecchio destro con la mano sinistra e viceversa.
- Toccare il ginocchio destro con la mano sinistra e viceversa.
- Toccare il tallone destro con la mano sinistra e viceversa.

8. Posizione calmante

L'insegnante chiede agli alunni di sedersi e di assumere una posizione eseguendo i seguenti movimenti, in ordine (senza abbandonare il movimento precedente)[2] :

a) incrociare le gambe alle caviglie;
b) stendere le mani davanti a sé con i pollici in alto;
c) dare un pollice in giù;
d) incrociare le mani (con i pollici sempre rivolti verso il basso);
e) intrecciare le dita;
f) mettere le dita intrecciate sotto il mento mentre ci si sposta verso il pavimento;
g) appoggiare comodamente il mento sulle mani giunte;
h) chiudere gli occhi;
i) la lingua "si attacca" al palato;
j) respirare liberamente.

Durata dell'esercizio: circa 2 minuti. L'insegnante deve abbassare gradualmente la voce durante l'esercizio. Al termine l'insegnante invita gli alunni a rilassare il corpo.

9. Esercitare l'elefante

L'insegnante invita gli alunni a seguire le istruzioni: "Distendere il braccio sinistro in avanti, il dorso del palmo verso l'alto, appoggiare la testa sul braccio della mano tesa, gambe leggermente piegate, piccole caviglie. Disegniamo in aria voluminosi otto pigri (orecchio incollato alla spalla). Raddrizziamo tutto il corpo. Poi lo stesso con la mano destra".

10. Disegnare con entrambe le mani

L'insegnante invita gli alunni a disegnare nell'aria con entrambe le mani contemporaneamente linee e forme. Ogni mano si muove in direzione opposta all'altra, come se fosse un riflesso speculare.

11. Esercizio con i gufi

L'insegnante invita gli alunni a seguire le istruzioni: "Afferrare con una mano i muscoli della spalla opposta, girare lentamente la testa a sinistra e poi a destra, mantenendo il mento dritto. Lasciare che la testa si estenda il più possibile a destra e a sinistra per rilassare i muscoli cervicali. Inspirare quando la testa è girata verso il lato in cui la mano tiene il braccio, espirare durante la rotazione della testa verso l'altro lato".

[2] Ibidem.

AUTOGESTIONE

1. Respiro profondo

L'insegnante invita gli alunni a seguire le istruzioni: "Chiudete gli occhi, fate un respiro profondo e poi lasciate uscire lentamente l'aria. Concentratevi sul movimento del petto e cercate di non pensare ad altro. Se avete una corsa di pensieri in testa, riconosceteli, ma non focalizzatevi su di essi, lasciateli andare, concentrandovi invece sul respiro".

2. Mulino a vento - esercizi di respirazione

L'insegnante invita gli alunni a seguire le istruzioni: "State dritti con le braccia distese ai lati. Inspirate profondamente l'aria per riempire la parte inferiore dei polmoni e lasciate che il diaframma si alzi, facendo spazio all'aria. Continuate a inspirare e sentite la parte inferiore delle costole e del torace che si alza, mentre la parte centrale dei polmoni si riempie d'aria. Ruotate le braccia all'indietro più volte. Cambiate direzione e ruotate le braccia in avanti o ognuna in una direzione diversa, come un ventaglio Espirate profondamente attraverso la bocca e sentite che i polmoni si svuotano lentamente". L'insegnante ripete le istruzioni alcune volte e conduce l'esercizio senza interrompere:

3. Denti di leone

L'insegnante invita gli alunni a seguire le istruzioni: "Immaginate un prato pieno di denti di leone, respirate con calma per un momento, poi fate un respiro profondo e fate vorticare nell'aria i semi dei denti di leone immaginari con la vostra espirazione". L'esercizio viene ripetuto più volte.

4. Elementi del training di rilassamento di Jacobson[3]

L'insegnante invita gli alunni a sedersi comodamente e a seguire le istruzioni:

- stringere i pugni quando si rilassa il resto dei muscoli del corpo;
- stringere e rilassare i muscoli addominali;
- stringere le palpebre, corrugare la fronte, fare un beccuccio dalla bocca, premere la lingua sul palato;
- percepire la differenza tra tensione e rilassamento.

5. Scrivere nell'aria

L'insegnante invita gli alunni a seguire le istruzioni: "Fate un respiro profondo e stendete la mano destra davanti a voi o, se siete mancini, la sinistra. Ora stendete due dita e iniziate a scrivere il vostro nome, cercando di fare le singole lettere il più grandi possibile. Fatelo con calma e attenzione, cercando di respirare profondamente".

6. Concentrarsi sull'oggetto

L'insegnante invita gli alunni a seguire le istruzioni: "Scegliete un oggetto qualsiasi (matita, mouse dal computer) e concentratevi su di esso per un minuto. Fate finta di vederlo per la prima volta. Osservatene la forma, la consistenza e la costruzione". Questo aiuterà gli alunni a liberare la mente

[3] Esercizio tratto dalle tecniche di rilassamento muscolare progressivo, sviluppate da Edmund Jacobson; l'idea alla base delle tecniche è che esista una connessione tra la mente e il corpo di una persona.

e a riprendere contatto con tutti gli oggetti che li circondano.

7. Conto alla rovescia

L'insegnante invita gli alunni a contare all'indietro da 100 a 10, da 3 a 3.

Esempio: 100, 97, 94, 91....

8. Visualizzazione creativa - paesaggio montano

L'insegnante invita gli alunni a seguire le istruzioni: "Sedetevi e chiudete gli occhi. Immaginate di essere in cima a una montagna. Vi guardate intorno e il panorama è mozzafiato. Concentratevi su ciò che potete vedere, sentire e percepire. Godetevelo".

9. Il colore del giorno

Questo esercizio aiuta ad aumentare la consapevolezza e la percezione degli alunni. Al mattino, l'insegnante sceglie il colore che sarà il "colore del giorno". Può essere un colore che piace agli alunni o semplicemente uno facile da individuare (soprattutto all'inizio). Poi, nel corso della giornata, l'insegnante ricorda agli alunni di prestare attenzione agli oggetti di questo colore e di cercare di guardarli a lungo per osservarne il maggior numero possibile di caratteristiche.

10. Ascolto attento

L'insegnante invita gli alunni a seguire le istruzioni: "Chiudete gli occhi per un momento e concentratevi sui suoni dell'ambiente, notate tutti i suoni che provengono dalla stanza in cui vi trovate, ma anche da dietro le finestre o le porte. Cercate di assorbire i suoni con ogni cellula del vostro corpo".

www.freepik.com

CONSAPEVOLEZZA SOCIALE

1. Cerca di capirmi

L'insegnante divide gli alunni in coppie. Un alunno racconta una storia della sua vita. L'altro ascolta e cerca di dare un nome alle emozioni provate dall'oratore in quel momento. Poi si scambiano i ruoli.

2. Cosa provano, pensano e dicono le persone ritratte nelle immagini?

L'insegnante invita gli alunni a formulare autonomamente congetture su ciò che le persone raffigurate nelle immagini (tratte dai loro libri di studio) potrebbero provare, pensare e dire. Durante la conversazione è importante discutere i pensieri, i sentimenti e le affermazioni di tutte le persone raffigurate nelle immagini.

3. Immaginare

L'insegnante descrive una situazione di vita quotidiana e chiede agli alunni di immaginare di viverla.

Esempi:

- l'alunno riceve un cinque per il test;
- l'alunno prende un brutto voto, nonostante abbia dedicato molto tempo alla preparazione del test.

L'insegnante chiede agli alunni di descrivere:

- Cosa provano in quella particolare situazione?
- Come lo esprimono (postura del corpo, espressioni del viso)?
- Come si comportano in quella particolare situazione?

4. Perché?

L'insegnante invita un volontario della classe ad assumere una posa a sua scelta (postura del corpo, espressione del viso). Il compito della classe è quello di indicare quale situazione potrebbe aver causato tale posa e di discutere le emozioni e i pensieri della persona nella posa data - le idee degli alunni e poi l'idea del volontario.

5. Parlare la lingua "ka"

L'insegnante invita gli alunni a imparare una nuova lingua: ogni parola è divisa in sillabe e ogni sillaba è preceduta dalla sillaba specifica "ka" (la classe può anche scegliere la propria sillaba o cambiarla in diverse occasioni: per esempio: "me", "bu" ecc.).

Esempio: ka-the-ka-day-ka-be-ka-gan-ka-slow-ka-ly

6. Pantomima

L'insegnante divide la classe in 4 gruppi. Ogni gruppo riceve un cartellone con le emozioni. Un rappresentante del gruppo estrae da un sacchetto un biglietto a caso con il nome di un'emozione.

Poi, con l'aiuto di gesti ed espressioni facciali, l'alunno mostra al suo gruppo l'emozione casuale e il gruppo deve indovinarla. Se il gruppo indovina l'emozione presentata, riceve un punto.

https://kreatywnapedagogika.files.wordpress.com/2017/02/emocje.pdf

7. *Come spiegarlo?*

L'insegnante informa gli alunni che il loro compito è quello di motivare ogni situazione:

- Un giovane corre per strada.
- La madre dà uno schiaffo al figlio.
- Un anziano esce da un negozio self-service con un rotolo che non ha pagato.
- Un alunno appoggia uno spillo su una sedia.
- Durante la pausa, un amico colpisce un collega alle spalle.
- Il proprietario del cane lo spazzola accuratamente ogni giorno.
- A una festa, un coetaneo beve alcolici.
- Un bambino di sette anni cammina per strada e piange.
- In una fredda giornata invernale, un bambino senza giacca siede alla fermata dell'autobus.

Gli alunni elencano il maggior numero di possibili cause che potrebbero spiegare i comportamenti delle persone nelle situazioni sopra citate.

Infine, l'insegnante può chiedere agli alunni:

- se e quali difficoltà hanno incontrato nel completare il compito;
- se sono rimasti sorpresi dal numero di potenziali cause del comportamento delle persone;
- se interpretano il comportamento umano più spesso in base a un'unica causa o se tengono conto di diverse possibilità;
- qual è l'importanza della capacità di tenere conto delle diverse motivazioni del comportamento umano per le relazioni tra le persone.

8. *Interpretazioni*

Il compito mira a sviluppare la capacità di adottare diverse prospettive nell'interpretazione delle situazioni sociali, mostrando la diversità delle motivazioni del comportamento umano.

L'insegnante propone agli alunni la descrizione di diverse situazioni e personaggi su cui devono riflettere e individuare le emozioni e i pensieri potenziali:

I. È estate. Il bel tempo persiste per una settimana. La sera, il meteorologo di turno annuncia diversi giorni di pioggia. Come reagirebbero a questa notizia le seguenti persone: un villeggiante in una città di mare, un contadino, un senzatetto, un uomo che soffre di ipertensione, un medico in un sanatorio per bambini che soffrono di reumatismi?

II. Un negozio privato non assicurato è stato completamente rapinato. Per mancanza di prove, l'indagine è stata chiusa. Come reagirebbero a questa notizia le seguenti persone se leggessero le informazioni sul giornale: il proprietario del negozio, il ladro, il poliziotto che indaga, il cliente abituale del negozio, il direttore della compagnia assicurativa?

III. Il telegiornale ha riferito che gli scienziati hanno trovato una cura efficace per il cancro. Come reagirebbero alla notizia le seguenti persone: un malato di cancro in attesa di essere operato, il primario del reparto di oncologia, un uomo che sta pensando di smettere di fumare per paura del cancro ai polmoni, il ministro della Sanità, un bambino di cinque anni, un membro del comitato per l'assegnazione del premio Nobel, un uomo malato di AIDS?

Infine, l'insegnante può chiedere agli alunni:

- se e quali difficoltà hanno incontrato nel completare il compito;
- se sono rimasti sorpresi dalla percezione che le persone hanno della stessa situazione;
- da cosa dipende la percezione e l'interpretazione della situazione;
- qual è l'importanza della capacità di tenere conto delle diverse motivazioni del

comportamento umano per le relazioni tra le persone.

9. *Al suo posto - sviluppare la capacità di mettersi nei panni degli altri*

L'insegnante legge a turno le descrizioni delle singole situazioni. Gli alunni riflettono individualmente su come avrebbero agito al posto dell'eroe della situazione e poi condividono con la classe o in gruppo quali soluzioni hanno scelto e quali sono state le motivazioni della loro decisione. Insieme prendono in considerazione altre possibili soluzioni in situazioni simili.

Esempi di situazioni:

I. Eve frequenta l'ultimo anno di liceo. Da tempo è appassionata di filosofia. I suoi genitori non sono d'accordo che la figlia studi un indirizzo così "poco pratico". Vogliono che studi legge o medicina. Si avvicina il momento di presentare i documenti per gli studi. Se foste Eve, cosa fareste?

II. Mark ha trovato un cane senza tetto per strada. Sa che i suoi genitori non sarebbero contenti se lo portasse a casa. Cosa faresti al posto di Mark?

III. Andrew e Paul sono amici da molti anni. Negli ultimi tempi non si sono tenuti in contatto così frequentemente. Andrew ha saputo per caso che Paul era stato visto in compagnia di tossicodipendenti. Cosa fareste al posto di Andrew?

IV. Diversi alunni della classe hanno rinunciato all'idea di saltare la lezione di matematica. Altri colleghi hanno espresso la volontà di saltare la lezione insieme. Ania pensa che l'idea sia stupida: non vuole scappare dalle lezioni. Cosa faresti al posto di Ania?

Infine, l'insegnante può chiedere agli alunni:

- se sono rimasti sorpresi dalla moltitudine di soluzioni e motivazioni possibili per le azioni delle persone in determinate situazioni;
- come di solito giudicano le azioni delle persone: guidati dal loro punto di vista o cercando soprattutto di capirne le motivazioni;
- quali conseguenze possono derivare dall'esprimere giudizi sugli altri solo dalla prospettiva delle proprie esperienze e dei propri punti di vista;
- cosa hanno imparato su se stessi.

10. *Caleidoscopio di reazioni: sviluppare la capacità di anticipare e comprendere le reazioni degli altri.*[4]

L'insegnante divide gli alunni in coppie. Il loro compito è quello di stabilire come si comporterebbe il compagno nelle seguenti situazioni:

- qualcuno l'ha punzecchiato;
- la commessa non gli ha restituito la giusta somma di denaro;
- ha ricevuto una punizione per aver parlato in classe;
- il suo cane è morto;
- si è perso nella foresta.

Gli alunni si confrontano con le loro ipotesi. L'esercizio può essere ripetuto cambiando partner.

Gli alunni condividono le loro esperienze:

- in che misura le loro ipotesi si sono rivelate corrette; da cosa dipendeva;
- su cosa si basano per formulare le loro previsioni sulla reazione del partner.

11. *Pantomima espressione di sentimenti*

L'insegnante chiede a dei volontari di pantomimare diversi sentimenti (ad esempio, paura, rabbia, disperazione, vergogna, irritazione, ostilità, sospetto). Gli altri alunni, attraverso l'analisi dei messaggi non verbali, devono indovinare di quale emozione si tratta.

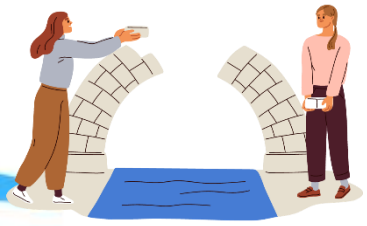
[4] Fonte: M. Chomczyńska - Miliszkiewicz, D. Pankowska "Come a scuola" Esercizi di gruppo per il lavoro educativo. Casa editrice scolastica e pedagogica. Varsavia 1998.

La discussione dovrebbe concentrarsi sulla ricerca di significati universali dei segnali non verbali:

- cosa succede al volto di una persona gioiosa, preoccupata, spaventata?
- cosa succede alle mani di una persona intimidita, nervosa e amichevole?
- cosa succede al busto di una persona interessata alla situazione, imbarazzata?
- cosa succede alle gambe di una persona indifesa che vuole entrare in contatto con qualcuno?

www.freepik.com

GESTIONE DELLE RELAZIONI



1. Pensiero creativo[5]

L'insegnante invita ogni alunno a pescare una carta e a rispondere alla domanda scritta su di essa:

- Cosa serve per la scoperta scientifica?
- Cosa serve per scalare un'alta montagna?
- Cosa serve per aiutare gli altri?
- Cosa si può contare?
- Cosa si può aprire?
- Cosa si può correggere?
- Cosa può aggrovigliarsi?
- Cosa si può esaurire?
- Che cosa ha l'uomo di troppo?
- Che cosa ha l'uomo di troppo poco?
- Cosa non si può saltare?
- Cosa non si vede?
- Cosa c'è di interessante nella polvere?
- Cosa c'è di interessante nelle foglie secche?
- Cosa c'è di interessante in una lumaca?
- Che cos'è il rosa e il morbido?
- Cosa è giallo e commestibile?
- Che cosa è piccolo ed esotico?
- Cosa è lucido e costoso?
- Cosa è bianco, morbido e commestibile?
- Cosa è verde, rotondo e duro?
- E se le scarpe prendessero vita?
- E se tutte le persone avessero lo stesso aspetto?
- E se le nostre ciglia crescessero con la stessa velocità dei capelli?
- E se il numero 3 fosse abolito da domani?
- Che cos'è: una cosa del genere, con una cosa del genere, ma senza una cosa del genere?
- Cosa annuncia la suoneria?
- Cosa c'è di più dolce?
- Cosa c'è di più grande?
- Cosa c'è in una scatola di fiammiferi?

2. Domande invertite[6]

L'insegnante invita gli alunni a pescare le carte con le risposte. Il loro compito è quello di trovare la domanda giusta per ciascuna di esse o di proporre il maggior numero possibile di domande per la risposta selezionata.

- Medici.
- Personalmente, controllerò.
- Assolutamente!
- Questo può essere il caso, anche se dipende dal tempo.
- Mare.
- Con la mia famiglia.

[5] Fonte: https://drive.google.com/file/d/1rbyHXoDx8nuGQkBZwCZJ0ksMa5PCCMUM/view
[6] Fonte: www.eduspecjalni.blogspot.com

- Dopo pranzo.
- Dalla nonna.
- Sulla matematica.
- In classe.
- Nelle pause.
- Panini con formaggio.
- Io non lo faccio.
- Domani
- Sì.
- Molto.
- Solo un po'.
- Ve lo dico io.
- Zuppa e piatto principale.
- Si sono allontanati.
- A volte succede.
- Abbastanza.
- Gatti.
- Mi piace, ma solo quando sono di buon umore.
- Una volta o l'altra.
- Ogni due settimane.
- In giallo.
- In auto o in treno.
- Sono arrivato sotto l'albero di Natale.
- Nel formato più grande.
- In un gioco da tavolo così grande.
- Ah, è da tanto che non ci vado!
- Stai scherzando!
- Mai in vita mia!
- Solo nei giochi per computer.
- Devo chiedere il permesso ai miei genitori.
- Io c'ero.
- Di solito ci riesco.
- Solo con il mio amico.
- In teatro.
- Nel libro.
- Nel film.
- Sì, è il mio preferito!
- No, mai in vita mia!
- Attraverso Internet.
- Silenzioso.
- Mi hanno fatto ridere fino alle lacrime!
- Sempre!

3. *A cosa sto pensando?*

L'insegnante invita uno degli alunni a scegliere (mentalmente) un oggetto dall'aula (deve essere visibile a tutti). Gli altri devono indovinare di che oggetto si tratta. Possono fare solo domande a cui si può rispondere con un sì o con un no (per esempio: "È grande? È una pianta?" ecc.) Il compito del gruppo è quello di indovinare l'oggetto il più velocemente possibile, ponendo il minor numero possibile di domande.

4. *Due verità, una bugia*

L'insegnante invita ogni alunno a dire tre affermazioni su di sé, di cui due vere e una falsa. Il compito del gruppo è indovinare quale frase è falsa. Fatti insoliti e bugie possono essere molto divertenti.

Il gioco può essere distribuito su più lezioni, selezionando di volta in volta alcuni alunni diversi che forniscano informazioni su di sé.

5. *Telefono sordo mostrato*

L'insegnante divide gli alunni in due squadre. Ogni squadra sceglie un leader e una password che l'altra squadra deve indovinare. Le squadre si mettono in fila, una dietro l'altra, dando le spalle al leader. Al leader di una squadra viene detta la parola d'ordine e deve dimostrarla (senza parole) al primo membro della sua squadra. La prima persona, in piedi con le spalle più vicine al leader, si gira e osserva la dimostrazione non verbale del leader senza fare domande. In seguito, la prima persona dimostra ciò che ha visto alla persona successiva della sua squadra e così via, fino all'ultima persona della fila, che deve capire qual è la parola d'ordine e dirla ad alta voce. L'altra squadra confermerà o smentirà se l'ipotesi era corretta. Successivamente, la seconda squadra svolgerà lo stesso compito. Le squadre si osservano a vicenda mentre eseguono il compito.

6. *Password*

L'insegnante divide la classe in due squadre. Ogni squadra sceglie un leader e una parola d'ordine. Le squadre si dispongono in 2 file, una dietro l'altra. Ogni leader dice al leader dell'altra squadra la parola d'ordine. Il leader prende posto nella sua squadra come ultima persona della fila. Deve trasmettere la parola d'ordine alla persona di fronte a lui scrivendo delle lettere con il dito sulla schiena. Le persone successive faranno lo stesso finché la password non arriverà alla prima persona della fila, che dovrà pronunciarla a voce o scriverla su un foglio. Vince la prima squadra che indovina la password correttamente.

7. *Contattate*

L'insegnante divide la classe in diversi piccoli gruppi. Il compito degli alunni è quello di discutere all'interno dei loro gruppi le seguenti situazioni e trovare soluzioni per avviare un contatto:

- siete a una festa in cui non conoscete nessuno tranne il padrone di casa;
- dovete intrattenere gli ospiti/amici dei vostri genitori in loro assenza;
- Un giorno dopo siete arrivati al campo estivo e siete entrati nel dormitorio comune;

L'insegnante può organizzare giochi di ruolo in classe per ogni scenario. Ogni gruppo presenterà/reciterà le soluzioni trovate per ogni situazione (il gioco di ruolo può essere organizzato all'interno dei piccoli gruppi o davanti all'intera classe). L'idea principale è che gli alunni, soprattutto nei casi in cui è difficile avviare un contatto, si esercitino a trovare soluzioni modello.

Nella sintesi possono essere affrontate le seguenti questioni:

- come le persone possono sentirsi nella posizione di iniziare un contatto con persone che non conoscono;
- quali sono le situazioni in cui le persone sono principalmente responsabili di stabilire e mantenere i contatti;
- quali sono i comportamenti che facilitano la connessione.

8. *Precisione di espressione*

L'attività sensibilizza sull'importanza di una comunicazione precisa e stimola l'apprendimento dei principi di chiarezza espressiva.

Materiali: due diverse immagini di paesaggi

L'insegnante informa gli alunni che lo scopo dell'attività è quello di esercitarsi in una comunicazione precisa. Gli alunni vengono divisi in coppie. La persona A chiude gli occhi. L'insegnante mostra alla persona B il primo paesaggio. La persona A deve disegnare un paesaggio usando solo le istruzioni

verbali della persona B. Poi, gli alunni si scambiano i ruoli e ripetono il compito usando il secondo paesaggio.

Dopo aver realizzato i disegni, gli alunni li confrontano con gli originali e discutono le loro esperienze: se gli indizi erano chiari, quali messaggi e quali caratteristiche del messaggio (ad esempio l'intonazione della voce, la velocità del parlare) hanno aiutato di più l'ascoltatore e quali lo hanno disturbato; se entrambe le parti sono soddisfatte dell'effetto.

Domande per guidare la discussione:

- quale tipo di guida fosse più utile e quale invece fosse fuorviante e confusa;
- quali caratteristiche del messaggio erano utili e quali disturbanti;
- quali fattori hanno influenzato maggiormente i risultati finali;
- i risultati sono stati migliori nel secondo turno rispetto al primo (perché).

Un'alternativa che può essere data nel compito è la possibilità di fare domande (secondo turno) rispetto alla mancanza di questa opzione (primo turno).

9. *Valutazioni e recensioni*

Questa attività si concentra sullo sviluppo della capacità di esprimere in modo assertivo le proprie opinioni personali, convertendo le valutazioni in opinioni.

L'insegnante spiega la differenza tra valutazione e opinione: l'opinione è la comunicazione di giudizi o preferenze soggettive, mentre la valutazione è un'affermazione che presenta giudizi soggettivi come verità.

Il compito degli studenti è quello di convertire le frasi valutative:

- Questa camicetta è terribile.
- Ha una voce bellissima.
- I bulldog sono formidabili.
- Fa molto freddo.
- Questo video è eccellente.

in opinioni:

- Non mi piace questa camicetta.
- La sua voce mi affascina.
- I bulldog mi sembrano pericolosi - ho paura di questi cani.
- Ho terribilmente freddo.
- Questo film mi è piaciuto molto - secondo me è fantastico.

10. *Frase con intonazioni diverse*

Questa attività si concentra sul miglioramento della capacità di comunicare e di leggere i segnali non verbali, ma anche sullo sviluppo dell'empatia.

Materiali: cartoncini con i nomi delle diverse emozioni - tanti cartoncini quanti sono gli alunni della classe (ad esempio, gioia, rabbia, orrore, dolore, entusiasmo, tristezza, disprezzo, sorpresa, disperazione, ecc.)

L'insegnante consegna agli alunni/ scrive alla lavagna una frase dal contenuto impersonale (ad esempio: "Lo spettacolo inizierà alle 19:00", "Ieri faceva abbastanza caldo, anche se pioveva" ecc.) Distribuisce a caso agli alunni i cartoncini con le emozioni scritte. Ogni alunno ripete la frase data, cercando di trasmettere l'emozione del suo biglietto con l'intonazione della voce. I gruppi devono indovinare l'emozione della frase pronunciata.

L'insegnante invita gli alunni ad analizzare come un determinato modo di comunicare (tono di voce, intonazione, volume, ecc.) influisca sulla ricezione del contenuto del messaggio.

11. *Una storia infinita*

L'insegnante invita gli alunni a sedersi in cerchio o stabilisce una sequenza in cui parlare. Si sceglie il tema/leitmotiv della storia (ad esempio, Natale, viaggio, storia di un personaggio delle fiabe, ecc.) Il primo inizia la storia (può usare qualche parola per creare l'atmosfera) e i successivi aggiungono una parola alla volta. Se qualcuno pensa che la sua parola finisca una frase, dice "punto" e la persona successiva inizia una nuova frase.

Più a lungo la classe gioca, più le storie vengono fuori in modo sorprendente.

Linee guida per gli specialisti per il lavoro individuale

7.1. Principi di intervento sugli alunni con problemi comportamentali

La letteratura scientifica motiva il grande interesse per il comportamento deviante dei preadolescenti e degli adolescenti di oggi:

- ☯ l'aumento della frequenza del disadattamento in famiglia e a scuola;
- ☯ aumento dell'incidenza di comportamenti devianti a contenuto antisociale tra preadolescenti e adolescenti;
- ☯ l'importanza del ruolo svolto dal comportamento deviante durante la preadolescenza e l'adolescenza nell'emergere della delinquenza giovanile.

Il lavoro degli specialisti in materia di problemi comportamentali si articola in due ***direzioni*** distinte:

a) prevenzione dei comportamenti devianti;
b) rimedio ai comportamenti problematici.

Per garantire l'efficacia dei ***programmi*** psicosociali ***per la prevenzione e la cura dei comportamenti devianti***, gli specialisti devono attenersi a una serie di ***principi***:

- ✓ le azioni di prevenzione e intervento devono essere integrate in una struttura specifica e ben definita, adattata alle caratteristiche psicologiche e culturali del gruppo target;
- ✓ l'attuazione del programma dovrebbe essere condotta da un'équipe multidisciplinare (ad esempio, psicologo, consulente scolastico, assistente sociale, insegnante, membri della famiglia, ecc;
- ✓ i processi di intervento devono avere una continuità nel tempo, garantita dall'impegno a lungo termine della famiglia e della scuola;
- ✓ Qualunque sia l'approccio scelto per affrontare i comportamenti devianti, sia i beneficiari che tutte le parti coinvolte nel processo devono essere informati su benefici, costi e rischi dell'intervento.

A livello individuale, va notato che il successo dell'intervento dipende in larga misura dalla buona relazione terapeutica instaurata con l'allievo e dal modo in cui lo specialista interagisce con l'adolescente. L'alleanza terapeutica - che si riferisce al modo in cui lo specialista riesce a ottenere un sano livello di fiducia da parte del soggetto che riceve l'intervento - gioca qui un ruolo centrale. Affinché l'alleanza terapeutica si stabilisca, è necessario rispettare alcuni ***principi di interazione***:

- ➢ ***riservatezza*** - mantenere la privacy delle informazioni ottenute dall'alunno non è solo una regola morale, ma anche legale e prevede pochissime eccezioni, come le situazioni in cui la conservazione delle informazioni metterebbe in pericolo la vita o la libertà dell'alunno o di un'altra persona o in cui sarebbe contro l'interesse dell'alunno;
- ➢ ***consapevolezza dei propri limiti*** - lo specialista deve essere consapevole delle proprie competenze e capacità e sollecitare il supporto dell'équipe multidisciplinare o cedere i casi in cui la complessità dell'intervento supera le sue capacità;
- ➢ ***evitare richieste eccessive di dettagli irrilevanti*** - non perdere tempo e non sovraccaricare l'allievo con domande inutili, poiché l'anamnesi non è l'obiettivo finale e la richiesta di informazioni deve essere bilanciata dalle azioni di intervento;
- ➢ ***atteggiamento di accettazione*** - l'alunno, indipendentemente dalla giovane età o dal problema comportamentale che lo ha consigliato per l'intervento, deve essere trattato con rispetto, gentilezza, onestà e accettazione, evitando la stigmatizzazione e la svalutazione; si noti che l'atteggiamento di accettazione è verso la persona e non verso i comportamenti dell'alunno;
- ➢ ***non dare consigli*** - il compito dello specialista è quello di incoraggiare gli alunni a scoprire nuove alternative per affrontare le difficoltà della vita e non di dire loro cosa fare e come agire; gli alunni con problemi comportamentali di solito sperimentano conflitti decisionali e sentimenti di blocco nel loro pensiero e nel loro comportamento, quindi hanno bisogno di una nuova prospettiva, di essere aiutati a superare schemi rigidi di comportamento disadattivo e a trovare soluzioni al loro problema, in modo da diventare responsabili e autonomi;
- ➢ ***ridefinire il problema in modo da risolverlo*** - sulla base delle informazioni fornite dall'allievo, lo specialista toglierà la colpa e l'impotenza riformulando il problema e gli obiettivi dell'intervento, in modo che diventino risolvibili, raggiungibili, realistici e responsabilizzanti.

Le misure per prevenire e contrastare i problemi comportamentali durante l'adolescenza sono tutte volte a rimuovere o attenuare i fattori di rischio che determinano, formano o innescano i comportamenti devianti. Queste misure

includono anche la garanzia di condizioni per lo sviluppo armonioso della personalità in via di formazione e la necessità di promuovere una politica sociale adeguata a combattere la delinquenza giovanile. Le misure che possono essere adottate dagli specialisti per prevenire e combattere i comportamenti devianti possono essere rivolte all'ambiente familiare o alla comunità - rappresentata da tutti i gruppi sociali che interagiscono o hanno un'influenza sugli adolescenti.

Le misure più importanti da adottare all'interno dell'ambiente familiare per la prevenzione e la riduzione dei comportamenti devianti degli adolescenti sono:

- garantire il più possibile la presenza dei genitori - l'assenza di un genitore dal microgruppo familiare è un fattore di squilibrio della personalità, che porta a disturbi dell'identità sociale e alla tendenza a modelli comportamentali disadattivi;
- fornire opportunità di sviluppo intellettuale - stimolare, supervisionare e controllare lo sviluppo intellettuale dell'individuo;
- fornire opportunità di maturazione emotiva - mantenere un ambiente stabile caratterizzato da affetto, comprensione e protezione, ma anche offrire formazione e stimoli per l'introspezione emotiva e lo sviluppo di abilità sociali;
- evitare atteggiamenti estremi - l'iperautorità o l'iperprotezione dell'allievo sono entrambi altamente dannosi per lo sviluppo dell'adolescente;
- l'educazione attraverso l'esempio personale - incoraggiando i genitori a fornire modelli di ruolo adattivi e socialmente desiderabili per i loro figli;
- educare e preparare i genitori ai compiti associati a questo ruolo - sessioni di parenting o di psicoterapia familiare sono spesso un buon percorso per riposizionare le relazioni in famiglia e assicurare una maggiore funzionalità dell'intero sistema affinché possa sostenere un migliore adattamento sociale degli adolescenti.

Le misure generali più rappresentative che si raccomanda di adottare all'interno della comunità per prevenire e combattere i comportamenti devianti degli adolescenti sono per lo più incentrate sulla formazione di atteggiamenti personali e sociali sani. Possono riferirsi a:

- promozione di un'alimentazione razionale ed equilibrata;
- alleviare le tensioni intrapsichiche attraverso le attività sportive;
- garantire condizioni igieniche e sanitarie ottimali;
- stimolare e ottimizzare relazioni interpersonali sane;
- sostenere la formazione di una personalità equilibrata, capace di trovare un senso alla vita.

Queste misure si rivelano più efficaci se sono congiunte e applicate per periodi di tempo più lunghi, anche dopo la remissione del comportamento, in modo da evitare che i problemi comportamentali si ripresentino a distanza di tempo. In questo contesto, è necessario assicurare la supervisione dell'adolescente dalle prime fasi di identificazione del comportamento deviante fino al suo completo recupero e reinserimento sociale.

7.2. Sessioni

Sessione introduttiva

SESSIONE INDIVIDUALE 1
Titolo/argomento: ➢ Stabilire una relazione terapeutica
Obiettivi terapeutici/risultati attesi: partecipando a questa attività, gli adolescenti potranno: ➢ conoscere il campo di attività dello specialista e come può essergli utile; ➢ sentirsi compresi, sicuri e importanti; ➢ essere in grado di riflettere sul proprio comportamento; ➢ diventare più fiducioso che l'aiuto che riceve sia autentico.
Preparazione: ➢ Lo spazio della seduta individuale deve essere amichevole e privato. ➢ Lo specialista inviterà l'adolescente a mettersi a proprio agio e a esplorare lo spazio. ➢ Lo specialista descriverà il suo campo di attività e spiegherà in che modo l'alunno potrà beneficiare delle sessioni individuali. ➢ Lo scopo di questa sessione è quello di conoscersi e stabilire un rapporto di fiducia. **Risorse:** ➢ una storia terapeutica sull'utilità di ricevere una guida quando se ne ha bisogno; ➢ carta da lettere e strumenti per prendere appunti.
Attività principale: ➢ Lo specialista chiederà all'adolescente se qualcosa dello spazio ha attirato la sua attenzione e se desidera esprimere un'opinione o porre una domanda al riguardo. Le risposte dello specialista devono essere sincere e incoraggianti. Se l'allievo si rifiuta di scegliere un oggetto, lo specialista può proporgli di condividere alcune cose interessanti o di rispondere a domande su di sé. ➢ Lo specialista esplorerà quindi gli hobby e la personalità dell'adolescente attraverso una serie di domande, cercando di mantenere un parallelo tra l'oggetto che ha catturato l'attenzione dell'allievo e i suoi interessi, tratti, desideri ecc. (ad esempio, se l'adolescente ha scelto di parlare di un libro, lo specialista potrebbe chiedere: *Ti piace leggere? Cosa leggi? Quale libro ti ha impressionato di più*? Se l'allievo sceglie di parlare di un oggetto personale, come un telefono o un taccuino, lo specialista potrebbe chiedergli: *Per cosa usi il tuo telefono/quaderno? Che cosa ci scrivi? Come lo* personalizza*? Con chi ne condividi il contenuto*?) ➢ È molto importante ascoltare ciò che l'allievo ha da dire su qualsiasi cosa e rispondere alle sue domande o paure in modo onesto. ➢ Verso la fine della sessione, lo specialista introdurrà una storia terapeutica sull'importanza della guida in caso di bisogno e chiederà all'allievo di scrivere ciò che gli passa per la testa mentre la ascolta. Il significato della storia non deve essere discusso in questo momento.
Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo: ➢ L'allievo può portare con sé gli appunti presi durante l'ascolto della storia metaforica. ➢ In base all'input di questa sessione, lo specialista offrirà una delle due opzioni: (a) fino al prossimo incontro, l'adolescente dovrà riflettere sul tipo di guida che desidera dallo specialista oppure (b) l'adolescente non penserà assolutamente, in nessun caso, alla storia che ha sentito durante la sessione (prescrizione paradossale).

www.freepik.com

AUTOSENSIBILIZZAZIONE

SESSIONE INDIVIDUALE 2
Titolo/argomento: ➢ Il mondo delle emozioni di un adolescente
Obiettivi terapeutici/risultati attesi: partecipando a questa attività, gli adolescenti potranno: ➢ conoscere il mondo delle emozioni; ➢ sviluppare le loro capacità di identificare le emozioni e indicare quali emozioni provano più spesso; ➢ imparare a conoscere le situazioni in cui si prova più spesso una particolare emozione e a identificare i fattori scatenanti delle proprie emozioni.
Preparazione: ➢ Lo specialista saluta il bambino e gli chiede come si sente. Possibili domande da utilizzare: *Com'è andata la giornata? Come ti senti? Cosa è successo oggi o questa settimana che ti ha reso felice? Cosa è successo oggi o questa settimana che ti ha reso triste? Cosa è successo oggi o questa settimana che ti ha turbato?* L'esperto adatta le domande all'adolescente e può chiedere di parlare di emozioni diverse. **Risorse:** ➢ foglio di lavoro "Diario delle emozioni" (vedi allegato a pagina 57); ➢ foglio di lavoro "Tavolozza delle emozioni" (vedi allegato a pagina 58).
Attività principale: ➢ Lo specialista introduce l'adolescente all'argomento e agli obiettivi della sessione. ➢ Come introduzione, lo specialista tiene una mini-lezione sulle 6 emozioni di base: rabbia, paura, gioia, tristezza, imbarazzo, sorpresa. Sottolinea che tutti provano le stesse emozioni, ma ci sono differenze nell'intensità o nel modo in cui le emozioni vengono espresse. ➢ L'esperto consegna all'adolescente i ritagli del foglio di lavoro "Tavolozza delle emozioni". Fa notare che oltre alle emozioni di base, ce ne sono molte altre che sono collegate al gruppo di base. Lo specialista chiede all'adolescente di suddividere le emozioni sparse in 5 gruppi: 1) emozioni legate alla rabbia 2) emozioni legate alla gioia 3) emozioni legate alla paura 4) emozioni legate alla tristezza 5) emozioni composte (non esplicitamente legate a una delle emozioni di base, le emozioni composte sono spesso legate a più emozioni, ad esempio la gelosia può essere legata sia alla tristezza che alla rabbia; le emozioni composte sono create dalla combinazione di più emozioni di base provate contemporaneamente). Durante l'attività, l'esperto si assicura che l'adolescente conosca ogni emozione e spiega quelle non familiari. L'esperto osserva se il compito viene svolto correttamente e interviene se le emozioni sono classificate in modo errato o se l'adolescente ha difficoltà. ➢ EMOZIONI RELATIVE ALL'ANGOSCIA: frustrazione, odio, fastidio, rabbia, ira, irritazione, impazienza, indignazione, risentimento, vendetta, furore, indignazione, frenesia. ➢ EMOZIONI RELATIVE ALLA GIOIA: beatitudine, felicità, divertimento, entusiasmo, contentezza, delizia, gratitudine, eccitazione, affetto, gentilezza, soddisfazione, rilassamento, animazione, cordialità, tenerezza, sollievo, noncuranza, realizzazione, apprezzamento, piacere, euforia, simpatia, interesse. ➢ EMOZIONI RELATIVE ALLA MALATTIA: amarezza, disperazione, dolore, depressione, sconforto, dolore, ferita, delusione, perdita, dispiacere, impotenza, impotenza. ➢ EMOZIONI RELATIVE ALLA PAURA: ansia, timore, panico, apprensione, incertezza, timidezza, sospetto, confusione, esitazione, preoccupazione, terrore, tensione, preoccupazione, orrore, vigilanza, nervosismo.

- EMOZIONI COMPRENSIVE: vergogna, colpa, imbarazzo, sorpresa, repulsione, desiderio, disagio, trauma, umiliazione, indifferenza, gelosia, compassione, smarrimento, disprezzo, rimorso, insoddisfazione, accettazione, amore, fiducia, agitazione, contenimento, disgusto, sconforto, distrazione, stupore.
- Lo specialista riassume il compito insieme all'adolescente.
- Lo specialista chiede all'adolescente l'intensità delle 6 emozioni di base che prova (gioia, rabbia, paura, ansia, disgusto, sorpresa): *Quale delle emozioni di base provi più spesso e quale meno spesso?* Poi l'esperto fornisce all'allievo il foglio di lavoro "Diario delle emozioni" e gli chiede di elencare esempi di situazioni che scatenano in lui/lei ciascuna delle emozioni di base.

Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo:

- Riassunto della sessione. Lo specialista pone domande sulle riflessioni dell'adolescente dopo l'attività: *Ti è piaciuta l'attività di oggi e perché? Quali cose nuove hai imparato? Cosa è stato difficile per te? Cosa hai trovato particolarmente interessante? Cosa ti ha incuriosito particolarmente?*
- Lo specialista spiega all'adolescente che tutti noi abbiamo dei punti sensibili nella nostra vita, dei fattori scatenanti che, se "premuti", portano a una certa emozione: ad esempio, rabbia, tristezza, gioia, paura, disgusto, sorpresa. Chiede all'adolescente di scrivere sul suo "Diario delle emozioni" nel corso della prossima settimana. Deve annotare sul diario quando e quale emozione ha provato e cosa l'ha scatenata. L'obiettivo del compito è identificare persone e situazioni specifiche che scatenano determinate emozioni. Diventando consapevoli di chi e cosa scatena le emozioni specifiche dell'adolescente, è possibile eliminare l'effetto sorpresa e gestire meglio le emozioni che lo accompagnano in quel momento.

www.freepik.com

GIORNALE DELLE EMOZIONI

Data	Emozione	Situazione

TAVOLOZZA DI EMOZIONI

oltraggio	frustrazione	delizia	impazienza
disprezzo	gentilezza	vergogna	animazione
gratitudine	rabbia	senso di colpa	cordialità
vendetta	felicità	imbarazzo	tenerezza
dolore	risentimento	sorpresa	sollievo
eccitazione	rilassamento	repulsione	disattenzione
furia	entusiasmo	desiderio	adempimento
beatitudine	appagamento	disagio	apprezzamento
divertimento	soddisfazione	indignazione	ira
trauma	piacere	indifferenza	irritazione
umiliazione	euforia	agitazione	sospetto
timidezza	timidezza	incertezza	preoccupazione
panico	orrore	smarrimento	ansia
odio	fastidio	affetto	apprensione
paura	vigilanza	esitazione	perso
delusione	ferito	dolore	sconforto
depressione	deiezione	preoccupazione	dolore
disperazione	amarezza	frenesia	nervosismo
costrizione	gelosia	terrore	disgusto
impotenza	impotenza	tensione	simpatia
compassione	confusione	distrazione	interesse
rimorso	fiducia	stupore	insoddisfazione
accettazione	amore	**emozioni complesse**	
emozioni legate alla rabbia		**emozioni legate alla gioia**	
emozioni legate alla tristezza		**emozioni legate alla paura**	

SESSIONE INDIVIDUALE 3

Titolo/argomento:

- Emozioni e corpo

Obiettivi terapeutici/risultati attesi: partecipando a questa attività, gli adolescenti potranno:

- sviluppare la capacità di riconoscere in se stessi le 6 emozioni di base: rabbia, paura, gioia, tristezza, disgusto, sorpresa attraverso l'espressione del viso, i gesti, la postura, la posizione del corpo.
- conoscere i sintomi somatici, cognitivi e comportamentali che accompagnano rabbia, ansia, tristezza, gioia, disgusto e sorpresa.

Preparazione:

- Lo specialista saluta l'adolescente e gli chiede come si sente.
- L'esperto chiede all'adolescente di presentare il suo "Diario delle emozioni". Insieme discutono delle emozioni scritte e delle situazioni che le hanno scatenate. Lo specialista richiama l'attenzione sulle emozioni o sulle situazioni ripetitive. Può chiedere all'adolescente di descrivere come si è comportato in quel momento o come si è conclusa la situazione e quali riflessioni ha fatto dopo averla vissuta.

Risorse:

- foglio di lavoro "Diario delle emozioni" (vedi allegato a pagina 57).

Attività principale:

- Lo specialista presenta all'adolescente l'argomento e gli obiettivi della sessione.
- Lo specialista chiede all'adolescente di ricordare una (o più) situazione in cui si è sentito felice. Si possono usare i riferimenti del "Diario delle emozioni". Una volta che l'adolescente ricorda tale situazione, lo specialista gli chiede di chiudere gli occhi (se lo desidera) e di ricordare come ha sentito quella gioia nel corpo (si raccomanda all'adolescente di tenere gli occhi chiusi e di rispondere alle domande in sequenza): *Quali pensieri ti hanno accompagnato in quel momento? Cosa succedeva nella tua testa? Come si comportava il tuo cuore? Cosa succedeva con le mani? Come reagivano le gambe? Com'era la vostra postura? Come respirava? Cosa sentiva nell'addome/nel petto? Che suono aveva la vostra voce? Qual era il suo livello di energia?* Dopo tutte le domande, l'adolescente apre gli occhi e l'esperto conduce un debriefing. Parla dell'importanza di conoscere le reazioni del corpo a ogni emozione, per poter identificare correttamente le emozioni e capire noi stessi.
- Lo specialista ripete l'esercizio allo stesso modo per tutte le emozioni di base (tristezza, rabbia, paura, sorpresa e disgusto). È importante fare una pausa dopo ogni esercizio, soprattutto per le emozioni spiacevoli. Le emozioni spiacevoli possono essere particolarmente difficili per gli adolescenti, quindi vale la pena di utilizzare la pausa per aiutare a regolare le emozioni intense dell'adolescente attraverso la conversazione, se del caso.
- L'esperto chiede all'adolescente quale altra emozione prova spesso e vorrebbe approfondire per identificarla meglio.
- Lo specialista tiene una mini-lezione sull'importanza che tutti siano in grado di identificare le emozioni. Dopo tutto, sono le emozioni a muoverci dentro e a scatenare i comportamenti. Le ricerche hanno dimostrato che tutte le persone al mondo provano le stesse emozioni. Tuttavia, differiscono nel modo in cui esprimono le emozioni, motivo per cui è importante che ogni persona impari a identificare le proprie emozioni.

Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo:

- Riassunto della sessione. Lo specialista pone domande sulle riflessioni dell'adolescente dopo l'attività: *Ti è piaciuta l'attività di oggi e perché? Quali cose nuove hai imparato? Cosa è stato difficile per te? Cosa hai trovato particolarmente interessante? Cosa ti ha incuriosito particolarmente?*
- L'esperto ricorda all'adolescente di compilare regolarmente il "Diario delle emozioni" e di portarlo alla seduta successiva. Inoltre, lo specialista elenca le domande a cui l'allievo dovrà rispondere, le cose che dovrà osservare o mettere in pratica nel periodo successivo, ecc.

SESSIONE INDIVIDUALE 4

Titolo/argomento:

- Emozioni piacevoli e spiacevoli

Obiettivi terapeutici/risultati attesi: partecipando a questa attività, gli adolescenti potranno:

- essere in grado di identificare le emozioni piacevoli e spiacevoli;
- identificare le emozioni piacevoli e spiacevoli che più spesso le accompagnano.

Preparazione:

- Lo specialista saluta l'adolescente e gli chiede come si sente.
- L'esperto chiede all'adolescente di presentare il suo "Diario delle emozioni" della settimana precedente. Insieme discutono delle emozioni scritte e delle situazioni che le hanno scatenate. Lo specialista richiama l'attenzione su emozioni o situazioni ripetitive. Può chiedere all'adolescente di descrivere come si è comportato in quel momento o come si è conclusa la situazione e quali riflessioni ha fatto dopo averla vissuta.

Risorse:

- foglio di lavoro "Diario delle emozioni" (vedi allegato a pagina 57);
- foglio di lavoro "Tavolozza delle emozioni" (vedi allegato a pagina 58);
- 2 fogli di lavoro "Piramide" (vedi allegato a pagina 62);
- pennarelli/penne.

Attività principale:

- Lo specialista presenta all'adolescente l'argomento e gli obiettivi della sessione.
- L'esperto consegna all'adolescente le emozioni ritagliate dal foglio di lavoro "Tavolozza delle emozioni" e gli chiede di ordinarle in 2 gruppi: piacevoli e spiacevoli. Le emozioni ordinate vengono lasciate sul tavolo come aiuto per l'attività successiva.
- Lo specialista consegna all'adolescente un foglio di lavoro "Piramide". Il compito dell'adolescente è quello di riempirla con le emozioni piacevoli che prova nella sua vita. Alla base scrive l'emozione che lo accompagna più spesso e poi, man mano che si avvicina alla cima, le emozioni che prova meno spesso. Ogni emozione che l'adolescente scrive è separata da una linea orizzontale da un lato all'altro della piramide. L'adolescente include nella piramide solo le emozioni piacevoli che identifica in se stesso. Per ispirarsi può utilizzare le emozioni ritagliate o il suo "Diario delle emozioni" delle settimane precedenti. Dopo aver completato la piramide, lo specialista chiede all'adolescente di ricordare ed elencare esempi di situazioni che scatenano le emozioni elencate nella sua vita. Poi, intorno alla piramide completata, l'adolescente scrive come esprime le emozioni date: *Cosa dice? Come si comporta?* L'esperto può chiedere all'adolescente quali sono le sue riflessioni dopo aver completato questo compito.
- L'esperto consegna all'adolescente un altro foglio di lavoro "Piramide" e lui/lei ripete il compito precedente, ma questa volta per le emozioni spiacevoli.
- Lo specialista conclude l'attività e tiene una mini-lezione sul fatto che non esistono emozioni cattive e buone, ma piacevoli e spiacevoli, difficili o facili da esprimere. Ogni emozione è necessaria nella nostra vita perché trasmette informazioni (ad esempio, la rabbia ci informa che i nostri confini sono stati violati; la tristezza ci informa che abbiamo perso qualcosa di importante per noi; l'ansia/la paura ci protegge dal pericolo; la vergogna ci informa che abbiamo trasgredito alcune norme; la gioia ci informa che ci sentiamo appagati e felici). L'esperto sottolinea che è importante conoscere i propri modi di esprimere determinate emozioni per poterle identificare e quindi comprendere se stessi e i propri comportamenti/reazioni.

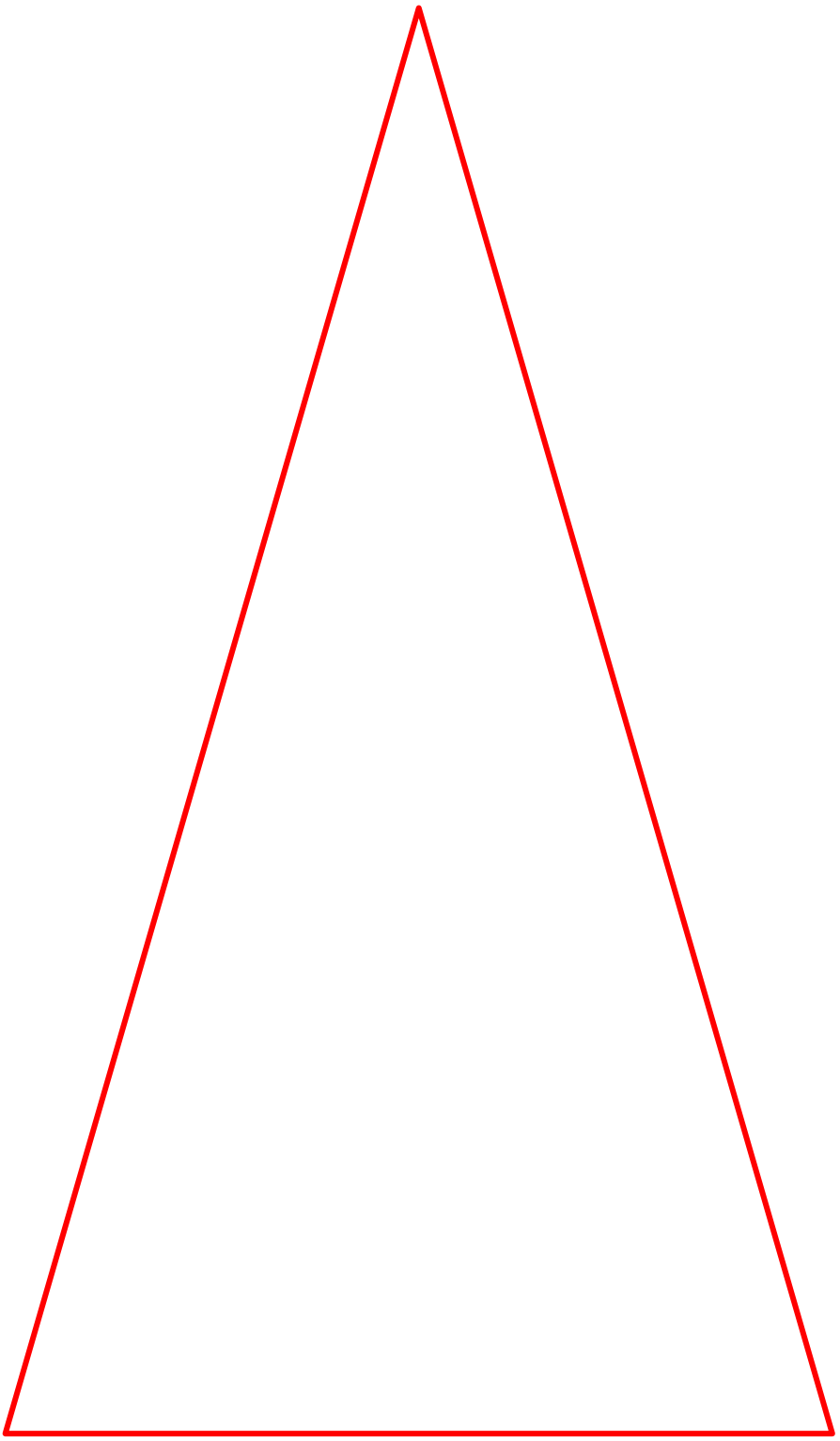
Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo:

- Riassunto della sessione. Lo specialista pone domande sulle riflessioni dell'adolescente dopo l'attività: *Ti è piaciuta l'attività di oggi e perché? Quali cose nuove hai imparato? Cosa è stato difficile per te? Cosa hai trovato particolarmente interessante? Cosa ti ha incuriosito particolarmente?*
- Lo specialista ricorda all'adolescente di compilare regolarmente il "Diario delle emozioni" e

di portarlo alla seduta successiva.

www.freepik.com

PIRAMIDE



SESSIONE INDIVIDUALE 5

Titolo/argomento:

- Instabilità emotiva e ambivalenza: cosa significa per me?

Obiettivi terapeutici/risultati attesi: partecipando a questa attività, gli adolescenti potranno:

- imparare il significato di labilità emotiva e ambivalenza;
- essere in grado di riconoscere la labilità emotiva e l'ambivalenza nella propria vita.

Preparazione:

- Lo specialista saluta l'adolescente e gli chiede come si sente.
- L'esperto chiede all'adolescente di presentare il suo "Diario delle emozioni" della settimana precedente. Insieme discutono delle emozioni scritte e delle situazioni che le hanno scatenate. Lo specialista richiama l'attenzione su emozioni o situazioni ripetitive. Può chiedere all'adolescente di descrivere come si è comportato in quel momento o come si è conclusa la situazione e quali riflessioni ha fatto dopo averla vissuta.

Risorse:

- foglio di lavoro "Swing" (vedi allegato a pagina 65);
- foglio di lavoro "Fuoco e acqua" (vedi allegato a pagina 66).

Attività principale:

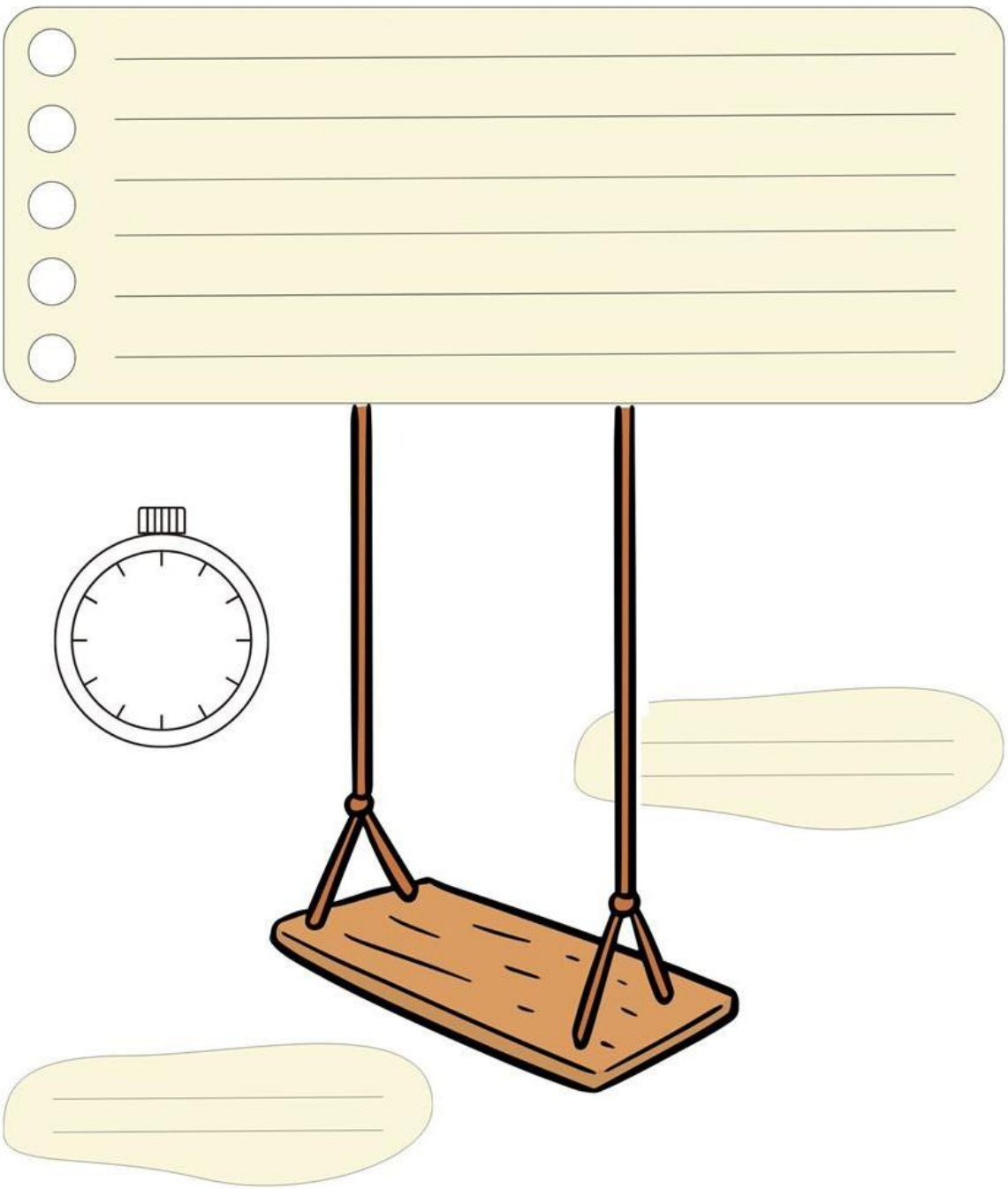
- Lo specialista presenta all'adolescente l'argomento e gli obiettivi della sessione.
- L'esperto parla con l'adolescente del significato del termine "labilità emotiva". Se necessario, integra le sue conoscenze o chiarisce la questione. Lo specialista fornisce esempi di labilità negli adolescenti.
- Lo specialista invita l'adolescente a ricordare le situazioni in cui ha sperimentato labilità emotiva. Gli consegna il foglio di lavoro "Altalena", sul quale l'adolescente descrive la situazione in cui ha sperimentato un comportamento labile, segna su entrambi i lati dell'altalena le emozioni estreme che ha provato in quel momento, nonché la direzione del passaggio da un'emozione all'altra e stima il momento in cui è avvenuto tale cambiamento. L'adolescente può riflettere su 2-3 situazioni e utilizzare ogni volta un nuovo foglio di lavoro. Alla fine di questo lavoro, l'esperto chiede all'adolescente quali riflessioni ha sui suoi stati emotivi.
- Lo specialista parla con l'adolescente di cosa sia l'ambivalenza emotiva. Se necessario, integra le sue conoscenze o chiarisce la questione. L'esperto fornisce esempi di ambivalenza emotiva negli adolescenti.
- L'esperto invita l'adolescente a ricordare le situazioni in cui ha sperimentato l'ambivalenza emotiva. Gli consegna il foglio di lavoro "Fuoco e acqua", sul quale l'adolescente descrive la situazione in cui ha vissuto l'ambivalenza, segnando le emozioni estreme che provava in quel momento dalla parte del fuoco e dalla parte della nuvola. L'adolescente può riflettere su 2-3 situazioni e utilizzare ogni volta un nuovo foglio di lavoro. Alla fine di questo lavoro, lo specialista chiede all'adolescente quali riflessioni ha sui suoi stati emotivi.

Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo:

- Riassunto della sessione. Lo specialista pone domande sulle riflessioni dell'adolescente dopo l'attività: *Ti è piaciuta l'attività di oggi e perché? Quali cose nuove hai imparato? Cosa è stato difficile per te? Cosa hai trovato particolarmente interessante? Cosa ti ha incuriosito particolarmente?*
- Lo specialista incoraggia l'adolescente a continuare a tenere un "Diario delle emozioni" per conto proprio. Sottolinea i benefici dell'autosviluppo della sfera emotiva e quelli di una migliore conoscenza/comprensione di sé e delle proprie emozioni. Insieme all'adolescente, l'esperto elenca gli adulti di fiducia nel suo ambiente a cui può rivolgersi se ha bisogno di parlare di una particolare situazione/emozione.

www.freepik.com

SWING



FUOCO E ACQUA

Descrivere una situazione:

AUTOGESTIONE

SESSIONE INDIVIDUALE 6
Titolo/argomento: ➢ "La mia cerchia di controllo" - Introduzione all'autogestione e all'ambito del controllo individuale
Obiettivi terapeutici/risultati attesi: partecipando a questa attività, gli adolescenti potranno: ➢ comprendere il concetto di autogestione. ➢ essere in grado di identificare le proprie risorse personali che possono essere utili per l'autogestione; ➢ essere in grado di identificare le cose che sono sotto il loro controllo e quelle che non lo sono; ➢ applicare strategie utili per adattarsi a situazioni che sfuggono al loro controllo. ➢ essere più aperti alle novità.
Preparazione: ➢ Rapido controllo con l'adolescente. Possibili domande: *Com'è andata la giornata? Come ti senti oggi? Cosa è successo oggi o questa settimana che ti ha reso felice? Cosa è successo oggi o questa settimana che ti ha reso triste? Cosa è successo oggi o questa settimana che l'ha turbata?* Lo specialista adatta le domande e chiede di provare emozioni diverse. **Risorse:** ➢ Foglio A4; ➢ penne/ matite/ pennarelli.
Attività principale: ➢ Lo specialista introduce all'adolescente l'argomento e gli obiettivi della sessione. Chiede all'adolescente se sa cosa significa e cosa comporta l'autogestione e chiarisce i concetti. Si chiede poi all'allievo di fornire alcuni esempi in cui può dare prova di autogestione (suggerimenti: seguire le istruzioni e attenersi alle routine, essere in grado di trattenersi dal fare cose che non dovrebbero, mostrare autocontrollo, essere in grado di calmarsi di fronte a emozioni difficili, risolvere problemi o prendere decisioni, ecc.) Lo specialista può discutere e aiutare a identificare queste abilità che l'adolescente possiede. ➢ L'esperto spiega poi che, sebbene gestire e controllare noi stessi sia importante, ci sono sempre cose che sfuggono al nostro controllo. All'allievo viene chiesto di spiegare come intende l'essere in controllo e fuori controllo e quali emozioni accompagnano ciascuna situazione. Poi gli si chiede di disegnare un cerchio su un foglio di carta. Questo rappresenta il cerchio del controllo, che comprende tutte le cose che rientrano nella nostra portata e nel nostro controllo. Gli viene chiesto di scrivere queste cose all'interno del cerchio e quelle che sono fuori dal suo controllo all'esterno del cerchio. Lo specialista può aiutare con alcuni suggerimenti se l'adolescente ha difficoltà a trovarne alcuni (suggerimenti: il mio atteggiamento, le mie emozioni, il mio stato d'animo, il tempo, l'opinione di qualcun altro, le mie reazioni a certe situazioni, come reagiscono gli altri, le parole che dico, la mia altezza, il programma preferito del mio amico, il mio linguaggio del corpo, ecc.) ➢ Lo specialista spiega poi che, sebbene molte cose siano fuori dal nostro controllo, possiamo controllare il modo in cui reagiamo alla situazione e il nostro atteggiamento. Lo specialista procede chiedendo all'adolescente di pensare a come potrebbe reagire alle situazioni fuori dal suo controllo che ha scritto. Lo specialista può fare un esempio (ad esempio: "Avevo programmato di andare a fare una gita domenica, ma pioverà. Perciò ho deciso di invitare i

miei amici e pranzare insieme").

- Lo specialista sottolinea che la mancanza di controllo spesso ci fa sentire impotenti e suscita emozioni spiacevoli. È importante imparare ad adattarsi a queste situazioni e ad affrontarle con flessibilità e apertura mentale, in modo che, anche se non possiamo controllare la situazione, possiamo controllare come la percepiamo e fino a che punto ci lasciamo influenzare.
- L'adolescente può conservare il cerchio di controllo e collocarlo in un luogo ben visibile come promemoria per le cose che sono sotto il suo controllo.

Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo:

- Riassunto dell'attività. Lo specialista pone domande sulle riflessioni dell'allievo dopo le attività: *Ti è piaciuta l'attività di oggi e perché? Quali cose nuove hai imparato? Che cosa è stato difficile per te? Cosa hai trovato particolarmente interessante? Cosa farai in modo diverso la prossima volta?*

SESSIONE INDIVIDUALE 7

Titolo/argomento:

- Affrontare preoccupazioni, stress e ansia

Obiettivi terapeutici/risultati attesi: partecipando a questa attività, gli adolescenti potranno:

- essere in grado di identificare i fattori o le situazioni che causano preoccupazione, stress, paura, ansia;
- riescono a calmarsi e ad affrontare situazioni difficili.

Preparazione:

- Lo specialista saluta l'adolescente e gli chiede come si sente. Possibili domande: *Com'è andata la giornata? Come ti senti oggi? Cosa è successo oggi o questa settimana che ti ha reso felice/triste/arrabbiato? Come l'hai affrontato? Cosa avresti potuto fare di diverso?* Lo specialista adatta le domande e chiede informazioni su emozioni e comportamenti diversi.

Risorse:

- Fogli A4;
- penne/ matite/ pennarelli.

Attività principale:

- Lo specialista introduce l'argomento e gli obiettivi della sessione all'adolescente. Spiega che l'adolescenza è un periodo di transizione con molti cambiamenti che avvengono all'interno e all'esterno del corpo dell'adolescente: nuovi ambienti scolastici, maggiori responsabilità, cambiamenti relazionali, ricerca dell'indipendenza e costruzione del sé, sviluppo del corpo ecc. Tutte queste nuove situazioni e cambiamenti possono causare sentimenti di preoccupazione, stress, paura e ansia. Queste emozioni, anche se spiacevoli, sono molto importanti perché possono spingerci ad agire. A questo punto, lo specialista può condividere un'esperienza personale di un fattore di stress e di come l'ha affrontato.
- Poi lo specialista chiede all'adolescente di pensare e scrivere un elenco di situazioni o cose che potrebbero fargli provare preoccupazione, stress o paura. All'adolescente viene chiesto di dire qualche parola su ogni fattore di stress identificato, come la frequenza, l'intensità, come si sente e come lo affronta, se lo affronta.
- Prendendo spunto dalla lezione precedente sul cerchio del controllo, si chiede all'adolescente di inserire nel cerchio le cose su cui può avere il controllo (ad esempio, se riferisce di essere preoccupato per il suo rendimento scolastico, potrebbe avere il controllo di studiare di più o di cercare un tutor per un aiuto extra). Come prima, l'individuo colloca le cose che non sono sotto il suo controllo al di fuori del cerchio (ad esempio, se la famiglia sta attraversando un periodo difficile). Per le cose che sono sotto il suo controllo, lo specialista e l'adolescente cercano insieme i modi per gestirle, le soluzioni che possono essere trovate per alleviare le emozioni spiacevoli associate a queste situazioni. Lo stesso si fa per le cose che sono fuori dal suo controllo. Pensano insieme a come cambiare la prospettiva o

l'atteggiamento nei confronti di queste situazioni, in modo che abbiano un impatto minore sull'adolescente.

- A questo punto, potrebbe essere una buona idea chiedere all'adolescente di valutare l'intensità di queste circostanze stressanti, paurose o ansiogene, dalla più bassa alla più alta. In questo modo, l'allievo potrebbe essere incoraggiato a iniziare il suo percorso di coping con la situazione di intensità più bassa, per prendere confidenza con le sue capacità di coping e ottenere un po' di sollievo o di conforto e, da lì, salire di livello.
- Un altro esercizio che può seguire è quello di valutare la probabilità che queste situazioni si verifichino. Ci sono molte cose che causano emozioni di stress o paura a cui pensiamo, ma che alla fine non accadono mai. Se questo può essere applicato alle situazioni che l'adolescente ha identificato durante questa sessione, potrebbe essere un buon esercizio di razionalizzazione e di gestione dello stress, in modo da spostare l'attenzione altrove.
- Verso la fine della sessione, sarebbe utile che lo specialista discutesse di alcune tecniche di calma che l'adolescente può utilizzare quando si sente stressato o impaurito, come ad esempio prendersi del tempo per calmarsi, fare un'attività che lo renda felice, cercare aiuto e parlare con qualcuno di cui si fida, fare qualche forma di esercizio fisico o sport, ecc.

Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo:

- Riassunto dell'attività. Lo specialista chiede all'allievo di riflettere sulla sessione: *Ti è piaciuta l'attività di oggi e perché? Quali cose nuove hai imparato? Che cosa è stato difficile per te? Cosa hai trovato particolarmente interessante? Cosa farai di diverso d'ora in poi?*

SESSIONE INDIVIDUALE 8

Titolo/argomento:

- Definizione degli obiettivi con intenzione

Obiettivi terapeutici/risultati attesi: partecipando a questa attività, gli adolescenti potranno:

- essere in grado di stabilire e pianificare efficacemente gli obiettivi desiderati.

Preparazione:

- Un rapido check-in con l'adolescente sui suoi sentimenti dell'ultima settimana. Possibili domande: *Cosa è successo oggi o questa settimana che ti ha reso felice/triste/arrabbiato? Come l'hai gestita? Pensi che avresti potuto fare qualcosa di diverso?* Lo specialista adatta le domande e verifica se ci sono comportamenti diversi relativi all'autogestione.

Risorse:

- Foglio di lavoro "Definizione degli obiettivi SMART" (vedi allegato a pagina 71);
- penne/matite.

Attività principale:

- Lo specialista introduce l'argomento e gli obiettivi della sessione all'adolescente e gli chiede come si realizzano i sogni e gli obiettivi secondo lui, se ha a che fare solo con la fortuna o ci sono altri fattori in gioco.
- Lo specialista chiede quindi all'adolescente quali sono i suoi sogni, i suoi obiettivi e le sue aspirazioni. Possono essere sogni che durano tutta la vita, grandi o piccoli, da realizzare in un futuro prossimo o lontano. Lo specialista può poi condividere un proprio sogno o obiettivo, realizzato o aspirante tale. L'esperto può raccontare come questo sogno è stato realizzato o come sarà realizzato in futuro. Spiega poi all'adolescente che gli obiettivi devono essere attentamente pianificati e pensati per essere realizzati. Un modo per farlo è suddividere l'obiettivo in passi più piccoli e facilmente raggiungibili (esempi). Un altro modo è quello di pianificare secondo le linee guida SMART per la definizione degli obiettivi.
- Lo specialista presenta quindi all'adolescente il foglio di lavoro "Definizione degli obiettivi SMART". Chiede all'allievo di scegliere un obiettivo che vorrebbe realizzare nel prossimo mese, ad esempio, e di ridefinirlo secondo il foglio di lavoro SMART. Lo specialista spiega cosa significa l'acronimo SMART (Specific, Measurable, Attainable, Relevant and Time-bound) e aiuta l'adolescente in ogni fase del processo, poiché si tratta di qualcosa che

probabilmente l'allievo non ha mai fatto prima.

- Dopo aver completato il foglio di lavoro, lo specialista e l'adolescente possono lavorare insieme per definire i passi successivi da compiere per raggiungere l'obiettivo. Questi passi devono essere chiari e relativamente facili da eseguire. L'allievo dovrebbe conservare il foglio di lavoro e consultarlo spesso, per poter verificare i propri progressi, ma anche per apportare modifiche e cambiamenti se necessario.

Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo:

- Riassunto dell'attività. Lo specialista chiede all'allievo di riflettere sulla sessione: *Ti è piaciuta l'attività di oggi e perché? Quali cose nuove hai imparato? Che cosa è stato difficile per te? Cosa hai trovato particolarmente interessante? Cosa farai di diverso d'ora in poi?*

www.freepik.com

DEFINIZIONE INTELLIGENTE DEGLI OBIETTIVI

S	M	A	R	T
Specifico	Misurabile	Raggiungibile	Rilevante	Legato al tempo

Qual è il vostro obiettivo?

Come lo misurerete?

Cosa vi aiuterà a raggiungerlo?

Quanto è rilevante?

Quanto tempo ci vorrà per raggiungerlo

SESSIONE INDIVIDUALE 9

Titolo/argomento:

- Riconoscere e apprezzare i punti di forza individuali

Obiettivi terapeutici/risultati attesi: partecipando a questa attività, gli adolescenti potranno:

- essere in grado di riconoscere i propri punti di forza e pensare a come utilizzarli.
- comprendere meglio se stessi.

Preparazione:

- Rapido controllo con l'adolescente. Possibili domande: *Come è andata la settimana? È successo qualcosa che ti ha reso felice/triste/arrabbiato ecc. Come l'hai gestita? Cosa avresti potuto fare di diverso? C'è qualcos'altro che vorrebbe discutere dall'ultima seduta?* Lo specialista adatta le domande e controlla che le risposte mostrino segni di capacità di autogestione.

Risorse:

- stampare la "Nuvola di parole dei punti di forza dei caratteri" (vedere l'allegato a pagina 73);
- computer portatile o smartphone con accesso a Internet;
- Fogli A4 e penne/matite.

Attività principale:

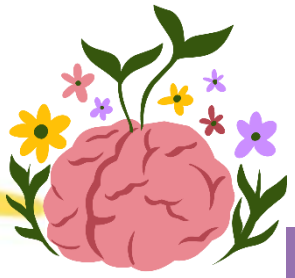
- Lo specialista introduce all'adolescente l'argomento e gli obiettivi della sessione. Spiega all'adolescente che, sebbene sia più facile identificare e sottolineare i "difetti" o le "debolezze" del carattere di una persona, è altrettanto importante identificare i suoi punti di forza, cosa che a volte potrebbe essere più difficile da fare. Pertanto, questa sessione ruoterà attorno all'identificazione dei propri punti di forza da parte dell'allievo, che verrà sfidato a ricordare le situazioni in cui li ha utilizzati (se lo si ritiene opportuno, si può mostrare il seguente video: https://www.youtube.com/watch?v=U3nT2KDAGOc).
- L'esperto consegna all'adolescente la stampa "Nuvola di parole sui punti di forza del carattere". L'esperto spiega che i punti di forza del carattere sono qualità personali che rendono le persone ciò che sono e che aiutano una persona nel corso della vita. Alcune persone sono più forti di altre in queste caratteristiche, senza che ciò significhi che sono superiori agli altri. Ognuno possiede diversi punti di forza e virtù e conoscerli aiuterà una persona a essere più felice e a sentirsi più forte. All'alunno viene chiesto di guardare la nuvola di parole e di scegliere quali di queste caratteristiche lo descrivono meglio o risuonano maggiormente con lui/lei e quali vorrebbe possedere.
- Poi, per ogni punto di forza individuato dall'adolescente (o se sono molti, magari sceglierne i primi 5), lo specialista gli chiede di pensare e scrivere su un foglio di carta una situazione in cui l'ha usato e quali sono stati i risultati.
- Se lo ritiene opportuno, lo specialista può invitare l'adolescente a partecipare al sondaggio VIA sui punti di forza caratteriali (https://www.viacharacter.org/survey/account/register), che può aiutarlo a identificare i suoi punti di forza caratteriali dopo aver risposto a una serie di domande. I risultati sono scaricabili e l'adolescente può conservarne una copia per avere una visione completa delle sue caratteristiche più forti (perché l'adolescente possa completare l'indagine, lo specialista deve avere un account registrato con un nome, un'e-mail e una password; quindi, lo specialista deve scegliere l'indagine per i giovani, inserire i dati dell'adolescente e poi dare 10-15 minuti all'allievo per compilare il questionario nel modo più onesto e veritiero possibile).

Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo:

- Riassunto dell'attività. L'esperto pone domande sulle riflessioni degli adolescenti dopo l'attività: *Ti è piaciuta l'attività di oggi e perché? Quali cose nuove hai imparato? Cosa è stato difficile per te? Cosa hai trovato particolarmente interessante?*

NUVOLA DI PAROLE SUI PUNTI DI FORZA DEL CARATTERE

CONSAPEVOLEZZA SOCIALE



SESSIONE INDIVIDUALE 10

Titolo/argomento:

- "Sentire ciò che vedo"

Obiettivi terapeutici/risultati attesi: partecipando a questa attività, gli adolescenti potranno:

- comprendere i concetti di consapevolezza sociale ed empatia;
- essere in grado di concentrarsi e riconoscere i pensieri e le emozioni degli altri.

Preparazione:

- Lo specialista saluta l'adolescente e gli chiede come si sente, spostando l'attenzione sui sentimenti degli altri. Possibili domande da utilizzare: *Com'è andata la giornata? Come ti senti? Come si sono sentiti gli altri in tua presenza? Come si sono sentiti gli altri? Come ti hanno fatto sentire gli altri?* L'esperto adatta le domande all'allievo, tenendo conto di tutte le informazioni raccolte finora su di lui/lei.
- Prima di mentalizzare eccessivamente ciò che vediamo nei comportamenti degli altri e nelle relazioni di un gruppo, dovremmo cercare di identificare ciò che accade dentro di noi in relazione a ciò che ci circonda, in modo da attivare non un livello cognitivo, ma uno emotivo: "come ci sentiremmo in quella situazione?". Iniziamo quindi a costruire la consapevolezza sociale, concentrandoci sull'empatia.
- Lo specialista presenta l'obiettivo del successivo ciclo di sedute (costruzione di abilità sociali), al fine di fornire all'adolescente una mappa semplice e chiara del processo passato e futuro e metterlo in grado di conoscere e gestire la propria posizione.

Risorse:

- un gruppo di personaggi: action figures/ Lego, in numero sufficiente a simulare dinamiche di coppia o di piccolo gruppo, 3-5 componenti (da utilizzare se l'adolescente ha bisogno di utilizzare un oggetto di mediazione per il confronto e/o la conversazione);
- 5 immagini di volti che esprimono le 5 emozioni di base (modello di Ekman): gioia, paura, rabbia, disgusto e tristezza.

Attività principale:

- L'esperto introduce i concetti di consapevolezza sociale (*Come si sente il mio amico? Come stanno i miei amici?*) e di empatia (*Come mi sentirei io in quella situazione?*).
- Lo specialista avvia una discussione mentre presenta le 5 immagini con volti che esprimono emozioni e invita l'adolescente a ricordare le situazioni che di solito scatenano queste emozioni (se necessario con l'uso di personaggi).
- Vengono condivise due o tre situazioni, caratterizzate proprio da una di queste emozioni, il più possibile simili al contesto dell'adolescente (ad esempio, la scuola, lo sport che pratica, una festa, un'uscita con gli amici). Ad esempio, l'esperto può raccontare di un'uscita tra amici in cui il gruppo è indeciso su dove andare e cosa fare, ma scopre che uno degli amici non ha abbastanza soldi per andare a mangiare in un certo posto. L'adolescente sarà invitato a partecipare e ad aggiungere dettagli alla storia.
- Quando l'allievo sembra completamente coinvolto nella narrazione, lo specialista porrà le seguenti domande: *Come si sente quella persona? Come ti sentiresti tu in quel momento? Come mai? Cosa pensi che abbia pensato? Cosa voleva? Come vorrebbe sentirsi? Cosa vorrebbe che accadesse?*
- La discussione sarà accompagnata dall'uso di carte delle emozioni, o almeno dovranno essere tenute a portata di mano.
- Al momento giusto, con poche parole, in particolare utilizzando il linguaggio dell'adolescente, lo specialista racchiude ed esplicita il significato di consapevolezza sociale

ed empatia.

- L'esperto facilita alla fine della storia una possibile soluzione co-costruita con l'adolescente, in cui vi è una situazione di soddisfazione e di conclusione degli eventi.

Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo:

- L'esperto può utilizzare schede di uscita/ flash card (un metodo di gamification per riflettere su un'esperienza che può essere acquistato o realizzato su misura) per concludere la sessione, chiedendo al bambino di condividere pensieri e sentimenti sull'esperienza vissuta durante la sessione:
  - Una nuova parola che hai imparato.
  - Il momento più difficile.
  - Una cosa che state cercando di capire.
  - Il momento più divertente.
  - Come vi sentite in questo momento.
  - Un suono che rappresenta l'esperienza vissuta insieme.
  - Realizzate una statua che rappresenti l'esperienza vissuta insieme.
- Che si tratti di una carta, di un gioco o di una richiesta diretta, lo specialista deve offrire all'allievo la possibilità di dare un feedback.
- All'adolescente viene assegnato un compito di osservazione per la settimana successiva: osservare come si sentono le persone intorno a lui/lei e quali sono i loro bisogni.

SESSIONE INDIVIDUALE 11

Titolo/argomento:

- Riconoscere le differenze tra le emozioni

Obiettivi terapeutici/risultati attesi: partecipando a questa attività, gli adolescenti potranno:

- riconoscere i diversi livelli di espressione emotiva (viso, postura e voce).

Preparazione:

- Lo specialista saluta il bambino e gli chiede come si sente.
- La sessione si concentrerà su tre livelli di espressione emotiva:
  - *viso:* le forme principali che possono essere tracciate (bocca e linea delle sopracciglia) utilizzando un volto stilizzato per spostare le linee.
  - *postura:* identificazione delle macrostrutture fisiche (macro segnali di disponibilità/rifiuto e tensione/rilassamento) attraverso attività di simulazione con il proprio corpo.
  - *voce:* riconoscimento delle principali intonazioni di Ekman legate alle emozioni attraverso attività di simulazione a occhi chiusi e uso della voce.
- Per il lavoro sul viso è necessario preparare tre fasi:
  - prima fase con emoticon che rappresentano emozioni semplici, come le fondamentali secondo Ekman, 6 carte con emoticon.
  - seconda fase un foglio bianco con occhi stampati/disegnati e cartoncini ritagliati che possono essere spostati e posizionati sul foglio. I cartoncini devono essere: due linee rette che rappresentano le sopracciglia e una linea curva, a forma di arco, che rappresenta la bocca.
  - terza fase con foto di volti di adolescenti/adulti che provano emozioni (ce ne sono molte sul web), comprese quelle di base ma anche emozioni miste e più sofisticate.
- Per il lavoro sulla postura lo specialista può riutilizzare le emoticon o le immagini degli adolescenti/adulti.
- Per il lavoro vocale non sono necessari materiali o immagini dei volti degli adolescenti/adulti.

Risorse:

- 6 schede con emoticon (vedere l'allegato a pagina 78);
- fogli con occhi stampati/disegnati e cartoncini ritagliati con sopracciglia e bocche;
- immagini di volti di adolescenti/adulti che provano emozioni.

Attività principale:

- L'esperto introduce i lavori della sessione presentando in poche e chiare parole il lavoro su tre aspetti del riconoscimento delle emozioni. Offre inoltre uno spazio per le domande o la condivisione dell'incontro precedente.
- Parte 1: Emozioni attraverso il viso. L'esperto spiega come funziona questo gioco e perché: *Scoprire le emozioni osservando le espressioni del viso e immaginare come ci si sente.* Utilizzando i materiali descritti in precedenza e nell'ordine concordato, l'esperto inizia a presentare le emoticon e a giocare a "indovina come ti senti" con il viso in quell'espressione, cercando di imitarla. È importante prestare attenzione a due dettagli, la forma delle sopracciglia e della bocca, e studiare le differenze tra l'immagine e il proprio volto mentre lo si imita.
- Seconda fase dell'esercizio: l'esperto mostra come giocare con le carte e commenta gli effetti e i cambiamenti della faccia che si trasforma sul foglio di carta. L'esperto cercherà di mantenere un buon ritmo seguendo la disponibilità e l'attenzione dell'adolescente.
- La terza fase dell'esercizio è rappresentata dalla proiezione delle immagini con gli adolescenti/adulti che provano emozioni diverse, invitando l'alunno a immaginare cosa stiano dicendo o pensando i personaggi delle immagini in quel momento.
- Parte 2: Emozioni attraverso tutto il corpo. In questo caso lo specialista riutilizza le emoticon e poi, in modo più complesso, le immagini, per chiedere all'adolescente di giocare con il corpo per impersonare statue che rappresentano un'emozione. Le domande guida sono: *Come sarebbe la posizione del corpo di questa espressione facciale? Come camminerebbe?* Se risulta difficile coinvolgere l'adolescente, lo specialista può chiedergli come si siederebbe o starebbe in piedi mentre prova un'emozione specifica.
- Dopo aver sperimentato giocando, l'esperto invita il bambino a riprendere alcune posture, esplorando come il corpo è: *Quale parte del corpo è tesa e quale rilassata?* Si può fare l'esempio di una mano aperta o chiusa per differenziare la tensione dal rilassamento. *Descrivete come si sentono le spalle/le braccia in quella posizione. Di cosa avete bisogno quando vi trovate in quella situazione? Cercare di immaginare i possibili risultati.*
- Parte 3: Emozioni attraverso la voce. A questo punto, lo specialista invita l'adolescente a sedersi di nuovo e a giocare con la voce, spiegando che ora l'obiettivo è cercare di scoprire se è possibile comprendere le emozioni a occhi chiusi. L'esperto proverà insieme all'adolescente a scegliere una frase che potrebbe capitargli di dire a un compagno di classe, a un insegnante o a un familiare: ad esempio "Prestami il telefono!", "Posso andare in bagno?" ecc. L'esperto e l'adolescente si alternano, a occhi chiusi, nel cercare di indovinare il tipo di emozione che può accompagnare le diverse frasi o scegliendo un'emoticon/immagine che meglio rappresenta la voce.

Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo:

- Come nella sessione precedente, lo specialista offre all'adolescente l'opportunità di dare un feedback/condividere la propria esperienza con l'aiuto di schede, domande dirette o qualsiasi altro pedaggio ritenuto più utile.
- Possibile compito per la sessione successiva: lo specialista invita l'adolescente a prestare attenzione ai suoi amici e compagni di classe nella settimana successiva per identificare le emozioni che provano, spiegando che le emozioni sono come un mare e non stanno mai ferme, cambiano spesso come i vestiti, ma anche che a volte indossiamo gli stessi vestiti per molti giorni. Se l'adolescente vuole, può condividere se qualche amico fa spesso una determinata espressione con il viso o si muove o parla spesso in un modo che è stato esplorato durante la sessione.

www.freepik.com

	GODIMENTO
	MALATTIA
	ANGOSCIA
	PAURA
	DISGUSTO
	SORPRESA

SESSIONE INDIVIDUALE 12

Titolo/argomento:

- Dare un nome alle differenze tra emozioni di diversa intensità

Obiettivi terapeutici/risultati attesi: partecipando a questa attività, gli adolescenti potranno:

- descrivere con dovizia di particolari e differenziare le emozioni riconosciute;
- familiarizzare con il concetto di intensità emotiva.

Preparazione:

- Lo specialista saluta l'adolescente e gli chiede come si sente e come è riuscito a osservare le emozioni dell'altro.
- I materiali della sessione precedente (le emoticon) possono essere riutilizzati. È necessario aggiungere due copie extra per ogni emoticon.
- Possono essere aggiunte altre emoticon, più complesse e sofisticate da interpretare, ma comunque definibili emotivamente con precisione.
- Se possibile, in base alle capacità dell'adolescente, l'esperto introdurrà la variabile dell'intensità emotiva (alta/bassa).
- È necessario preparare schede separate con i nomi delle emozioni per ogni emoticon. Inoltre, per ogni emozione si devono preparare schede con un'emozione più intensa e una meno intensa. Ad esempio: felicità, come emozione di media intensità; entusiasmo di alta intensità e piacere di bassa intensità. Fare riferimento agli studi di Ekman e alla piattaforma scientifica www.atlasofemotions.org.

Risorse:

- 2 set di carte con emoticon e 1 set di carte con nomi di emozioni - 3 parole di emozioni per ogni emoticon corrispondenti a 3 diverse intensità di emozioni.

Attività principale:

- Lo specialista introduce l'argomento della sessione. Inoltre, offre spazio per le domande o per condividere le riflessioni sulla sessione precedente.
- Parte 1: l'esperto presenta le emoticon e inserisce i cartoncini con i nomi di ciascuna emozione, descrivendo al ragazzo le particolarità di ogni immagine. Prima di passare alla fase successiva, l'esperto sceglie o fa scegliere all'allievo quale emozione iniziare e libera il tavolo/lo spazio di lavoro dalle altre immagini, lasciando solo l'emoticon di riferimento.
- Parte 2: lo specialista propone di diminuire un po' l'intensità di quell'emozione, come se si abbassasse il volume e si avesse, ad esempio, una "piccola" felicità, ma pur sempre felicità. Si possono usare domande chiave: *Cosa accadrebbe al viso? Al corpo? Alla voce?* L'adolescente può giocare con queste variabili e modificare l'emoticon (una delle copie viene utilizzata per questo), mentre l'esperto introduce la carta di intensità inferiore che descrive l'emozione precedentemente preparata, ad esempio "piacere". La modifica può essere molto creativa: un segno particolare, un cambiamento nella posizione di qualche elemento, l'inserimento di una parola.
- Lo stesso processo verrà ripetuto aumentando l'intensità dell'emozione, utilizzando la seconda copia delle emoticon e le schede preparate in precedenza.
- L'esercizio verrà ripetuto con tutte le emozioni più interessanti per l'adolescente e non necessariamente con tutte le emozioni.

Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo:

- Lo specialista offre all'adolescente l'opportunità di dare un feedback/condividere la propria esperienza durante la sessione, utilizzando una scheda, domande dirette o qualsiasi strumento sia più utile.
- Un possibile compito per la sessione successiva può essere quello di chiedere all'adolescente di osservare i suoi amici o compagni di classe in termini di intensità delle emozioni che provano.

SESSIONE INDIVIDUALE 13

Titolo/argomento:

- Lezioni apprese

Obiettivi terapeutici/risultati attesi: partecipando a questa attività, gli adolescenti potranno:

- essere in grado di consolidare la propria comprensione dei concetti e dei progressi.

Preparazione:

- L'esperto introduce i lavori della sessione presentando in poche e chiare parole una panoramica sulla consapevolezza sociale. Offre inoltre uno spazio per le domande o la condivisione della sessione precedente.

Risorse:

- biglietti con emoticon;
- foglio di lavoro con la ruota delle emozioni (vedi allegato a pagina 81);
- immagini di volti di adolescenti/adulti che provano emozioni;
- vecchie riviste, forbici, colla.

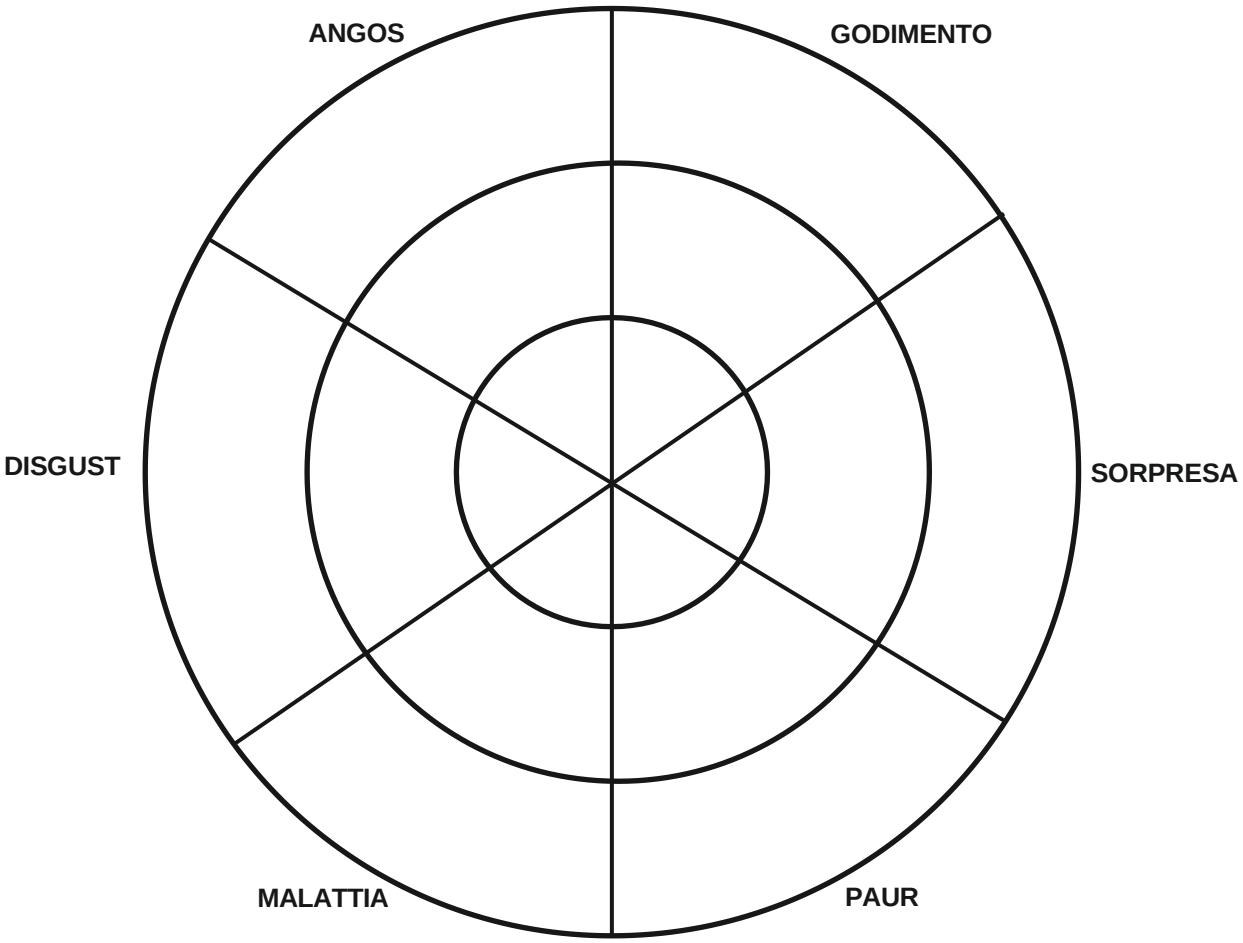
Attività principale:

- Lo specialista invita l'adolescente a riflettere sui suoi progressi in materia di consapevolezza sociale: *Cosa hai imparato?*
- Per dare all'adolescente l'opportunità di concentrarsi su ciò che è stato fatto negli incontri precedenti, lo specialista ricorda le attività e sottolinea le osservazioni sull'allievo, ad esempio: "*Ho visto che ti sei divertito quando...* o *questo gioco invece era più difficile, e sei riuscito a...".*
- L'esperto guida la riflessione dell'allievo sulla narrazione incoraggiando l'interazione e, se lo ritiene necessario, offre la possibilità di ripercorrere le esperienze di apprendimento, rivedendo i materiali/le attività svolte nelle sessioni.
- Lo specialista propone all'adolescente un'attività incentrata sulla costruzione di una ruota/un fiore/un bersaglio di emozioni (si può usare la metafora più adatta). Lo specialista invita l'adolescente a ritagliare da vecchie riviste immagini di volti con espressioni emotive percepibili e a incollarle sul foglio di lavoro, all'interno dei tre cerchi concentrici. Ogni ramo appartiene a una famiglia emotiva di base: felicità, tristezza, rabbia, sorpresa, disgusto, paura, mentre dall'interno verso l'esterno c'è un aumento di intensità: il cerchio più interno conterrà immagini di volti con emozioni tenui; il cerchio centrale quelle con intensità media; il cerchio più esterno, invece, avrà emozioni con forte espressività.
- Lo scopo è quello di creare una comprensione integrata delle coordinate emotive di base, senza l'obbligo di completare l'intero collage. Un buon risultato sarà quello di commentare le immagini selezionate e i contesti di provenienza, ma anche il modo in cui sono collegate in qualche misura alla propria esperienza sociale.

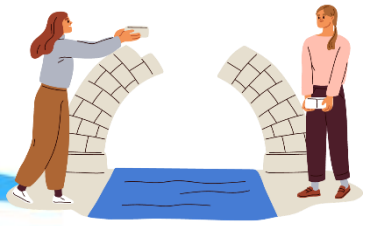
Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo:

- Lo specialista offre all'adolescente l'opportunità di dare un feedback/condividere la propria esperienza durante la sessione e sottolinea i progressi dell'adolescente in materia di consapevolezza sociale e gli aspetti che necessitano ancora di pratica.

RUOTA DELLE EMOZIONI



GESTIONE DELLE RELAZIONI



SESSIONE INDIVIDUALE 14

Titolo/argomento:

- Che cos'è la gestione delle relazioni?

Obiettivi terapeutici/risultati attesi: partecipando a questa attività, gli adolescenti potranno:

- capire cosa sia la gestione delle relazioni;
- essere in grado di comunicare chiaramente i sentimenti.

Preparazione:

- Le attività si svolgeranno in una stanza tranquilla, con luce naturale e sedili comodi, che consentano allo specialista di non sedersi di fronte all'allievo, dietro una scrivania, ma accanto a lui/lei e allo stesso livello dell'allievo.
- Tutti i materiali devono essere preparati in anticipo. Per guardare il video proposto è necessaria una connessione a Internet.
- Lo specialista saluta l'adolescente e gli chiede come si sente. Si può avviare un'ulteriore conversazione, utilizzando le informazioni già raccolte, al fine di creare un'atmosfera di lavoro rilassata.

Risorse:

- foglio di lavoro e schede (vedi allegati alle pagine 84-85);
- pezzi di carta bianca;
- matite, matite colorate, gomma, temperino, gomma, pennarelli;
- connessione a Internet.

Attività principale:

- L'esperto spiega che l'argomento delle sessioni successive sarà la gestione delle relazioni e chiede all'allievo cosa pensa che significhi.
- Per maggiori dettagli, lo specialista può scegliere di mostrare il seguente video: https://www.youtube.com/watch?v=ELLaMPiPqPM.
- Lo specialista procede poi con l'attività "La piramide dei valori": all'allievo viene chiesto di guardare le carte contenenti diversi valori e di scegliere i suoi sei valori principali. *Nota:* nella sua scelta, l'adolescente deve pensare a chi è come persona e a cosa vuole dagli altri. Poi, l'adolescente creerà la piramide dei valori, organizzando i suoi sei valori in base alla loro importanza (il più importante sarà in cima) e scrivendoli sulla piramide inclusa nel foglio di lavoro. L'obiettivo è che l'alunno rifletta sui propri valori e li comunichi.
- In seguito, lo specialista propone all'adolescente alcuni scenari e gli chiede come si sentirebbe in queste situazioni e come reagirebbe, in base ai valori che ha definito in precedenza. Scenari:

    1. *Avete chiesto a un amico di prestarvi il suo portatile per realizzare un progetto, ma ora sembra essersi bloccato.*
    2. *Avete un cellulare nuovo di zecca e il vostro amico vi chiede se può usarlo per scattare foto.*
    3. *Siete al centro commerciale e il vostro amico ha un forte mal di pancia.*
    4. *L'insegnante vi chiede di risolvere un problema di matematica molto difficile alla lavagna.*
    5. *Tua madre ti ha detto che può accompagnarti a casa del tuo amico più tardi. Vi ha detto l'ora esatta in cui dovrete uscire di casa. Hai già chiesto a tua madre se puoi andare prima, ma lei ti ha risposto che ha altre cose da fare prima. Volete davvero andarci adesso.*

Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo:

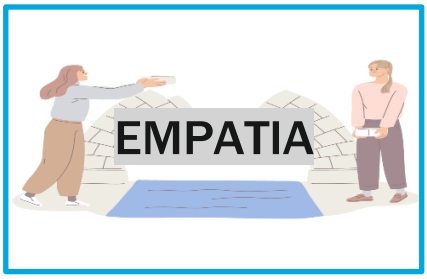
- Lo specialista chiede all'allievo cosa pensa di dover fare o come potrebbe utilizzare la piramide nella sua vita quotidiana e nelle sue relazioni.
- L'esperto chiede all'allievo di fornire esempi di momenti in cui i suoi valori sono stati rispettati e di momenti in cui non lo sono stati. L'esperto gli chiede di descrivere come si è sentito e cosa ha fatto in entrambi i casi.
- Lo specialista aiuta l'adolescente a capire che i suoi valori, chi è come persona e di cosa ha bisogno dagli altri rappresentano il fondamento di tutte le relazioni.
- Per la sessione successiva può essere assegnato il seguente compito: l'adolescente è invitato a comunicare chiaramente come si sente e di cosa ha bisogno almeno una volta al giorno con una persona della sua famiglia, un compagno di classe/amico, il suo insegnante. Nella sessione successiva l'allievo deve raccontare tre casi in cui ha comunicato chiaramente ciò che prova e ciò di cui ha bisogno secondo i suoi valori.

ACCETTAZIONE

COMPASSIONE

COOPERAZIONE

CORAGGIO


EMPATIA

UGUAGLIANZA

GENEROSITÀ

GRATITUDINE

ONESTÀ

GIUSTIZIA

PERSEVERANZA

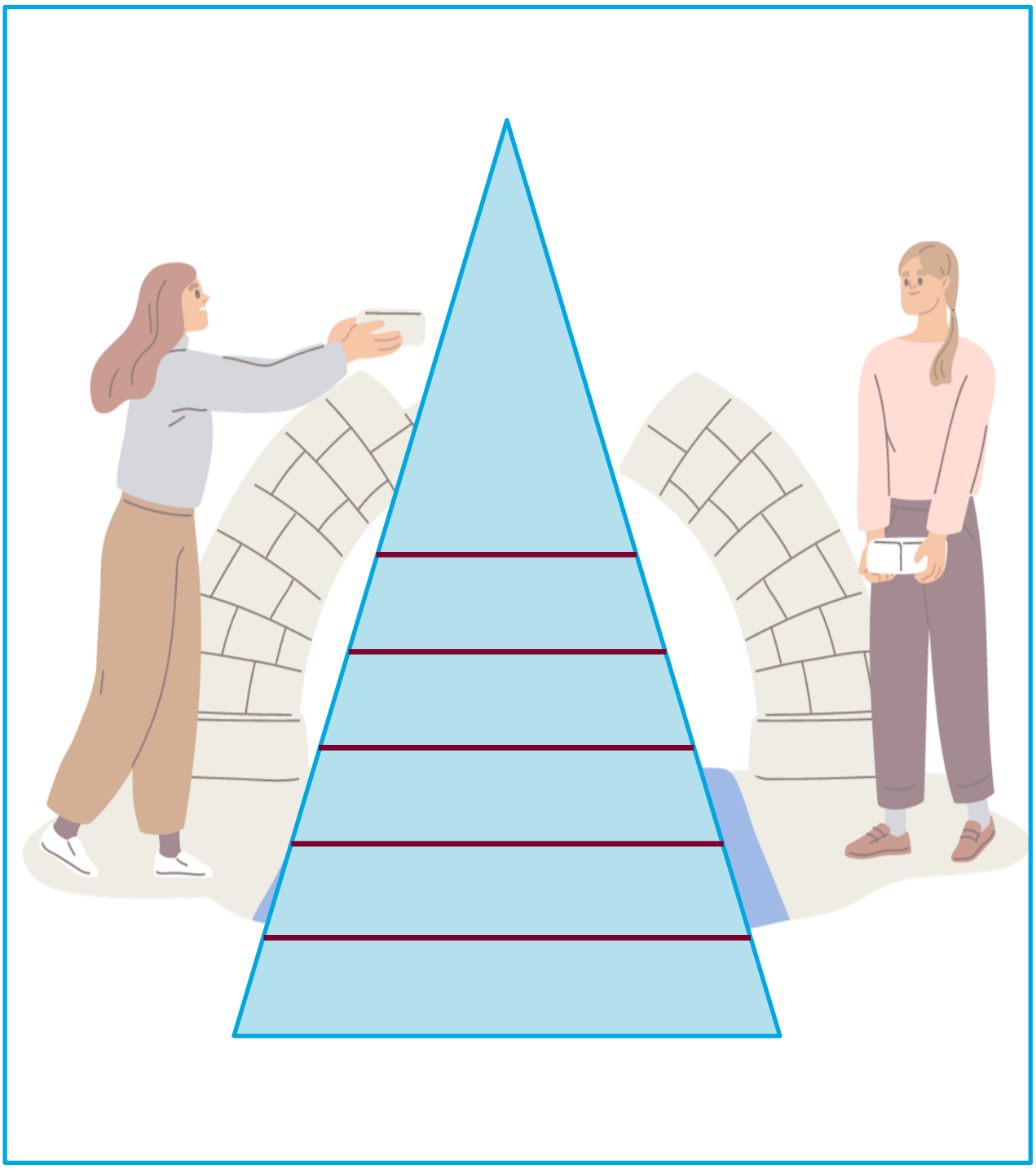
RISPETTO

RESPONSABILITÀ

AUTOCONTROLLO

CONDIVISIONE

LA MIA PIRAMIDE DI VALORI



SESSIONE INDIVIDUALE 15

Titolo/argomento:

- -Connettiamoci!

Obiettivi terapeutici/risultati attesi: partecipando a questa attività, gli adolescenti potranno:

- essere in grado di riconoscere e prestare attenzione ai sentimenti degli altri;
- capire che tutte le emozioni sono valide e accettabili, ma non tutti i comportamenti lo sono;
- connettersi con gli altri in modi che li aiutino a sentirsi compresi e sostenuti.

Preparazione:

- Lo specialista saluta l'adolescente e gli chiede come si sente e quali sono stati i progressi nel compito della sessione precedente.

Risorse:

- foglio di lavoro e schede (vedi allegato a pagina 87);
- fogli bianchi;
- matite, matite colorate, gomma, temperino, gomma, pennarelli.

Attività principale:

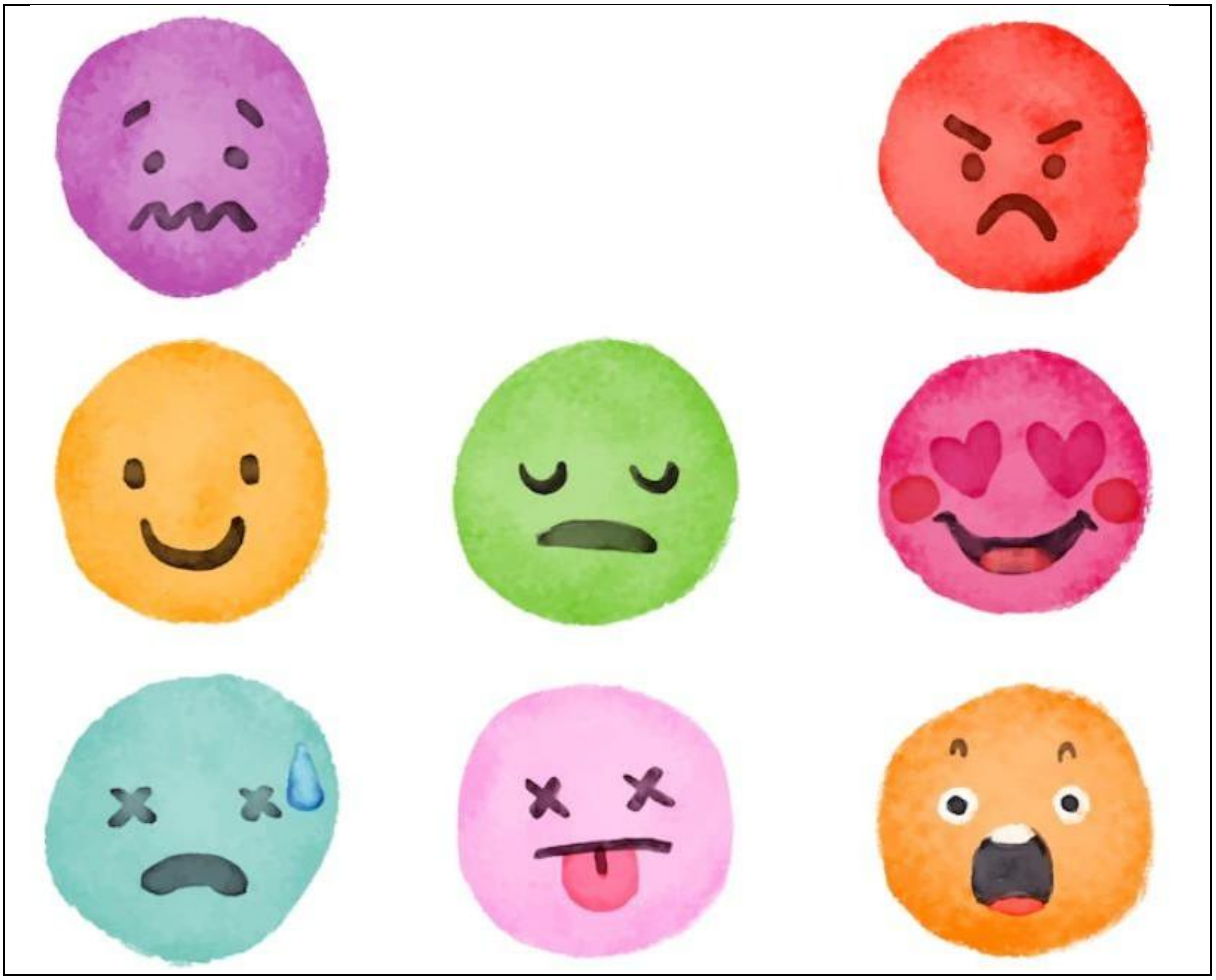
- L'esperto mostra le carte con le emoticon all'allievo e lo invita ad abbinare le etichette delle emozioni alle emoticon. L'esperto può chiedere all'adolescente di disegnare una nuova emoticon e di scrivere un tag per essa.
- In seguito, l'esperto invita l'allievo a usare l'immaginazione per descrivere come si comporterebbe in determinate situazioni: *Prestare attenzione ai sentimenti degli altri e agire con empatia e compassione, ma senza disonorare i propri valori*.
- Scenari:
    1. Su un autobus, un uomo anziano vi chiede di cambiare posto con sua moglie, in modo che possano sedersi insieme. Siete arrivati prima per avere un posto al finestrino e non vi piace la posizione della moglie. Cosa fate?
    2. Il vostro amico non vuole uscire con voi nel fine settimana e sembra avere nuovi amici. Che cosa fate?
    3. Vi rendete conto di aver ferito i sentimenti di un amico condividendo i suoi segreti privati con un altro amico. Che cosa fate?
    4. Siete al centro commerciale e un vostro amico ha dimenticato di portare con sé i soldi per pagare il cibo. Voi ne avete un po', ma non bastano per tutti e due. Che cosa fate?
    5. Il vostro amico ha perso il suo telefono e alcuni altri alunni dicono che lo avete voi, anche se non è vero. Questi altri alunni insistono sul fatto che il telefono è tuo. Che cosa fate?

Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo:

- Lo specialista discuterà le risposte dell'adolescente in merito agli scenari e spiegherà che tutte le emozioni sono valide e accettabili, ma non tutti i comportamenti lo sono.
- Può essere assegnato un compito per la settimana successiva: l'esperto fissa l'obiettivo per l'allievo di aiutare 3 persone bisognose (amici, compagni di classe, familiari) a superare un sentimento difficile, chiedendo loro se hanno bisogno di aiuto o facendo direttamente qualcosa di carino per loro. Questo compito aiuta l'adolescente ad esercitarsi a riconoscere le emozioni altrui e a relazionarsi con gli altri in modo da sentirsi compreso e sostenuto.

EMOTICON E TAG PER LE EMOZIONI

ANGOSCIA	MALATTIA	PAURA
GODIMENTO	AMORE	SORPRESA
DISGUSTO	VERGOGNA	



SESSIONE INDIVIDUALE 16
Titolo/argomento: ➢ "Cose da dire e cose da non dire" - Definizione di un confine sano
Obiettivi terapeutici/risultati attesi: partecipando a questa attività, gli adolescenti potranno: ➢ essere in grado di stabilire dei limiti nelle relazioni con gli altri; ➢ rispettare e onorare tali confini.
Preparazione: ➢ Lo specialista saluta l'adolescente e gli chiede come si sente e quali sono stati i progressi nel compito della sessione precedente. **Risorse:** ➢ foglio di lavoro e schede (vedi allegati alle pagine 89-90); ➢ fogli bianchi; ➢ matite, matite colorate, temperino, gomma, pennarelli.
Attività principale: ➢ Lo specialista spiega che i confini personali sono i limiti e le regole che stabiliamo per noi stessi all'interno delle relazioni. Una persona con confini sani può dire "no" agli altri quando vuole. I confini dovrebbero essere basati sui propri valori o sulle cose importanti per ogni persona. ➢ L'esperto consegna all'allievo le carte con le "Cose da dire" e gli chiede di classificarle come segue: 1. cose da dire che aiutino a stabilire confini chiari e 2. cose da dire che non aiutano molto a stabilire confini chiari. ➢ Lo specialista presenta quindi all'allievo alcune situazioni (può leggerle usando le "carte delle situazioni limite") che sfidano i limiti e chiede come risponderebbe. L'allievo descrive cosa farebbe e direbbe in quella situazione.
Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo: ➢ Lo specialista discuterà le risposte dell'allievo in merito agli scenari discussi e sottolineerà i confini sani e il processo di definizione dei confini. ➢ Può essere assegnato un compito per la settimana successiva: l'esperto fisserà l'obiettivo per l'adolescente di stabilire confini chiari in 3-5 casi durante le interazioni quotidiane. L'allievo dovrà condividere la sua esperienza di definizione dei confini nella sessione successiva. ➢ Un'altra opzione è quella di stabilire l'obiettivo per l'adolescente di rispettare i limiti degli altri in almeno 3-5 situazioni e condividere l'esperienza nella sessione successiva.

COSE DA DIRE

"Non mi sento a mio agio con questo".

"Non posso farlo per te".

"Ti prego, non farlo".

"Per me non funziona".

"Ho deciso di non farlo".

"Questo non è accettabile".

"Lo farò se lo vorrai".

"Forse".

"Vedremo".

"Non avrò il tempo di riposare, ma andiamo".

"Mi dispiace molto, ma non posso".

"Oh, no! Mi sento così in colpa per non essere venuta".

SITUAZIONI DI CONFINE

Avete invitato un amico a casa vostra per guardare un film, ma ora si sta facendo tardi. Vorreste prepararvi per andare a letto, ma il vostro amico sembra non rendersi conto di quanto sia tardi.

Avete perso diversi giorni di scuola a causa di un problema a casa. Quando tornate, qualche compagno di classe vi chiede cosa sia successo. Ritenete che questa informazione sia personale e non volete condividerla.

I vostri amici mangiano i bocconi delle merendine che portate a scuola durante l'intervallo. Non avete mai parlato di condividere il cibo e non volete che mangino quello che avete portato con voi.

Il vostro compagno di classe è arrabbiato per la sconfitta in una gara. Inizia a urlare e a sbattere i pugni contro il suo banco. Questo vi mette a disagio.

Il vostro compagno di classe vi chiede continuamente di fare dei favori per lui/lei. Ad esempio, vi chiede di prendere il suo cappotto in classe o di andare a prendergli dell'acqua. Non volete comportarvi come un suo servo.

SESSIONE INDIVIDUALE 17

Titolo/argomento:

- Gestione dei conflitti

Obiettivi terapeutici/risultati attesi: partecipando a questa attività, gli adolescenti potranno:

- essere in grado di gestire i conflitti.

Preparazione:

- Lo specialista saluta l'adolescente e gli chiede come si sente e quali sono stati i progressi nel compito della sessione precedente.

Risorse:

- foglio di lavoro e schede (vedi allegati alle pagine 92-93);
- fogli bianchi;
- matite, matite colorate, gomma, temperino, gomma, pennarelli.

Attività principale:

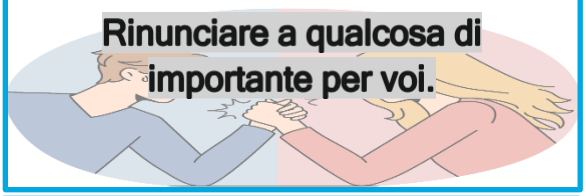
- Lo specialista discute con l'adolescente sui modi sani e malsani di affrontare i conflitti. Utilizza le carte "Modi di affrontare i conflitti" e chiede all'allievo di classificarli come sani o malsani, discutendo poi le sue scelte.
- L'esperto avvia quindi una discussione sui grandi problemi rispetto ai piccoli problemi e chiede all'adolescente di collegare le dimensioni di un problema con i diversi modi di affrontare il conflitto.
- Le strategie di risoluzione dei conflitti includono la ***negoziazione***, la ***mediazione*** e l'***arbitrato***.
- A seconda del tipo di conflitto che gli alunni si trovano ad affrontare, possono essere in grado di gestirlo da soli (piccoli problemi) o possono aver bisogno di coinvolgere un adulto nella situazione (mediazione/ arbitrato per i grandi problemi).
- Lo specialista fornisce all'adolescente il foglio di lavoro "Grandi problemi contro piccoli problemi". L'allievo può scrivere esempi di problemi. Per la parte relativa a come affrontarli, l'allievo può utilizzare le strategie di risoluzione dei conflitti precedentemente discusse o spiegare come si comporterebbe. Può scrivere la strategia appropriata.
- Idee per la risoluzione dei conflitti: chiedere aiuto, negoziare, scendere a compromessi, evitare il problema.
- L'esperto deve sottolineare l'importanza di evitare la violenza nell'affrontare i conflitti.

Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo:

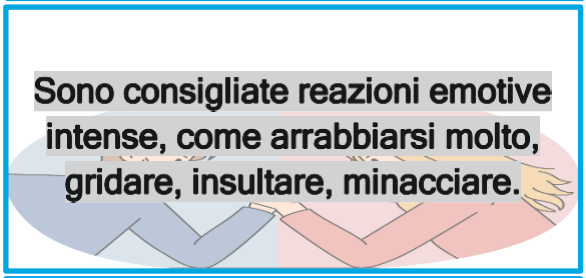
- Lo specialista discute le risposte dell'allievo in merito al potenziale modo di risolvere i suoi piccoli, medi e grandi problemi. Fornisce suggerimenti e chiede di riflettere sugli esiti di ogni situazione.
- L'esperto chiede all'adolescente di procedere al filtraggio del pensiero quando si imbatte in un conflitto. Ecco alcune domande per guidare la riflessione: *Perché sto pensando questo? Mi fa male? Fa male all'altra persona? Funziona per me? Funziona per l'altra persona? Cosa va bene per entrambi? Posso/devo scendere a compromessi?*

Non dovrebbe interessare il punto di vista dell'altra persona

Rinunciare a qualcosa di importante per voi.



Sono consigliate reazioni emotive intense, come arrabbiarsi molto, gridare, insultare, minacciare.

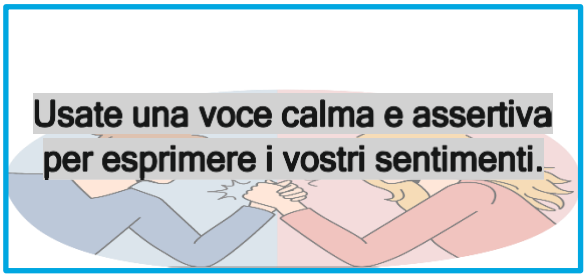


Mai scendere a compromessi.

Serbare rancore!

Interessatevi al punto di vista dell'altro.

Usate una voce calma e assertiva per esprimere i vostri sentimenti.

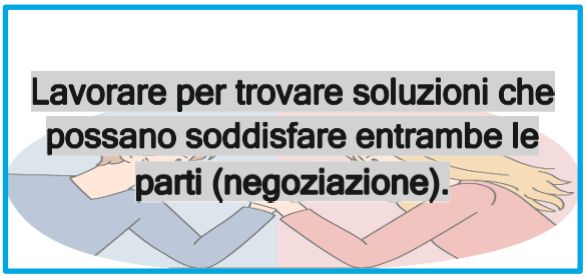


Non prendete le cose troppo sul personale.

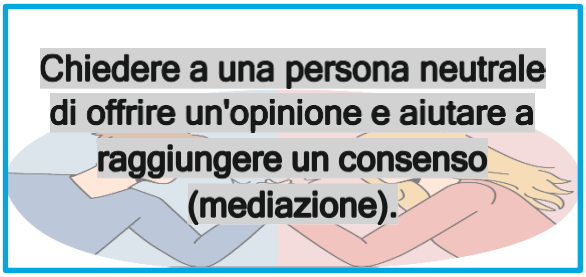
Imparare a perdonare.

Diventare capaci di compromessi.

Lavorare per trovare soluzioni che possano soddisfare entrambe le parti (negoziazione).



Chiedere a una persona neutrale di offrire un'opinione e aiutare a raggiungere un consenso (mediazione).



GRANDI PROBLEMI E PICCOLI PROBLEMI E COME AFFRONTARLI

TIPO DI PROBLEMA	ESEMPI	COME AFFRONTARLI
GRANDI PROBLEMI		
PROBLEMI MEDI		
PICCOLI PROBLEMI		

Sessione finale

SESSIONE 18
Titolo/argomento: ➢ Estrarre lezioni importanti e saggezza da portare con sé nel futuro
Obiettivi terapeutici/risultati attesi: partecipando a questa attività, gli adolescenti potranno: ➢ essere in grado di riflettere su ciò che hanno imparato e valutare il livello di cambiamento; ➢ essere in grado di trarre importanti insegnamenti per il loro comportamento futuro; ➢ si sentono responsabilizzati e responsabilizzati nelle loro relazioni.
Preparazione: ➢ Lo specialista creerà un'atmosfera accogliente e annuncerà che questa sarà l'ultima sessione. ➢ Al fine di promuovere la sicurezza e l'empowerment, lo specialista ribadirà la propria disponibilità in futuro se dovessero verificarsi situazioni difficili. ➢ Lo scopo di questa sessione è aiutare l'allievo a riassumere ciò che ha imparato durante le sessioni e a sentirsi autorizzato a mettere in pratica gli insegnamenti. **Risorse:** ➢ carta da lettere e strumenti per prendere appunti.
Attività principale: ➢ Lo specialista facilita la riflessione sullo sviluppo dell'allievo, aiutandolo a ricordare come si è comportato o cosa ha detto durante le prime sessioni. ➢ Lo specialista chiede poi all'allievo di esprimere la sua opinione sul momento attuale rispetto al momento iniziale della loro relazione. L'allievo potrebbe essere incoraggiato a prendere nota delle conclusioni più importanti. Ecco alcune domande che possono essere utilizzate: ○ *Come si sente ora rispetto ad allora?* ○ *Come sono cambiati la vostra vita/il vostro comportamento/le vostre relazioni? Sono migliorati? Come potete spiegarlo?* ○ *Quali conclusioni avete tratto dal nostro lavoro? Dove e come potete applicarle?* ○ *Come farete a mantenere il vostro sviluppo? Come eviterete di ricadere nelle vostre vecchie abitudini/comportamenti poco salutari?* ○ *Quali sono le aree che ritenete di dover ancora migliorare/sviluppare*?
Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo: ➢ L'allievo può portare con sé gli appunti con le riflessioni. ➢ Lo specialista riassumerà le riflessioni e offrirà un messaggio motivazionale all'allievo, per incoraggiarlo ad applicare le lezioni apprese e ad assumersi la responsabilità del proprio sviluppo.

Linee guida per gli specialisti del lavoro di gruppo

8.1. Principi di lavoro con un gruppo/una classe

Proprio come nel caso del lavoro individuale, per fare progressi e aumentare le proprie capacità, i membri di un gruppo di formazione/apprendimento devono sentirsi sicuri e ascoltati. Il livello di fiducia che hanno nel formatore e negli altri membri del gruppo di apprendimento stimolerà gli studenti a stabilire e raggiungere gli obiettivi di apprendimento. Pertanto, la regola fondamentale quando si lavora con un gruppo o una classe è ***facilitare la creazione di uno spazio sicuro per l'apprendimento e lo sviluppo***.

Il termine "spazio sicuro" definisce una comunità, un luogo fisico o una fase psicosociale di un gruppo di individui in cui persone con background culturali, sociali e/o psicologici diversi possono parlare liberamente della propria identità e delle questioni che riguardano la loro vita.

Creare uno spazio sicuro per un gruppo di adolescenti coinvolti in attività di sviluppo personale è un'esigenza imprescindibile, poiché gli studenti crescono e imparano meglio quando si sentono sicuri e si muovono in un'atmosfera di tolleranza. Anche questo compito può porre alcune sfide e limitazioni: quanto più numerosi sono i membri del gruppo e quanto più eterogenei sono, tanto più tempo è necessario e tanto più difficile può rivelarsi la creazione di uno spazio sicuro.

Per creare uno spazio sicuro in un gruppo di apprendimento per adolescenti, ci sono alcune linee guida che dovrebbero essere prese in considerazione:

- Gli alunni devono sentirsi in grado di condividere le loro esperienze, le loro storie, i loro punti di forza e le loro difficoltà all'interno del gruppo, dove i compagni e i tutor li ascoltano e rispettano la riservatezza.
- I formatori e i facilitatori possono svolgere un ruolo importante, facendo da modello e da coach.
- La riservatezza viene discussa, concordata e mantenuta durante le sessioni di gruppo. I partecipanti devono capire che ciò che dicono, e ciò che dicono i loro mentori e coetanei, deve essere mantenuto all'interno del gruppo, soprattutto quando vengono condivisi dettagli molto personali.
- I confini e le regole di base sono stabiliti chiaramente dai formatori, ma anche dagli stessi allievi, perché in questo modo gli allievi capiranno e si approprieranno dei confini e delle regole di base.
- In un gruppo di adolescenti è particolarmente importante stabilire delle linee guida sul funzionamento del gruppo per evitare commenti oppressivi e incoraggiare la comunicazione, la risoluzione dei problemi e dei conflitti. È consigliabile definire queste linee guida insieme ai ragazzi e stabilire come farle rispettare. Affiggere le linee guida in un luogo visibile durante ogni sessione.
- Imporre ai partecipanti degli standard studiati appositamente per loro. Questi possono variare da un gruppo di adolescenti all'altro.
- Garantire che l'esperienza sia accessibile e inclusiva, indipendentemente dal livello di abilità, dalla situazione economica, dalla differenza di genere, dall'orientamento sessuale o dalla cultura. Considerare le differenze degli alunni, comprese le loro abilità, razze, affiliazioni religiose, status socioeconomico, identità di genere e orientamenti sessuali, quando si pianificano le attività e si facilitano le discussioni.
- Consentire ai partecipanti di non partecipare a un'attività o a una discussione se si sentono a disagio nel condividere certi pensieri, sentimenti, ecc.

Creare uno spazio sicuro può essere un processo continuo. Lo spazio sicuro deve essere mantenuto costantemente e la realtà è che a volte possiamo solo creare spazi più sicuri. È importante che i gruppi siano gentili ma anche vigili nel controllare costantemente.

Lo spazio sicuro per l'apprendimento e lo sviluppo è creato reciprocamente da tutti i membri del gruppo e questa idea deve essere costantemente rafforzata nei partecipanti adolescenti, affinché si assumano la responsabilità dei loro comportamenti all'interno del gruppo e contribuiscano al proprio processo di apprendimento e a quello dei loro compagni.

Quando si lavora con una classe in cui sono presenti alunni con problemi comportamentali, i principi più importanti sono l'***inclusione e l'integrazione***. Indipendentemente dall'eterogeneità del gruppo, la classe deve essere affrontata come un insieme e gli alunni con problemi comportamentali non devono essere differenziati in alcun modo dagli altri membri del gruppo. Trattarli in modo uguale ed equo è la

prima premessa per aiutarli a sentirsi sicuri e inclusi.

Ecco alcune strategie che possono aiutare gli adolescenti con problemi comportamentali a sentirsi integrati nella classe:

- ***aumentare la supervisione*** - durante i periodi ad alto rischio o nelle sessioni di lavoro di gruppo, una supervisione aggiuntiva può essere utile per prevenire problemi o escalation;
- ***rendere i compiti gestibili*** - assicurarsi che tutti i compiti assegnati possano fornire agli alunni piccole informazioni in una sola volta; dividendo la lezione in parti, è meno probabile che gli alunni siano sopraffatti e perdano la concentrazione;
- ***offrire scelte ogni volta che è possibile*** - piuttosto che creare una rigida routine in classe, il formatore dovrebbe fornire agli studenti delle scelte (ad esempio, lasciando che gli studenti scelgano su quale progetto lavorare o a quale gruppo di lavoro unirsi per farli sentire accettati e responsabilizzati);
- ***Assicurarsi che gli alunni chiedano aiuto***: in alcuni casi, i problemi di comportamento si verificano perché l'alunno non sa come ricevere aiuto o perché, per qualche motivo, non sente che l'aiuto è disponibile; gli adolescenti devono essere rassicurati sul fatto che possono chiedere l'aiuto di cui hanno bisogno;
- ***istruzione mnemonica*** - l'istruzione mnemonica si è dimostrata efficace nell'insegnamento ad alunni con problemi di apprendimento e di comportamento, ma è appropriata anche per alunni con risultati normali o avanzati; gli strumenti per migliorare la memoria sono molto utili nell'insegnamento agli adolescenti, soprattutto a quelli con disturbi emotivi e comportamentali;
- ***prevenire il biasimo, la vergogna e il bullismo*** - gli alunni che sono significativamente diversi dal resto dei membri del gruppo potrebbero essere derisi, bullizzati, rifiutati o incolpati per il loro comportamento o le loro caratteristiche; l'insegnante/formatore dovrebbe essere un modello di tolleranza tra gli alunni e insegnare loro come accettare le differenze tra di loro senza violenza e offrire sostegno reciproco quando ne hanno bisogno; i programmi scolastici integrati in cui gli alunni studiano insieme a persone con disabilità hanno da tempo dimostrato i loro benefici per gli alunni con risultati normali, rendendoli più tolleranti, più solidali e più impegnati nelle attività comuni.

È importante ricordare che le esigenze di ogni allievo sono diverse e richiedono attenzione e cura individuali. I formatori devono imparare a evitare le situazioni che possono far insorgere questi alunni e a garantire che il piano di lezione della classe sia esplorato appieno e che tutti gli alunni ricevano la stessa attenzione.

www.freepik.com

8.2. Sessioni di gruppo

Sessione introduttiva

SESSIONE DI GRUPPO 1
Titolo/argomento: ➢ Stabilire un gruppo sicuro per la crescita e lo sviluppo
Obiettivi terapeutici/risultati attesi: partecipando a questa attività, gli adolescenti potranno: ➢ imparare cose nuove sugli altri membri del gruppo; ➢ essere in grado di partecipare all'elaborazione e di accettare le regole del gruppo; ➢ sentirsi integrati come parte di un gruppo; ➢ sentirsi motivati ad assumersi la responsabilità della co-costruzione del gruppo sicuro per l'apprendimento e lo sviluppo.
Preparazione: ➢ L'aula che ospita le lezioni di gruppo deve essere accogliente e consentire una frequente riorganizzazione dello spazio per facilitare l'interazione tra i membri. ➢ Lo specialista inviterà i membri del gruppo a sedersi in cerchio, in modo che possano vedersi. ➢ Lo specialista si presenterà e spiegherà lo scopo delle sessioni di gruppo che stanno iniziando insieme, sottolineando anche come gli alunni beneficeranno di queste lezioni di gruppo. ➢ Lo scopo di questa sessione è quello di conoscersi e stabilire un rapporto di fiducia. **Risorse:** ➢ un insieme di immagini varie ritagliate da riviste o cartoline con varie immagini metaforiche; ➢ lavagna a fogli mobili e pennarelli.
Attività principale: ➢ Lo specialista incaricherà i membri del gruppo di scegliere almeno due immagini dalla pila con cui rispondere a due domande: *Che cos'è, secondo voi, uno spazio sicuro per l'apprendimento e la crescita personale?* e *Quali risorse personali siete disposti a portare nel gruppo di formazione attuale per facilitare uno spazio sicuro per l'apprendimento e la crescita personale*? Tutti gli alunni offriranno le risposte e condivideranno le immagini con gli altri. ➢ Dopo aver fornito tutte le risposte, lo specialista riassumerà i punti principali e sottolineerà che le persone hanno bisogno di sentirsi al sicuro per poter imparare e crescere, che lo spazio sicuro per l'apprendimento include sia gli aspetti fisici che psicologici e che ogni membro del gruppo è responsabile della creazione di uno spazio sicuro per l'apprendimento e lo sviluppo personale. ➢ L'esperto sfida il gruppo a stabilire le regole di base che disciplineranno le sessioni e il coinvolgimento all'interno del gruppo di apprendimento, scrivendole su un foglio di lavagna a fogli mobili. L'esperto si assicura che tutti i membri offrano il loro contributo e le loro opinioni. ➢ Inoltre, lo specialista deve osservare le dinamiche del gruppo e sottolineare il bisogno di sicurezza (sedersi insieme a persone che si conoscono già, ecc.) e la co-creazione dell'ambiente di apprendimento (le persone si aiutano a vicenda, guidano, ecc.).
Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo: ➢ Le seguenti domande possono essere utilizzate per guidare la discussione di gruppo: *Che cosa significa per voi "uno spazio sicuro che alimenta la crescita e lo sviluppo"? Cosa siete disposti a fare all'interno del gruppo per aiutarlo a raggiungere questo obiettivo? Quali*

risorse personali siete disposti a portare in questo gruppo e a mettere al suo servizio?

- La sessione si conclude con una sintesi delle regole del gruppo e un messaggio motivazionale per ispirare gli adolescenti a prendersi cura l'uno dell'altro e a favorire un'atmosfera amichevole.

www.freepik.com

AUTOSENSIBILIZZAZIONE

SESSIONE DI GRUPPO 2

Titolo/argomento:

- Il mondo delle emozioni: emozioni piacevoli e spiacevoli, emozioni facili o difficili da esprimere.

Obiettivi terapeutici/risultati attesi: partecipando a questa attività, gli adolescenti potranno:

- scoprire il mondo delle emozioni;
- identificare le emozioni piacevoli e spiacevoli;
- identificare le emozioni facili o difficili da esprimere.

Preparazione:

- Lo specialista si siede con gli adolescenti in cerchio e li saluta.
- L'esperto chiede a ciascun partecipante, procedendo in senso orario, di completare la frase *Oggi mi sento come...* L'esperto indica che i sentimenti devono essere descritti in modo metaforico/illustrativo e che è importante utilizzare per il confronto la prima cosa che viene in mente agli alunni.
- L'esperto presenta ai ragazzi l'argomento e gli obiettivi dell'incontro.

Risorse:

- 2 fogli di carta a fogli mobili e pennarelli;
- 2 set contenenti: palloncini colorati, cannucce, bastoncini, nastro adesivo, plastilina, palline da ping pong, spago, pennarelli colorati.

Attività principale:

- L'esperto invita i ragazzi a lavorare in due gruppi. Ogni gruppo riceve il proprio set: palloncini di diversi colori, cannucce, bastoncini, nastro adesivo, palline da ping-pong, plastilina, spago, pennarelli colorati. Il compito di entrambi i gruppi è quello di costruire il sistema solare partendo dal presupposto che ogni pianeta è un'emozione. Chiedete agli alunni di dare un significato alle dimensioni del pianeta-emozione e alla sua distanza dal sole. Dopo aver completato il compito, ogni gruppo presenta la propria disposizione delle emozioni. L'esperto conclude l'esercizio tenendo conto delle seguenti domande (se le risposte non sono già state date durante la presentazione dei sistemi costruiti dai gruppi): *Quali emozioni sono state utilizzate e quali mancano? Quale emozione è al centro del sistema e quale è la più lontana dal Sole? Perché? Quale emozione è la più grande e quale la più piccola? Perché? Quali sono le differenze e le somiglianze tra i sistemi dei gruppi?*
- L'esperto invita nuovamente gli adolescenti a lavorare in due gruppi (è importante che non siano gli stessi gruppi di prima). Ogni gruppo riceve un foglio di carta a fogli mobili e dei pennarelli. Il compito di un gruppo è quello di scrivere il maggior numero possibile di emozioni piacevoli e facili da esprimere e quello dell'altro di scrivere emozioni spiacevoli e difficili da esprimere. Una volta terminato il lavoro, i gruppi si scambiano i cartelloni creati, avendo così la possibilità di aggiungere le proprie idee, se non sono già apparse sul cartellone dell'altro gruppo. Una volta terminato il compito, lo specialista discute entrambi i cartelloni, integrandoli con le emozioni che non sono state menzionate.
- Lo specialista tiene una mini-lezione spiegando che le emozioni non sono buone o cattive, ma possono solo essere classificate come piacevoli o spiacevoli e come facili o difficili da esprimere. Conclude la lezione.

Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo:

- L'esperto chiede agli adolescenti di formare autonomamente dei gruppi (sulla base di conversazioni individuali tra loro o di discussioni all'interno dell'intera classe), a seconda di

come si sentono alla fine della lezione: gioiosi, tristi, arrabbiati, annoiati, curiosi (l'esperto può introdurre una serie diversa di emozioni - in base alla specificità del gruppo). Una volta divisa la classe in sottogruppi, i membri di ogni gruppo si mettono insieme e presentano il grido del gruppo in base all'emozione del gruppo stesso: *1) Ci sentiamo gioiosi! 2) Ci sentiamo tristi! 3) Ci sentiamo arrabbiati! 4) Ci sentiamo annoiati! 5) Ci sentiamo curiosi!*

- L'esperto informa il gruppo sull'argomento della prossima sessione di gruppo. Chiede ai ragazzi di provare a rispondere alla seguente domanda nella prossima settimana: *Quali situazioni vi rendono felici/ spaventati/ arrabbiati/ tristi/ disgustati/ sorpresi?*

SESSIONE DI GRUPPO 3

Titolo/argomento:

- Emozioni nell'adolescenza

Obiettivi terapeutici/risultati attesi: partecipando a questa attività, gli adolescenti potranno:

- imparare il meccanismo di formazione delle emozioni;
- essere consapevoli della specificità dello sviluppo emotivo nell'adolescenza;
- comprendere il ruolo delle emozioni nella vita umana.

Preparazione:

- Lo specialista si siede con gli adolescenti in cerchio e li saluta.
- L'esperto chiede a ciascun allievo, procedendo in senso orario, di completare la frase *Oggi mi sento come...* L'esperto indica che i sentimenti devono essere descritti in modo metaforico/illustrativo e che è importante utilizzare per il confronto la prima cosa che viene in mente agli alunni.
- L'esperto presenta ai ragazzi l'argomento e gli obiettivi dell'incontro.

Risorse:

- 10-12 fogli di carta per lavagna a fogli mobili;
- marcatori.

Attività principale:

- Lo specialista tiene una mini-lezione sul meccanismo di formazione delle emozioni (neuro-meccanica delle emozioni, strutture cerebrali corticali e sottocorticali responsabili della formazione delle emozioni). Su questa base, gli studenti lavorano in gruppi per realizzare un disegno/grafico sui fogli di carta a fogli mobili al fine di visualizzare il meccanismo di formazione delle emozioni.
- In una discussione con gli adolescenti, lo specialista descrive la specificità dello sviluppo emotivo nell'adolescenza (è importante che la discussione riguardi l'impatto dei cambiamenti ormonali sull'emotività dell'adolescente, l'instabilità emotiva, l'ambivalenza emotiva, la transizione verso un controllo maturo delle emozioni).
- L'esperto avvia un brainstorming: *Perché abbiamo bisogno di emozioni?* Scrive alla lavagna le idee degli adolescenti.
- L'esperto invita gli adolescenti a lavorare in 6 gruppi. Ogni gruppo riceve un foglio di carta a fogli mobili e pennarelli. Ogni gruppo riceve un'emozione di base (gioia, rabbia, tristezza, paura, disgusto, sorpresa). Il compito di ogni gruppo è elencare il maggior numero possibile di esempi di situazioni che evocano una determinata emozione. Dopo aver completato il compito, ogni gruppo presenta il proprio poster. Dopo aver presentato ogni emozione, l'esperto conduce una sessione di brainstorming su ciò che l'emozione data ci dice. Sulla base delle situazioni indicate sul cartellone o della propria esperienza, gli adolescenti cercano di rispondere alla domanda precedente (ad esempio, la rabbia ci informa che i nostri limiti sono stati violati; la tristezza ci informa che abbiamo perso qualcosa di importante per noi; l'ansia/la paura ci protegge dal pericolo; la vergogna ci informa che abbiamo superato alcune norme; la gioia ci informa che ci sentiamo appagati e felici).

Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo:

- L'esperto chiede agli adolescenti di formare autonomamente dei gruppi (sulla base di

conversazioni individuali tra loro o di discussioni all'interno dell'intera classe), a seconda di come si sentono alla fine della lezione: gioiosi, tristi, arrabbiati, annoiati, curiosi (l'esperto può introdurre una serie diversa di emozioni - in base alla specificità del gruppo). Una volta divisa la classe in sottogruppi, i membri di ciascun gruppo si mettono insieme e presentano il grido del gruppo in base all'emozione del gruppo stesso: *1) Ci sentiamo gioiosi! 2) Ci sentiamo tristi! 3) Ci sentiamo arrabbiati! 4) Ci sentiamo annoiati! 5) Ci sentiamo curiosi!*

- L'esperto informa il gruppo sull'argomento della prossima sessione di gruppo. Chiede ai ragazzi di osservare bene se stessi nella prossima settimana quando proveranno una delle emozioni di base (gioia, tristezza, rabbia, noia, curiosità). Gli adolescenti devono prestare attenzione al modo in cui il loro corpo reagisce a una determinata emozione.

SESSIONE DI GRUPPO 4

Titolo/argomento:

- Come posso identificare le mie emozioni?

Obiettivi terapeutici/risultati attesi: partecipando a questa attività, gli adolescenti potranno:

- essere in grado di riconoscere le proprie emozioni;
- essere in grado di etichettare le proprie emozioni.

Preparazione:

- Lo specialista si siede con gli adolescenti in cerchio e li saluta.
- L'esperto chiede a ciascun allievo, procedendo in senso orario, di completare la frase *Oggi mi sento come...* L'esperto indica che i sentimenti devono essere descritti in modo metaforico/illustrativo e che è importante utilizzare per il confronto la prima cosa che viene in mente agli alunni.
- L'esperto presenta ai ragazzi l'argomento e gli obiettivi dell'incontro.

Risorse:

- 6 fogli di carta per lavagna a fogli mobili;
- marcatori.

Attività principale:

- Lo specialista invita gli adolescenti a lavorare in due gruppi. Il compito di ciascun gruppo è quello di realizzare una scultura di emozioni con il proprio corpo. L'esperto fornisce un'emozione: ad esempio la gioia. I gruppi hanno qualche minuto per preparare la presentazione della loro scultura della gioia usando il corpo, i gesti e le espressioni facciali corrispondenti a un'emozione data. Successivamente, uno dei gruppi presenta la propria scultura e l'altro gruppo risponde contemporaneamente alle domande dell'esperto: *Cosa ne pensate della scultura presentata? Quanto è adeguata all'emozione espressa?* (giustificate le vostre risposte). Successivamente, i gruppi si scambiano di posto: il gruppo che ha appena presentato la propria scultura osserva e commenta la scultura dell'altro gruppo.
- L'esercizio viene ripetuto per tutte le 6 emozioni di base: rabbia, paura, gioia, tristezza, disgusto e sorpresa. È consigliabile cambiare la composizione del gruppo.
- L'esperto invita gli adolescenti a lavorare in 6 gruppi. Ogni gruppo riceve un grande foglio di carta a fogli mobili e dei pennarelli. L'esperto distribuisce a caso le 6 emozioni di base tra i gruppi. Il compito di ogni gruppo è quello di fornire il maggior numero possibile di esempi di come riconoscere che un adolescente sta provando una determinata emozione. I ragazzi possono fare riferimento agli esempi forniti nel gioco della scultura delle emozioni e alle loro esperienze personali. Una volta completato il compito, ogni gruppo presenta i risultati della propria collaborazione. Dopo aver discusso tutti i poster, l'esperto chiede a tutti se possono aggiungere qualcosa che non è stato menzionato sui poster. L'esperto può anche fornire ulteriori esempi.

Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo:

- L'esperto chiede agli adolescenti di formare autonomamente dei gruppi (sulla base di conversazioni individuali tra loro o di discussioni all'interno dell'intera classe), a seconda di

come si sentono alla fine della lezione: gioiosi, tristi, arrabbiati, annoiati, curiosi (l'esperto può introdurre una serie diversa di emozioni - in base alla specificità del gruppo). Una volta divisa la classe in sottogruppi, i membri di ogni gruppo si mettono insieme e presentano il grido del gruppo in base all'emozione del gruppo stesso: *1) Ci sentiamo gioiosi! 2) Ci sentiamo tristi! 3) Ci sentiamo arrabbiati! 4) Ci sentiamo annoiati! 5) Ci sentiamo curiosi!*

- L'esperto informa il gruppo sull'argomento della prossima sessione di gruppo. Chiede ai ragazzi di osservare bene se stessi nella prossima settimana quando sperimentano una delle emozioni di base. Gli adolescenti devono prestare attenzione al modo in cui reagiscono, al modo in cui esprimono la loro rabbia/ gioia/ paura/ tristezza/ disgusto/ sorpresa.

SESSIONE DI GRUPPO 5

Titolo/argomento:

- Come posso esprimere le mie emozioni?

Obiettivi terapeutici/risultati attesi: partecipando a questa attività, gli adolescenti potranno:

- essere in grado di esprimere le proprie emozioni di fronte a un gruppo;
- essere in grado di esprimere le proprie emozioni sia verbalmente che non verbalmente attraverso il movimento, i gesti e l'espressione del viso.

Preparazione:

- Lo specialista si siede con gli adolescenti in cerchio e li saluta.
- L'esperto chiede a ciascun allievo, procedendo in senso orario, di completare la frase *Oggi mi sento come...* L'esperto indica che i sentimenti devono essere descritti in modo metaforico/illustrativo e che è importante utilizzare per il confronto la prima cosa che viene in mente agli alunni.
- L'esperto presenta ai ragazzi l'argomento e gli obiettivi dell'incontro.

Risorse:

- spago - tagliato in 10 pezzi - alcuni possono essere corti (alcuni centimetri), altri lunghi (circa 50 cm); unire gli spaghi in un fascio;
- 6 fogli di carta per lavagna a fogli mobili;
- note adesive;
- marcatori.

Attività principale:

- L'esperto mette a disposizione degli alunni dei foglietti adesivi e dei pennarelli. Appende un foglio di carta a fogli mobili con una delle emozioni di base (rabbia, paura, gioia, tristezza, disgusto, sorpresa). Il compito di ogni allievo è quello di trovare un modo costruttivo/maturo di esprimere una determinata emozione e di scrivere le proprie idee sui foglietti adesivi, che vengono poi attaccati alla lavagna a fogli mobili (un foglietto = un modo di esprimere un'emozione; gli allievi possono fornire più di un esempio). Quando tutti i foglietti sono a posto, l'esperto li legge alla classe. Allo stesso tempo, fa notare la ripetibilità dei modi di esprimere una determinata emozione, aggiunge altri modi alla lavagna a fogli mobili, se non sono già stati menzionati, ma vengono accettati/condivisi dalla classe.
- L'esperto ripete lo stesso esercizio per ciascuna delle 6 emozioni di base (rabbia, paura, gioia, tristezza, disgusto, sorpresa).
- L'esperto tiene in mano il fascio di corde. Invita i ragazzi a prendere una corda e fornisce loro un'emozione (scegliendo tra le emozioni di base discusse nell'esercizio precedente). Ogni ragazzo prende un pezzo di corda e, avvolgendolo lentamente intorno al dito, elenca i modi in cui esprime l'emozione fornita dall'esperto. Coloro che scelgono pezzi relativamente corti saranno in grado di presentare solo un numero limitato di modi, mentre coloro che scelgono il pezzo lungo dovranno citarne parecchi.

Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo:

- L'esperto chiede agli adolescenti di formare autonomamente dei gruppi (sulla base di

conversazioni individuali tra loro o di discussioni all'interno dell'intera classe), a seconda di come si sentono alla fine della lezione: gioiosi, tristi, arrabbiati, annoiati, curiosi (l'esperto può introdurre una serie diversa di emozioni - in base alla specificità del gruppo). Una volta divisa la classe in sottogruppi, i membri di ogni gruppo si mettono insieme e presentano il grido del gruppo in base all'emozione del gruppo stesso: *1) Ci sentiamo gioiosi! 2) Ci sentiamo tristi! 3) Ci sentiamo arrabbiati! 4) Ci sentiamo annoiati! 5) Ci sentiamo curiosi!*

www.freepik.com

AUTOGESTIONE

SESSIONE DI GRUPPO 6
Titolo/argomento: ➢ Cosa significa autogestione?
Obiettivi terapeutici/risultati attesi: partecipando a questa attività, gli adolescenti potranno: ➢ essere in grado di esplorare le molteplici forme di autogestione nell'adolescenza; ➢ sentirsi incoraggiati a identificare specifici comportamenti di autogestione attraverso la cooperazione e il gioco educativo.
Preparazione: ➢ Il gruppo può continuare l'esercizio di condivisione delle proprie emozioni in modo metaforico seduto in cerchio (vedi schema della sessione di gruppo di autoconsapevolezza), in quanto può creare un tono rilassato per le attività successive. ➢ L'esperto presenta ai ragazzi l'argomento e gli obiettivi dell'incontro. **Risorse:** ➢ fogli a fogli mobili; ➢ pennarelli/ evidenziatori; ➢ schede di autogestione stampate (una diversa per ogni alunno) - possono essere generate e stampate qui: https://bingobaker.com/view/2499283.
Attività principale: ➢ L'esperto divide gli alunni in gruppi. Ogni gruppo riceve un foglio di lavagna a fogli mobili e dei pennarelli. Agli alunni, lavorando nei loro gruppi, viene chiesto di scrivere ciò che pensano sia/significhi l'autogestione. Possono organizzare il layout del foglio come vogliono e possono usare parole chiave, esempi quotidiani specifici o abilità per descriverli. ➢ Al termine dell'esercizio, ogni gruppo presenta a turno i propri risultati e la propria definizione e alla fine lo specialista li riassume e li integra, in modo da avere una nozione completa di ciò che comporta l'autogestione nell'adolescenza. ➢ Successivamente, l'esperto distribuisce a ciascun allievo una scheda di bingo e un evidenziatore. Spiega come si svolge il gioco: ogni carta contiene frasi relative ai comportamenti di autogestione (in ordine diverso). L'esperto agisce come un chiamante, chiamando diverse frasi dalla carta in ordine casuale. Gli alunni devono segnare la frase quando la sentono. Il primo che segna una riga intera (in verticale, orizzontale o diagonale) deve gridare BINGO! e vince il gioco. Lo spazio "LIBERO" può essere segnato da tutti all'inizio, perché non è necessario che l'esperto lo chiami. ➢ Dopo il gioco, la classe può discutere su quali frasi del gioco costituiscono un comportamento efficace di autogestione e quali no. Possono anche proporre altri esempi di ciò che **non** costituisce un comportamento di questo tipo. ➢ Lo specialista ripropone ciò che è stato discusso durante la sessione e può anche chiedere agli studenti cosa hanno trovato più interessante o cosa li ha colpiti di più.
Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo: ➢ Lo specialista propone una sfida per la settimana successiva: cercare di esercitare l'autocontrollo su una tentazione, ad esempio astenersi dal controllare costantemente TikTok o Instagram o resistere a mangiare cioccolato invece di cibo vero e proprio, ecc. Ogni alunno può identificare la sua "debolezza" o tentazione più forte e cercare di esercitare il controllo su di essa e vedere come ci si sente. Gli alunni possono essere incoraggiati a

scrivere i loro progressi o le loro scoperte in un diario, in quanto costituisce un buon metodo per tenere traccia di pensieri, risultati, emozioni ecc. e per farvi riferimento facilmente.

- Alla fine della sessione, se c'è tempo, l'esperto chiede al gruppo di auto-selezionarsi (in conversazioni individuali tra loro o in una conversazione congiunta di tutto il gruppo) in gruppi in base a ciò che provano alla fine dell'attività: gioia, tristezza, rabbia, noia, curiosità (l'esperto può indicare una serie diversa di emozioni - in base alle specificità del gruppo). Quando il gruppo si divide in sottogruppi, ogni gruppo si mette accanto all'altro e grida insieme in base all'appartenenza al gruppo: *1) Proviamo gioia! 2) Ci sentiamo tristi! 3) Ci sentiamo arrabbiati! 4) Ci sentiamo annoiati! 5) Ci sentiamo curiosi!*

SESSIONE DI GRUPPO 7

Titolo/argomento:

- Come si prendono le decisioni? - Il processo decisionale responsabile nell'adolescenza

Obiettivi terapeutici/risultati attesi: partecipando a questa attività, gli adolescenti potranno:

- esplorare le regole e la morale alla base del processo decisionale;
- imparare a prendere decisioni in situazioni ambigue;
- imparare a tenere presenti sia le conseguenze positive che quelle negative quando si prende una decisione.

Preparazione:

- Il gruppo può continuare l'esercizio di condivisione delle proprie emozioni in modo metaforico seduto in cerchio (vedi schema della sessione di gruppo di autoconsapevolezza), in quanto può creare un tono rilassato per le attività successive.
- In alternativa, lo specialista può chiedere se c'è qualcuno che desidera condividere la propria "vittoria" personale su una tentazione, un momento in cui è riuscito a mostrare autocontrollo o autogestione.
- L'esperto presenta agli adolescenti l'argomento e gli obiettivi della sessione.

Risorse:

- fogli a fogli mobili;
- marcatori;
- scenari decisionali (si veda l'allegato a pagina 107).

Attività principale:

- Lo specialista avvia una discussione sulla morale e su come essa influisca sui nostri processi decisionali. Chiede agli studenti di condividere alcuni principi morali personali o ampiamente accettati dalla società. La classe discute poi brevemente sulle regole e su cosa succede quando vengono infrante. L'esperto e gli alunni possono condividere alcuni esempi personali o comunemente conosciuti (ad esempio, se si uccide qualcuno, si va in prigione). Domande guida da porre agli alunni: *In quali casi è difficile seguire le regole? È mai giusto infrangere una regola?*
- L'esperto dice che alcune scelte sono più difficili da fare rispetto ad altre. Quindi divide i ragazzi in gruppi (massimo 5, a seconda del numero di membri del gruppo). Dà uno scenario a ogni gruppo e dice loro di discutere come gestirebbero ogni situazione, cosa farebbero, quale decisione prenderebbero e perché. Viene anche chiesto loro di considerare le conseguenze di ogni decisione presa. Dopo aver discusso per 5 minuti nei loro gruppi, l'esperto chiede a ciascun gruppo di presentare il proprio scenario, la decisione presa, il motivo e le conseguenze che l'hanno accompagnata. Può ricordare agli studenti di riconoscere e rispettare che le scelte possono essere diverse quando la risposta non è chiara.
- Poi l'esperto divide la classe in due gruppi, fornendo a ciascuno un foglio di lavagna a fogli mobili e dei pennarelli. Legge loro il seguente scenario:

  "Fate parte della commissione elettorale per le elezioni del consiglio scolastico. State contando i voti che determineranno il presidente della scuola e scoprite che

l'alunno A vince sull'alunno B per un solo voto! Nonostante l'alunno B sembri deluso, i due si stringono la mano e la proclamazione del vincitore viene fatta alla scuola. Più tardi, mentre riordinate, trovate due voti non considerati che danno la vittoria all'alunno B. Cosa fate? Quali saranno le conseguenze della vostra scelta?".

- Una squadra ha la responsabilità di prendere la decisione di segnalare l'errore e di modificare i risultati, mentre l'altra di non fare nulla. Entrambi devono valutare le conseguenze positive e negative della loro scelta e scriverle. Poi, ogni gruppo presenta il proprio caso e si svolge una discussione di sintesi.
- Lo specialista ripete quanto discusso in merito alle decisioni difficili. Ricorda agli alunni che si trovano in un'età in cui dovranno iniziare a prendere decisioni sempre più difficili. Un buon modo per assicurarsi che prendano decisioni in modo responsabile è cercare di soppesare tutti gli aspetti e le conseguenze, ovviamente quando le situazioni lo consentono, e cercare di basare le decisioni sul proprio codice morale (che sarà diverso per ognuno).

Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo:

- Come compito per il periodo successivo, gli alunni sono incoraggiati a scrivere nel loro diario una (o più) volta in cui si sono trovati di fronte a una decisione o a una situazione difficile e come l'hanno gestita. Inoltre, se una situazione ha richiesto di andare contro il loro codice morale o le regole, possono scrivere come si sono sentiti.
- Se si preferisce, alla fine, l'esperto può chiedere al gruppo di autoselezionarsi (in conversazioni individuali tra loro o in una conversazione congiunta di tutto il gruppo) in gruppi in base a ciò che provano alla fine dell'attività: gioia, tristezza, rabbia, noia, curiosità (l'esperto può indicare una serie diversa di emozioni, in base alle specificità del gruppo). Quando il gruppo si divide in sottogruppi, ogni gruppo si mette accanto all'altro e presenta un'esclamazione comune in base all'appartenenza al gruppo: *1) Proviamo gioia! 2) Ci sentiamo tristi! 3) Ci sentiamo arrabbiati! 4) Ci annoiamo! 5) Ci sentiamo curiosi!*

SCENARI DECISIONALI

Scenario 1: state tornando a casa con un amico dopo la scuola. Tra poco avete l'allenamento di calcio e dovete tornare a casa in fretta per prepararvi. All'improvviso, il vostro amico inizia a piangere e vi chiede se potete restare un po' a parlare con lui. Cosa fate?

Scenario 2: il vostro amico ha dimenticato la merenda a casa e non ha abbastanza soldi per comprare qualcosa alla mensa. Avete portato con voi uno spuntino abbondante, ma vi è stato detto di non condividere il cibo in caso di allergie o virus. Che cosa fate?

Scenario 3: vostra madre vi ha detto di andare subito a casa dopo la scuola per occuparvi del vostro fratello minore mentre i vostri genitori non sono in casa. Tuttavia, un gruppo di tuoi amici decide di uscire dopo la scuola e di andare in un posto dove avresti voluto andare. Che cosa fate?

Scenario 4: state camminando nel corridoio e sentite un gruppo di alunni più grandi che dicono cose cattive a un alunno più giovane. L'alunno più giovane sembra turbato ma non dice nulla mentre gli altri si allontanano. Che cosa fate?

Scenario 5: a casa rompete accidentalmente un bicchiere, ma i vostri genitori non se ne accorgono. Pulite i bicchieri prima che qualcuno torni a casa. Che cosa fate? Glielo dite o no quando tornano?

SESSIONE DI GRUPPO 8

Titolo/argomento:

- Come raggiungere i propri obiettivi - Definizione degli obiettivi nell'adolescenza

Obiettivi terapeutici/risultati attesi: partecipando a questa attività, gli adolescenti potranno:

- si sentono incoraggiati a pensare a strategie di definizione degli obiettivi per avere più successo nel raggiungere i loro obiettivi;
- essere in grado di definire un piano per un obiettivo attuale e pensare ai passi da compiere per raggiungerlo.

Preparazione:

- Il gruppo può continuare l'esercizio di condivisione delle proprie emozioni in modo metaforico seduto in cerchio (vedi schema della sessione di gruppo di autoconsapevolezza), in quanto può creare un tono rilassato per le attività successive.
- In alternativa, lo specialista può chiedere se c'è qualcuno che desidera condividere la propria storia personale di una decisione difficile che ha dovuto prendere, come l'ha presa, quali sono state le conseguenze, come si è sentito dopo, ecc.
- L'esperto presenta agli adolescenti l'argomento e gli obiettivi della sessione.

Risorse:

- Fogli A4;
- penne/matite.

Attività principale:

- Lo specialista interroga gli adolescenti su obiettivi e fortuna: *come fanno le persone a raggiungere i loro obiettivi? Sono fortunate? Lavorano per raggiungerli?* Il gruppo può anche scegliere un paio di personaggi famosi di successo che hanno realizzato i loro obiettivi (ad esempio Messi o Taylor Swift) e pensare a come ci sono riusciti: *Sono stati solo fortunati? Avevano preparato un piano per raggiungere i loro obiettivi*?
- L'esperto spiega che, sebbene la fortuna sia un fattore importante, il modo migliore per raggiungere i propri obiettivi è pianificarli. Il modo più chiaro per farlo è, innanzitutto, chiarire quale sia l'obiettivo esatto. Può trattarsi di qualcosa di "piccolo", come il superamento dell'esame di lingua inglese, o di "grande", come l'ingresso nell'università/dipartimento dei propri sogni. Successivamente, si raccomanda di suddividere l'obiettivo in fasi più piccole e raggiungibili, che possono essere completate una alla volta fino al raggiungimento dell'obiettivo finale. Lo specialista chiede quindi agli allievi di pensare a un obiettivo che vorrebbero raggiungere nei prossimi giorni, settimane o mesi e di disegnare una scala che rappresenti i passi da fare per "salire" verso l'obiettivo, che dovrebbe essere situato in cima alla scala. L'allievo si ritrova, ovviamente, in fondo alla scala e il compito è quello di definire i prossimi passi da compiere: *Cosa deve fare o in cosa ha bisogno di aiuto per realizzare il suo sogno?* I passi possono essere tanti quanti ne vuole ogni allievo.
- Dopo che gli adolescenti hanno individuato i passi verso il loro obiettivo/sogno, lo specialista chiede loro di riflettere e scrivere (nello spazio intorno alla scala) gli ostacoli che potrebbero incontrare nel perseguire il loro obiettivo. Potrebbero essere paure o debolezze personali o fattori esterni.
- Dopo aver completato l'esercizio individuale, l'esperto può incoraggiare gli studenti a condividere i loro obiettivi e i passi necessari per raggiungerli, nonché i possibili ostacoli che potrebbero incontrare. L'esperto ricorda loro che tutti noi affrontiamo le avversità quando perseguiamo i nostri obiettivi, ma è importante riprendersi e trovare il modo di superarle o di adattare il nostro piano e i nostri passi di conseguenza.
- L'esperto riassume quanto discusso durante la sessione e incoraggia gli adolescenti a utilizzare questa strategia di scomposizione dei passi verso i loro obiettivi/sogni per tutte le loro imprese future, poiché anche la soddisfazione di procedere passo dopo passo verso un obiettivo può motivarli ulteriormente.

Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo:

- Come sfida/compito per il periodo successivo, l'esperto può scegliere tra le seguenti possibilità:

- gli alunni possono iniziare a fare il primo passo verso il loro obiettivo (pensando a cosa devono fare, come possono farlo, se avranno bisogno di supporto, quanto tempo ci vorrà, ecc;)
- gli alunni possono ripetere il processo di scomposizione delle fasi e di identificazione dei possibili ostacoli per un altro sogno/obiettivo che potrebbero avere;
- gli alunni possono approfondire la riflessione sul raggiungimento dell'obiettivo individuando i modi per misurarlo, argomentando la sua rilevanza e fissando una scadenza (si può utilizzare il foglio di lavoro di pagina 71).

- L'esperto può chiedere al gruppo di autoselezionarsi (in conversazioni individuali tra loro o in una conversazione congiunta dell'intero gruppo) in gruppi in base a ciò che provano alla fine dell'attività: gioia, tristezza, rabbia, noia, curiosità (l'esperto può indicare una serie diversa di emozioni, in base alle specificità del gruppo). Quando il gruppo si divide in sottogruppi, ogni gruppo si mette accanto all'altro e presenta un'esclamazione comune in base all'appartenenza al gruppo: *1) Proviamo gioia! 2) Ci sentiamo tristi! 3) Ci sentiamo arrabbiati! 4) Ci annoiamo! 5) Ci sentiamo curiosi!*

SESSIONE DI GRUPPO 9

Titolo/argomento:

- Affrontare il cambiamento (e altre emozioni spiacevoli)

Obiettivi terapeutici/risultati attesi: partecipando a questa attività, gli adolescenti potranno:

- identificare i cambiamenti avvenuti nella loro vita, la loro intensità e come li hanno fatti sentire;
- imparare alcune tecniche per regolare le proprie emozioni quando queste tendono ad essere troppo intense.

Preparazione:

- Il gruppo può continuare l'esercizio di condivisione delle proprie emozioni in modo metaforico seduto in cerchio (vedi schema della sessione di gruppo di autoconsapevolezza), in quanto può creare un tono rilassato per le attività successive.
- In alternativa, lo specialista può chiedere se c'è qualcuno che desidera condividere le proprie riflessioni o esperienze sul perseguimento di un obiettivo/sogno.
- L'esperto presenta agli adolescenti l'argomento e gli obiettivi della sessione.

Risorse:

- Fogli A4 o diario individuale;
- penne/matite/ evidenziatori;
- fogli a fogli mobili;
- marcatori;
- note adesive.

Attività principale:

- Lo specialista spiega che il cambiamento fa parte della vita e avviene naturalmente e spesso, ma non è sempre gradito o facile da gestire. Può quindi offrire un esempio di un cambiamento personale che si è verificato e di come è stato accolto e quali emozioni ha scatenato. L'esperto chiede poi ai ragazzi di fornire esempi di cambiamenti della propria vita e di condividere le emozioni provate in quelle situazioni.
- L'esperto invita gli adolescenti a riflettere e a scrivere (sul diario o su carta da lettere) alcuni cambiamenti che hanno notato nella loro vita negli ultimi anni, mesi, settimane. Per ogni cambiamento individuato, i ragazzi devono scrivere se è stato gradito o sgradito, come ha influenzato la loro vita e quali emozioni ha indotto. Poi si chiede ai ragazzi di valutare questi cambiamenti, da quelli più piccoli o di minore importanza a quelli più grandi o più importanti.
- Su un foglio di lavagna a fogli mobili, lo specialista disegna una scala da 1 a 10. Chiede a ciascun allievo di scegliere uno dei cambiamenti annotati e di scriverlo su un post-it. Poi, gli alunni sono invitati a posizionare il post-it sulla scala, a seconda di quanto grande o piccolo

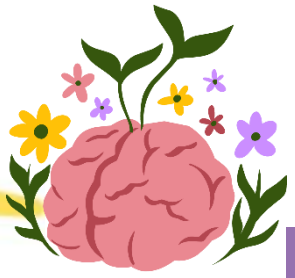
sia stato il cambiamento. Possono anche condividere qualche parola in merito, ma non devono essere spinti a farlo se non vogliono.

- L'esperto spiega che c'è molta diversità nel modo in cui un cambiamento viene percepito, poiché la stessa cosa che può essere piccola per qualcuno, può essere grande per qualcun altro e lo stesso vale per le emozioni scatenate dai cambiamenti.
- Gli alunni vengono quindi divisi in gruppi e a ciascuno di essi vengono consegnati un foglio di lavagna a fogli mobili e dei pennarelli. I gruppi devono lavorare insieme e proporre modi, strategie o tecniche che si possono utilizzare per affrontare un cambiamento spiacevole o che suscita emozioni difficili. Possono trarre conclusioni dalla loro esperienza personale o da conoscenze generali. Viene anche chiesto loro di considerare in quali altri casi queste tecniche possono essere utilizzate (suggerimento: quando qualcuno si sente arrabbiato, preoccupato, triste, stressato, ecc.) Dopo aver scritto le loro idee, ogni gruppo di lavoro le presenta e le discute insieme alla classe. Lo specialista può aggiungere tecniche o strategie che potrebbero non essere state menzionate.
- Verso la fine della lezione, la classe può praticare insieme una tecnica calmante a scelta (ad esempio, respirazione o esercizio sensoriale).

Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo:

- Lo specialista riassume ciò che è stato discusso durante la sessione e incoraggia gli studenti a scrivere un paio di tecniche calmanti che risuonano maggiormente con loro e a provare a usarle la prossima volta che si trovano di fronte a emozioni difficili o spiacevoli. Gli studenti sono inoltre invitati a continuare ad aggiornare il loro diario con i cambiamenti che notano e i loro effetti (naturalmente, dovrebbero essere incoraggiati a usare il loro diario per continuare a tenere traccia di tutte le abilità di autogestione trattate nelle lezioni precedenti).
- L'esperto può chiedere al gruppo di autoselezionarsi (in conversazioni individuali tra loro o in una conversazione congiunta dell'intero gruppo) in gruppi in base a ciò che provano alla fine dell'attività: gioia, tristezza, rabbia, noia, curiosità (l'esperto può indicare una serie diversa di emozioni, in base alle specificità del gruppo). Quando il gruppo si divide in sottogruppi, ogni gruppo si mette accanto all'altro e presenta un'esclamazione comune in base all'appartenenza al gruppo: *1) Proviamo gioia! 2) Ci sentiamo tristi! 3) Ci sentiamo arrabbiati! 4) Ci annoiamo! 5) Ci sentiamo curiosi!*

CONSAPEVOLEZZA SOCIALE



SESSIONE DI GRUPPO 10
Titolo/argomento: ➢ Favorire la connessione emotiva
Obiettivi terapeutici/risultati attesi: partecipando a questa attività, gli adolescenti potranno: ➢ migliorare le loro interazioni in classe; ➢ sviluppare l'empatia; ➢ essere motivati a dedicare più tempo alle persone che hanno bisogno di sostegno.
Preparazione: ➢ L'esperto si siede con gli adolescenti in cerchio e li saluta. Chiede a ciascun allievo, procedendo in senso orario, di mettere una mano sulla spalla della persona seduta accanto a lui/lei e di completare la frase *Oggi il mio collega si sente...* Lo specialista indica che i sentimenti devono essere descritti in modo metaforico/illustrativo. ➢ L'esperto presenta ai ragazzi l'argomento e gli obiettivi dell'incontro. **Risorse:** ➢ carta da lettere, penne; ➢ qualsiasi tipo di dispositivo di riproduzione musicale, altoparlanti.
Attività principale: ➢ L'esperto divide il gruppo in coppie. I membri di ogni coppia stanno in piedi uno di fronte all'altro, sparsi per la stanza (per ogni coppia deve essere previsto uno spazio sufficiente per i movimenti). Il compito degli allievi è quello di imitare i movimenti dell'altro, come se si vedessero allo specchio, senza parlare. Ciascun membro della coppia può guidare i movimenti o fare da specchio; i ruoli tra i due partecipanti devono essere cambiati senza soluzione di continuità. Dopo qualche minuto, tutti si siedono in cerchio e l'esperto li invita a condividere la loro esperienza: *Come vi siete sentiti? Come avete deciso chi guida i movimenti e chi fa da specchio? Qual è stata la parte difficile e quale quella facile? Cosa avete osservato?* ➢ Per l'attività successiva, l'esperto può decidere di mantenere la stessa organizzazione del gruppo o di invitare gli adolescenti a cambiare i loro partner e a lavorare in una coppia diversa. I membri di ogni coppia sono in piedi uno di fronte all'altro, sparsi per la stanza. Per un minuto, i partner sono invitati a guardarsi da vicino e a osservare il più possibile l'aspetto dell'altro. Allo scadere del tempo, si girano, schiena contro schiena, e sono invitati a cambiare qualcosa del loro aspetto, qualcosa di piccolo, che non può essere osservato facilmente (ad esempio, sciogliere un laccio, scambiare gli anelli/braccialetti da una mano all'altra, aprire/chiudere una tasca ecc.) Quando tutti hanno cambiato qualcosa, si girano di nuovo verso il compagno. Ognuno deve indovinare cosa è cambiato nell'aspetto dell'altro. Al termine dell'attività, l'esperto invita gli adolescenti a sedersi e a condividere la loro esperienza: *Come vi siete sentiti? Siete riusciti a indovinare cosa è cambiato? Qual è stata la parte difficile e quale quella facile? Cosa avete osservato?* ➢ Per l'attività seguente, l'esperto può decidere di mantenere la stessa organizzazione del gruppo o di invitare gli adolescenti a cambiare i loro partner e a lavorare in una coppia diversa. I membri di ogni coppia siedono uno di fronte all'altro. L'esercizio si compone di due parti: nella prima parte uno degli adolescenti della coppia interpreta il ruolo A e l'altro il ruolo B, mentre nella seconda parte si scambiano i ruoli. Lo specialista spiega i ruoli: mentre suona la musica (preferibilmente strumentale, senza testi/parole e della durata di circa 3-5 minuti), A deve ricordare e pensare a un momento della sua vita in cui le cose

sono state difficili (in alternativa, i ragazzi possono pensare a qualcosa del loro passato con un alto impatto emotivo, indipendentemente dal fatto che la situazione fosse piacevole o spiacevole; la musica scelta per questo esercizio può spingere gli adolescenti a riflettere su momenti più felici/tristi/arrabbiati della loro vita), mentre B deve seguire le emozioni di A e offrire supporto in modo che A si senta compreso e sostenuto. I ragazzi non sono autorizzati a parlare, ma possono toccarsi se lo desiderano. Dopo aver completato la prima parte dell'esercizio, l'esperto può concedere al gruppo un minuto di completo silenzio prima di iniziare la seconda parte, in modo che i ragazzi possano regolare le loro emozioni e tornare a uno stato mentale più composto. Dopo l'attività, l'esperto invita gli adolescenti a sedersi in cerchio e a condividere la loro esperienza: *Come ti sei sentito nel ruolo A? Come ti sei sentito nel ruolo B? Qual è stata la parte difficile e quale quella facile? Cosa avete osservato?*

Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo:

- Lo specialista riassume la sessione e invita gli adolescenti a riflettere e a condividere i loro pensieri sulla connessione emotiva non verbale, sottolineando gli aspetti importanti della sessione da portare avanti (l'importanza di prestare attenzione al linguaggio non verbale: mimica, gesti, postura; l'importanza di osservare i piccoli cambiamenti nel comportamento dell'altro; il bisogno umano di sostegno emotivo e le basi per offrire sostegno/ sentirsi sostenuti).
- L'esperto può invitare gli adolescenti a estrarre da una borsa/scatola un pezzo di carta con il nome di un compagno di classe (preparato in anticipo): il loro compito è quello di prendersi segretamente cura di quella persona durante la settimana successiva, proprio come farebbe un angelo custode, cercando di essere il più discreti possibile.

SESSIONE DI GRUPPO 11

Titolo/argomento:

- Ascolto attivo

Obiettivi terapeutici/risultati attesi: partecipando a questa attività, gli adolescenti potranno:

- imparare i principi dell'ascolto attivo;
- migliorare le loro capacità di ascolto attivo;
- sviluppare la tolleranza e la comprensione per i coetanei.

Preparazione:

- Lo specialista si siede con gli adolescenti in cerchio e li saluta. Chiede a ciascun allievo, procedendo in senso orario, di mettere una mano sulla spalla della persona seduta accanto a lui/lei e di completare la frase *Oggi il mio collega si sente...* Lo specialista indica che i sentimenti devono essere descritti in modo metaforico/illustrativo.
- In alternativa, l'esperto potrebbe invitare gli adolescenti a condividere le loro esperienze come angeli custodi e come persone custodite.
- L'esperto presenta ai ragazzi l'argomento e gli obiettivi dell'incontro.

Risorse:

- carta per lavagna a fogli mobili, pennarelli;
- post-it;
- matite e penne.

Attività principale:

- L'esperto divide il gruppo in coppie. I membri di ogni coppia si siedono uno di fronte all'altro. L'esercizio prevede due parti, di 2 minuti ciascuna: nella prima parte uno degli adolescenti della coppia interpreta il ruolo A e l'altro il ruolo B, mentre nella seconda parte si scambiano i ruoli. L'esperto spiega i ruoli: A racconterà un film o un libro che gli è piaciuto per 2 minuti, mentre B ascolterà attentamente la narrazione di A per 1 minuto e penserà a qualcos'altro e non ascolterà la storia di A per un altro minuto; B dovrà decidere da solo l'ordine di questi compiti di 1 minuto. Dopo aver completato la prima parte dell'esercizio, gli studenti a coppie

possono discutere la loro esperienza. Poi si scambiano i ruoli. Al termine dell'attività, l'esperto invita gli adolescenti a sedersi in cerchio e a condividere la loro esperienza: *Come ti sei sentito nel ruolo A? Come vi siete sentiti nel ruolo B? Qual è stata la parte difficile e quale quella facile? Cosa avete osservato?*

- L'esperto invita ogni alunno a dire tre affermazioni su di sé, di cui due vere e una falsa. Il compito del gruppo è indovinare quale frase è falsa. Gli adolescenti sono incoraggiati a mescolare bugie con fatti insoliti e veri su di sé per aumentare il livello di difficoltà. Dopo l'attività, lo specialista invita gli adolescenti a condividere la loro esperienza: *A cosa avete prestato attenzione mentre cercavate di indovinare la bugia? Qual è stata la parte difficile e quale quella facile? Cosa avete osservato?*
- L'esperto invita gli alunni a sedersi in cerchio e a giocare a "Il telefono senza nomi": il compito degli alunni è chiedere di parlare al telefono con un collega che corrisponde a una certa descrizione e senza usare il suo nome; devono aggiungere tutti i dettagli necessari affinché il rispettivo collega si riconosca nella descrizione e risponda al telefono. L'esperto inizia il gioco: *Vorrei parlare al telefono con una persona che...* Gli adolescenti sono incoraggiati a usare le informazioni che conoscono l'uno dell'altro dal gioco precedente, ma anche dalle loro interazioni quotidiane. La persona che si riconosce continua il gioco.

Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo:

- L'esperto riassume la sessione e invita i ragazzi a riflettere e a condividere i loro pensieri e sentimenti sull'ascolto attivo, sottolineando l'importanza e i principi dell'ascolto attivo (non usiamo solo l'orecchio per l'ascolto attivo, ma anche gli occhi, la bocca, le mani, ecc.) Ogni allievo può scrivere un'idea su un post-it e incollarla su un foglio di lavagna a fogli mobili da tenere in un luogo visibile della classe. In alternativa, l'esperto può scrivere su un foglio di lavagna a fogli mobili le idee principali degli alunni e le conclusioni sull'ascolto attivo.
- L'esperto può invitare gli adolescenti a praticare l'ascolto attivo in modo consapevole nel corso della settimana successiva e a tenere traccia dei risultati di queste situazioni nei loro diari.

SESSIONE DI GRUPPO 12

Titolo/argomento:

- Dibattito - costruzione di argomentazioni e capacità di parlare in pubblico

Obiettivi terapeutici/risultati attesi: partecipando a questa attività, gli adolescenti potranno:

- imparare i principi dell'argomentazione;
- esercitarsi nell'argomentazione e nel parlare in pubblico;
- sviluppare il rispetto e la comprensione per le opinioni altrui.

Preparazione:

- Il dibattito è un metodo didattico efficace che favorisce l'apprendimento in modo autentico e situato: è autentico perché gli alunni sono responsabili della costruzione dei concetti e dei ragionamenti utilizzati nei loro discorsi; è situato perché l'alunno impara attraverso la partecipazione attiva in un contesto specifico: il contesto del dibattito. Il dibattito è genericamente un confronto regolamentato tra squadre, su argomenti controversi, realizzato attraverso lo scambio di argomentazioni e controargomentazioni di fronte a una giuria. Il dibattito promuove negli alunni gli aspetti e le competenze più nobili e civili dell'essere umano: il rispetto per le opinioni opposte alle proprie e per chi le esprime; l'appropriazione delle tecniche che portano al pensiero critico; la presentazione delle proprie posizioni in modo argomentato.
- Le regole sono un elemento essenziale del dibattito, in quanto determinano la funzione degli scambi, la durata di ogni intervento e la sequenza degli interventi in ogni dibattito,

garantendo un andamento lineare, progressivo e conclusivo, a differenza di alcuni scambi meno strutturati, come una discussione.

- Un elemento fondamentale del dibattito è l'argomentazione. Gli studenti devono applicare determinati schemi a cui il ragionamento deve conformarsi per trarre conclusioni coerenti con le premesse e collegare i loro discorsi a quelli dei membri della loro squadra per non contraddirsi. Inoltre, devono adattarsi all'interlocutore e al pubblico selezionando gli argomenti più appropriati e adattarsi ai criteri con cui i giudici valutano i loro discorsi.
- Per ulteriore documentazione si possono utilizzare le seguenti risorse:
  - https://www.youtube.com/watch?v=1TSkkxu8on0
  - https://www.youtube.com/watch?v=F84Y0jQwG0w
  - https://www.youtube.com/watch?v=GJkF1OYncfw

Risorse:

- regole del dibattito;
- carta da lettere, penne;
- accesso a libri, informazioni online ecc. (da utilizzare per la documentazione e le prove).

Attività principale:

- Questo specialista divide gli adolescenti in 3 gruppi: gruppo SI (che discute a favore della mozione), gruppo NO (che discute contro la mozione), gruppo MAYBE (la giuria). I gruppi si siederanno insieme, ciascuno in un'area designata della stanza (preferibilmente, le squadre avversarie si fronteggeranno e i giudici avranno una buona visuale laterale su entrambe le squadre). Sul pavimento sarà segnata un'area in cui i ragazzi si posizioneranno (fisicamente, staranno in piedi all'interno dell'area segnata). L'esperto spiegherà le regole (oppure si può preparare un foglio in anticipo):
  - Gli alunni (dei gruppi SÌ e NO) devono scegliere la propria squadra prima dell'annuncio della mozione o vengono distribuiti in gruppi indipendentemente dalla loro opinione personale sulla questione discussa.
  - Gli alunni (dei gruppi SI e NO) prendono la parola a turno, uno per squadra.
  - Ogni alunno esprime le sue brevi opinioni entro un breve lasso di tempo stabilito fin dall'inizio (1 minuto, per esempio).
  - Ogni alunno propone almeno un'argomentazione sull'argomento trattato.
  - Gli alunni possono intervenire più di una volta, purché l'intervento sia una risposta all'intervento della squadra avversaria o in seguito all'intervento della propria squadra.
  - Ogni squadra ha a disposizione alcuni minuti (5-6 minuti) prima del dibattito per preparare la propria linea argomentativa (in questo lasso di tempo può consultare libri, risorse internet, ecc.), ma completa le proprie argomentazioni anche in corso d'opera, dato il filo conduttore della discussione (non è consentito consultare risorse durante il dibattito vero e proprio).
  - L'ordine degli oratori all'interno della stessa squadra viene stabilito dalle squadre (in alternativa, gli alunni alzano la mano per chiedere la parola e l'esperto sceglie chi dovrà parlare).
  - Ogni oratore cerca, attraverso gli argomenti proposti, di convincere i giudici.
  - Il dibattito si conclude dopo che tutti gli studenti hanno proposto almeno un argomento o dopo un certo periodo di tempo.
  - La giuria analizza le principali argomentazioni presentate e decide quale squadra ha fornito argomentazioni più convincenti per essere dichiarata vincitrice del dibattito. La giuria deve motivare la propria scelta.
- Lo specialista presenta la mozione da discutere: una frase controversa a cui gli adolescenti possono riferirsi: *La musica pop/classica dovrebbe essere vietata agli adolescenti. Gli adolescenti dovrebbero avere accesso ai dispositivi elettronici solo a partire dai 18 anni. L'età minima per ottenere la patente di guida dovrebbe essere fissata a 12 anni.* Il gruppo SÌ sostiene la mozione così com'è, mentre il gruppo NO si oppone.

Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo:

- Lo specialista riassume la sessione e invita gli adolescenti a riflettere e a condividere i loro pensieri e sentimenti sul dibattito, sottolineando l'importanza e i principi dell'argomentazione, dell'ascolto attivo degli oratori e dell'osservazione del pubblico,

dell'autoconsapevolezza e dell'autogestione mentre si parla. Ecco alcune domande guida che possono essere utilizzate: *A cosa avete prestato attenzione mentre parlavate/ascoltavate? Quali decisioni avete preso all'interno del gruppo per cambiare l'argomentazione o per mantenerla? Qual è stata la parte difficile e quale quella facile? Cosa avete osservato? Che cosa avete imparato? Cosa fareste in modo diverso?*

SESSIONE DI GRUPPO 13

Titolo/argomento:

- Empatia - teatro forum

Obiettivi terapeutici/risultati attesi: partecipando a questa attività, gli adolescenti potranno:

- migliorare i loro stili e le loro esperienze di apprendimento, le loro conoscenze e le loro abilità;
- essere più impegnati nello scambio di opinioni;
- sviluppare le capacità di comunicazione, cooperazione e gestione dei conflitti;
- sviluppare l'autonomia personale, la capacità di pianificare, di prendere decisioni e strategie.

Preparazione:

- L'arte teatrale è fortemente legata al lavoro sulle emozioni, agli interventi psicologici e alle neuroscienze (si veda l'esperienza di Jacob Levi Moreno, considerato il padre dello Psicodramma come forma di psicoterapia, che ha utilizzato tecniche teatrali nel suo lavoro con persone con problemi mentali ed emotivi; oppure l'esperienza e il lavoro di Giacomo Rizzolatti e dell'équipe del laboratorio di Neurofisiologia dell'Università di Parma: scoperta dei neuroni specchio, considerati alla base dell'interazione sociale e dell'empatia).
- La realizzazione di attività teatrali, come il gioco di ruolo, implica collaborazione, attenzione e sostegno reciproci, intuizione personale, consapevolezza di sé e della società.
- La tecnica drammaturgica presentata in questa sessione si ispira al teatro forum, in cui tutti i partecipanti possono diventare attori, registi e spettatori. La situazione stimolo può essere ispirata alle esperienze reali del gruppo o può essere fittizia.
- L'esperto presenta ai ragazzi l'argomento e gli obiettivi dell'incontro.

Risorse:

- computer portatile, videoproiettore, altoparlanti, connessione internet.

Attività principale:

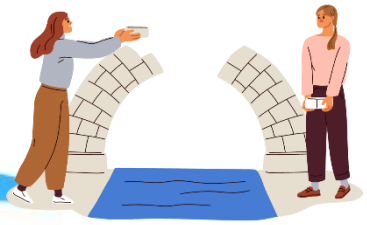
- Lo specialista mostra agli adolescenti alcune foto di volti di persone (estratte da foto più grandi) senza alcun contesto e li invita a fare congetture su ciò che provano o pensano.
- In alternativa, si possono presentare brevi estratti video di film artistici, mentre gli adolescenti sono invitati a fare congetture su ciò che i personaggi provano o pensano in quella situazione.
- Dopo questa attività, l'esperto sottolinea l'importanza del contesto quando si fanno congetture e tiene una mini-lezione sull'empatia (se si ritiene opportuno, si può mostrare il seguente video sulla differenza tra empatia e simpatia: https://www.youtube.com/watch?v=1Evwgu369Jw).
- In seguito, lo specialista descrive una potenziale situazione della vita di un adolescente (ad esempio, un adolescente che vuole andare a un concerto/festival musicale con i suoi amici e i suoi genitori si oppongono per paura dei rischi legati al consumo di alcol e droga in quel contesto. Una vittima di violenza domestica che diventa un bullo a scuola, ecc.) e chiede agli alunni di ricrearlo in un gioco di ruolo, come un progetto teatrale: ogni personaggio sarà interpretato da un alunno volontario. Gli altri alunni, che non sono stati distribuiti come personaggi, fungeranno da pubblico, ma potranno intervenire nel gioco quando invitati. Dopo che gli alunni hanno recitato le loro parti per la prima volta, l'esperto invita altri alunni a recitare le parti: *Come interpreteresti questo ruolo? Qualcuno vorrebbe interpretare questo ruolo in modo diverso?* Gli alunni ripetono il gioco di ruolo in modi diversi senza cambiare il filo della narrazione. Poi, l'esperto invita gli alunni a recitare le parti in modo tale

che l'intera situazione abbia un esito diverso da quello precedente: *Cosa pensate che i personaggi dovrebbero fare per ottenere un risultato diverso o per capirsi meglio? Chi vuole provare a fare il regista della commedia?* Gli alunni interpretano il ruolo seguendo le indicazioni di uno o più registi.

Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo:

- Lo specialista riassume la sessione e invita gli adolescenti a discutere la loro esperienza nel gioco di ruolo, sottolineando l'importanza dell'empatia e dell'adozione di nuove prospettive nelle interazioni quotidiane e nelle relazioni umane in generale. Ecco alcune domande guida che possono essere utilizzate: *Cosa pensava/sentiva ciascun personaggio in quella situazione? Come sono cambiati i loro pensieri/sentimenti durante le diverse interpretazioni dei ruoli? Che cosa hanno apportato ai personaggi le nuove prospettive? Che cosa è stato difficile e che cosa è stato facile? Che cosa avete osservato? Quali conclusioni possiamo trarre? Che cosa si può applicare nella vita reale?*

GESTIONE DELLE RELAZIONI



SESSIONE DI GRUPPO 14

Titolo/argomento:

- Stimolare la conoscenza interpersonale - prima condizione per avviare le relazioni

Obiettivi terapeutici/risultati attesi: partecipando a questa attività, gli adolescenti potranno:

- migliorare le loro conoscenze sulla gestione delle relazioni;
- essere in grado di sintetizzare le informazioni sui propri compagni;
- essere in grado di riflettere sull'immagine/ reputazione che hanno nei loro gruppi sociali;
- sentirsi più curiosi di conoscere altre persone;
- sentirsi più sicuri nell'avviare relazioni.

Preparazione:

- Lo specialista si siede con gli adolescenti in cerchio e li saluta. Chiede loro di condividere eventuali nuove intuizioni o esperienze relative ai temi affrontati durante le sessioni di sensibilizzazione sociale: comunicazione non verbale, ascolto attivo, dibattito e argomentazione, empatia.
- In alternativa, l'esperto chiede a ciascun allievo, procedendo in senso orario, di mettere una mano sulla spalla della persona seduta accanto a lui/lei e completare la frase *Ho imparato che uno dei punti di forza del mio collega è...* Lo specialista indica che gli alunni possono fare riferimento alle attività svolte insieme durante le sessioni di gruppo o alle informazioni precedenti che hanno sui loro compagni di classe.
- L'esperto presenta agli adolescenti l'argomento e gli obiettivi della sessione.

Risorse:

- lavagna bianca/flipchart, pennarelli;
- carta da lettere;
- penne, matite, matite colorate, gomma, temperino, gomma, pennarelli.

Attività principale:

- Lo specialista scrive la parola "relazioni" sulla lavagna e chiede le parole pertinenti che gli adolescenti associano a questa parola. Guida la discussione su ciò che costruisce una buona relazione e su ciò che la distrugge.
- L'esperto divide il gruppo in coppie, incoraggiando preferibilmente gli adolescenti a lavorare con compagni che non conoscono bene o con cui hanno lavorato raramente insieme. I membri di ogni coppia si siedono insieme, uno di fronte all'altro. Ai ragazzi viene dato un po' di tempo per condividere informazioni l'uno sull'altro (5 minuti a testa, per esempio) - per aumentare la difficoltà, necessaria in un gruppo in cui i membri si conoscono molto bene, agli studenti può essere dato un certo argomento (per esempio, condividere informazioni sulla loro infanzia, condividere una situazione imbarazzante, condividere i ricordi del loro primo appuntamento romantico, ecc. Non è consentito prendere appunti. Dopo che entrambe le parti hanno condiviso le informazioni con il proprio partner, gli adolescenti si siedono in cerchio (i membri delle coppie si siedono l'uno accanto all'altro) e lo specialista chiede loro di presentarsi l'un l'altro, utilizzando le informazioni che hanno condiviso in precedenza, come se fossero l'altra persona (ad esempio, A presenterà le informazioni raccolte su B come se fosse B e inizierà: *Mi chiamo B e...*). Dopo questa attività, l'esperto invita gli adolescenti a condividere la loro esperienza sull'esercizio: *Come ti sei sentito quando il tuo collega ti ha presentato? Come ti sei sentito quando hai presentato il tuo collega?*
- In alternativa, l'esperto può dividere la classe in gruppi di 3 alunni. Il compito dei ragazzi è quello di trovare 3 cose che hanno in comune e 3 differenze (1 cosa che differenzia

ciascuno di loro dagli altri due). Gli adolescenti sono invitati a non fare riferimento a somiglianze e differenze fisiche e a fare riferimento piuttosto a tratti psicologici, valori morali e interessi. Per aumentare la difficoltà, gli studenti possono essere divisi in gruppi più grandi e ricevere un numero maggiore di punti in comune e differenze da trovare tra loro (ad esempio, 5 studenti, 5 punti in comune, 5 differenze). Dopo che i piccoli gruppi di lavoro hanno raggiunto il loro obiettivo, un rappresentante di ciascun gruppo di lavoro condivide con la classe l'elenco dei punti in comune e delle differenze.

Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo:

- Lo specialista riassume la sessione e invita gli adolescenti a discutere la loro esperienza nelle attività, sottolineando l'importanza di condividere informazioni su di noi e di essere curiosi di ciò che gli altri condividono per costruire relazioni. Ecco alcune domande guida che possono essere utilizzate: *Avete scoperto cose nuove sui vostri colleghi? Come vi siete sentiti durante la discussione? Cosa avete pensato? Cosa è stato difficile e cosa è stato facile? Che cosa avete osservato? Cosa potete concludere da questa attività?*
- Per sottolineare l'idea di base della relazione, l'esperto può evidenziare e analizzare gli elementi di interazione e gli atteggiamenti emersi durante le presentazioni/discussioni (protezione, aiuto, valorizzazione, ecc.).
- Se lo ritiene opportuno, lo specialista può invitare i ragazzi a giocare nuovamente a "Il telefono senza nomi", utilizzando le nuove informazioni che gli adolescenti hanno raccolto l'uno sull'altro.
- Un possibile compito per la settimana successiva potrebbe essere quello di invitare gli adolescenti a essere curiosi nei confronti dei loro coetanei o dei membri della loro famiglia e a fare domande o ad avviare relazioni con persone che non conoscono molto bene (ad esempio, alunni più piccoli o più grandi, nuovi insegnanti, ecc.)

SESSIONE DI GRUPPO 15

Titolo/argomento:

- L'importanza dei valori nel mantenimento delle relazioni interpersonali

Obiettivi terapeutici/risultati attesi: partecipando a questa attività, gli adolescenti potranno:

- capire cosa sono i valori;
- essere in grado di riflettere sulla propria gerarchia di valori;
- si sentono motivati a non compromettere i propri valori per compiacere gli altri.

Preparazione:

- Lo specialista si siede con gli adolescenti in cerchio e li saluta. Chiede loro di condividere eventuali nuove intuizioni o esperienze relative alla curiosità verso gli altri e all'avvio di relazioni.
- In alternativa, l'esperto chiede a ciascun allievo, procedendo in senso orario, di mettere una mano sulla spalla della persona seduta accanto a lui/lei e completare la frase *Ho imparato che uno dei punti di forza del mio collega è...* Lo specialista indica che gli alunni possono fare riferimento alle attività svolte insieme durante le sessioni di gruppo o alle informazioni precedenti che hanno sui loro compagni di classe.
- L'esperto presenta agli adolescenti l'argomento e gli obiettivi della sessione.

Risorse:

- lavagna a fogli mobili/lavagna bianca, pennarelli;
- foglio di lavoro "La mia piramide di valori" (vedi allegato a pagina 84);
- carta da lettere;
- penne, matite, matite colorate, temperino, gomma;
- connessione internet, videoproiettore, computer portatile, altoparlanti.

Attività principale:

- L'esperto apre la discussione per definire cosa sono i valori e qual è la loro funzione, nonché i diversi valori necessari per costruire una buona relazione. I contributi degli

adolescenti vengono scritti sulla lavagna a fogli mobili. Se lo si ritiene opportuno, si può proiettare e discutere il seguente video: https://www.youtube.com/watch?v=He9JqYX85qU.

- L'esperto fornisce agli adolescenti il foglio di lavoro "La mia piramide di valori". I ragazzi devono completare sul foglio di lavoro almeno 6 valori, in ordine gerarchico, da molto importante (cima della piramide) a importante (fondo della piramide). Successivamente, l'esperto divide la classe in gruppi di 3 alunni e fornisce a ciascun gruppo un nuovo foglio di lavoro. Gli adolescenti devono discutere i loro valori personali all'interno del gruppo e identificare una nuova serie di 6 valori che definiscono l'intero gruppo. Una volta ultimati, li presentano (o solo i primi 3) alla classe e l'esperto li invita a condividere le loro esperienze sull'esercizio: *come vi siete sentiti durante la discussione? I valori personali del foglio di lavoro iniziale sono ben rappresentati nella gerarchia del gruppo di lavoro? Avete sentito di dover scendere a compromessi per raggiungere un terreno comune? Cosa è stato difficile e cosa è stato facile? Che cosa avete osservato? Cosa potete concludere da questa attività?*
- Lo specialista conduce la discussione sull'importanza dei valori comuni nel mantenimento delle relazioni, nonché sulla necessità di non compromettere i propri valori per evitare conflitti o per compiacere un'altra persona.

Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo:

- Lo specialista analizza insieme alla classe i primi 3 valori di ogni gruppo di lavoro e seleziona quelli che tutti o la maggior parte dei gruppi hanno in comune, facilitando il gruppo a scegliere i primi 3 valori comuni dell'intera classe (in seguito possono essere stampati e appesi in classe).
- Un possibile compito per la settimana successiva può essere dato agli adolescenti per osservare come i loro valori dettano i loro comportamenti.

SESSIONE DI GRUPPO 16

Titolo/argomento:

- Gestione dei conflitti

Obiettivi terapeutici/risultati attesi: partecipando a questa attività, gli adolescenti potranno:

- imparare strategie per gestire i conflitti;
- essere in grado di gestire i conflitti;
- sentirsi motivati a cooperare per gestire i conflitti.

Preparazione:

- Lo specialista si siede con gli adolescenti in cerchio e li saluta. Chiede loro di condividere eventuali nuove intuizioni o esperienze relative al legame tra valori e comportamenti.
- In alternativa, l'esperto chiede a ciascun allievo, procedendo in senso orario, di mettere una mano sulla spalla della persona seduta accanto a lui/lei e completare la frase *Ho imparato che uno dei punti di forza del mio collega è...* Lo specialista indica che gli alunni possono fare riferimento alle attività svolte insieme durante le sessioni di gruppo o alle informazioni precedenti che hanno sui loro compagni di classe.
- L'esperto presenta agli adolescenti l'argomento e gli obiettivi della sessione.

Risorse:

- lavagna a fogli mobili/lavagna bianca, pennarelli;
- elenchi con situazioni/ scenari (vedi allegati a pagina 121-122);
- carta da lettere;
- penne, matite, matite colorate, temperino, gomma.

Attività principale:

- Lo specialista apre la discussione per definire che cos'è il conflitto e quali rischi e valori apporta a una relazione. I contributi degli adolescenti vengono scritti sulla lavagna a fogli mobili e riassunti.
- L'esperto presenta agli alunni diverse situazioni, invitandoli a riflettere e a scrivere le emozioni che queste situazioni possono scatenare. Guida la discussione per confrontare le

risposte ed evidenziare la tensione che il conflitto porta in una relazione, ma anche per sottolineare il fatto che i conflitti hanno il potenziale di riorganizzare l'ordine di una relazione.

- L'esperto divide la classe in gruppi di 3 alunni e fornisce loro degli scenari di conflitto. Gli alunni devono collaborare per capire come affrontare il problema descritto nello scenario. Possono scrivere le loro idee su un foglio di carta e un membro di ciascun gruppo di lavoro le presenta alla classe. L'esperto conduce la discussione per riassumere le strategie di gestione dei conflitti e per sottolineare che nessuna di queste strategie si adatta a tutti i tipi di conflitto e che le particolarità di ogni situazione devono essere prese in considerazione quando si decide come procedere.
- L'esperto presenta agli alunni una tecnica di feedback in tre fasi, che può aiutare a ridurre la tensione emotiva e a prevenire l'escalation dei conflitti, impostando al contempo un modo sano di cercare soluzioni. Ognuna delle tre fasi si riferisce a una determinata componente (comportamenti, pensieri, emozioni) e consiste in una frase che deve essere completata con le specifiche di ogni situazione:
  - Vedo.../ sento... (indizio comportamentale);
  - Immagino... (indizio cognitivo);
  - Mi sento... (indizio emotivo).

Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo:

- L'esperto riassume la sessione e invita gli studenti a monitorare il modo in cui di solito gestiscono i conflitti e a mettere in atto altre nuove strategie apprese.
- Un compito potenziale che può essere assegnato per la settimana successiva è che gli studenti applichino la tecnica del feedback in 3 fasi e osservino gli effetti.

Situazioni che possono scatenare emozioni diverse nelle discussioni

Scenario 1:

Avete chiesto a un amico di prestarvi il suo portatile per realizzare un progetto, ma ora sembra essersi bloccato.

Scenario 2:

Avete un cellulare nuovo di zecca e un vostro amico vi chiede se può usarlo per scattare foto.

Scenario 3:

Il vostro amico sembra molto ferito da un commento di un altro alunno. Sta piangendo.

Scenario 4:

L'insegnante vi chiede di risolvere un problema di matematica molto difficile alla lavagna.

Scenario 5:

Tua madre ti ha detto di prepararti perché ti accompagnerà al centro commerciale per vedere i tuoi amici.

Scenario 6:

I vostri genitori vi sorprendono con un regalo che desideravate davvero per il vostro compleanno.

Scenario 7:

Avete dato il vostro cellulare nuovo di zecca a un amico per vederlo, ma gli è caduto per errore.

SCENARI DI CONFLITTO PER LE DISCUSSIONI

Scenario 1:

Il vostro migliore amico passa metà del tempo in cui siete insieme a mandare messaggi ad altri amici. Pensate di mandare un messaggio alla vostra amica dicendo: "METTI GIÙ IL TELEFONO E STAI CON ME!", ma forse c'è una soluzione migliore. Che cos'è?

Scenario 2:

I vostri amici sono fantastici da soli. Ma quando si riuniscono, sono dei predoni cafoni. Ti dà molto fastidio quando prendono in giro le persone con disabilità. Come si può affrontare questo problema senza essere condannati a morte?

Scenario 3:

Uno dei vostri amici mastica sempre con la bocca aperta. È disgustoso: tutti quei bocconi di cibo masticati, viscidi e vermi (ve l'avevo detto che era disgustoso). Come potete affrontare questo argomento delicato con il vostro amico?

Scenario 4:

Un amico ha postato sui social media una foto di voi che sbavavate nel sonno. Siete arrabbiati e umiliati. Pensate a un modo scortese di rispondere e a un modo educato. Qual è il migliore e perché?

Scenario 5:

Il vostro amico è cronicamente in ritardo e fa sempre spallucce con scuse banali. Potreste dargli un po' della sua stessa medicina dandogli buca, ma questo non fa altro che portare altra maleducazione nel mondo. Qual è il modo migliore per risolvere la questione?

Scenario 6:

La vostra amica si invita sempre a casa vostra e poi non se ne va mai. A parte gridare "MISSILE IN ARRIVO!" e chiudere le porte dopo che si è tuffata dalla finestra, quale sarebbe un modo educato di affrontare la cosa?

Scenario 7:

Un amico vi inonda di centinaia di messaggi indesiderati al giorno. Pensate a un modo scortese e a uno educato di rispondere. Quale pensate che funzionerebbe meglio e perché?

Scenario 8:

La vostra amica ha rinunciato ad andare al cinema con voi dicendo di essere malata. Più tardi scoprite che è uscita con un altro. Invece di vendicarvi facendole venire il morbillo, come potreste gestire la situazione con gentilezza?

SESSIONE DI GRUPPO 17
Titolo/argomento: ➢ Gestione dei conflitti e supporto interpersonale
Obiettivi terapeutici/risultati attesi: partecipando a questa attività, gli adolescenti potranno: ➢ comprendere gli aspetti negativi e positivi delle relazioni; ➢ imparare che tutte le emozioni sono valide, ma non tutte le reazioni lo sono; ➢ essere in grado di assistere gli altri nella gestione di situazioni difficili.
Preparazione: ➢ Lo specialista si siede con gli adolescenti in cerchio e li saluta. Chiede loro di condividere eventuali nuove intuizioni o esperienze relative alla gestione dei conflitti. ➢ In alternativa, l'esperto chiede a ciascun allievo, procedendo in senso orario, di mettere una mano sulla spalla della persona seduta accanto a lui/lei e completare la frase *Ho imparato che uno dei punti di forza del mio collega è...* Lo specialista indica che gli alunni possono fare riferimento alle attività svolte insieme durante le sessioni di gruppo o alle informazioni precedenti che hanno sui loro compagni di classe. ➢ L'esperto presenta agli adolescenti l'argomento e gli obiettivi della sessione. **Risorse:** ➢ elenchi con situazioni per il gioco di ruolo (vedi allegato a pagina 124); ➢ carta da lettere; ➢ penne, matite, matite colorate, temperino, gomma, pennarelli.
Attività principale: ➢ L'esperto divide il gruppo in coppie e chiede ai ragazzi di scrivere un elenco delle cose negative/di ciò che non piace in una relazione e un elenco delle cose positive/di ciò che è bello in una relazione. L'esperto spiega che le relazioni hanno momenti positivi e momenti difficili. ➢ L'esperto divide la classe in gruppi di 5 alunni e li invita a giocare al gioco "Pensa fuori dagli schemi". Ogni gruppo riceve una situazione che deve essere interpretata: uno dei membri del gruppo è quello che si trova ad affrontare la situazione descritta, mentre gli altri assumono il ruolo di supporto, di "pensare fuori dagli schemi" e di aiutare il compagno, non solo con idee, ma con un supporto concreto nel gioco di ruolo. Gli alunni devono collaborare per capire come affrontare il problema. Possono scrivere le loro idee su un foglio di carta e poi fare un gioco di ruolo dell'intera situazione (compresa la soluzione) davanti alla classe. ➢ Lo specialista facilita le discussioni sulle soluzioni condivise e incoraggia l'espressione di opinioni, sentimenti e pensieri relativi al gioco di ruolo, indicando anche modi sani per convalidare le emozioni e offrire sostegno. ➢ L'esperto ricorda agli allievi la tecnica del feedback in 3 fasi della sessione precedente, sottolineando il fatto che può essere utilizzata anche per offrire feedback positivi, non solo negativi.
Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo: ➢ Lo specialista riassume la sessione e sottolinea che tutte le emozioni sono valide e accettabili, mentre non tutte le reazioni sono accettabili. Lo sfogo di emozioni intense è salutare se fatto in modo appropriato e se non ferisce altre persone. Non è accettabile urlare contro gli altri, ma gli adolescenti devono trasmettere le loro emozioni in modo da risolvere i problemi invece di crearne altri. ➢ Un compito potenziale che potrebbe essere assegnato per la settimana successiva è che gli alunni convalidino le emozioni di altre persone in determinati contesti.

SITUAZIONI PER IL GIOCO DI RUOLO

Scenario 1:

Su un autobus, un ragazzo più grande vi chiede di cambiare posto con il suo amico, in modo che possano sedersi insieme. Siete arrivati prima per avere

Scenario 2:

Il vostro amico non vuole uscire con voi e sembra avere nuovi amici e vi lascia soli.

Scenario 3:

Un amico ha ferito i vostri sentimenti condividendo i vostri segreti privati con un altro amico.

Scenario 4:

Siete al ristorante con i vostri amici e avete dimenticato di portare con voi dei soldi. Avete molta fame.

Scenario 5:

Il vostro amico ha perso il cellulare e altri ragazzi dicono che l'avete preso voi, anche se non è vero. Questi ragazzi insistono sul fatto che sei tu ad averlo preso.

Scenario 6:

Tua madre dice che non puoi incontrare i tuoi amici questo fine settimana.

Sessione finale

SESSIONE DI GRUPPO 18
Titolo/argomento: ➢ Autovalutazione dei progressi e lezioni apprese
Obiettivi terapeutici/risultati attesi Partecipando a questa attività, gli adolescenti potranno: ➢ imparare a valutare e riassumere le proprie esperienze di apprendimento; ➢ essere in grado di riflettere e riconoscere i propri progressi; ➢ sentirsi motivati a svilupparsi e a crescere ulteriormente.
Preparazione: ➢ Lo specialista annuncia al gruppo che questa è la sessione finale e il suo scopo è quello di auto-riflettere sui progressi e trarre conclusioni sulle lezioni apprese. **Risorse:** ➢ foglio di lavoro (vedi allegato a pagina 126); ➢ carta da lettere, penne, matite, matite colorate, pennarelli.
Attività principale: ➢ *La scala/termometro dei progressi.* Agli alunni viene chiesto di ricordare il momento in cui hanno iniziato le sessioni di gruppo e il loro livello di competenza sull'intelligenza emotiva in quel momento e come sono progrediti partecipando alle sessioni di gruppo e il loro attuale livello di conoscenza e abilità riguardo alle componenti dell'intelligenza emotiva. Lo specialista chiede loro di esprimere le loro riflessioni utilizzando il loro corpo in piedi, come se il loro corpo fosse un termometro o una scala verticale, e di indicare con le mani il loro livello di conoscenza e abilità passato e poi quello attuale. ➢ In seguito, l'esperto chiede agli studenti di scrivere sul foglio di lavoro le impressioni e i sentimenti relativi a ciò che hanno imparato e sperimentato e le idee su come intendono utilizzare il loro attuale livello di conoscenza e abilità. L'esperto deve incoraggiare gli studenti a delineare obiettivi di apprendimento/sviluppo per se stessi.
Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo: ➢ *Lo zaino per la vita.* Alla fine della sessione, lo specialista invita gli alunni a immaginare che al centro della stanza ci sia uno zaino che ognuno di loro porterà con sé durante il proprio viaggio nella vita e ognuno di loro potrebbe metterci dentro una cosa importante che desidera ricordare e continuare ad applicare dalle sessioni di gruppo sull'intelligenza emotiva. ➢ Come continuazione della riflessione sui progressi e sulle cose che hanno imparato, gli alunni potrebbero essere istruiti a: o progettare un poster individuale o di gruppo con le regole o le cose che dovrebbero continuare a fare per mantenere la consapevolezza di sé e della società e per gestire le proprie emozioni e le proprie relazioni; o creare una pagina di diario (possono usare disegni, simboli, parole, adesivi ecc.) per ricordare le cose che hanno imparato e le abilità che hanno sviluppato; o fare un collage di foto con emozioni difficili e potenziali idee su come affrontarle in modo sano e funzionale.

COSA HO IMPARATO?	**COME SONO CRESCIUTO?**
COSA MI È PIACIUTO?	**COSA CAMBIEREI?**
COSA DEVO APPLICARE?	**COSA INTENDO FARE DOPO?**

Supporto ai genitori

9.1. Il ruolo dei genitori nello sviluppo dell'intelligenza emotiva

La famiglia rappresenta il primo "laboratorio sociale", in cui l'individuo sperimenta le sue prime relazioni con il mondo sociale e mette alla prova le sue prime abilità sociali. Tutto ciò che si impara sulle relazioni durante l'infanzia nell'ambiente familiare verrà poi messo in pratica e testato con i coetanei, con altri adulti, con partner romantici, ecc. Ma non tutto ciò che impariamo in famiglia funziona nel "mondo sociale esterno" e non tutto ciò che è funzionale funziona subito. Il più delle volte il processo di acquisizione delle abilità sociali è sinuoso e disseminato di esperienze emotive pesanti e talvolta dolorose, e richiede ripetizioni e messe a punto nel corso dell'infanzia e dell'adolescenza, con la capacità di comprendere e gestire le emozioni che gioca un ruolo cruciale in questo processo.

Le emozioni possono essere definite approssimativamente come risposte interiori che riflettono il nostro stato in relazione a una situazione o a uno stimolo. Le emozioni sono tridimensionali, in quanto hanno tre componenti distinte: un'esperienza soggettiva, una reazione fisiologica e una risposta comportamentale. In base alla somiglianza tra le emozioni di persone diverse in situazioni simili, siamo riusciti a etichettarle e a categorizzarle, ma esse rimangono essenzialmente personali e soggettive. Tuttavia, siamo in grado di riconoscere le nostre emozioni grazie agli indizi fisiologici che riceviamo dal nostro corpo mentre proviamo una certa emozione e, allo stesso tempo, siamo in grado di riconoscere le emozioni degli altri, elaborando le loro reazioni comportamentali.

Le emozioni sono numerose, sfaccettate e complesse: alcuni autori affermano che esistono fino a 28 emozioni distinte, mentre altri parlano di migliaia di emozioni distinguibili. In ogni caso, i bambini non sono in grado di identificarle e categorizzarle senza aiuto; hanno bisogno di una guida per riconoscerle e gestirle da soli, proprio come facciamo normalmente quando cerchiamo di insegnare loro a leggere e scrivere.

Oggi sappiamo che, per vivere una vita emotivamente soddisfacente, è essenziale capire quale emozione si sta manifestando ed è utile riconoscere quale si sta manifestando pienamente, sia per le emozioni piacevoli che per quelle spiacevoli. Riconoscere e affrontare le emozioni nei bambini è essenziale per il loro sviluppo emotivo e il loro benessere e i genitori sono le persone più adatte a farlo, in quanto sono quelli che passano più tempo con i loro figli e sono testimoni delle loro emozioni e dei loro contesti.

Riconoscere e gestire le proprie emozioni ci aiuta a comprendere meglio il nostro modo di funzionare e ci guida verso processi di autoregolazione interiore e di adattamento comportamentale che sono benefici sia a livello psicologico che sociale. Gestire le emozioni non significa controllarle, reprimerle o mascherarle, ma riconoscerle e assicurarsi che le azioni che ne derivano siano adeguate alla situazione.

La famiglia è un sistema di membri e relazioni che funzionano insieme come un tutt'uno, proprio come i componenti di una bicicletta: ogni pezzo è importante per il completo funzionamento e se un solo pezzo cambia forma o posto o modo di funzionare, l'intero sistema ne risente. Non è quindi difficile intuire che gli scambi emotivi in una famiglia sono influenzati da uno qualsiasi dei suoi membri, anche in situazioni in cui questi non sono direttamente interessati dalla comunicazione. In questo contesto, la capacità di gestire efficacemente le emozioni è di importanza cruciale per il benessere di tutta la famiglia.

La gestione delle emozioni è una componente del concetto più ampio di intelligenza emotiva, che è stato inserito nella mappa dello sviluppo psicologico da Daniel Goleman (1995) e da allora è stato affrontato da molti altri ricercatori e professionisti.

Sebbene la gestione delle emozioni sia un percorso che dura tutta la vita, le sue radici sono ben salde durante l'infanzia e l'adolescenza e i genitori hanno un ruolo fondamentale nel coltivare le capacità emotive dei figli e nel fornire loro gli strumenti per navigare efficacemente nel complesso panorama delle emozioni.

Per quanto riguarda il ruolo dei genitori nella gestione delle emozioni e il suo impatto sullo sviluppo del bambino, la ricerca in vari campi, tra cui la psicologia, le neuroscienze e la sociologia, fornisce preziose indicazioni su questo aspetto cruciale della genitorialità. Un recente e interessante studio ha evidenziato che la regolazione emotiva dei genitori influenza in modo significativo il modo in cui i bambini affrontano le emozioni, in quanto apprendono attraverso il modellamento emotivo (Edvoll et. Al, 2023), quindi i genitori che modellano comportamenti di regolazione emotiva sani

tendono ad avere figli che gestiscono meglio le proprie emozioni.

Inoltre, la teoria dell'attaccamento, sviluppata da John Bowlby, sottolinea l'importanza di legami sicuri tra genitori e figli. Le ricerche condotte da Mary Ainsworth (1965, 1978) hanno dimostrato che i bambini che hanno un legame sicuro con chi li accudisce hanno maggiori probabilità di sviluppare migliori capacità di regolazione emotiva.

I recenti progressi delle neuroscienze hanno rivelato che lo sviluppo cerebrale è fortemente influenzato dalle esperienze precoci e la ricerca suggerisce che una genitorialità accudente ed emotivamente solidale può avere un'influenza positiva sul cervello, in particolare nelle aree legate alla regolazione delle emozioni. Al contrario, esperienze infantili negative, come l'abbandono o l'abuso, possono avere effetti negativi di lunga durata sulla gestione delle emozioni.

La scienza ha stabilito cinque basi principali su cui si fonda la gestione delle emozioni e tutte sono legate ai modi in cui i genitori agiscono e scelgono di educare:

1. **Modellamento emotivo.** I bambini imparano osservando il comportamento di chi li circonda, in primo luogo i genitori. I genitori fungono da modelli emotivi per i loro figli. Quando i genitori mostrano una gestione emotiva sana, è più probabile che i figli emulino questi comportamenti. Al contrario, i genitori che hanno difficoltà nella regolazione emotiva possono inavvertitamente trasmettere queste sfide ai loro figli.
2. **Convalida emotiva.** La convalida delle emozioni del bambino è essenziale. I genitori devono creare un ambiente in cui i figli si sentano sicuri nell'esprimere i propri sentimenti senza essere giudicati. Riconoscendo le emozioni del bambino e discutendone apertamente, i genitori aiutano i figli a capire e ad accettare i loro sentimenti, riducendo la probabilità di soppressione emotiva o di negazione.
3. **Insegnare la regolazione delle emozioni.** I genitori svolgono un ruolo cruciale nell'insegnare ai bambini come regolare le emozioni in modo efficace. Ciò comporta strategie come la respirazione profonda, la consapevolezza e la risoluzione dei problemi. Impartendo queste abilità, i genitori mettono i figli in condizione di affrontare le emozioni difficili in modo costruttivo.
4. **Empatia e comprensione.** L'empatia, la capacità di comprendere e condividere i sentimenti di un'altra persona, è una componente fondamentale dell'intelligenza emotiva. I genitori possono coltivare l'empatia nei loro figli ascoltando attivamente, ponendo domande aperte e incoraggiando i bambini a considerare come gli altri potrebbero sentirsi in situazioni diverse.
5. **Risoluzione dei conflitti.** I conflitti sono una parte naturale della vita e i genitori possono insegnare ai loro figli preziose abilità di risoluzione dei conflitti. Dimostrando una comunicazione sana e la capacità di risolvere i problemi durante i conflitti familiari, i genitori dotano i figli di strumenti essenziali per gestire i disaccordi nella loro vita.

Il ruolo dei genitori nel plasmare le capacità di gestione emotiva dei figli va oltre l'infanzia. Quando i bambini diventano adulti, le basi emotive poste dai genitori influenzano la loro capacità di prosperare in vari aspetti della vita. Gli individui con elevate capacità di gestione emotiva sono spesso più resistenti di fronte alle avversità, riescono a costruire e mantenere relazioni sane e sono più efficaci nelle loro carriere. Pertanto, il ruolo dei genitori nella gestione delle emozioni è cruciale e duraturo, con profonde implicazioni per lo sviluppo generale e la felicità dei figli.

9.2. I genitori sono il cambiamento che desiderano vedere nel loro universo familiare

Fare il genitore è un percorso complesso e sfaccettato che va ben oltre l'aspetto basilare del fornire cure e nutrimento. Comporta la formazione del carattere, dei valori e dell'intelligenza emotiva di un bambino. Tra i vari elementi di una genitorialità efficace, il concetto di modellamento emotivo dei genitori spicca come una forza fondamentale e potente nello sviluppo e nel benessere emotivo di un bambino.

Il modellamento emotivo dei genitori si riferisce al processo con cui i genitori dimostrano ed esprimono le proprie emozioni di fronte ai figli. I bambini sono abili osservatori e imparano a capire e a gestire le proprie emozioni osservando come i genitori gestiscono le loro. Questo modellamento può comprendere un'ampia gamma di emozioni, dalla felicità e dall'eccitazione alla frustrazione, alla rabbia e alla tristezza.

L'influenza del modellamento emotivo dei genitori è presente a più livelli per quanto riguarda lo smontaggio delle emozioni:

- **consapevolezza emotiva** - i bambini imparano a riconoscere e a dare un nome alle emozioni osservando i genitori; quando i genitori esprimono apertamente i loro sentimenti e li etichettano (ad esempio, mi sento frustrato in questo momento), i bambini hanno maggiori probabilità di sviluppare un ricco vocabolario emotivo e una consapevolezza dei propri stati emotivi;
- **espressione emotiva** - i genitori fungono da modelli di comportamento per quanto riguarda l'espressione e la gestione delle emozioni; i bambini che vedono i genitori gestire le proprie emozioni in modo costruttivo hanno maggiori probabilità di adottare a loro volta modelli di espressione emotiva sani; al contrario, i ragazzi che osservano i genitori reprimere o esprimere in modo esplosivo le proprie emozioni possono faticare a trovare modi efficaci per affrontarle;
- **regolazione delle emozioni** - anche il modellamento emotivo dei genitori svolge un ruolo importante nell'insegnare ai bambini come regolare le proprie emozioni; quando i genitori mostrano strategie per affrontare lo stress o gestire la rabbia con calma, i bambini interiorizzano queste tecniche, migliorando le proprie capacità di regolazione emotiva;
- **empatia e comprensione** - vedere come i genitori reagiscono alle emozioni altrui può favorire l'empatia nei bambini; quando i genitori mostrano compassione e comprensione verso i sentimenti altrui, i ragazzi imparano l'importanza dell'empatia e come offrire sostegno agli altri nei momenti di bisogno emotivo;
- **risoluzione dei conflitti** - i genitori spesso modellano le abilità di risoluzione dei conflitti quando affrontano disaccordi o conflitti in famiglia; i bambini che osservano i genitori affrontare i conflitti con rispetto e trovare soluzioni reciprocamente soddisfacenti hanno maggiori probabilità di emulare questi approcci di risoluzione dei problemi nelle loro relazioni.

Sulla base di queste linee di influenza, i bambini che crescono in un ambiente emotivamente espressivo e solidale tendono ad avere un'intelligenza emotiva più elevata, una migliore salute mentale e relazioni più sane in età adulta. Hanno maggiori probabilità di affrontare le complessità della vita con resilienza ed empatia, sia in ambito personale che professionale.

Per fornire un modello emotivo personale sano e costruttivo, i genitori dovrebbero concentrarsi sui seguenti aspetti chiave:

- ✓ ***autoconsapevolezza*** - i genitori devono innanzitutto sviluppare la propria autoconsapevolezza, comprendendo le proprie emozioni, i fattori scatenanti e i modelli di espressione emotiva; ciò implica il riconoscimento dei propri sentimenti, sia positivi che negativi; l'autoconsapevolezza è alla base di un efficace modellamento emotivo;
- ✓ ***regolazione emotiva*** - i genitori devono dimostrare di saper gestire in modo sano le proprie emozioni, includendo tecniche come la respirazione profonda, la mindfulness e il self-talk positivo;
- ✓ ***espressione delle emozioni*** - i genitori dovrebbero incoraggiare un'espressione emotiva aperta e onesta all'interno della famiglia e dovrebbero sentirsi a proprio agio nel discutere dei propri sentimenti e, quando è il caso, nel condividerli con i figli; questo aiuta i ragazzi a capire che è normale e salutare esprimere un'ampia gamma di emozioni;
- ✓ ***mostrare empatia*** - i genitori dovrebbero mostrare empatia verso gli altri, compresi i loro figli; quando i bambini sono turbati, i genitori dovrebbero riconoscere i loro sentimenti e convalidare le loro esperienze; questa pratica insegna ai bambini

l'importanza di comprendere e sostenere le emozioni degli altri;

- ✓ ***Risolvere i conflitti in modo efficace*** - dare il modello di un'efficace risoluzione dei conflitti all'interno della famiglia include l'ascolto attivo, l'uso di frasi "io" per esprimere i sentimenti e la ricerca di soluzioni reciprocamente vantaggiose; dimostrare una comunicazione rispettosa durante i disaccordi costituisce un esempio positivo per i bambini;
- ✓ ***cura di sé*** - i genitori dovrebbero sottolineare l'importanza della cura di sé e dare priorità al proprio benessere fisico ed emotivo, mostrando così ai figli che prendersi cura di sé è essenziale per mantenere un sano equilibrio emotivo;
- ✓ ***cercare aiuto quando è necessario*** - è importante che i genitori riconoscano quando hanno bisogno di aiuto per le loro difficoltà emotive; cercare una terapia o una consulenza quando è necessario dà il buon esempio che cercare sostegno è un modo sano di affrontare le difficoltà emotive;
- ✓ ***coerenza*** - è fondamentale nel modellamento emotivo, poiché i bambini imparano da comportamenti e osservazioni ripetuti nel tempo; pertanto, i genitori dovrebbero sforzarsi di mantenere un modello emotivo coerente e positivo nella loro vita quotidiana;
- ✓ ***insegnare le strategie di coping*** - i genitori dovrebbero insegnare attivamente ai figli le strategie di coping per gestire le emozioni difficili, spiegando come gestiscono le loro emozioni e coinvolgendo i ragazzi in pratiche adatte alla loro età; questo aiuta i bambini a sviluppare il loro kit di strumenti emotivi;
- ✓ ***comunicazione*** - i genitori devono favorire una comunicazione aperta ed efficace all'interno della famiglia e incoraggiare i figli a fare domande sulle emozioni e a fornire spiegazioni adeguate all'età; i genitori devono creare uno spazio sicuro in cui i figli possano discutere liberamente dei loro sentimenti.

Il modello emotivo dei genitori è una forza potente e duratura nello sviluppo del bambino. I genitori che riconoscono il loro ruolo di modelli emotivi hanno l'opportunità di plasmare positivamente l'intelligenza emotiva e il benessere dei loro figli. Concentrandosi in primo luogo sul proprio comportamento, i genitori possono creare un ambiente emotivamente accogliente che permetta ai figli di sviluppare gli strumenti essenziali per una vita di successo e soddisfacente. Riconoscere l'importanza del modello emotivo dei genitori sottolinea l'importanza di coltivare famiglie emotivamente sane che promuovano la crescita emotiva e la resilienza della prossima generazione.

Sebbene i genitori svolgano un ruolo cruciale nello sviluppo dell'intelligenza emotiva, non devono essere biasimati o svergognati se a volte non riescono a svolgere il loro ruolo in modo costruttivo. Tenete presente che i genitori vogliono il meglio per i loro figli e che le decisioni che prendono hanno lo scopo di proteggere e nutrire e che, anche se a volte l'iperprotezione e l'insistere troppo sullo sviluppo in una certa direzione possono portare più danni che progressi, non si comportano così di proposito. Anche i genitori sono esseri umani e a volte commettono errori, ma possono essere aiutati a ritrovare la loro strada, fornendo loro informazioni corrette e l'accesso a un supporto specializzato per la genitorialità e lo sviluppo personale.

9.3. Strumenti per i genitori che desiderano crescere figli emotivamente intelligenti

Il compito principale dei genitori nell'aiutare i figli a riconoscere le proprie emozioni è quello di aiutarli a differenziare l'ampia gamma di emozioni provate e a legittimare tutte le emozioni.

Per risolvere efficacemente il primo compito e aiutare gli adolescenti a distinguere le emozioni, i genitori possono seguire le fasi successive:

- **Osservare gli indizi non verbali.** Nella maggior parte dei casi, i figli adolescenti esprimono verbalmente i loro sentimenti, oppure evitano la comunicazione diretta e trasmettono messaggi emotivi attraverso i loro comportamenti ribelli o ritirati. Pertanto, i genitori dovrebbero prestare attenzione al loro comportamento e notare i loro cambiamenti di umore, che possono fornire indicazioni preziose sulle loro emozioni.
- **Porre domande aperte.** Ponendo domande che richiedono più di una semplice risposta "sì" o "no", i genitori incoraggiano una comunicazione aperta e possono scoprire di più sul contesto interiore del giovane. Ad esempio, i genitori possono chiedere: "Come ti senti oggi?", "Puoi dirmi cosa ti preoccupa?" o "Qual è stato il momento più importante della tua giornata?".
- **Utilizzate tecniche di ascolto attivo.** Quando un adolescente esprime le proprie emozioni, ascoltatelo con attenzione, senza interromperlo o offrire immediatamente soluzioni. I genitori dovrebbero mostrare empatia e comprensione dicendo cose come: "Vedo che ti senti triste. Puoi dirmi qualcosa di più sul perché ti senti così?". Le tecniche di ascolto attivo possono essere utilizzate non

solo per entrare in contatto con gli adolescenti, ma anche per aiutarli a riflettere sugli eventi della loro vita: "Come ti ha fatto sentire quel fatto?".

- **Etichettare le emozioni.** Gli adolescenti hanno talvolta bisogno di aiuto per identificare e dare un nome alle loro emozioni. I genitori possono usare termini appropriati, ma anche analogie o metafore per indicare o spiegare le emozioni. Per esempio: "Sembra che tu stia bollendo dentro, ma ti sforzi di tenere tutto sotto il coperchio".

Per contribuire a dare dignità e legittimità a tutte le emozioni, i genitori possono scegliere di agire come segue:

- **Normalizzare le emozioni.** I genitori devono far capire ai bambini che tutte le emozioni sono valide e fanno parte dell'essere umano. Devono evitare il giudizio o la vergogna per l'espressione delle emozioni, anche se queste sono negative.
- **Utilizzare esempi personali.** I genitori possono trovare situazioni simili nella loro vita in cui si sono sentiti in modo simile, soprattutto per le emozioni vulnerabili o negative. In questo modo, gli adolescenti capiranno che i sentimenti non sono vergognosi e che dovrebbero permettersi di provarli.
- **Guardare film insieme.** Guardare i film insieme agli adolescenti può offrire l'opportunità di discutere dei diversi sentimenti. I genitori possono fare domande sulle emozioni dei personaggi per avviare conversazioni sulle emozioni.
- **Insegnare strategie di coping.** Una volta identificate le emozioni, i genitori dovrebbero concentrarsi sull'insegnamento di modi sani per affrontarle. Possono incoraggiare la respirazione profonda, fare una pausa o dedicarsi a un'attività calmante come disegnare o scrivere un diario. Queste pratiche porteranno alla conclusione che le emozioni vanno vissute e che l'unica cosa da gestire è come esprimerle in modo corretto e non dannoso.
- **Modellare l'espressione emotiva.** È già stato sottolineato come i giovani imparino molto osservando gli adulti. I genitori dovrebbero cercare di essere dei modelli positivi, esprimendo le proprie emozioni in modo sano e costruttivo. Questo può aiutare gli adolescenti a imparare a gestire i propri sentimenti.
- **Creare un ambiente sicuro.** I genitori devono assicurarsi che i figli si sentano sicuri e a proprio agio nel parlare delle loro emozioni con loro. Devono favorire un ambiente in cui gli adolescenti sappiano che non saranno giudicati o puniti per aver condiviso i loro sentimenti.

Ricordate che aiutare gli adolescenti a riconoscere e dare un nome alle loro emozioni è un processo che dura tutta la vita. Incoraggiare una comunicazione aperta e onesta sui sentimenti può contribuire alla loro intelligenza emotiva e al loro benessere generale. Se gli adolescenti hanno costantemente difficoltà a gestire le proprie emozioni, se manifestano reazioni emotive estreme o se i genitori sono preoccupati per la loro salute mentale, dovrebbero considerare la possibilità di rivolgersi a uno psicologo o a un consulente.

L'intelligenza emotiva non significa che le persone provino solo felicità e soddisfazione o solo emozioni positive! Essere intelligenti emotivamente significa essere in grado di regolare tutte le emozioni negative e di evitare che queste disturbino il proprio equilibrio emotivo.

9.4. Piani di lavoro

Workshop introduttivo

WORKSHOP 1
Titolo/argomento: ➢ Perché i genitori dovrebbero desiderare bambini intelligenti dal punto di vista emotivo e come ottenerlo?
Risultati attesi: partecipando a questa attività, i genitori potranno: ➢ conoscere il concetto di intelligenza emotiva e le sue componenti; ➢ essere consapevoli del loro ruolo nello sviluppo dell'intelligenza emotiva dei loro figli; ➢ essere in grado di applicare strumenti e tecniche per riconoscere e gestire le proprie emozioni; ➢ essere in grado di applicare strumenti e tecniche per aiutare i figli adolescenti a riconoscere e gestire le proprie emozioni; ➢ si sentono motivati a impegnarsi in strategie e misure educative per sviluppare l'intelligenza emotiva dei loro figli adolescenti.
Preparazione: ➢ Il formatore dovrebbe scegliere una stanza spaziosa in cui lo spazio possa essere facilmente riorganizzato e i partecipanti possano sedersi in cerchio, in modo da potersi vedere l'un l'altro. ➢ Il formatore dà il benvenuto ai partecipanti, si presenta e chiede ai partecipanti al workshop di fare lo stesso. ➢ Il formatore chiede al gruppo di genitori di condividere come si sentono nel momento presente e scrive i nomi delle diverse emozioni sulla lavagna a fogli mobili. La variabilità delle emozioni sarà il punto di partenza del workshop. **Risorse:** ➢ lavagna bianca/flipchart e pennarelli; ➢ note adesive, fogli A4; ➢ penne/matite; ➢ videoproiettore, computer portatile.
Attività principale: ➢ Il formatore farà una breve presentazione sulle emozioni umane e sul concetto di intelligenza emotiva, sottolineando la necessità di sviluppare questa abilità negli adolescenti e il ruolo dei genitori in questo sforzo. ➢ Chiede ai partecipanti di scrivere su un foglietto adesivo la loro più grande paura come genitori (i foglietti saranno anonimi). Poi il formatore chiede loro di attaccare gli appunti su un foglio di lavagna a fogli mobili o su una parete e di leggerli ad alta voce, prima di rivolgersi a loro sottolineando come alcune paure siano comuni, come l'amore per qualcuno ci faccia temere di non perdere quella persona, ecc. ➢ Il formatore apre una discussione chiedendo ai partecipanti di condividere come affrontano le loro paure come genitori. Le loro soluzioni saranno scritte sulla lavagna a fogli mobili. Il formatore discute ogni soluzione e sottolinea la necessità di essere consapevoli di se stessi e di avere il potere di farlo prima di affrontare lo sviluppo dell'intelligenza emotiva dei bambini. ➢ Il gruppo viene diviso in coppie e i partecipanti sono invitati a condividere con i loro partner una difficoltà attuale che hanno con i loro figli e come la affrontano. Il partner deve anche condividere un punto di vista e una soluzione che potrebbe applicare se avesse la stessa difficoltà. Poi si scambiano i ruoli. Dopo aver completato questa fase dell'esercizio, ogni coppia si unirà a un'altra (formando così gruppi di quattro) e condividerà le idee

sull'approccio alle difficoltà con i bambini. I gruppi di quattro persone riassumeranno la discussione e condivideranno le loro conclusioni con il grande gruppo (oralmente o in forma scritta - su un foglio di lavagna a fogli mobili).

- Il formatore riassume tutte le conclusioni e sottolinea l'importanza della comunicazione come strumento per identificare soluzioni e responsabilizzare.
- Ai genitori viene poi chiesto di scrivere una nota a se stessi su un foglietto adesivo, completando la frase: "Sono un buon genitore perché...".

Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo:

- Il formatore chiederà ai partecipanti di immaginare un grande cesto al centro della stanza e di metterci dentro un'idea importante con cui lasciare il workshop (può anche essere una parola che rifletta la loro esperienza o ciò che hanno imparato).
- Il formatore concluderà la sessione offrendo un messaggio motivazionale per ispirare i genitori ad agire come sviluppatori di intelligenza emotiva per loro e per i loro figli.
- Tenere un diario delle emozioni, delle esperienze significative con i figli e delle intuizioni importanti per lo sviluppo dell'intelligenza emotiva potrebbe anche essere un compito stimolante e motivante per i genitori, mentre fornisce una documentazione delle loro prove, degli errori e dei successi nel guidare lo sviluppo dei figli e potrebbe costituire argomenti per ulteriori workshop e discussioni.

www.freepik.com

AUTOSENSIBILIZZAZIONE

WORKSHOP 2

Titolo/argomento:

- Consapevolezza di sé - il ruolo dei genitori nell'individuazione delle emozioni degli adolescenti

Risultati attesi: partecipando a questa attività, i genitori potranno:

- familiarizzare con il concetto di intelligenza emotiva e le sue quattro dimensioni;
- conoscere il mondo delle emozioni e il loro ruolo nella vita umana;
- comprendere la specificità dello sviluppo emotivo nell'adolescenza;
- essere in grado di sostenere gli adolescenti nel riconoscimento delle loro emozioni.

Preparazione:

- Il formatore dà il benvenuto ai partecipanti.
- Il formatore presenta la gamma tematica dei laboratori per genitori e il contenuto del laboratorio attuale.

Risorse:

- lavagna bianca/flipchart e pennarelli;
- note adesive, fogli A4;
- penne/matite;
- videoproiettore, computer portatile.

Attività principale:

- Il formatore conduce una mini-lezione sul concetto di intelligenza emotiva e sulle sue quattro dimensioni/ componenti.
- Il formatore presenta una definizione di emozioni, quindi divide i partecipanti in gruppi composti da 2-3 persone e distribuisce dei foglietti adesivi chiedendo loro di scrivere le emozioni espresse dai loro figli adolescenti - un'emozione su un foglietto. Poi i partecipanti leggono i nomi delle emozioni e attaccano i foglietti alla lavagna, creando uno spettro di emozioni. Il formatore aggiunge altre emozioni che i partecipanti non hanno menzionato.
- È importante che vengano indicate le seguenti emozioni di base: gioia, tristezza, rabbia, paura, sorpresa, vergogna e disgusto. Si possono evocare i seguenti testi: La ruota delle emozioni di Robert Plutchik o la ruota dei sentimenti di Kaitlin Robbs.
- Il formatore tiene una mini-lezione su come si formano le emozioni - neuro-meccanica delle emozioni, strutture cerebrali corticali e sottocorticali responsabili della formazione delle emozioni. Poi, in una discussione con i partecipanti, il formatore definisce il ruolo delle emozioni di base nella vita umana.
- È importante sottolineare che le emozioni sorgono automaticamente e che costituiscono reazioni a ciò che sperimentiamo - ci forniscono rapidamente informazioni. Va sottolineato che le emozioni non possono essere classificate come cattive o buone, anche se alcune sono più piacevoli mentre altre sono sgradevoli, e che ogni emozione è importante - ad esempio, la rabbia ci informa della violazione dei nostri confini; la tristezza ci informa che abbiamo perso qualcosa di importante per noi, ci permette di riposare e di ricevere sostegno; l'ansia/la paura ci protegge dal pericolo; la vergogna ci informa che abbiamo trasgredito alcune norme; la gioia ci informa di un senso di realizzazione e di felicità, ci dà molta energia e ci avvicina alle altre persone.
- Il formatore tiene una mini-lezione sullo sviluppo emotivo nell'adolescenza, concentrandosi sul periodo tra gli 11 e i 15 anni. L'adolescenza è un periodo piuttosto difficile per gli adolescenti e per le persone del loro ambiente (genitori, insegnanti). Gli adolescenti hanno difficoltà a definire chi sono: non sono più bambini, ma non sono ancora adulti.

L'adolescenza è caratterizzata da rapidi cambiamenti fisici e psicologici. È un periodo di emozioni intense, le situazioni incontrate sono vissute in modo molto intenso: la tristezza è molto profonda e la gioia/rabbia molto forte. La volatilità emotiva è naturale in questo periodo. Un adolescente può essere triste, affranto e pieno di dubbi, mentre il momento successivo può essere pieno di fiducia in se stesso: "sono invincibile! L'umore degli adolescenti cambia facilmente da uno all'altro: dalla tristezza alla gioia, dalla gioia alla rabbia. Allo stesso tempo sperimentano emozioni estreme - amore e odio. Nella prima fase dell'adolescenza, le emozioni spiacevoli predominano negli adolescenti. Ciò è dovuto all'ansia degli adolescenti riguardo, tra l'altro, alla propria identità: chi sono, se ce la faranno, quale sarà il loro futuro, la paura dei contatti con gli altri, soprattutto con i coetanei, poiché gli adolescenti hanno un forte bisogno di essere accettati e di far parte di un gruppo.

- È importante che la mini-lezione includa informazioni sull'impatto dei cambiamenti ormonali sull'emotività dell'adolescente, sulla volatilità emotiva, sull'ambivalenza emotiva e sulla transizione verso un controllo emotivo maturo.
- Il formatore divide i partecipanti in gruppi di quattro. Ogni gruppo riceve un grande foglio di carta a fogli mobili e gli viene chiesto di discutere il ruolo dei genitori nel sostenere gli adolescenti nel riconoscere e dare un nome alle emozioni provate e di scrivere le loro idee. Successivamente, ogni gruppo presenta i propri risultati a tutti i partecipanti. Il formatore deve sottolineare le idee importanti che i genitori devono tenere a mente, completando le presentazioni dei gruppi di lavoro con informazioni pertinenti.
- Alla fine del workshop, il formatore invita i partecipanti a un debriefing: pensieri e riflessioni che accompagnano i partecipanti dopo il workshop.

Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo:

- Il formatore suggerisce l'uso di un Diario delle emozioni: lavorare con l'adolescente per creare una mappa delle sue emozioni. Ci sarà una pagina separata per ogni giorno di esercizio - metà della pagina dovrebbe essere riempita con le situazioni e le emozioni vissute dall'adolescente e l'altra metà con le emozioni che il genitore ha riconosciuto nel figlio adolescente in quel momento. Alla fine di ogni giornata, il genitore e l'adolescente dovrebbero parlare delle emozioni provate dall'adolescente in quel giorno e confrontare le loro osservazioni. Possono partecipare entrambi, oppure sarà solo il genitore a compilare il Diario delle emozioni, che può essere conservato per una decina di giorni.

AUTOGESTIONE

WORKSHOP 3
Titolo/argomento: ➢ Autogestione: aiutare i genitori a comprendere le capacità di autogestione dei loro adolescenti.
Risultati attesi: partecipando a questa attività, i genitori potranno: ➢ comprendere le specificità dell'autogestione durante l'adolescenza; ➢ essere consapevoli dell'importanza di essere dei modelli per i loro adolescenti; ➢ essere in grado di sostenere gli adolescenti nel riconoscere e gestire le loro emozioni.
Preparazione: ➢ Il formatore dà il benvenuto ai partecipanti. ➢ Il formatore illustra la gamma tematica dei laboratori per genitori e dettaglia l'argomento del laboratorio attuale. **Risorse:** ➢ foglio di lavoro "Regolazione delle emozioni per adulti" (vedi allegato a pagina 138); ➢ lavagna bianca/flipchart e pennarelli; ➢ note adesive, fogli A4; ➢ penne/matite; ➢ videoproiettore, computer portatile.
Attività principale: ➢ Il formatore ribadisce il concetto di intelligenza emotiva di Daniel Goleman e ne descrive le quattro dimensioni, concentrandosi in particolare sul concetto di autogestione nell'adolescenza. ➢ Sarà utile che il formatore accenni alle difficoltà emotive che gli adolescenti affrontano in questo periodo della loro vita, così come alle sfide che gli adulti intorno a loro affrontano in quel periodo. L'adolescenza è caratterizzata da rapidi cambiamenti d'umore ed emotivi; pertanto, gli adolescenti potrebbero avere difficoltà a riconoscere e regolare le proprie emozioni e i propri comportamenti. Il formatore potrebbe anche parlare di aspetti importanti dell'autogestione durante l'adolescenza, come la gestione dello stress e del tempo, la definizione degli obiettivi, l'organizzazione e le capacità decisionali, la gestione della salute, ecc. ➢ Il formatore può delineare alcune abilità di base di autogestione prevalenti nell'adolescenza, come la puntualità, la moderazione, il mantenimento, il pensiero critico, la disciplina, l'assertività, l'impegno, la collaborazione, l'iniziativa, ecc. (altre idee possono essere trovate a questo link: https://www.psychologytoday.com/intl/blog/surviving-your-childs-adolescence/201503/adolescent-self-management-successful-independence). Poi i genitori, individualmente o in gruppo, scrivono sui foglietti adesivi le rispettive abilità di autogestione che hanno notato nei loro figli adolescenti - o la loro mancanza (il che significa che anche i deficit dovrebbero essere evidenziati e discussi). ➢ Sarebbe opportuno far seguire a questo esercizio una breve discussione su come i genitori gestiscono queste competenze o la loro mancanza (ad esempio, lodano i figli adolescenti per i successi e le competenze desiderate? Si concentrano solo sui problemi? Come cercano di aiutare i loro figli adolescenti a sviluppare o approfondire le loro capacità di autogestione?) ➢ Il formatore distribuisce il foglio di lavoro "Regolazione delle emozioni per adulti" e invita i partecipanti a pensare a una situazione in cui hanno dovuto gestire le proprie emozioni e a

compilare le domande individualmente. Questo esercizio ha lo scopo di aiutarli a riflettere sul proprio comportamento e sulle proprie capacità di autogestione. Può seguire una breve discussione su ciò che è stato scritto (ad esempio, individuare comportamenti o reazioni comuni, discutere i modi migliori per gestire le situazioni difficili, ecc.)

- È importante sottolineare che questo esercizio potrebbe suscitare emozioni difficili per i genitori stessi e che, se qualcuno non vuole condividere ciò che ha scritto, non è obbligato a farlo. È anche importante che il formatore ricordi a tutti di non giudicare i propri compagni, ma di esercitare apertura e comprensione reciproca.
- Il formatore si sofferma poi brevemente sul tema del modellamento nell'adolescenza come strumento genitoriale. Anche se l'adolescenza è un periodo di transizione per i ragazzi, in cui cercano di stabilire la propria identità e di allontanarsi dai genitori, guardano ancora a loro e imparano da loro. Per questo motivo, i genitori dovrebbero dare il buon esempio ai loro figli adolescenti, regolando le loro emozioni, ma anche parlando di ciò che fanno per mantenere la loro compostezza, in modo che i loro figli adolescenti possano imparare da loro. Poiché gli adolescenti hanno una migliore comprensione delle emozioni rispetto ai loro coetanei, sarà utile sia per i genitori che per loro discutere apertamente del riconoscimento e della gestione delle emozioni, riconoscendo in egual misura quelle piacevoli e quelle spiacevoli.
- Il formatore divide poi i partecipanti in gruppi. Ogni gruppo riceve un foglio di carta a fogli mobili e deve discutere e scrivere idee su come i genitori possono aiutare i figli adolescenti a migliorare le loro capacità di autogestione e a regolare le loro emozioni. Ogni gruppo presenta poi i propri risultati al forum. Il formatore può aggiungere strategie concrete che non sono state menzionate.
- Alla fine del workshop, il formatore invita i partecipanti a un debriefing: i partecipanti devono riflettere su come si sentono dopo il workshop di oggi, su ciò che hanno imparato, su ciò che è rimasto più impresso.

Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo:

- Sulla base delle idee e delle discussioni sulle strategie di autogestione per aiutare i figli adolescenti a potenziare le loro capacità di autogestione, i genitori sono incoraggiati a scegliere una o più strategie che ritengono possano funzionare per loro e per i loro figli adolescenti e a metterle in atto a casa. Tali strategie potrebbero essere:
  - stabilire un momento di "check-in" per discutere con i figli adolescenti dei problemi che li preoccupano e delle possibili soluzioni;
  - fare una lista di cose da fare, che aiuterà le loro capacità organizzative e di gestione del tempo;
  - di abitudini sane, creando liste di pasti che includano opzioni alimentari sane o inserendo attività fisiche nella vita dei loro figli adolescenti;
  - creare un barattolo di affermazioni quotidiane per iniziare la giornata con una nota positiva e sentirsi sostenuti, ecc.

REGOLAZIONE DELLE EMOZIONI PER ADULTI

Questo foglio di lavoro è stato ideato per aiutarvi a riconoscere le vostre emozioni. Utilizzando un esempio della vostra vita, completate il seguente foglio di lavoro ed esercitatevi ad analizzare le vostre emozioni a partire dalla situazione.

Che cosa è successo?

Perché si è verificata questa situazione?

Come si è sentito, sia fisicamente che emotivamente?

Quali pensieri ha avuto in quei momenti?

Come volevate reagire a questa situazione?

Come ha reagito?

Dalle sue reazioni era chiaro alle persone intorno a lei come si sentiva e cosa pensava?

In che modo le vostre emozioni e le vostre azioni vi hanno influenzato in seguito?

CONSAPEVOLEZZA SOCIALE

WORKSHOP 4
Titolo/argomento: ➢ Consapevolezza sociale - come aiutare l'adolescente a svilupparla
Risultati attesi: partecipando a questa attività, i genitori potranno: ➢ imparare le basi del concetto di consapevolezza sociale; ➢ essere consapevoli del loro ambiente sociale e imparare a usarlo come esempio e strumento di apprendimento per formare la consapevolezza sociale degli adolescenti; ➢ ottenere idee per promuovere la consapevolezza sociale a casa.
Preparazione: ➢ Il formatore dà il benvenuto ai partecipanti. ➢ Il formatore illustra la gamma tematica dei laboratori per genitori e dettaglia l'argomento del laboratorio in corso. ➢ Può essere utile riepilogare la sequenza del lavoro e dedicare qualche minuto ai contenuti precedenti, ossia ai concetti di autoconsapevolezza e autogestione. **Risorse:** ➢ lavagna bianca/flipchart e pennarelli; ➢ note adesive, fogli A4; ➢ penne/matite; ➢ videoproiettore, computer portatile.
Attività principale: ➢ Il formatore spiega il concetto di consapevolezza sociale. ➢ Prima di specificare in dettaglio il concetto di consapevolezza sociale, il formatore stimolerà il gruppo di genitori a condividere il possibile significato del termine *consapevolezza sociale*. Potrebbe essere utile chiedere a un genitore di venire a prendere appunti sulla lavagna su ciò che viene detto e sui tentativi di definire la consapevolezza sociale. ➢ Dopo una certa condivisione, viene proposta la definizione di riferimento*:* la capacità di notare accuratamente le emozioni degli altri e di "leggere" le situazioni in modo appropriato. Si tratta di percepire ciò che gli altri pensano e sentono, di saper assumere la loro prospettiva e di utilizzare la propria capacità di empatia; è la capacità di percepire, comprendere e reagire alle emozioni degli altri all'interno delle situazioni sociali. ➢ Il formatore chiede al gruppo se la definizione amplia quanto condiviso e se c'è qualcosa che li colpisce. Se si crea un'atmosfera di fiducia all'interno del gruppo, che favorisce la condivisione delle esperienze, il formatore può provare a riportare la situazione del genitore che è stato precedentemente invitato a scrivere sulla lavagna e chiedere come si è sentito e come il gruppo pensa che si sia sentito. ➢ In alternativa, il formatore può preparare una fotocopia della definizione e chiedere a una persona del gruppo di alzarsi e venire di fronte alla stanza per leggerla davanti a tutti. Poi, il formatore può usare l'esperienza del lettore per stimolare il gruppo di genitori a chiedere come si è sentita quella persona. ➢ In ogni caso, l'idea centrale di questo compito è di far sperimentare al gruppo il concetto teorico di consapevolezza sociale. ➢ L'empatia è la chiave per comprendere le situazioni sociali. Il formatore farà il passaggio teorico dalla consapevolezza sociale all'empatia - quest'ultima è la capacità di mettersi nei panni dell'altro, di pensare e sentire "come se" fossimo l'altra persona. Il formatore sottolinea l'utilità e l'importanza di questa abilità in tutti i contesti, privati e professionali (ad

esempio nella coppia, nello sport, negli affari, ecc.).

- Il formatore chiede al gruppo di condividere alcuni esempi di situazioni in cui i partecipanti hanno usato l'empatia per entrare in contatto con altre persone o in cui hanno notato che un'altra persona ha usato le capacità empatiche per entrare in contatto con loro.
- Il formatore divide il gruppo in coppie, privilegiando l'accoppiamento con estranei/persone con cui non si è mai interagito prima. Ai partecipanti viene chiesto di raccontarsi a turno, in 3-5 minuti, un film, una serie TV o un libro che hanno letto, sottolineando le parti che hanno avuto un maggiore impatto emotivo su di loro. L'ascoltatore può fare domande per ottenere maggiori dettagli sugli aspetti che ritiene più importanti. Dopo che il narratore ha terminato, l'ascoltatore esporrà quelle che secondo lui/lei sono state le emozioni predominanti che il narratore ha provato (per esempio, potrebbe iniziare dicendo "Se avessi ascoltato bene "). Dopo che entrambe le persone delle coppie sono state sia narratrici che ascoltatrici, i partecipanti possono condividere con l'intero gruppo alcune riflessioni sulle loro esperienze.
- Il formatore dovrebbe sottolineare l'idea che è importante prestare attenzione non solo al contenuto o agli eventi di una certa situazione, ma anche alle esperienze emotive dei partecipanti e, per farlo, è necessario ricordare e connettersi con le proprie esperienze passate simili.
- La sequenza successiva del workshop si concentra sull'uso dell'empatia per entrare in contatto con le emozioni degli adolescenti. Il formatore presenterà una selezione di esempi in cui l'atto dell'adolescente di condividere informazioni sulla sua vita viene accolto dal genitore con frasi come: "Non è niente!?" (sminuente), "È terribile! Oh mio Dio, come farai!?" (amplificando), "Ora ci penso io!" (riducendo l'autonomia), "A te non importa nulla!" (riducendo l'autonomia). (riduzione dell'autonomia), "Alla tua età io..." (posizionamento superiore), "Stai sbagliando tutto!" (critica). (critica). Il formatore sottopone alla discussione tutti questi esempi, chiedendo ai genitori di mettersi nei panni dell'adolescente e di cercare di individuare ciò che potrebbe pensare o provare mentre ascolta quelle frasi.
- In seguito, il formatore spiegherà le particolarità delle emozioni degli adolescenti e che le manifestazioni emotive sono messaggi, diretti a se stessi e/o agli altri, su come quella persona si trova in un determinato momento. Comprendere le emozioni significa capire i bisogni e le azioni personali e agire di conseguenza. L'empatia ha a che fare meno con certe parole e più con la sintonia con l'altro e il sentire insieme. Un genitore in grado di entrare in sintonia con il proprio figlio adolescente e di convalidare le sue emozioni diventerà una figura di riferimento importante per il processo di apprendimento delle capacità empatiche dell'adolescente. Se lo ritiene opportuno, il formatore può condurre la discussione sulle reazioni sane e non sane in determinate situazioni che coinvolgono le emozioni.
- Ulteriori indicazioni per guidare i genitori a coltivare la consapevolezza sociale e l'empatia nei loro figli adolescenti:
  - dare il buon esempio mostrando interesse per le emozioni degli altri e avendo un atteggiamento empatico, soprattutto nei confronti dell'adolescente stesso, ma anche degli altri;
  - creare opportunità di comunicazione aperta e di confronto, se del caso, senza sovraccaricare le restrizioni e le regole dell'organizzazione;
  - rendersi disponibili in modo aperto e non giudicante e astenersi da interferenze non richieste;
  - seguendo il ritmo di apprendimento degli adolescenti;
  - utilizzare domande aperte per stimolare la curiosità e la disponibilità ad analizzare gli aspetti legati alle emozioni degli altri (ad esempio, "come pensi che si sia sentito lui/lei in quel momento?", "se fossi stato io in quella situazione penso che mi sarei sentito e tu?");
  - offrire spiegazioni per le congetture sulle emozioni degli altri e richiamare l'attenzione dell'adolescente sull'osservazione dei segnali emotivi del viso, del corpo o della voce (ad esempio, "hai visto com'era il suo viso?", "la sua voce era ");
  - evitare di assumere l'atteggiamento di un esperto e mantenere le interazioni con gli adolescenti divertenti e significative, mantenendo il ruolo di genitore.

Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo:

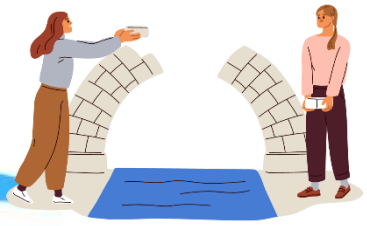
- Alla fine del workshop, il formatore invita i partecipanti a condividere ciò che hanno portato

a casa dalla sessione.

- Inoltre, il formatore potrebbe dividere nuovamente il gruppo in piccoli gruppi di lavoro e chiedere ai piccoli gruppi di discutere ciò che hanno imparato e ciò che pensano di applicare in seguito e scrivere le conclusioni di queste riflessioni su un foglio a fogli mobili.

www.freepik.com

GESTIONE DELLE RELAZIONI



WORKSHOP 5

Titolo/argomento:

- La gestione delle relazioni: un percorso di successo

Risultati attesi: partecipando a questa attività, i genitori potranno:

- essere in grado di comunicare efficacemente a livello verbale e non verbale;
- migliorare la capacità di prendere decisioni in gruppo;
- migliorare le loro capacità di negoziazione.

Preparazione:

- Il formatore dà il benvenuto ai partecipanti.
- Il formatore illustra la gamma tematica dei laboratori per genitori e dettaglia l'argomento del laboratorio attuale.
- Sarà utile utilizzare una stanza spaziosa e disporre le sedie in modo circolare, in modo che i partecipanti possano stare uno di fronte all'altro.

Risorse:

- lavagna bianca/flipchart e pennarelli;
- note adesive, fogli A4;
- penne/matite;
- videoproiettore, computer portatile;
- arance.

Attività principale:

- Il formatore spiega che le capacità di comunicazione, negoziazione e cooperazione, nonché gli atteggiamenti di cura e tolleranza sono caratteristiche fondamentali per avviare e mantenere relazioni funzionali a qualsiasi età. Inoltre, queste abilità e attitudini giocano un ruolo importante nella costruzione della fiducia degli adolescenti nel fatto che il loro contributo è importante e che possono fare la differenza nella loro vita e nella loro comunità.
- Il formatore divide il gruppo in piccoli gruppi di lavoro e invita i partecipanti a fare un brainstorming di quante più idee possibili su come coinvolgere i bambini adolescenti in attività in cui potrebbero imparare a prendersi cura degli altri. Tutte le idee saranno scritte su fogli di lavagna e presentate al gruppo. Il formatore riassumerà le idee e indicherà quelle più efficaci o più innovative.
- Il formatore spiega i principi dell'attaccamento e l'importanza di sentirsi al sicuro per lo sviluppo generale dell'adolescente e in particolare per la strutturazione di forti capacità di cooperazione, comunicazione e decisione.
- In seguito, il formatore divide il gruppo in coppie e le invita a giocare all'"esercizio dell'arancia". Ogni coppia riceve un'arancia e i partner devono discutere il loro diritto di possedere l'arancia. Sono incoraggiati a essere il più creativi possibile e a prendere una decisione su chi debba possedere l'arancia in un determinato lasso di tempo (10-15 minuti). Per una maggiore complessità, si può dire ai partecipanti che non possono dividere l'arancia tra loro. Alla fine dell'esercizio, viene fatta una rapida panoramica dell'esperienza dei partecipanti durante l'esercizio, mentre il formatore sottolinea l'importanza delle abilità di negoziazione. La negoziazione è un processo che permette di raggiungere un accordo evitando il conflitto. Tuttavia, avere grandi capacità di negoziazione non significa solo essere in grado di vincere una discussione. Infatti, una negoziazione di successo aiuta le persone a costruire relazioni più forti con gli altri e, quindi, a migliorare la loro intelligenza emotiva. La negoziazione favorisce la buona volontà nonostante la differenza di interessi e insegna a rispettare le preoccupazioni di tutte le parti in conflitto. Inoltre, aiuta a evitare

conflitti futuri, lasciando entrambe le parti ugualmente soddisfatte, senza barriere alla comunicazione.

- Il formatore dividerà il gruppo in piccoli gruppi di 6-8 persone. Ogni gruppo riceve un manico di scopa. Il compito dei partecipanti è quello di usare un dito indice ciascuno per tenere il manico di scopa all'altezza del busto e di abbassarlo insieme. Tutti devono collaborare per evitare che le dita perdano il contatto con la scopa; se uno o più membri del gruppo di lavoro perdono il contatto con la scopa, anche solo per un attimo, il gruppo deve ricominciare da capo. L'idea dell'esercizio è quella di creare un'esperienza di collaborazione per ispirare i genitori a insegnare la cooperazione a casa. Dopo che tutti i gruppi di lavoro sono riusciti a portare a termine il compito, il formatore inviterà i partecipanti a condividere la loro esperienza di lavoro in piccolo gruppo, chiedendo le loro sensazioni, i loro pensieri, le loro impressioni sulla difficoltà dei compiti, il modo in cui hanno organizzato i loro gruppi, cosa possono applicare, ecc.
- In alternativa, il compito di ogni gruppo può essere quello di trovare quattro parole che descrivano un particolare argomento (ad esempio, illustrato in un'immagine). In seguito, due gruppi si uniranno e il loro compito sarà quello di trovare un accordo su quali quattro parole usare. Questo esercizio aiuterà i partecipanti a capire che, sebbene una visione comune non sia solitamente presente all'inizio di un compito, può essere creata se tutte le parti lavorano insieme. Alla fine dell'attività, dopo che tutte le parole sono state presentate, il formatore inviterà i partecipanti a condividere la loro esperienza di lavoro nel piccolo gruppo, chiedendo i loro sentimenti, i loro pensieri, le loro impressioni su ciò che è stato facile o difficile, il modo in cui hanno organizzato il loro compito, cosa possono applicare, ecc.
- L'attività finale è incentrata sul processo decisionale. Il formatore legge ad alta voce coppie di oggetti simili o complementari e i partecipanti devono decidere individualmente quale oggetto vorrebbero essere (ad esempio, *saresti un martello o un chiodo? Un topo o un gatto? Una patata o un pomodoro? Una porta o una finestra? Una casa o un cortile? Un ponte o un muro?*). In ogni round, il formatore inviterà alcuni partecipanti a condividere e spiegare le loro scelte.

Riflessione/ discussione/ compiti per il periodo successivo:

- Alla fine del workshop, il formatore dà ai partecipanti l'opportunità di condividere le impressioni, le lezioni apprese dal workshop e ciò che pensano di applicare a casa - individualmente o in piccoli gruppi, oralmente o per iscritto, su fogli postali o a fogli mobili.

www.freepik.com

Migliori pratiche interculturali

Il capitolo finale di questo modello è dedicato alle migliori pratiche di sviluppo dell'intelligenza emotiva in Europa e nel mondo, fornendo riferimenti per ulteriore documentazione. Questo capitolo non è pensato solo per gli insegnanti, i professionisti o i genitori, ma anche per tutti gli attori coinvolti nei sistemi educativi e per l'intera comunità che potrebbe organizzarsi intorno ai valori dello sviluppo dell'intelligenza emotiva.

MIGLIORE PRATICA 1

PAESE: ITALIA

Titolo/argomento:

L'INTELLIGENZA EMOTIVA COME METODO EDUCATIVO-RELAZIONALE NELLA FORMAZIONE A DISTANZA: LAVORO SVOLTO DAGLI ALUNNI DELLA 1ª B E DELLA 1ª C DELLA SCUOLA PRIMARIA DI CAMPORA

Descrizione:

Nella scuola primaria, la narrazione e l'immaginazione fiabesca giocano un ruolo fondamentale nell'apprendimento e nello sviluppo dell'intelligenza emotiva. Per questo l'Istituto Comprensivo "Campora S.G. - Aiello C." di Amantea ha utilizzato la tecnica della fiaba come attività terapeutica in laboratori svolti sia in classe che a distanza. Utilizzando la metafora del dualismo protagonista/antagonista - buono/cattivo, i bambini hanno potuto sviluppare l'alfabetizzazione emotiva necessaria allo sviluppo empatico. In particolare, agli alunni è stato chiesto di creare e inventare storie in modo da potersi identificare con le vicende dei personaggi presentati.

Il lavoro è stato svolto in tre fasi. La prima fase prevede, attraverso l'utilizzo della piattaforma adottata dalla scuola per le videolezioni, l'ascolto della storia tematica sul Covid-19 (meglio conosciuto come Coronavirus) raffigurato come un re maligno che è entrato prepotentemente a far parte della nostra vita. Questo è l'incipit fiabesco che dà il via alla seconda fase, in cui gli alunni hanno creato la loro storia personale, rendendola un potente strumento di apprendimento. La terza e ultima fase si occupa di tradurre il linguaggio metaforico presentato dagli alunni in contenuti disciplinari, diventando uno strumento per lo sviluppo armonico della personalità. Nelle varie fasi di costruzione della storia insieme ai bambini, sono state utilizzate diverse tecniche di lavoro, come l'apprendimento cooperativo e il brainstorming, al fine di aumentare il sostegno tra pari e la vicinanza emotiva negli alunni per imparare a comunicare con empatia.

L'obiettivo primario del laboratorio era, quindi, quello di facilitare lo sviluppo dell'empatia. Infatti, l'apprendimento a distanza ha permesso all'alunno emotivamente più intelligente di sviluppare una forte resilienza e a quello con maggiori difficoltà di aprirsi di più. È stato dimostrato come, attraverso laboratori esperienziali e l'uso di diverse tecniche di apprendimento, gli alunni siano stati motivati a superare il disagio emotivo espresso all'inizio dell'anno. Molto importante è il ruolo dell'esperto che, spingendo l'emisfero della creatività, dell'adattamento e del pensiero divergente, ha fatto sì che gli alunni mantenessero l'attenzione sul progetto.

Link:

https://www.comprensivocampora-aiello.edu.it/attivita-alunni/1161-intelligenza-emotiva-come-metodo-educativo-relazionale-nella-didattica-a-distanza-lavori-eseguiti-dagli-alunni-della-1-b-e-1-c-della-scuola-primaria-di-campora.html

MIGLIORE PRATICA 2

PAESE: ITALIA

Titolo/argomento:

ATTIVITÀ SULLA COMPETENZA EMOTIVA E SULL'EMPATIA - UNA TEMPESTA DI EMOZIONI (RICONOSCIMENTO DELLE EMOZIONI PRIMARIE E SECONDARIE)

Descrizione:

L'attività è stata realizzata dall'Istituto Comprensivo "Bastiano Genovese" di Messina su alunni della scuola secondaria di primo grado per aiutarli a comprendere la differenza tra emozioni primarie e secondarie. L'attività può essere svolta in classe, ma anche con altri gruppi sociali di età adeguata.

Gli alunni sono stati divisi in piccoli gruppi ed è stato chiesto loro di scrivere tutte le emozioni che gli vengono in mente in un tempo limitato (circa 5 minuti). Gli insegnanti li hanno poi fermati e guidati alla fase successiva del compito: per ogni emozione sul foglio è stato chiesto loro di aggiungere un momento/una situazione in cui l'hanno provata (circa 10-15 minuti). Poi ogni gruppo ha scelto un portavoce, che ha parlato a nome di tutti e l'insegnante ha chiesto a ciascun gruppo di condividere ciò che aveva scritto. Sulla base di quanto riportato dai bambini, l'insegnante ha guidato la discussione verso la differenziazione dei tipi di emozioni (ad esempio, felicità, tristezza, paura, rabbia, disgusto e sorpresa sono emozioni primarie) e ha stimolato gli alunni a trovare una definizione di emozioni secondarie (ad esempio, vergogna, gelosia, imbarazzo, colpa, ecc.). Le emozioni primarie sono più naturali (e sono le prime a comparire nei bambini piccoli) e il più delle volte inconsce, mentre le emozioni secondarie richiedono la consapevolezza di sé, che implica coscienza, un "senso di me" e consapevolezza degli altri. Questa attività aiuta gli alunni a riconoscere e comprendere le differenze tra emozioni primarie e secondarie.

L'attività coinvolge alunni e insegnanti nella formulazione di alcune domande e spunti di riflessione come:

- In quali situazioni provate emozioni?
- Si possono provare emozioni diverse nello stesso momento? Perché/perché no?
- Ci sono situazioni simili che suscitano emozioni diverse? Perché/perché no?
- Quali sono le differenze tra emozioni primarie e secondarie?

La stessa attività può essere proposta anche agli alunni più giovani, ma adattandola, ad esempio utilizzando immagini di volti che esprimono emozioni primarie e utilizzando un linguaggio più semplice e adatto all'età.

Collegamenti:

https://www.icgenovese.it/
https://www.icgenovese.it/Attivit%C3%A0%20su%20competenza%20emotiva%20ed%20empatia.pdf

MIGLIORE PRATICA 3

PAESE: CIPRO

Titolo/argomento:

INTELLIGENZA EMOTIVA DEGLI EDUCATORI NOMINATI NELLE SCUOLE SECONDARIE PUBBLICHE CIPRIOTE E TECNICHE DI GESTIONE DEI CONFLITTI A SCUOLA

Descrizione:

Al giorno d'oggi, l'intelligenza emotiva è diventata sempre più cruciale e rilevante per la professione di insegnante. Tuttavia, il suo ruolo nella gestione dei conflitti scolastici che coinvolgono gli educatori non è stato sufficientemente studiato, né nelle scuole secondarie greche né in quelle cipriote. Questa tesi ha esaminato l'intelligenza emotiva degli educatori nominati nelle scuole secondarie pubbliche cipriote e le tecniche di gestione dei conflitti scolastici, sia a livello teorico che di ricerca. Successivamente, ha esplorato la correlazione tra il grado di intelligenza emotiva degli educatori e la loro scelta di tecniche per gestire efficacemente un conflitto. Il verificarsi di conflitti tra i membri del personale scolastico non è un fenomeno evitabile né raro. Pertanto, le emozioni e le tecniche impiegate per gestire tali conflitti sono della massima importanza per risolverli con successo.

Secondo la letteratura scientifica, i conflitti scolastici si distinguono in diversi tipi, sono causati da vari fattori, seguono determinate fasi di sviluppo e vengono gestiti con tecniche quali l'evitamento, il dominio, la collaborazione, il compromesso e l'appianamento. A prescindere dall'approccio teorico, l'impatto dell'intelligenza emotiva è ritenuto decisivo dai ricercatori sia per quanto riguarda il processo di comprensione, gestione e normalizzazione delle emozioni altrui durante il conflitto, sia per la scelta di una tecnica di gestione del conflitto adeguata, in modo che le conseguenze per le parti coinvolte e per la scuola non siano negative, ma anzi vantaggiose.

In primo luogo, questa tesi, attraverso questionari autoreferenziali, ha fornito una valutazione dell'intelligenza emotiva degli educatori, ha studiato la frequenza, l'intensità e le cause che portano ai conflitti scolastici e, infine, ha valutato le tecniche di gestione utilizzate dagli educatori per risolvere le loro differenze. Inoltre, è stato stabilito un legame tra il grado di intelligenza emotiva degli educatori e la scelta della tecnica di gestione dei conflitti. IV Attraverso l'analisi statistica dei dati raccolti, è stato accertato l'alto grado di intelligenza emotiva degli educatori, con le donne che superano gli uomini. Inoltre, è stato stabilito che gli educatori considerano il conflitto come un fenomeno frequente nell'ambiente scolastico, che descrivono come lieve e sostengono che la sua causa più comune è la scarsa comunicazione. Inoltre, lo studio ha dimostrato che la tecnica della cooperazione è la prima scelta per la maggior parte degli educatori che si occupano della gestione e della risoluzione dei conflitti all'interno della scuola. Inoltre, è emerso che gli educatori più anziani e con maggiore esperienza sono più intelligenti dal punto di vista emotivo rispetto a quelli più giovani e meno esperti. Per quanto riguarda la scelta della tecnica di gestione dei conflitti, è stato determinato che l'età e gli anni di servizio di un educatore influenzano il modo in cui sceglie di gestire i conflitti scolastici. Infine, secondo i dati della ricerca, è emersa una correlazione positiva tra l'intelligenza emotiva e la tecnica di collaborazione.

Link:

http://hephaestus.nup.ac.cy/handle/11728/11446

MIGLIORE PRATICA 4

PAESE: CIPRO

Titolo/argomento:

AUTOVALUTAZIONE DEGLI ALUNNI SULL'INTELLIGENZA EMOTIVA E SULLA CONSAPEVOLEZZA DI SÉ

Descrizione:

La banca dati offre una serie di articoli scientifici riguardanti le ricerche condotte sull'intelligenza emotiva degli alunni, sottolineando il ruolo vitale che l'intelligenza emotiva svolge nello sviluppo di personalità sane ed equilibrate dei bambini, nonché nel loro futuro successo, sviluppo e felicità. Gli studi sottolineano anche l'importanza dei genitori e degli educatori nello sviluppo delle competenze emotive dei bambini e delle qualità delle persone altamente intelligenti dal punto di vista emotivo, come l'empatia, le abilità sociali, l'autonomia e i benefici delle persone emotivamente adeguate.

Gli articoli presentano quadri teorici e diverse prospettive sull'intelligenza emotiva, tecniche di valutazione, programmi di educazione sociale ed emotiva che possono essere attuati da insegnanti, consulenti o anche genitori.

Gli adulti in generale e i genitori in particolare giocano il ruolo più importante nello sviluppo dell'intelligenza emotiva dei bambini, perché sono spesso considerati dei modelli. Le evidenze scientifiche dimostrano che i genitori che agiscono come "mentori emotivi" e mirano a implementare l'educazione emotiva, sono in grado di dare valore a tutte le emozioni provate dai loro figli, identificando le loro emozioni e utilizzando l'espressione delle emozioni come un modo per legare con i loro figli e per sostenerli attraverso un intervento consultivo.

Collegamenti:

https://gnosis.library.ucy.ac.cy/handle/7/65083

https://gnosis.library.ucy.ac.cy/handle/7/65025

https://gnosis.library.ucy.ac.cy/handle/7/65028

https://gnosis.library.ucy.ac.cy/handle/7/65217

www.freepik.com

MIGLIORE PRATICA 5

PAESE: GRECIA

Titolo/argomento:

CONNESSIONE TRA RENDIMENTO ACCADEMICO, CLIMA IN CLASSE E INTELLIGENZA EMOTIVA

Descrizione:

L'intelligenza emotiva come tratto di personalità si riferisce alle predisposizioni comportamentali e alle valutazioni personali delle proprie capacità. Lo scopo della presente ricerca è stato quello di studiare l'intelligenza emotiva come caratteristica dei bambini preadolescenti che frequentano le ultime due classi della scuola primaria. Più specificamente, si indaga su come due dimensioni della vita scolastica dei bambini - il rendimento scolastico (dimensione cognitiva) e il clima della classe (dimensione emotiva) - siano correlate all'intelligenza emotiva come caratteristica dei bambini.

L'indagine ha coinvolto 499 alunni (276 femmine e 223 maschi) di 17 scuole elementari pubbliche dell'area vasta del centro di Atene, di cui 224 studiavano in quinta elementare e 275 in sesta. Gli alunni hanno compilato (a) il questionario Emotional Intelligence as a Characteristic Knowledge Questionnaire for Children-Short Version, che è la traduzione-adattamento greco del questionario Trait Emotional Intelligence-Child Short Form (sito web personale di Petrides, http://www.psychometriclab.com) e (b) il questionario "Life in the School Classroom", che è la traduzione-adattamento greco del questionario Classroom Life Measure (Johnson & Johnson, 1983. Johnson, Johnson, Buckman, & Richards, 1985. Vogiatzoglou & Galanaki, 2008. Galanaki, 2005. Babalis, 2009. Babalis, Galanaki, & Stavrou, 2007). Gli insegnanti hanno compilato la School Performance Scale, che valuta il rendimento scolastico degli alunni nelle materie di matematica, lingua e storia.

I bambini hanno un'elevata intelligenza emotiva complessiva come caratteristica, si comportano bene durante le lezioni e valutano positivamente il clima della loro classe. In particolare, hanno riferito che l'insegnante di classe li sostiene sia dal punto di vista accademico che personale e che non si sentono estranei alla classe. L'intelligenza emotiva complessiva come tratto non è risultata correlata al rendimento scolastico dei bambini. È emerso che i bambini con un'elevata intelligenza emotiva di tratto hanno probabilmente riferito alti livelli di cooperazione e che i bambini che frequentano una classe caratterizzata da alti livelli di coesione hanno probabilmente un'elevata intelligenza emotiva di tratto. I risultati sono discussi nel contesto della letteratura internazionale sull'intelligenza emotiva dei bambini e sulle sue relazioni con la vita scolastica. Infine, vengono formulate proposte di applicazione pedagogica, basate sui risultati di questa ricerca.

Link:

https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/39119

www.freepik.com

MIGLIORE PRATICA 6

PAESE: GRECIA

Titolo/argomento:

L'EFFETTO DI UN PROGRAMMA DI APPRENDIMENTO SOCIALE ED EMOTIVO SULL'INTELLIGENZA EMOTIVA DEGLI ALUNNI DELLA SCUOLA PRIMARIA

Descrizione:

Lo scopo del presente studio è stato quello di indagare l'effetto di un programma di apprendimento sociale ed emotivo sull'intelligenza emotiva degli alunni della scuola primaria. Inoltre, questo studio ha analizzato l'effetto del programma sul clima di classe, sulla resilienza mentale e sul rendimento scolastico degli alunni, nonché la differenziazione in base alla classe e al genere.

La ricerca ha coinvolto centoquarantacinque (145) alunni delle classi quarta e sesta delle scuole primarie dell'Attica, che sono stati divisi in due gruppi: il gruppo sperimentale con settantacinque (75) alunni, che hanno frequentato nell'ambito del corso di lingua greca un programma di intervento chiamato "Eumenidi", e il gruppo di controllo con settanta (70) alunni. Tutti gli alunni hanno completato in tre somministrazioni (pre-test, post-test e follow-up) i seguenti questionari: a) Trait Emotional Intelligence Questionnaire: Child Form (TEIQue-CF), b) Classroom Life Measure (CLM), c) Classroom Maps e d) Questionario sulle caratteristiche demografiche. Inoltre, sono stati presi in considerazione i punteggi degli alunni.

I risultati hanno mostrato differenze e correlazioni statisticamente significative tra le variabili. L'intelligenza emotiva degli alunni del gruppo sperimentale è migliorata in modo significativo, migliorando anche il clima in classe, la loro resilienza mentale e il rendimento scolastico. Il programma ha avuto un impatto maggiore sugli alunni di prima media e sulle ragazze, che è rimasto statisticamente significativo anche nel follow-up. Questi risultati devono essere presi in considerazione da coloro che sono coinvolti nella scena educativa per creare alunni responsabili e psicosocialmente equilibrati.

Link:

https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/44173

www.freepik.com

MIGLIORE PRATICA 7

PAESE: GRECIA

Titolo/argomento:

PROGRAMMA PSICOEDUCATIVO CREATIVO E INTERATTIVO PER BAMBINI DELLA SCUOLA PRIMARIA, PER MIGLIORARE L'AZIONE ROBUSTA E LA FORMAZIONE DELLA LORO RESILIENZA EMOTIVA

Descrizione:

Il concetto di prevenzione della salute mentale è una componente di studio e ricerca nei campi delle scienze sociali negli ultimi decenni. Gli adulti che lavorano con i bambini in qualità di professionisti prestano particolare attenzione a fattori che non si limitano alla sola acquisizione di conoscenze, ma si estendono alla coltivazione di quelle abilità che aiuteranno i giovani a svilupparsi in adulti potenziati mentalmente. La coltivazione delle virtù contenute nel significato di intelligenza emotiva darà agli alunni l'opportunità di scoprire i tratti positivi della personalità, così come le emozioni positive, proprie sia di loro stessi che dei loro coetanei.

Questo studio esamina l'applicabilità e il grado di efficacia di un programma psicoeducativo creativo e interattivo per i bambini della scuola primaria, per migliorare l'azione robusta e la formazione della loro resilienza emotiva. Al programma, che è durato quasi un anno e mezzo (fase pilota e indagine principale), hanno partecipato 362 bambini in totale, di età compresa tra 9 e 10 anni. Il programma è stato svolto nelle classi scolastiche una o due volte alla settimana (intervento) e ha avuto la durata di un'ora scolastica. Ogni intervento consisteva in esercizi ludici e attività creative originali, basati sui principi della terapia cognitivo-comportamentale e progettati specificamente per soddisfare gli obiettivi di ciascun intervento e per essere gestibili dagli alunni rispetto alla loro età. Inoltre, il contenuto del programma di intervento è stato adattato al programma di ciascuna scuola elementare. L'analisi dei risultati sostiene l'efficacia del programma e ne dimostra l'idoneità per i bambini della scuola elementare.

Link:

https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/39286

www.freepik.com

MIGLIORE PRATICA 8

PAESE: POLONIA

Titolo/argomento:

PROGRAMMI DI PREVENZIONE E TRATTAMENTO PER BAMBINI E GIOVANI IN ETÀ SCOLARE

Descrizione:

In Polonia si è registrato un notevole incremento nella pubblicazione di libri con programmi preventivi e terapeutici già pronti per i bambini in età scolare. I professionisti/insegnanti hanno sempre più accesso a programmi di lezioni già pronti che sviluppano, tra l'altro, l'intelligenza emotiva. I libri sono suddivisi in lezioni individuali, che includono: gli obiettivi della lezione, la teoria dell'argomento trattato e una descrizione degli esercizi (passo dopo passo).

Oltre ai libri, vengono distribuite anche cartelle con fogli di lavoro già pronti, che i professionisti/insegnanti possono utilizzare come descritto nel libro o introdurre come strumento per i propri piani di lezione. Vale la pena notare che i fogli di lavoro vengono immediatamente adattati per l'uso in classe (i fogli per gli alunni sono su carta morbida in modo da poter essere facilmente fotocopiati, mentre i fogli di presentazione sono realizzati su carta rigida, plastificata).

Esempi:

- "Emozioni Comunicazione Accettazione - Un programma di prevenzione e terapia per bambini in età prescolare e scolare". Autori Agnieszka Lasota e Dominika Jońca SM. Casa editrice Difin. Il libro, pubblicato nel 2021, contiene scenari che implementano il tema - il mondo delle emozioni e dei sentimenti. Esempi di capitoli:
  - "Nel paese delle emozioni - cosa provo io? Cosa provi tu?".
  - "Nel paese delle emozioni - i sentimenti cambiano".
  - "Nel paese delle emozioni - finestre di emozioni".
  - "Nel paese delle emozioni - giochiamo con le emozioni".
  - Nel paese delle emozioni - un cappello di sentimenti".
- "Training delle abilità emotive e sociali per bambini - Schede e fogli di lavoro per la terapia", pubblicato nel 2021. Autore Agnieszka Lasota. Casa editrice Difin. La pubblicazione contiene schede di lavoro e schede dimostrative. Schede di esempio:
  - Emozioni. Scheda dimostrativa
  - Come mi vedo quando provo tristezza/pericolo/gioia? Schede
  - Tristezza/pericolo/gioia - cause
  - Rabbia/gioia/tristezza - Emozioni - Comportamenti
  - Cosa prova il mio corpo quando sono spaventato/arrabbiato/piacente
  - Cosa posso fare quando sono spaventato/arrabbiato/triste/piacente? Scheda dimostrativa

Link:

MIGLIORE PRATICA 9

PAESE: POLONIA

Titolo/argomento:

GIOCHI DA TAVOLO PER SVILUPPARE L'INTELLIGENZA EMOTIVA

Descrizione:

Sul mercato polacco stanno comparendo sempre più giochi da tavolo che hanno come tema le emozioni. I giochi sono sempre più utilizzati non solo dai genitori, ma anche da professionisti/insegnanti. Il vantaggio principale di questi giochi è la possibilità di imparare giocando. Le emozioni sono spesso un argomento difficile da trattare, soprattutto durante l'adolescenza, ma anche in età più giovane, quando si parla di emozioni spiacevoli con i bambini. In questi momenti è utile parlare di emozioni durante il gioco.

Esempi:

- "La montagna dei sentimenti" - un gioco preparato dalla psicoterapeuta Dagmara Teczke. Edizioni Heim.
  È un gioco terapeutico ed educativo che supporta il lavoro dei professionisti e dei genitori che vogliono conoscere meglio il proprio bambino. Lo scopo del gioco è condividere sentimenti, emozioni ed esperienze in modo sicuro e confortevole. Il set comprende un tabellone, 50 carte divise in due gruppi, un dado, pedine e istruzioni. Si tratta di un ottimo strumento educativo e di un pretesto ideale per discutere seriamente di emozioni.
- "Giocare sulle emozioni" - Autore Victoire de Taillac. Pubblicato da Nasza Księgarnia.
  Il gioco contiene più di 100 carte icona con le quali i giocatori rappresenteranno diverse emozioni. Ognuna può essere associata a molte cose, garantendo un grande divertimento. Il giocatore pone una domanda che inizia con COME MI SENTO QUANDO... (ad esempio, come mi sento quando arrivo in ritardo al primo appuntamento?) Gli altri giocatori dispongono ciascuno una carta icona, quella che ritengono più adatta alla risposta alla domanda. La persona che pone la domanda sceglie quella che ritiene rappresenti meglio la sua emozione. La persona la cui carta è stata scelta ottiene un punto. La domanda viene ora posta dal giocatore successivo. Il primo che ottiene 3 punti vince la partita. Oltre alle oltre 100 carte icona già citate, il set di gioco comprende: carte bianche per creare le proprie icone, carte con le domande già pronte COME MI SENTO, QUANDO... e carte bianche preparate per scrivere le proprie domande.

Link:

www.freepik.com

MIGLIORE PRATICA 10

PAESE: ROMANIA

Titolo/argomento:

RACCOLTA DI METODI E TECNICHE PER LO SVILUPPO DELL'INTELLIGENZA EMOTIVA NEI BAMBINI PICCOLI (PUBBLICATA CON IL TITOLO "BAMBINI FELICI - ADULTI DI SUCCESSO")

Descrizione:

Si tratta di una guida metodologica pensata appositamente per gli educatori e gli insegnanti che lavorano con i bambini piccoli, con l'obiettivo di guidarli e motivarli ad applicare diversi metodi e tecniche nel loro lavoro quotidiano per sviluppare l'intelligenza emotiva dei bambini.

La guida è piuttosto consistente (oltre 200 pagine) e offre informazioni teoriche ben documentate sullo sviluppo dell'intelligenza emotiva, oltre a una serie di tecniche efficaci già sperimentate per lavorare con bambini di diverse età all'interno dell'ambiente scolastico. Contiene anche raccomandazioni per i genitori e i membri della famiglia. È disponibile gratuitamente per il download in lingua rumena.

Link:

https://www.isj-db.ro/static/files/RED/1.PRESCOLAR/aprilie/prescolar_Patrascu___Tocan_Copii_fericii___aduli_de_succes.pdf

www.freepik.com

MIGLIORE PRATICA 11

PAESE: ROMANIA

Titolo/argomento:

PROGRAMMA PILOTA PER LO SVILUPPO DELL'INTELLIGENZA SOCIALE ED EMOTIVA DEGLI ALUNNI DELLA SCUOLA PRIMARIA DEL LICEO "RADU PETRESCU" (PRUNDU BÂRGĂULUI, BISTRIȚA-NĂSĂUD) (2016-2018)

Descrizione:

Il liceo ha implementato un programma educativo per lo sviluppo dell'intelligenza sociale ed emotiva degli alunni della scuola primaria tra il 2016 e il 2018. Il programma era incentrato su due componenti principali: (1) riconoscere le emozioni e (2) gestire tali emozioni e mirava a migliorare l'autocontrollo emotivo, a facilitare l'adattamento all'ambiente scolastico, a sviluppare la capacità di ascolto attivo, a sviluppare l'empatia, a migliorare la consapevolezza di sé e la responsabilità nei confronti degli altri, a sviluppare le relazioni, a migliorare le strategie di risoluzione dei conflitti, a ridurre l'aggressività fisica e verbale, ad aumentare l'autostima e la comprensione di sé.

I metodi di intervento utilizzati durante i laboratori sono stati: narrazione di storie, collage, giochi strutturati, esperimenti mentali di situazioni potenziali, dialogo tematico, gioco di ruolo, autoriflessione, presentazione, brainstorming, lavoro con le metafore, ecc.

Esempi di attività del programma:

- ***La scatola delle emozioni*** - ogni alunno scrive su un foglio di carta come si sente in un determinato momento (in forma anonima) e tutti i foglietti vengono raccolti in una scatola. L'insegnante estrae i foglietti con le emozioni e li legge ad alta voce, cogliendo l'occasione per parlare di una certa emozione (come riconoscerla, le situazioni in cui la proviamo ecc.), chiedendo anche agli alunni della classe di proporre soluzioni per regolare la rispettiva emozione. È molto importante che tutte le emozioni vengano riconosciute come naturali.
- ***Il regno delle emozioni*** - un'attività in cui gli alunni imparano a conoscere la varietà delle emozioni e le loro diverse intensità (si possono usare immagini o immagini), a riconoscerle nel proprio corpo e negli altri. Le emozioni negative vengono affrontate e indicate come normali, mentre vengono presentati alcuni meccanismi di coping.
- ***Sono ciò che faccio con gioia e gratitudine*** - Gli alunni sono orientati a trovare i loro punti di forza e i loro talenti, nonché a stabilire obiettivi di apprendimento per se stessi. Viene anche insegnato loro a essere grati per ciò che hanno e sono nel presente.
- ***Il mio viaggio*** - gli alunni vengono sfidati a sperimentare un atteggiamento ottimistico nei confronti del proprio futuro e a realizzare un piano di vita che li avvicini al proprio sogno/obiettivo, identificando e formulando obiettivi, individuando le azioni e le risorse necessarie, valutando di volta in volta a che punto sono rispetto al proprio sogno/obiettivo e come adeguare le proprie azioni.
- ***Io e te*** - gli alunni si esercitano attraverso un gioco di ruolo a offrire e ricevere complimenti, strategie di risoluzione dei conflitti e gestione dell'ansia e della rabbia. Saranno in grado di allenare la loro resistenza allo stress e di applicare le soluzioni alle situazioni della vita quotidiana.
- ***La linea della mia vita*** - gli alunni imparano a conoscere l'asse della vita e la matrice dell'identità, che li aiutano a conoscersi meglio e a migliorare la loro capacità decisionale riguardo al futuro. Sono invitati a viaggiare per dieci anni nel loro futuro e a progettare come si vedono allora. Poi sono invitati a riflettere su ciò che devono fare ora per raggiungere i loro obiettivi.
- ***Il piccolo scrittore e la missione di vita*** - le metafore sono utilizzate per creare una storia in cui sono riassunte le principali tecniche e lezioni apprese e che aiuterà gli studenti a continuare ad applicare ciò che hanno imparato e praticato.

Link:

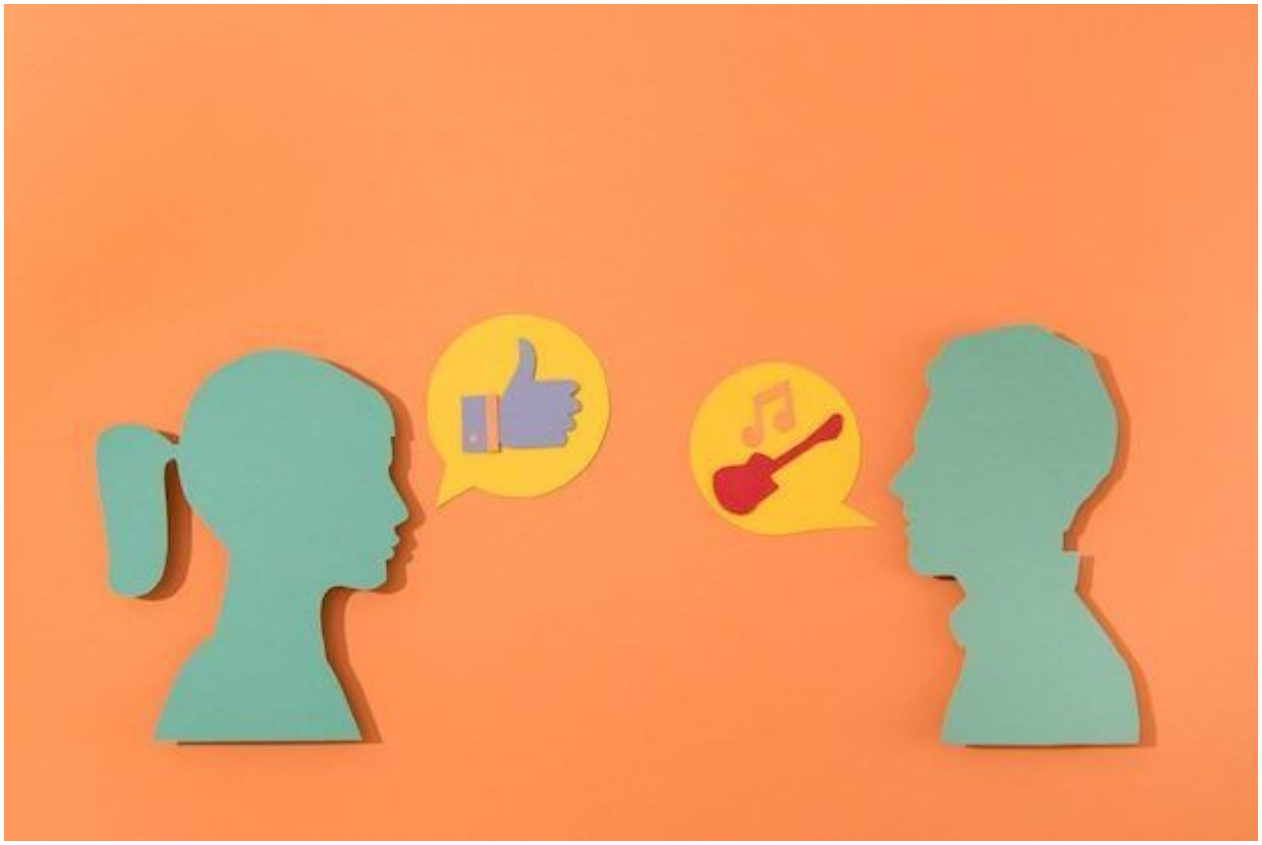
https://sutliana.wordpress.com/pagina-elevilor/scolari-2/dezvoltarea-inteligentei-emotionale-si-sociale-la-scolarii-din-invatamantul-primar-liceul-radu-petrescu-prundu-bargaului-program-pilot-2016-2018/

www.freepik.com

GLOSSARIO

INTELLIGENZA EMOTIVA	Insieme di abilità specifiche che consentono a una persona di riconoscere, comprendere ed esprimere in modo appropriato le proprie emozioni, ma anche di riconoscere, comprendere e gestire o influenzare le emozioni degli altri. Se l'intelligenza è un'abilità generale che permette di risolvere i problemi, l'intelligenza emotiva è un'abilità generale che si concentra sulla soluzione di problemi emotivi e sociali, come la comprensione dell'insorgere delle emozioni in se stessi e negli altri, la ricerca di modi funzionali per esprimere le emozioni in varie situazioni, l'avvio e il mantenimento di relazioni, l'inserimento in gruppi, la risoluzione dei conflitti, ecc.
QUOZIENTE DI INTELLIGENZA EMOTIVA (EQ)	Una quantificazione, un numero che riflette il livello di intelligenza emotiva misurato con l'aiuto di test standardizzati e riferito a una norma nella popolazione per cui il test è stato progettato. Viene spesso utilizzato in opposizione al quoziente di intelligenza (QI), che si riferisce al livello di intelligenza utilizzato per risolvere i problemi.
EMPATIA	La capacità di capire cosa e perché gli altri stanno provando e di connettersi con queste emozioni a livello personale. Implica diversi livelli di profondità: (1) l'empatia cognitiva rappresenta la capacità di comprendere la logica delle emozioni dell'altro, (2) l'empatia emotiva rappresenta la capacità di sentire ciò che l'altro sta provando, (3) l'empatia compassionevole si riferisce alla capacità di avere una chiara visione d'insieme della situazione dell'altro e dei passi da compiere per affrontare tale situazione.
INTELLIGENZA	Un'abilità generale, determinata in parte dalla genetica di un individuo e principalmente dal processo di interazione con il proprio ambiente, che consente all'individuo di acquisire conoscenze e applicarle per risolvere problemi e adattarsi meglio al proprio ambiente.
RELAZIONE	Legame tra due persone che implica interazioni ripetute e scambi emotivi. Le relazioni possono essere a breve o a lungo termine (a seconda del livello di impegno reciproco), positive o negative (a seconda della polarità dello scambio emotivo), funzionali o disfunzionali (a seconda del livello di impegno reciproco, della polarità dello scambio emotivo e del livello di cooperazione nel raggiungimento degli obiettivi e nella crescita).
GESTIONE DELLE RELAZIONI	La capacità di usare le emozioni per entrare in contatto con altre persone e di usare il linguaggio e il comportamento non verbale per regolare o influenzare le emozioni degli altri. L'uso abile di questa capacità porta a relazioni funzionali e a lungo termine, da cui il nome.
AUTOSENSIBILIZZAZIONE	La capacità di essere consapevoli del proprio stato fisico e delle proprie emozioni e di collegare le sensazioni corporee e le manifestazioni psicologiche alle situazioni di vita e agli stimoli sociali che le hanno in qualche modo innescate o influenzate.
AUTOGESTIONE	La capacità di esprimere tutte le emozioni in modo funzionale e adeguato alla situazione, gestendo le reazioni verbali e non verbali. Include anche la capacità di verbalizzare e descrivere le emozioni difficili e negative che si provano in modo chiaro e comprensibile e di chiedere supporto.

CONSAPEVOLEZZA SOCIALE	La capacità di elaborare il linguaggio del corpo, gli indizi vocali e le espressioni verbali degli altri per identificare le emozioni che provano e collegarle alle situazioni di vita che le hanno scatenate. Include anche la capacità di provare emozioni simili.



www.freepik.com

Asociația Internațională de Educație prin Dezbateri *(2002). Manuale di dezbateri accademico.* Iași (Romania): Editura Polirom.

Bamber, John (coord.) (2014). *Sviluppare il potenziale creativo e innovativo dei giovani attraverso l'apprendimento non formale in modi rilevanti per l'occupabilità*. World Wide Web: http://ec.europa.eu/assets/eac/youth/news/2014/documents/report-creative-potential_en.pdf. Recuperato: Settembre 2018.

Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2012a). Inventario del Quoziente Emotivo: Versione per i giovani. *PsycTESTS Dataset.* https://doi.org/10.1037/t04980-000

Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2012b). Inventario del Quoziente Emotivo: Versione per i giovani. *Set di dati PsycTESTS.* https://doi.org/10.1037/t04980-000

Barsade, S. G. (2002). L'effetto a catena: Il contagio emotivo e la sua influenza sul comportamento del gruppo. *Administrative Science Quarterly*, *47*(4), 644-675. https://doi.org/10.2307/3094912

Boda, G. (2001). *Life skill e peer education: strategie per l'efficacia personale e collettiva*. La Nuova Italia.

Boisvert, Jacques (1999). *Lo sviluppo del pensiero critico. Teoria e pratica.* Québec (Canada): Università De Boeck.

Chang, K. (2006). Possiamo insegnare l'intelligenza emotiva? *Can We Teach Emotional Intelligence*, 45.

Cherniss, C. (2002). DISCORSO PRESIDENZIALE DELLA DIVISIONE 27 2001: Intelligenza emotiva e buona comunità. *American Journal of Community Psychology*, *30*(1), 1-11. https://doi.org/10.1023/a:1014367914754.

Ciarrochi, J., Chan, A. H. Y., & Bajgar, J. (2001a). Misurare l'intelligenza emotiva negli adolescenti. *Personality and Individual Differences*, *31*(7), 1105-1119. https://doi.org/10.1016/s0191-8869(00)00207-5

Ciarrochi, J., Chan, A. H. Y., & Bajgar, J. (2001b). Misurare l'intelligenza emotiva negli adolescenti. *Personality and Individual Differences*, *31*(7), 1105-1119. https://doi.org/10.1016/s0191-8869(00)00207-5

Ciarrochi, J. e Mayer, J. D. (2013). *Applicare l'intelligenza emotiva: A Practitioner's Guide*. Psychology Press.

Cosmovici, Andrei, Iacob, Luminița (2005). *Psihologie școlară*. Iași (România): Editura Polirom.

Cucoș, Constantin (2006). *Pedagogie* (ediția a II-a). Iași (România): Editura Polirom.

Delquadri, J., Greenwood, C. R., Whorton, D., Carta, J. J., Hall, R. V. (1986). Tutoraggio tra pari a livello di classe. *Bambini eccezionali*, 52(6), 535-542.

Eemeren, Frans van, Grootendorst, Rob (1996), *La nouvelle rhétorique*. Parigi (Francia): Edizioni Kimé.

Ennis, Robert H. (1987). "A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities" in Baron, J. B., Sternberg, R. J. (coord.). *Insegnare le abilità di pensiero: Theory and Practice*. New York (U.S.A.): W.H. Freeman.

Epstein, S. (1998). *Il pensiero costruttivo: La chiave dell'intelligenza emotiva*. Gruppo editoriale Greenwood.

Edvoll, Maud, Kehoe, Christiane E., Stigum Trøan, Anna, Harlem, Thora Elise, Havighurst, Sophie S. (2023). Le relazioni tra la regolazione delle emozioni dei genitori e dei bambini. *Salute mentale e prevenzione*, vol. 30. https://doi.org/10.1016/j.mhp.2023.200266

Falahat et al (2014). Intelligenza emotiva e intenzione di turnover. *International Journal of Academic Research*, vol. 6, no. 4, luglio. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/306231482_Falahat_et_al_2014

Fardella, G. (2013). *Programma di educazione alla salute: "Educazione emotiva"*. Recuperato da: https://slideplayer.gr/slide/2557015/

Matricola, B. e Rubino, L. (2002). Intelligenza emotiva. *The Health Care Manager*, *20*(4), 1-9. https://doi.org/10.1097/00126450-200206000-00002

Gagliardini, I. (2010). L'aiuto reciproco in classe: esperienze di Peer tutoring. *Psicologia e scuola*, gennaio-febbraio, 11-18.

Gardner, H., Print, O. O. (1983). *Frames Of Mind*.

RIFERIMENTI

Gaustad, J. (1993). Tutoraggio tra pari e tra età diverse. *ERIC Digest*, n. 79.

Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva: Perché può essere più importante del QI*. Bloomsbury Publishing.

Goleman, D. (2012). *Intelligenza emotiva: Perché può essere più importante del QI*. Bantam.

Guida: Jurnal Ilmu Pendidikan, Psikologi, Bimbingan dan Konseling. (n.d.). https://ojs.fkip.ummetro.ac.id/index.php/bk

Educazione alla salute (n.d.). Recuperato da http://ebooks.edu.gr/info/cps/29deppsaps_AgogiYgias.pdf. Acceduto il 28/03/2023

Hendrick, S. S., & Hendrick, C. (1992). *L'amore romantico*. SAGE Publications, Incorporated.

Howard, P. J. (2006). *Il manuale del cervello: Applicazioni quotidiane della ricerca mente-cervello*. Wildcat Publishing Company.

Jones, Elsa (2015). *Terapia sistemului familial - dezvoltări ale terapiilor sistemice Milano*. București (România): Editura Mica Valahie.

Kalkowski, P. (1995). Tutoraggio tra pari e trasversale. *School Improvement Research Series*, 18, 1-27.

Kourakos, M., Papoutsis, D., Tzitiridou, M. (2021). L'*intelligenza emotiva nella formazione e nella pratica ostetrica*. Archives of Hellenic Medicine, 38(1):28-34. Recuperato da: https://www.researchgate.net/profile/Michael-Kourakos/publication/349042705_Emotional_intelligence_in_midwifery_education_and_practice/links/601c468292851c4ed54bcbe4/Emotional-intelligence-in-midwifery-education-and-practice.pdf

Lipman, Matthew (1995). *À l'école de la pensée*. Bruxelle (Belgio): Università De Boeck.

Mayer, J. D. (n.d.). *Che cos'è l'intelligenza emotiva?* Repository degli studiosi dell'Università del New Hampshire. https://scholars.unh.edu/personality_lab/8/?fbclid=IwAR2d5lpVPWid4Rms40CA6SjAm4UZmAcsX0zuRzscBFr39soDivGGx7ZaTLU

Mayer, J. E., Salovey, P. e Caruso, D. R. (2004). ARTICOLI MIRATI: "Intelligenza emotiva: Teoria, risultati e implicazioni". *Psychological Inquiry*, *15*(3), 197-215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02

Mba, C. M. P. (2023, 17 febbraio). *Abilità di intelligenza emotiva e come svilupparle*. PositivePsychology.com. https://positivepsychology.com/emotional-intelligence-skills/

Minuchin, Salvador, Nichols, Michael P., Lee, Wai Yung [2007] (2015). *Evaluarea familiei și cuplului - de la simptom la sistem*. București (Romania): Alianța pentru Copil și Familie.

Pappa A. (2019). Intelligenza emotiva e sviluppo emotivo degli alunni dotati. *Conferenza Panellenica di Scienze dell'Educazione* , *1* , 1023-1044. https://doi.org/10.12681/edusc.1705

Parsons, Talcott (1951). *Il sistema sociale*. Inghilterra (Gran Bretagna): Routledge.

Paul, Richard W. (1992). "Il pensiero critico: What, Why and How" in *New Directions for Community Colleges*, n. 77 (U.S.A.).

Platsidou, Maria (2010). *Intelligenza emotiva: Modelli teorici, metodi di misurazione e applicazioni nell'istruzione e nel lavoro*. Gutenberg. Recuperato da https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/13928

Psy Centre (2018, 9 ottobre). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test - Youth Research Version - (MSCEIT-YRV),* Centro risorse di psicologia. https://psycentre.apps01.yorku.ca/wp/mayer-salovey-caruso-emotional-intelligence-test-youth-research-version-msceit-yrv/

Rosenthal, R. (1979). *Misurare la sensibilità alla comunicazione non verbale: il test di Pons*. *Elsevier EBooks*, 67-98. https://doi.org/10.1016/b978-0-12-761350-5.50012-4

Salovey, P. (n.d.). *Coping intelligente: Intelligenza emotiva e processo di coping*. Repository degli studiosi dell'Università del New Hampshire. https://scholars.unh.edu/psych_facpub/410/.

Salovey, P., Mayer, J. E. (1990). Intelligenza emotiva. *Immaginazione, cognizione e personalità*, *9*(3), 185-211. https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg

Salovey, P., Mayer, J. E., Goldman, S. R., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Attenzione emotiva, chiarezza e riparazione: Esplorare l'intelligenza emotiva utilizzando la Trait Meta-Mood Scale. *American Psychological Association EBooks*, 125-154. https://doi.org/10.1037/10182-006

Sălăvăstru, Dorina (2009). *Psihologia învățării - teorii și aplicații educaționale*. Iași (România): Editura Polirom.

Shapiro, L. E., PhD. (2010). *Come crescere un bambino con un alto QE: Guida dei genitori all'intelligenza emotiva*. Harper Collins.

Steele, Jeannie L., Meredith, Kurtis S., Temple, Ch. (1998). Un quadro per la dezvoltarea gândirii critice la diferite materii de studiu. In *Ghidul 1 al proiectului "Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice"*.

Syaiful Sagala, H. (2003). *Konsep dan makna pembelajaran : untuk membantu memecahkan problematika belajar dan mengajar / oleh.* Bandung, Indonesia: Alfabeta. OPAC Perpustakaan Nasional RI. (n.d.). https://opac.perpusnas.go.id/DetailOpac.aspx?id=26492

Tasiopoulou, G. (2013). *Programma di educazione alla salute: "Gioco, rido, mi diverto"*. Recuperato da: https://slideplayer.gr/slide/2557030/

Vaughn, Robert H. [2005](2008). *Manualul trainerului profesionist - planificarea, livrarea și evaluarea programelor de instruire*. București (Romania): Editura Codecs.

Verza, E., Verza, F., E. (2000). *Psihologia vârstelor*. București: ed. Pro Humanitate.

Wahyu, E. S., S., & Ginting, E. M. (2017). L'effetto del modello di apprendimento basato sui problemi (PBL) sul pensiero critico e sull'abilità di problem solving degli alunni della scuola superiore. *American Journal of Educational Research*, *5*(6), 633-638. https://doi.org/10.12691/education-5-6-7

Weist, Mark D., Garbacz, Andrew, Lane, Kathleen Lynne, Kincaid, Don (2017). *Allineare e integrare il coinvolgimento delle famiglie negli interventi e nei supporti comportamentali positivi (PBIS) - Concetti e strategie per le famiglie e le scuole in contesti chiave.* Oregon (U.S.A.): Università dell'Oregon.